



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



SIRLANE BONFIM PEREIRA GOMES

**SABERES DOCENTES PARA O TRABALHO SOBRE A EREER MOBILIZADOS
POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM
ESTUDO COLABORATIVO**

VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

2025

SIRLANE BONFIM PEREIRA GOMES

**SABERES DOCENTES PARA O TRABALHO SOBRE A EREER MOBILIZADOS
POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM
ESTUDO COLABORATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição.

VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

2025

G618s

Gomes, Sirlane Bomfim Pereira.

Saberes docentes para o trabalho sobre a ERER mobilizados por professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo colaborativo.

/ Sirlane Bonfim Pereira Gomes, 2025.

197f. : il. color.

Orientador (a): Dr. Silvano da Conceição.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 187 – 197

1. EJA. 2. ERER. 3. Formação docente. 4. Pesquisa colaborativa. 5. Saberes docentes. I. Conceição, Silvano da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Saberes docentes para o trabalho sobre a EREER mobilizados por professores na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo colaborativo”


Autora: Sirlane Bonfim Pereira Gomes

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição


Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Sirlane Bonfim Pereira Gomes** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 28/03/2025


COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **SILVANO DA CONCEICAO**
Data: 28/03/2025 17:30:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Silvano da Conceição (UESC)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador

Documento assinado digitalmente
 **NATANAEL REIS BOMFIM**
Data: 29/03/2025 14:26:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim (UNEB)
Examinador externo

Documento assinado digitalmente
 **ARLETE RAMOS DOS SANTOS**
Data: 28/03/2025 17:43:20-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Arlete Ramos dos Santos (UESB)
Examinadora interna

Dedico este trabalho a todos os estudantes negros, que, ao longo da história, foram sistematicamente excluídos do processo educativo, mas que hoje encontram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a possibilidade de esperar suas vidas e reescrever suas trajetórias. Que a luta pela igualdade e pela valorização da cultura negra seja sempre o alicerce de cada passo dado, e que essa esperança nunca se apague, mas se fortaleça a cada novo aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me proporcionar o dom da vida, por permitir a realização de um sonho que era ingressar no mestrado, guiar-me nas trilhas e na conexão entre educação e justiça social, também por me fazer por acreditar que Ele é o início e o fim de todas as coisas. “Eu sou o Alfa e o Ômega, o Princípio e o Fim” (Apocalipse 22:13 e 21:6).

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) por oportunizar a continuação dos meus estudos e a concretização de sonhos. Às professoras e aos professores, agradeço sinceramente pela dedicação, pelo conhecimento compartilhado e pelo incentivo durante toda a formação. Cada um de vocês, com suas abordagens únicas, contribuiu para a construção de um conhecimento mais amplo e profundo, com isso, foram peças-chave para minha evolução acadêmica.

Ao Professor orientador, Dr. Silvano da Conceição, pela compreensão e dedicação no acompanhamento e correção dos trabalhos. Agradeço, em particular, pela maneira cuidadosa e leve com que conduziu minha pesquisa. Suas contribuições foram imprescindíveis para a conclusão desse estudo, pois além de ampliar meu conhecimento acadêmico, proporcionou-me um ambiente de confiança e de crescimento pessoal.

Família é o nosso pilar! Agradeço aos meus pais, Sra. Jani Alice, pela dedicação, criação e pelos sábios conselhos, e Sr. Antônio, que há quatorze anos não está entre nós, mas cuja presença e ensinamentos continuam a guiar minha vida e meu caminho. Seu exemplo de dedicação, amor e força são fontes constantes de inspiração e coragem. Sem sua influência, este momento de conquista não teria o mesmo significado. Aos meus irmãos, Fernando, Geni, Marco Antônio, Maria do Carmo e Sandra que sempre acreditaram na minha capacidade de vencer mais uma etapa da minha vida. Amo vocês, obrigada pelo amor e pelas palavras de incentivo!

Ao meu esposo, Marcus Luís, pelo apoio e por compreender as ausências necessárias durante o processo, o qual foi necessário para alcançar o propósito. Também ao grande amor da minha vida, minha filha Maria Alice, pela torcida desde o processo de seleção, pois acompanhou todos os resultados, por acreditar em meu potencial, por me apoiar sempre nas horas de angústias e incertezas, por me ajudar na formatação e na publicação de trabalhos, enfim, por me amar e estar sempre presente nos meus piores e melhores momentos. Obrigada por tudo!

Aos meus sobrinhos, Renara, Tiago, Thaciane Kristine, Saionara Cristina, Thainan Iuri, Thaiane e Rafael, que me admiram e me transmitem a vontade de ser exemplo. Obrigado pelo título de melhor tia!

Às minhas colegas de gestão da escola ACM, Andreia Míriam e Flaviane pelo apoio imprescindível para a realização da pesquisa. Em especial, aos meus colegas professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Antônio Carlos Magalhães que se dispuseram a realizar um estudo colaborativo enquanto participantes da pesquisa. Sem vocês, esse trabalho não seria possível. Obrigada pela troca de experiências, pela disponibilidade, por acreditarem no meu trabalho e pelo empenho de todos vocês em promover uma prática reflexiva em busca de uma educação mais inclusiva, justa e equânime!

Aos meus colegas do Mestrado, Turma 2023.1, pela convivência e pelos vínculos construídos. Rayanne, Nádia, Bete, Raquel. Cássia, Maria Stella, Maricélia, Danilo Rafael, Keu, Vanessa, Ramon, Elenita, Léia e Sandra. Conviver com vocês foi um presente de Deus, pois criamos laços de amizade que, com certeza, contribuíram para nossa construção acadêmica, pessoal e social. Vocês são incríveis! Em especial, agradeço ao meu colega Danilo Rafael pela leitura de alguns trabalhos e pelas suas contribuições, sempre prestativo, valeu Dan! Às minhas meninas, Nádia e Vanessa, pelo carinho e palavras de incentivo e afeto a cada encontro. Amo vocês! À minha colega que se tornou amiga, Maria Stella, por compartilhar de forma recíproca os momentos de angústias, dúvidas e também de êxitos durante o processo, pois nos falamos sempre, obrigada por tanto!

Gratidão é o sentimento que expressa o que sinto por cada um que contribuiu e participou da realização desse sonho.

Retrato do artista quando coisa

*“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.*

Nesse ponto sou abastado.

*Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,*

que olha o relógio, que

compra pão às 6 horas da tarde,

que vai lá fora,

que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem

usando borboletas.”

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Quantidade de dependências da unidade	42
Tabela 2 — Data da entrevista e tempo de duração	52
Tabela 3 — Dados da evasão da escola pesquisada (2020-2024)	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Documentos elencados para a pesquisa.....	33
Quadro 2 — História das personalidades escolhidas para nomear os participantes da pesquisa	45
Quadro 3 — Critérios de inclusão e exclusão	59
Quadro 4 — Dissertações do <i>corpus</i> da pesquisa.....	60
Quadro 5 — Categoria e subcategorias de análise das entrevistas.....	117
Quadro 6 — Temas abordados nas unidades dos livros didáticos	133
Quadro 7 — Temas das oficinas.....	153
Quadro 8 — Contribuição dos encontros formativos para reflexão sobre a temática.....	168
Quadro 9 — Reflexão sobre a contribuição das oficinas formativas para organização do	169
Quadro 10 — Reflexão das atividades desenvolvidas sobre a temática nas aulas no decorrer das oficinas, e as percepções de aspectos decoloniais e interculturais das atividades.....	171
Quadro 11 — Reflexão sobre as atividades desenvolvidas e se estas aconteceram porque estava no mês.....	173
Quadro 12 — Reflexão sobre a relação entre os encontros formativos e os problemas vivenciados na escola	175
Quadro 13 — Reflexão sobre quais aspectos das oficinas formativas precisam ser melhorados e sugestões para estudos colaborativos posteriores	176
Quadro 14 — Reflexão sobre a iniciativa do estudo colaborativo e a importância para a EJA da nossa	177

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 — Mapa do Sertão Produtivo.....	36
Figura 2 — Localização do município de Brumado na Bahia	36
Figura 3 — Mapa da microrregião de Brumado.....	37
Figura 4 — Mapa Brumado e cidades limítrofes	37
Figura 5 — Saberes docentes mobilizados e construídos no processo de formação inicial dos professores que atuam na EJA.....	57
Figura 6 — Saberes docentes sobre o currículo EJA e ERER	58
Figura 7 — Saberes da ERER na EJA.....	58
Figura 8 — Filtragem geral dos estudos.....	60
Figura 9 — Taxa de analfabetismo no Brasil	68
Figura 10 — Capa dos livros distribuídos	133
Figura 11 — Frame do vídeo <i>13 de maio de 1888 – Abolição – Que abolição?</i>	154
Figura 12 — Frame da obra <i>Preto no Branco</i>	155
Figura 13 — Colonialismo	157
Figura 14 — Colonialismo	157
Figura 15 — Colonialidade	158
Figura 16 — Colonialidade	158
Figura 17 — Decolonialidade	158
Figura 18 — Decolonialidade	159
Figura 19 — Interculturalidade	159
Figura 20 — Interculturalidade	159
Figura 21 — Ecologia dos saberes	160
Figura 22 — Ecologia dos saberes	160
Figura 23 — Registro das atividades da oficina.....	161
Figura 24 — Capa do álbum <i>Dona Cila</i>	163
Figura 26 — Identificação dos estudantes.....	165
Figura 27 — Dados nacionais sobre cor da pele	165

LISTA DE SIGLAS

	ONGs Organizações Não Governamentais
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FAERPI	Faculdade Entre Rios do Piauí
FAMAC	Faculdade Machadinho D'Oeste
FCS	Faculdade da Cidade de Salvador
FNB	Frente Negra Brasileira
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPGE _n	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental Negro
TOPA	Todos pela Alfabetização
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ¹

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições da formação continuada dos professores sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na promoção de práticas interculturais e decoloniais na Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município de Brumado - Bahia. A questão que impulsionou a pesquisa foi: quais saberes docentes, sobre o trabalho com a ERER, são mobilizados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de que maneira um estudo colaborativo pode contribuir para que construam práticas interculturais e decoloniais na EJA de uma escola do município de Brumado - Bahia? Ancorados na abordagem qualitativa, optamos pelo estudo colaborativo — na perspectiva de Ibiapina (2008) — desenvolvido por meio de questionário, entrevistas, sessões reflexivas e oficinas formativas. Os dados foram organizados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e cotejados com a bibliografia que trabalha com a temática da educação para as Relações Étnico-Raciais. A análise dos resultados aponta que os docentes, mesmo não sendo contemplados na formação inicial com discussões sobre EJA e a ERER, construíram alguns saberes e experiências durante a prática pedagógica no contexto educacional e social. No entanto, mesmo conhecendo as demandas que envolvem os sujeitos da EJA e as Relações Étnico-Raciais, os docentes afirmam que não têm conhecimento para lidar com questões relacionadas ao racismo, à intolerância religiosa, entre outros, demonstrando que a efetivação da continuidade formativa é necessária para a promoção da prática antirracista na EJA do município. Outra lacuna encontrada foi a dificuldade de inserir a ERER na disciplina matemática. No entanto, foi constatado que o estudo colaborativo possibilitou aos docentes o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplaram a decolonialidade e a interculturalidade no contexto da EJA.

Palavras-chave: EJA; ERER; formação docente; pesquisa colaborativa; saberes docente.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the contributions of continuing education for teachers on EREER in promoting intercultural and decolonial practices in Youth and Adult Education at a school in the municipality of Brumado-Bahia. The question that drove the research was: what teaching knowledge, about working with EREER, is mobilized by EJA teachers and how can a collaborative study contribute to building intercultural and decolonial practices in EJA at a school in the municipality of Brumado-Bahia? Based on the qualitative approach, we opted for a collaborative study - from the perspective of Ibiapina (2008) - developed through questionnaires, interviews, reflective sessions and training workshops. The data were organized based on Bardin's (1977) content analysis and compared with the bibliography that deals with the theme of education for ethnic-racial relations. The analysis of the results indicates that the teachers, even though they were not included in the initial training with discussions about EJA and EREER, constructed some knowledge and experiences during the pedagogical practice in the educational and social context. However, even knowing the demands that involve EJA subjects and ethnic-racial relations, teachers claim that they do not have the knowledge to deal with issues related to racism, religious intolerance, among others, demonstrating that the implementation of formative continuity is necessary to promote anti-racist practices in EJA in the municipality. Another gap found was the difficulty of inserting EREER in the mathematics discipline. However, it was found that the collaborative study enabled teachers to develop pedagogical practices that contemplated decoloniality and interculturality in the context of EJA.

Keywords: EJA; EREER; Teacher training; Collaborative research; Teacher knowledge.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: CAMINHOS E CONEXÕES DA MINHA HISTÓRIA	18
INTRODUÇÃO	23
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
1.1 Tipo de pesquisa e abordagem metodológica	31
1.2 Lócus da pesquisa: território de identidade da Bahia	34
1.3 Os professores participantes da pesquisa	43
1.3.1 Carolina Maria de Jesus.....	46
1.3.2 Djamila Ribeiro	47
1.3.3 Lélia Gonzalez.....	47
1.3.4 Sueli Carneiro	48
1.3.5 Conceição Evaristo	49
1.3.6 Abdias do Nascimento	50
1.4 Instrumentos utilizados para produção dos dados	51
1.4.1 Questionário	51
1.4.2 Entrevista	52
1.4.3 Sessões reflexivas	53
1.4.4 Oficinas formativas.....	53
1.5 Métodos e técnicas de análise dos dados	56
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	59
2.1 Educação para as relações étnico-raciais e EJA	63
3 SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS APROXIMATIVOS	71
3.1 Os saberes e a formação docente para a EJA	84
3.2 Os saberes para a educação das Relações Étnico-Raciais	89
3.3. Ecologia dos saberes: caminhos possíveis para uma educação decolonial	97
3.4 As interfaces entre a EJA e a ERER	102
4 OS PROFESSORES DA EJA E SEU PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PARA TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	117
4.1 Saberes docentes mobilizados e construídos no processo de formação inicial dos professores que atuam na EJA	117
4.1.1 Saberes para a compreensão do exercício da docência.	118

4.1.2 Saberes sobre conhecimentos específicos para atuar na EJA.....	122
4.1.3 Saberes sobre a EREER	124
4.2 Saberes docentes sobre o currículo, EJA a EREER	127
4.2.1 A importância da EREER para os educandos da EJA	127
4.2.2 Saberes sobre a EREER desenvolvidos nas práticas da EJA.....	130
4.2.3 A EREER no livro didático da EJA e a organização do trabalho pedagógico	132
4.2.4 Saberes e conhecimentos dos professores sobre documentos oficiais referentes à EJA e à EREER.....	136
4.3 Saberes da EREER na EJA.....	138
4.3.1 Saberes e concepções da EREER para os docentes	138
4.3.2 Saberes sobre a importância do trabalho sobre a EREER na EJA.....	141
4.3.3 Saberes construídos pelos docentes sobre a EREER ao longo da profissão.....	144
4.3.4 Enfrentamentos e dificuldades para o trabalho sobre a EREER na EJA	147
4.4 Oficinas formativas	153
4.4.1 Oficinas formativas 1: (Des) construindo saberes.....	154
4.4.2 Oficina formativa 2: Refletindo conceitos da Lei 10.639/2003 à Resolução 03/2004..	156
4.4.3 Oficina formativa 3: Racismo estrutural e intolerância religiosa.....	161
4.4.4 Oficina formativa 4: Evasão na EJA e as questões raciais	164
4.5 Sessão reflexiva	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	187

APRESENTAÇÃO: CAMINHOS E CONEXÕES DA MINHA HISTÓRIA

Inspirada no poema de Manoel de Barros, vejo-me como um ser incompleto, inquieto, sempre em busca de transformar-me enquanto ser social e profissional, na certeza de que a minha inquietude me torna mais humana e me impulsiona a buscar novos saberes, experiências e significados. É nessa incompletude que enxergo minhas fragilidades e minhas imperfeições, mas, ao mesmo tempo, uma força interior me move a ser e ir ao encontro de “outros” para que essa conexão propicie a conquista de novos aprendizados.

Coadunando com Barros, Freire (1987) afirma que somos “seres inconclusos”, e aponta que essa perspectiva permite que as pessoas se tornem mais críticas e reflexivas e, por meio de uma educação libertadora, ele valoriza a experiência e a curiosidade. Nesse sentido, a vida é uma jornada de aprendizado, em que cada experiência contribui para nossa formação e identidade.

Assim começo minha história que, com certeza, tem início e meio, mas não contempla o fim, pois muitos sonhos ainda serão sonhados e vividos.

Eu sou Sirlane Bonfim Pereira Gomes, mulher Cis, filha, mãe, esposa e professora, tenho a pele clara e, por isso, o racismo nunca atravessou meu caminho diretamente. Nunca o senti na pele. Reconhecer o privilégio de ser branca é o pontapé inicial para compreender o racismo estrutural que faz parte da gênese da sociedade brasileira. Nesse contexto, como ser humano e educadora, estudar, pesquisar e lutar por uma educação antirracista é uma obrigação, e é nesta perspectiva que busco caminhos e conexões necessárias para continuar a minha história.

Nasci em Brumado, município localizado no sudoeste da Bahia que, como vários outros, foi formado com a exploração da branquitude que conquistava as terras por meio da morte e chacinas dos povos indígenas Tupinambás e da escravização de pessoas negras. Hoje conhecida como a capital do minério, pois é a base da sua economia, ela se destaca pela diversidade mineral subterrânea e pela maior jazida de talco do país, é governada há vinte anos por partidos políticos de extrema-direita, marcada pelo coronelismo.

Sou a quinta filha da minha mãe e do meu pai, de uma família de cinco irmãos, e oitava do meu pai, pois ele, ao ficar viúvo e se casar com minha mãe, já era pai de três filhos. Meu pai faleceu no ano de 2010, o que me marcou profundamente, pois ele sempre foi minha inspiração de vida para buscar a realização dos meus sonhos. Suas palavras de motivação nunca esquecerei: “estude, minha filha, sem estudo não tem futuro”. Meu pai estudou com o professor apenas por dois meses, mas era excelente em matemática, lia e escrevia muito bem, pois

trabalhava e desenvolvia as atividades comerciais com êxito. Minha mãe estudou até a 3ª série do primário e ainda guarda seus cadernos com uma caligrafia desenhada. Os dois nos falavam como o acesso à educação em seu tempo era difícil e apesar de não terem estudado, sempre incentivaram os filhos, mostrando a importância da educação.

Iniciei meus estudos aos cinco anos e fui alfabetizada nesse mesmo ano com uma professora particular muito rígida, pois as escolas municipais e estaduais não permitiam o ingresso de alunos menores de sete anos. As professoras dessa época eram totalmente tradicionais, as aulas eram objetivas e os castigos faziam parte do contexto, visto que os alunos tinham que decorar conteúdos e principalmente a tabuada, apesar disso, não tenho trauma dessa época porque nunca passei por castigos. Cursei o Ensino Fundamental em escolas estaduais e sempre fui uma boa aluna. Quando cheguei ao Ensino Médio, escolhi fazer o curso Técnico em Contabilidade, já que sempre gostei da área de exatas, sobretudo por influência de uma professora da 6ª série que se chama Otília, uma inspiradora da paixão pelos cálculos. Concluí com 16 anos e a diretora do Colégio da época, Acácia Gondim, convenceu-me a cursar o magistério. Foram mais dois anos de luta, mas muito gratificantes, visto que as experiências adquiridas durante as aulas, inclusive no estágio, contribuiriam de forma significativa para a construção de saberes para a prática docente, posto que os professores (Diná Fernandes, Filomena, Zenilda, Ivone, Telmira, Arlete, entre outros) realizavam um trabalho de acompanhamento brilhante.

Realizei o concurso público e fui aprovada. No início, lecionei em uma classe multisseriada na zona rural e enfrentei alguns percalços, como a dificuldade de atender alunos do pré-escolar a quarta série, diante da diversidade presente nesse contexto. Fiquei apenas três meses e já estava me adaptando e conseguindo realizar as atividades conforme os diferentes níveis de aprendizagem, quando fui transferida para a sede e exerci a função de secretária escolar por um ano e, no ano seguinte, vice-diretora da EJA no noturno.

Sempre quis continuar meus estudos, mas minha cidade não oferecia oportunidade e as condições familiares e financeiras me impediram de tentar em cidades vizinhas. Assim, no terceiro ano de concurso, o gestor atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996 que insere no debate a importância da formação superior e não apenas do magistério para exercer a docência, em parceria com a UNEB, propiciou um curso especial para 100 (cem) professores, chamado Rede UNEB 2000, com o curso de pedagogia. Não pensei duas vezes, inscrevi-me no vestibular e fui aprovada. No início pensei que não ia me identificar com o curso, pois sempre quis estudar as áreas exatas, porém, enganei-me, posto que as discussões propostas e realizadas pelos professores e colegas me fizeram encontrar o sentido e a

importância da minha formação profissional e como esse universo de conhecimento que é a universidade foi capaz de transformar o meu pensar e o meu agir como pessoa e como educadora. Essa formação acadêmica, a qual tinha como exigência o exercício da docência, foi uma forma muito relevante de construções de saberes, pois as discussões propostas sempre relacionavam a teoria e a prática, oportunizando assim a ressignificação do exercício docente. Outro exemplo do qual também fiz parte foi em outra licenciatura (Educação Física) com a formação de professores pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). São formações diferenciadas, as quais aproximam o ensino teórico propiciado pela universidade com os saberes da experiência do chão da sala de aula. “A aprendizagem constante é sem dúvida, uma das pedras angulares do trabalho pedagógico. [...] A formação do educador não se dá, portanto, num momento determinado, entre quatro paredes, mas se confunde com a própria vida e com o exercício profissional [...]” (Pilleti, 2002, p. 170).

Nesse sentido, os professores formadores fazem a diferença. Durante o curso, tive professores “cometas” e professores “estrelas”, os primeiros passaram sem deixar saudades, os segundos estarão no meu coração para sempre, pois foram cruciais na construção de saberes e de reflexões essenciais para a formação.

Uma disciplina e professora muito marcante foi “Estágio Supervisionado” com Helenalva, afinal, ela exigia muito dos alunos e nos acompanhou durante todo o curso. Mas foi devido a tantas cobranças que melhorei meus trabalhos e planejamentos, pois a cada visita de avaliação, queria estar desenvolvendo melhor o exercício da docência. Realmente é uma brilhante professora, já que além da teoria, estava sempre presente no chão da sala de aula, ajudando-nos na construção dos saberes necessários para a prática docente.

Não foi fácil, a jornada foi longa, ocorreram obstáculos, algumas quedas, mas estas serviram para eu levantar mais forte e buscar os meus sonhos e objetivos com mais perseverança. Como nos diz um provérbio chinês: “Por mais longa que seja uma caminhada, ela começa a encurtar quando se dá o primeiro passo”. As duas licenciaturas, ambas direcionadas para o professor em exercício, foram muito importantes para a minha prática docente, pois havia uma aproximação entre universidade e chão da escola que considero imprescindível no processo de construção de saberes e formação docente.

O meu encontro com as questões raciais aconteceu com a especialização em História Social e Cultura Afro-brasileira no ano de 2007, exatamente depois de quatro anos da alteração da LDB que instituiu a Lei 10.639/2007. Por intermédio dos estudos sobre a temática, fui percebendo as desigualdades presentes no contexto educacional e social. Desde as questões racistas praticadas dentro da minha família, formada por pessoas brancas, e principalmente no

espaço escolar. Realizei minha pesquisa de conclusão do curso em uma turma da 4ª série, na qual lecionava com o título Identidade étnica: uma questão sociocultural, no ano de 2008. Os resultados apresentaram elementos condizentes com a negatividade da construção da identidade étnica negra nos alunos pesquisados, mostrando a dificuldade que o negro enfrenta em uma sociedade cheia de preconceitos e discriminações voltada para a valorização do branco edificando o mito da democracia racial no Brasil.

Minha especialização foi realizada na Faculdade da Cidade de Salvador (FCS), no período de 2007 a 2009, e oportunizou conhecimentos pertinentes à temática a qual me interessava, o que possibilitou o diálogo entre teoria e prática no contexto escolar e no meio sociocultural no qual estou inserida. Como articuladora pedagógica da EJA de uma escola do município de Brumado, no período de 2016 a 2019, desenvolvi com os professores projetos pedagógicos sobre a cultura afro-brasileira, valorizando a diversidade presente no cenário educacional e social. Além disso, no ano de 2022, participei do Mestrado em Ensino da UESB, como aluna especial, na disciplina Ensino e Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, com o intuito de ampliar meus conhecimentos sobre essa temática de grande relevância na construção de uma educação e de uma sociedade que priorize a equidade para a conquista da justiça social. A participação enquanto aluna especial me oportunizou a construção de saberes para a formação profissional, disciplinares e curriculares, que promoveram reflexões pertinentes com os saberes experienciais construídos ao longo de 24 anos da carreira docente.

A minha história enquanto educadora da EJA começou no ano de 2001 como gestora, mas foi pausada durante mais de 10 anos e só em 2012 voltei a trabalhar como professora da Educação de Jovens e Adultos. As leituras e a prática docente propiciaram o entendimento sobre o imbricamento entre a educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação de jovens e Adultos, e esses contextos entrelaçados me possibilitaram a construção do meu primeiro projeto de pesquisa para o mestrado.

O desejo de ingressar no mestrado foi concretizado após 24 anos do exercício docente e considero a realização de um sonho. Para melhor compreensão da minha temática de pesquisa e me envolver no universo do conhecimento, inscrevi-me como aluna especial do Mestrado em Ensino da UESB na disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Ao mesmo tempo em que cursava a disciplina, preparava-me para tentar o mestrado. Foram etapas que trouxeram ansiedade e apreensão, mas fui aprovada e, em março de 2023, comecei a frequentar mais uma vez o mundo de possibilidades presente na universidade. Ao adentrar a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como mestranda, senti-me acolhida e feliz, mas

também senti medo e ansiedade, dado que era um novo contexto, com novas oportunidades, as quais não tive acesso antes devido às 60 horas de trabalho como docente.

Desde o início, sabia que não seria fácil, continuei trabalhando 40 horas e cursando as disciplinas, mas o desejo de experimentar e construir novos saberes me impulsiona a vencer os obstáculos. O sonho que me move é promover a mudança na vida dos educandos e a educação é o instrumento capaz de realizá-lo. Com bem nos fala o mestre Paulo Freire (1979, p. 84), “a educação não muda o mundo, a educação muda pessoas, pessoas mudam o mundo”. Nesse sentido, considero importante estar em dois contextos que precisam estar imbricados, mas muitas vezes parecem ser antagônicos, que é a construção do saber na universidade e na prática pedagógica da educação básica. Os saberes são importantes em suas várias dimensões, já que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987, p. 68). Sigo refletindo sobre o quanto os saberes outros continuam marginalizados diante de saberes pautados no modelo educacional e social vigente.

INTRODUÇÃO

Como educadora, sempre me preocupei com as classes menos favorecidas, especialmente no tocante ao êxito educacional. Acredito que esse desejo de justiça social e educacional venha da experiência de trabalhar em escolas instaladas em periferias e com classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quem são esses sujeitos, como oportunizar um estudo de inclusão, como ajudá-los a se construir como sujeitos fortes em uma sociedade excludente, como praticar uma educação transformadora que garanta a autonomia e a construção de cidadãos críticos e com sentimentos de pertença? Essas são indagações que permeiam o meu labor educativo. Procuro sempre fazer a ponte entre a construção do conhecimento e a formação social e política desses sujeitos. Ademais, a participação em movimento sindical de professores favoreceu muitos conhecimentos e reflexões para reconhecer a importância das lutas sociais.

Além disso, gosto de estudar e pesquisar sobre a marginalização de sujeitos num processo histórico e desumano, visto que lidar com uma sociedade preconceituosa e excludente, que nega oportunidades, é o caminho para se opor ao processo discriminatório racista, reforçado pelo fadado mito da democracia racial brasileira.

Foucault (1987) destaca a formação do sujeito por meio da subjetividade, ou seja, ela não existe em si mesma e vai se constituindo no interior das práticas diante do contexto histórico. Nesse sentido, o sujeito é resultado de processos históricos e sociais de governo e disciplinamento que moldam os indivíduos. Ele analisa como as instituições modernas, como as escolas, são lugares onde os indivíduos são submetidos a diferentes formas de poder e de controle, contribuindo para a construção de um sujeito disciplinado e normatizado. A pedagogia, nesse contexto, é vista não apenas como uma transmissão de conhecimentos, mas como um dispositivo de controle e de formação de sujeitos que se adequam a normas e padrões estabelecidos pela sociedade. A educação, portanto, não seria apenas um processo de aprendizagem, mas um mecanismo de conformação social que atua na constituição do sujeito que se submete às regras sociais e aos mecanismos de controle.

Magalhães (2014), num estudo sobre a perspectiva de Vygotsky e Moscovici, em relação à constituição do sujeito, aponta que ambos destacam a formação do sujeito concretizada pela interação social e que os outros (seja o meio social, os grupos ou os indivíduos mais experientes) têm um papel fundamental na construção do sujeito, posto que reconhecem a cultura e o contexto social enquanto essenciais para entender como o sujeito se desenvolve e se forma. Destaca, ainda, que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito não é universal ou linear, mas um processo histórico e cultural. Isso significa que o sujeito se desenvolve de acordo com as

condições e as necessidades históricas e culturais de sua sociedade, sendo o sujeito moldado pelas práticas culturais, pelas instituições sociais e pelas interações humanas que caracterizam a sociedade em que vive. Portanto, a formação do sujeito é dinâmica, contextual e influenciada pelas condições externas. Magalhães (2014) afirma que para Moscovici, a formação do sujeito é um processo de participação ativa nas dinâmicas sociais que envolvem o conhecimento coletivo. O sujeito não é visto como um ente isolado, mas como alguém que se constrói e se redefine nas relações sociais, por meio do compartilhamento de valores, ideias e narrativas presentes em seu grupo. Nesse contexto, segundo Magalhães (2014, p. 249),

Vygotsky e Moscovici nos falam sobre como a nossa constituição como sujeito singular é dependente dos processos mediados de nossa cognição, isto é, dos processos semióticos operados em nossa mente na interação com o ambiente e com a cultura. A leitura semiótica do desenvolvimento humano, presente na teoria das representações sociais e na abordagem sócio-histórica, é traduzida sobremaneira pela importância que atribui à natureza mediada do pensamento, possível em termos da funcionalidade das operações com signos.

Os sujeitos da Educação de Jovens Adultos são oriundos do meio social e cultural e vão se constituindo enquanto seres individuais e coletivos por meio de suas histórias, crenças e culturas presentes no meio no qual estão inseridos. Nesse sentido, apesar de sofrerem o processo de exclusão, também são constituídos de resistência em busca dos seus propósitos. Conforme Soares e Giovanetti (2011), a EJA tem sua origem na educação popular, portanto, os sujeitos que a compõe além da militância têm o intuito de promover a própria emancipação e transformação, seja de si mesmos ou da sociedade.

Importante ressaltar que o acesso dos sujeitos da EJA ao conhecimento e à alfabetização, representa uma forma de poder que permite aos indivíduos se posicionarem de maneira diferente na sociedade, seja para melhorar suas condições de vida, seja para se inserir no mercado de trabalho. Nesse processo, o sujeito da EJA pode ser visto como alguém que, ao adquirir um novo saber, passa a ser reconhecido e legitimado pela sociedade, estando sujeito a uma nova forma de controle e normalização. É relevante pensar que a EJA também está inserida num contexto de políticas públicas que visam a integrar cidadãos e cidadãs ao sistema formal de educação, sendo, portanto, um campo onde se exercem formas de controle social. Foucault (1987), em suas análises das instituições, como prisões e escolas, sublinha como o poder está presente na organização de espaços e práticas que buscam disciplinar a população. A EJA, enquanto modalidade educacional voltada para a reintegração de jovens e adultos ao sistema escolar, também pode ser vista como uma forma de governabilidade que busca ajustar os indivíduos às exigências de uma sociedade moderna.

Sendo assim, os sujeitos da EJA, principalmente os negros, passam por grandes problemas, uma vez que vivemos numa sociedade que exalta a cultura ocidental e hegemônica e cultua o branqueamento como modelo de beleza e de privilégios na maioria dos aspectos. Essa construção fica ainda mais complexa e negativa quando o negro absorve a cultura dominante e começa a acreditar nela, tentando de todas as formas fazer parte dela, muitas vezes por medo, por discriminação e preconceito, pois quem manda é o poder e este é branco. Esse medo, com certeza, vem de muitas gerações, tendo em vista que a história do ser negro não foi fácil e, apesar das mudanças advindas das ações afirmativas, o povo negro ainda é atravessado pelo racismo estrutural e pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Desse modo, na perspectiva de Magalhães (2014), diante dos estudos realizados sobre Vygostki e Moscovici, os sujeitos da EJA são constituídos pelas interações sociais de acordo com a história e a cultura individual e coletiva. “Entende-se que o ser humano não é só um produto do seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto” (Rego, 1995, p. 49). Para Foucault (1987), essas interações sociais estão baseadas nas relações de poder e como estas, por meio do saber e da educação, atuam na formação de sujeitos na sociedade.

Neste âmbito, compreendo a escola como um lugar de diálogos e de aprendizagens que possam contribuir para a emancipação dos sujeitos. Ademais, é por meio da educação que os educandos conquistam a construção do conhecimento para intervir no contexto sociocultural no qual está inserido. A escola é um espaço privilegiado para pensar, um lugar de interação e de construção do conhecimento que só terá significado se estiver imbuída de sonhos, de cultura, de diversidade, para que o educando possa ter formação integral, sendo capaz de participar e transformar na sociedade na qual vive.

A formação continuada do educador é importante para a qualidade do ensino-aprendizagem e das relações que serão definidas entre docentes e discentes. Trata-se de um caminho a ser percorrido pelo educador em busca do conhecimento teórico-prático para alcançar um bom desempenho em sua profissão, priorizando uma educação de qualidade aos principais atores desse processo, os discentes. A atuação e o desenvolvimento da docência são os principais meios para a promoção de uma educação transformadora. Como afirma Freire (2000, p. 33), “se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou

adolescência, seja pela falta de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas suas condições socioeconômicas desfavoráveis. É neste contexto que se encontram as mais variadas formas de preconceito e exclusão social, registradas inclusive pela inexistência de formação docente específica para atender adequadamente a esta modalidade educativa e ao seu respectivo público estudantil.

Tal como propõe o parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 11/2000, o trabalho com a EJA

[...] implica na: ... exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (Brasil, 2000, p. 58).

Para Arroyo (2006), a formação dos educadores da EJA deve partir das concepções da sociedade, pois sempre fez parte desse contexto, sendo vista como processo emancipatório e não de regulação. O perfil do educador da EJA sempre foi diferente do educador formal, uma vez que não é definido, é construído nos diferentes espaços e deve ter o cuidado de não se deixar influenciar por esse perfil regulador que define um padrão, um modelo que não cabe na EJA. A formação do educador da EJA precisa ter suas especificidades e políticas próprias, dado que não se pode generalizar a formação como se houvesse o mesmo padrão do educador do ensino regular. No entanto, o que se percebe nos municípios e estados é um encaminhamento para esse educador generalista que ensina no regular e na EJA como se elas fossem iguais. Nesse sentido,

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (Arroyo, 2006, p. 23).

Os dados do Censo Escolar realizado em 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não deixam dúvidas de que a maioria

dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são negros (as): pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino com um percentual de 74,9% dos alunos (Instituto [...] 2023, p. 20). No fundamental, o grupo representa 77,7% dos estudantes, enquanto no nível médio, 70,7%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 19,6% da EJA fundamental e 26,9% da EJA médio (INEP, 2023, p. 45).

Pela quantidade de estudantes negros matriculados na EJA, precisamos nos preocupar com a construção de saberes docentes que respeitem e valorizem as histórias de vida desses sujeitos e os saberes provenientes da cultura que os constituem enquanto indivíduos sociais, já que vivemos numa sociedade onde se cultua o branqueamento, tanto em relação à estética como acesso a direitos. Além disso, os saberes eurocêntricos ainda predominam as práticas pedagógicas, uma vez que a formação docente, os livros didáticos e a construção do conhecimento têm base científica eurocentrada perpetuando assim a colonização do saber em detrimento da valorização e da construção de saberes outros, essenciais no processo de descolonização das práticas educacionais.

Candau e Oliveira (2010) destacam a composição do grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais da América Latina, que realiza pesquisas e estudos em prol de um novo mundo, onde as epistemologias sejam fundamentadas em outras propostas diferentes das eurocentradas. Apontam que o grupo defende a colonialidade enquanto um vínculo real da colonização, imbricada diretamente na modernidade, a qual continua mantendo as relações de poder produzidas pelo colonialismo que contribui indispensavelmente para a perpetuação da produção científica universal pelo continente europeu.

Para Borja e Pereira (2018), a negação das contribuições culturais e dos saberes dos povos indígenas e africanos tem como base a matriz colonial de poder e saber, uma vez que a violência propagada pelos colonizadores não foi apenas física. Por meio da construção de narrativas eurocentradas foi promovido um epistêmico dos saberes e da cultura dos povos indígenas e africanos. Nesse sentido, a produção de saberes e conhecimentos estão pautadas nas relações de poder e saber eurocêntrico, dada a superioridade que o colonizador implementou mediante um projeto de subalternização e negação das culturas colonizadas que foram subjugadas e marginalizadas em relação aos conhecimentos culturais dominantes. Esse processo não é limitado ao período histórico, continua a influenciar a forma de produção e de validação dos conhecimentos disseminados na contemporaneidade.

Em relação à formação do professor, é importante ser destacado que os currículos escolares nem sempre contribuem para a consciência e a importância da valorização e construção de saberes que atendam a história e a ancestralidade do povo negro, visto que,

mesmo diante de uma conquista histórica que envolveu a luta do Movimento Negro na criação da Lei n.º 10.639/2003, muitos percalços ainda impedem sua efetivação no contexto educacional.

Numa pesquisa realizada por Conceição e Santos (2020) sobre a inserção das disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos de Licenciatura da UESB como orienta a Resolução CP/CNE n.º 1, de 17 de junho de 2004, que determina a inclusão da educação para Relações Étnico-Raciais e das temáticas relacionadas a n.º Lei 10.639/2003 nas instituições do ensino superior, constatou-se que das 22 licenciaturas existentes na UESB, 41 disciplinas apresentam a temática étnico-racial e os conteúdos propostos pela Lei n.º 10.639/2003. No entanto, ao analisar de forma criteriosa, observando as disciplinas que atendem pelo nome ou pela ementa, foi constatado que apenas 12 disciplinas obrigatórias atendem as orientações da Resolução de 2004, quando somado às optativas, chega-se a um total de 29 disciplinas. A pesquisa revela que há um distanciamento entre o que é determinado por meio da legislação e o que é proposto no currículo.

Conclui-se, por meio dos dados pesquisados, que a UESB continua distante da promoção efetiva de uma formação do professor para a prática de uma educação antirracista, pois, ao deixar de cumprir o que é proposto pela lei, contribui enquanto instituição para manutenção das relações de poder que alimentam o racismo e o silenciamento de temáticas importantes na construção de outros saberes.

O currículo apresenta conteúdos reprodutivos de uma sociedade dominante e de um país colonizado. Desse modo, a escola influencia no processo de construção de identidade de um indivíduo e isso pode acontecer de forma negativa, uma vez que o mundo está repleto de transformações sociais e o currículo não as acompanha em sua elaboração ultrapassada. Conforme Silva (1995, p. 180), “A educação institucionalizada e o currículo, continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe”.

Nesse sentido, a formação inicial do professor não contempla de forma efetiva a construção de saberes da formação profissional, das disciplinares e das curriculares discutidas por Tardif (2014), no que se refere à educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim, tal formação deixa de oportunizar os subsídios para a prática sobre as questões raciais, para a efetivação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e valorização de saberes outros.

Para Imbernón (2001), a formação inicial é essencial, no entanto, o autor aponta a necessidade de uma formação permanente que promova rupturas de práticas individuais em

detrimento de práticas coletivas que acompanhem as transformações sociais e culturais presentes no mundo complexo e global. Para o autor, a formação permanente propicia a reflexão das ações realizadas na prática pedagógica que, por meio de adaptações das atividades educativas, atenda a diversidade presente no contexto escolar. Desse modo, é primordial que a formação permanente do professor tenha como princípio a construção da aprendizagem contínua, colaborativa e participativa.

A temática dessa investigação surgiu por se considerar que os saberes docentes mobilizados pelos professores da EJA, no que se refere à educação para as Relações Étnico-Raciais, desse realizado por meio de um estudo colaborativo seria de grande importância para a realização de uma prática pedagógica antirracista. Isso porque essa seria uma forma de contribuir de forma efetiva para a descolonização do currículo e para a valorização e reconhecimento de outros saberes e significados capazes de promover uma educação voltada para o combate a todas as formas de preconceito e de discriminação étnico-racial. Diante disso, a investigação pretende contribuir para a compreensão dos educadores acerca do tema, buscando promover atitudes e ações que possam colaborar com a prática de uma pedagogia antirracista e decolonial, com isso, promover a desconstrução da educação eurocentrada.

Sendo assim, é preciso quebrar paradigmas para ressignificar o ensino aprendizagem e promover discussões e formações de professores que despertem essa busca por uma educação libertadora, capaz de construir um mundo pautado no reconhecimento das diferenças e da diversidade étnico-racial. E, principalmente, oportunizar aos sujeitos da EJA a construção de uma identidade negra positiva, para que eles se vejam como protagonistas importantes na resistência e na luta pelos seus direitos.

Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão: quais saberes docentes sobre o trabalho com a EREER são mobilizados pelos professores da EJA e de que maneira um estudo colaborativo pode contribuir para esses docentes construírem práticas interculturais e decoloniais na EJA de uma escola do município de Brumado — Bahia? Para problematizar essa questão, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar as contribuições da formação continuada dos professores sobre a EREER, por meio de um estudo colaborativo, destinada à promoção de práticas interculturais e decoloniais na Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município de Brumado — Bahia. Já os objetivos específicos são: a) conhecer as proposições dos resultados apresentados nas dissertações e teses no período de 2013 a 2023 sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação de Jovens e Adultos; b) identificar os saberes docentes mobilizados por professores da EJA sobre o trabalho com a EREER, bem como a formação inicial e continuada sobre a EJA e EREER de uma escola do município de Brumado

— Bahia; c) identificar indícios de práticas interculturais e saberes decoloniais de um grupo de professores da EJA de uma escola do município de Brumado — Bahia, após o estudo colaborativo; d) compreender como o estudo colaborativo refletido de forma crítica foi significativo para os docentes da EJA, enquanto sujeitos profissionais, de uma escola do município de Brumado — Bahia.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, seguido das considerações finais. O primeiro capítulo tem por título Caminhos metodológicos da pesquisa, cujo conteúdo apresenta os caminhos percorridos para a construção dos dados da pesquisa, detalhando a abordagem metodológica qualitativa adotada; o estudo colaborativo como tipo de pesquisa que melhor se aproxima do nosso objeto de estudo; os instrumentos para a produção dos dados (questionário, entrevista semiestruturada, sessões reflexivas e oficinas formativas); a técnica de análise de conteúdo temático para organizar os dados das entrevistas.

O segundo capítulo se trata da apresentação de uma revisão sistemática da literatura que envolve a análise de dissertações e teses desenvolvidas entre o período de 2013 a 2023 selecionadas em dois bancos de dados a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre estudos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No terceiro capítulo, intitulado Saberes docentes: diálogos aproximativos, discute-se a concepção de saber docente por intermédio da perspectiva de autores que têm trabalhos dedicados a essa temática, como Tardif (2018), Pimenta (2012) e Freire (1986). Além disso, são apresentadas outras discussões sobre os saberes e a formação docente para a EJA, os saberes docentes para a EJA e a ecologia de saberes, sob a ótica de teóricos que estudam essas questões. O capítulo também inclui uma discussão contextual sobre As interfaces entre EJA e EJA, evidenciando a relação histórica entre a EJA e a EJA, com base na perspectiva de autores como Gomes (2011, 2017), Conceição (2020), Cruz (2005), Brandão (2006), Candau e Oliveira (2010), bem como na legislação que contextualiza a educação brasileira e as leis, diretrizes e resoluções relacionadas à EJA e à EJA.

O quarto capítulo é destinado à análise e às discussões dos dados produzidos na pesquisa, utilizando como técnica a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (1977). A análise consiste na discussão entre os dados encontrados na pesquisa e os autores e documentos que fundamentam o estudo.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia é o caminho e o instrumento próprios na abordagem da realidade. Neste capítulo apresentamos o percurso trilhado e percorrido para a construção dos dados dessa reflexão e análise. Descrevemos a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa, situamos os sujeitos e o local da pesquisa, apresentamos os instrumentos utilizados para gerar os dados, assim como a técnica de análise de tais dados.

1.1 Tipo de pesquisa e abordagem metodológica

Partindo do princípio de que a escola e a construção de experiências e conhecimentos é tarefa coletiva, foi utilizada a pesquisa colaborativa, propícia nesse universo, pois pensar juntos é uma forma de criar ações com o intuito de buscar novos caminhos para a prática pedagógica. Nesse sentido, Freire (1987, p. 79) aponta que “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

A pesquisa colaborativa pensa a formação com foco no sujeito e este se constrói como formador aprendiz perante suas narrativas pessoais e profissionais, conhecendo e construindo sua subjetividade, sendo capaz de atuar e transformar realidades sociais. No entanto, isso só acontece se houver interesse dos participantes nas reflexões, aprendizagens e construções de saberes. Acerca disso, Josso (2004) *apud* Santos (2020, p. 7) ressalta que

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomada de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Diante disso, a pesquisa em questão busca analisar coletivamente os saberes mobilizados pelos professores da EJA sobre as Relações Étnico-Raciais e intervir nessa realidade por meio de uma formação que reverbere na prática educativa da escola na qual a pesquisa foi realizada. Desse modo, é necessária uma aproximação entre os participantes, já que a realização da pesquisa e da formação envolve diálogos permanentes, reuniões para estudos, registros em diário de campo, intervenção pedagógica e sessões reflexivas.

Por se tratar de um problema que envolve o cotidiano escolar, a pesquisa colaborativa oportuniza a relação entre teoria e prática dos participantes, promovendo a ação e reflexão acerca da temática. Para Ibiapina (2008), esse tipo de pesquisa contribui diretamente para a formação continuada, dado que permite aos participantes a construção de novas práticas

capazes de intervir no contexto educacional. Afirma, ainda, que a pesquisa colaborativa tem um viés emancipatório, já que nela não existem relações de poder, todos são envolvidos na tomada de decisões por meio da coletividade, colaborando e produzindo conhecimentos em um movimento dialético que, mediante sessões reflexivas, transforma o fazer pedagógico relacionando teoria e prática.

O estudo em foco prioriza os aspectos políticos e sociais relacionados à pesquisa e aos sujeitos nela imbricados. Nesse contexto, a colaboração entre docentes e pesquisadores é essencial para a construção do processo de formação que valorize a relação teoria e prática como condição necessária para a emancipação dos sujeitos. Desse modo,

[...] compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política (Longarezi; Silva, 2013, p. 223).

Nesse sentido, refletir o modelo de educação vigente, os princípios ideológicos e as relações de poder que mantêm o *status quo*, possibilita repensar práticas pedagógicas que envolvam outros saberes que atendam além do conhecimento sistematizado, a formação social e política dos sujeitos.

A pesquisa em questão reflete sobre os sujeitos e o local da pesquisa. Esta realidade alcança e compreende a escola, espaço de ensino-aprendizagem de pessoas que não podem ser apenas quantificadas, portanto, deve trabalhar, “[...] com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2009, p. 22).

A abordagem metodológica desse estudo é qualitativa. Esse tipo de abordagem preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Pesquisas dessa natureza se preocupam em compreender, assim, entram em contato direto e prolongado com informante(s), com o ambiente e a situação investigada (Marconi; Lakatos, 2003). Dessa forma, a ênfase da pesquisa qualitativa está relacionada aos processos e aos significados.

Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que a pesquisa qualitativa se baseia na construção social da realidade, sendo esta vista como algo que é socialmente construída e interpretada em uma perspectiva subjetiva, pois busca entender o mundo em função da concepção dos participantes, explorando como eles se relacionam e dão sentido às suas experiências. A

pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009), é um tipo de pesquisa que busca compreender fenômenos sociais diante da perspectiva dos participantes, dessa forma, “[...] responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada [...]” (Minayo, 2009, p. 21).

Portanto, para uma sistematização mais consistente, foi realizada a análise de alguns documentos legais (federais e municipais) que instituem diretrizes para o ensino da modalidade EJA, destacando os aspectos referente à educação para as Relações Étnico-Raciais, além da realização da revisão sistemática da literatura referentes aos anos de 2013 a 2023 sobre A EJA e a ERER.

O Quadro 1, a seguir, elenca os documentos utilizados para embasar a pesquisa, os quais estão disponibilizados de forma *online*.

Quadro 1 — Documentos elencados para a pesquisa

Documento	Ano	Instância	Descrição
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Federal	Afirma a obrigatoriedade do Estado em ofertar ensino fundamental, gratuito, destacando os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
LDBN nº 9.394	1996	Federal	Seção V destinada à Educação de Jovens e Adultos
Lei 10.639	2003	Federal	Institui a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana na Educação Básica
Parecer nº 11	2000	Federal	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 3	2010	Federal	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Resolução nº 1 (CNE)	2021	Federal	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.
Plano Municipal de Educação (PME)	2015	Municipal	Composto por metas e estratégias a serem desenvolvidas no período estabelecido (2015 – 2025), buscando

Documento	Ano	Instância	Descrição
			alcançar os objetivos e consequentemente avançar na qualidade da educação.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O estudo dos documentos é de fundamental importância para fundamentar a pesquisa, pois fazem parte da legislação que direciona o ensino da EREER na modalidade EJA.

1.2 *Lócus* da pesquisa: território de identidade da Bahia

Bomfim (2009) aponta que o território está além do espaço físico, pois é influenciado por vários aspectos que o constitui. Desse modo, é entendido não apenas como um espaço físico ou geográfico, mas como uma construção social. Isso significa que os sujeitos (indivíduos, grupos ou comunidades) atribuem significados e valores a determinados espaços com base em suas experiências, práticas sociais, culturais, políticas e afetivas. Essa ideia está fortemente ligada à visão de que o território não é algo dado ou estático, mas é dinâmico e está em constante transformação.

O território vivido se torna uma chave essencial para compreender as realidades socioespaciais e as identidades sociais. O território além de organizar o espaço físico, também estrutura as relações sociais, afetivas, políticas e estéticas dos indivíduos e grupos sociais com seu ambiente. Ainda de acordo Bomfim (2009), o estudo das significações sociais e simbólicas que estruturam essas relações revela como o território é fundamental para a identidade coletiva e para a construção das dinâmicas sociais e culturais.

[...] O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar (Santos, 2002, p. 9).

Nesse sentido, a colonização, o racismo estrutural e as desigualdades sociais são fatores cruciais que interferem nas relações subjetivas com o território. O território é, assim, um espaço de poder, de identidade e de representações sociais, onde as marcas históricas, as lutas sociais e as dinâmicas de exclusão e inclusão se refletem. Para compreender o território em sua totalidade, é essencial considerar não apenas os aspectos físicos e administrativos, mas os significados simbólicos e afetivos que ele carrega, que são profundamente influenciados por esses processos históricos e sociais.

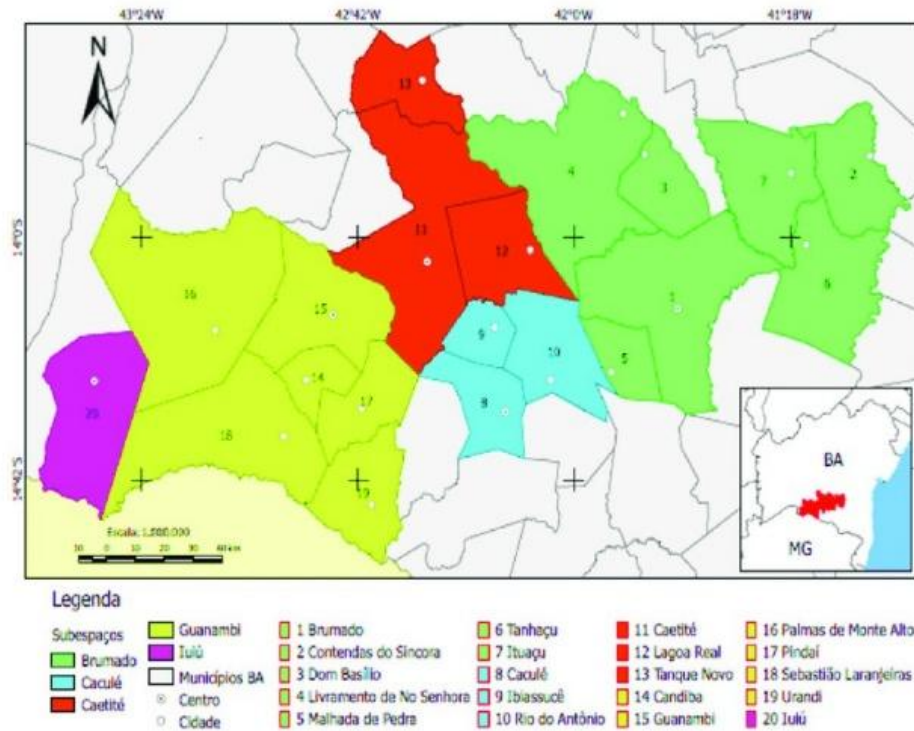
A pesquisa foi realizada numa escola do município de Brumado — BA, região Nordeste do País, no Centro-Sul do estado, a 654 quilômetros da capital Salvador. Está entre os 19 municípios que fazem parte do território de identidade denominado Sertão Produtivo, instituído pelo governo baiano por meio do Decreto n.º 12.354, de 25 de agosto de 2010, que compreende o Território de Identidade como:

Um agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (Bahia, 2010).

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ao criar a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e a Coordenação Estadual de Territórios na Bahia, estabeleceu a territorialidade como uma ferramenta para o planejamento e a tomada de decisões conjuntas entre a sociedade civil e o governo. Nesse contexto, a Bahia foi dividida em vinte e sete Territórios de Identidade, um dos quais é o Sertão Produtivo. Isso significa que a gestão do desenvolvimento regional é feita de forma descentralizada, com a participação de diversos agentes sociais e governamentais, visando a melhorar as condições de vida e o progresso de cada região.

Os mapas adiante (Figuras 1 e 2) mostram os municípios que compõem o Sertão Produtivo e a localização do município de Brumado no estado da Bahia, que tem uma população composta por 14.141.626 habitantes. Segundo o quesito raça/cor estabelecido pelo IBGE, 23,9% dessa população se autodeclara preta, 56,9% parda, 18% branca e 1,2% indígena, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Figura 1 — Mapa do Sertão Produtivo



Fonte: (Researchgate 2016).

Figura 2 — Localização do município de Brumado na Bahia



Fonte: Wikipédia (2024).

Os mapas (Figuras 3 e 4), a seguir, representam a microrregião de Brumado, as cidades limítrofes e o município de Brumado, que no último censo realizado pelo IBGE, em 2022, constatou uma população de 70.510 habitantes, apontando que 39,5% se autodeclarou branca, 52,8% parda e 7,6% preta (IBGE, 2022). Os dados mostram que a maioria da população é negra, visto que, somando os pardos e pretos, temos um percentual de 60,4%.

Figura 3 — Mapa da microrregião de Brumado



Fonte: Plano Diretor de Brumado (2006).

Figura 4 — Mapa Brumado e cidades limítrofes



Fonte: Plano Diretor de Brumado (2006).

O município de Brumado, como a maioria dos municípios do Brasil, é oriundo do espaço rural, a princípio, povoado e explorado pelos colonizadores (portugueses e espanhóis), que utilizavam da mão de obra escrava para conquistar as riquezas advindas da criação de gado, da agricultura e da exploração de minérios. Registro feito no livro *Uma comunidade rural do Brasil antigo*, escrito em 1956 por Lycurgo Santos Filho, apresenta a história da Fazenda Campo Seco, que foi o primeiro território povoado no município. Relata sobre os primeiros proprietários e como as terras foram herdadas e exploradas no século XVIII e XIX. Nos vários documentos da época apresentados no livro, o autor destaca aspectos da vida patriarcal que, por meio do documento denominado Livro de razão, mostra as negociações realizadas, atividades contábeis, entre elas, a compra e venda de escravos: “Como em todas as propriedades rurais, o

negro africano constitui a mão de obra, o braço trabalhador da fazenda do campo seco” (Filho, 2012, p. 117).

Filho (2012) aponta que o proprietário Miguel Lourenço de Almeida, considerado um homem de negócio e Familiar do Santo Ofício, povoou o território denominado Campo Seco e chegou por volta de 1755. Relata ainda que as terras eram situadas no sertão e distrito da Vila de Rio de contas, capitania da Bahia, e pertenceu à sesmaria atribuída a Antônio Guedes de Brito, regente do São Francisco e ancestral dos condes da Ponte de grande casa latifundiária (Filho, 2012, p. 4). A outra metade das terras, denominada Bom Jesus dos Meira, pertencia ao Capitão Francisco de Souza Meira. Brumado pertencia à Caetité e, em 11 de junho de 1877, foi elevada à categoria de vila denominada Vila Bom Jesus dos Meiras, em cumprimento à lei provincial n.º 1736. No ano de 1932, passou a se chamar Brumado, cumprindo assim os decretos estaduais n.º 7 455, de 23 de junho, e n.º 7 479, de 8 de agosto, ambos do mesmo ano.

O último fazendeiro do Brejo do Campo Seco, Exupério Pinheiro Canguçu, o então Comandante Superior da Guarda Nacional da Comarca de Caetité, iniciou o processo educacional por meio dos ensinamentos de um padre e depois partiu para Salvador para concluir os estudos. Casou-se, teve 9 filhos e propiciou no próprio Sobrado do Brejo a educação inicial dos filhos. “Contratou um professor e um sacerdote português de Bom Jesus dos Meiras para todas as manhãs lecionarem aos meninos e às meninas, indistintamente” (Filho, 2012, p. 59).

Nesse contexto, o território é atravessado por relações que envolvem poder e dominação, passados de pai para filho, caracterizado pela colonização disseminada em todos os cantos do Brasil, como retrata a história sobre os seus primeiros proprietários dos latifúndios.

Exupério da Guarda Nacional. O avô das Milícias, Miguel Lourenço teria sido, se tentasse, das Ordenanças. No fundo uma e mesma coisa: o poderio. Sucessos políticos trocaram apenas, os nomes das corporações, enquanto que, nos pontos de comando, filhos sucederam aos pais, com o passar do tempo e das gerações (Filho, 2012, p. 143).

A educação do Brasil no período colonial atendia apenas a elite e era baseada na formação proposta pelos jesuítas, servindo apenas aos filhos dos donos das fazendas. Nesse sentido, as pessoas escravizadas, bem como seus filhos, não participavam do processo educacional. Essas questões refletem o sistema educacional atual que, no decorrer da história, excluiu e silenciou o povo negro em detrimento de uma hegemonia propagada desde a colonização do Brasil.

Em 1939, após a venda das antigas terras dos Canguçus, a possibilidade de explorar minério em Brumado surgiu. Três homens, dois franceses — Georges Louis Minviele e Miguel

Pierre Cahen — e um brasileiro, Paulino Chaves, estavam interessados na extração de magnesita. Eles procuraram informações no Rio de Janeiro, onde souberam da existência de minas na Serra das Éguas, em Brumado. Ao chegar lá, descobriram que o minério era muito valioso, porém, sem recursos financeiros, eles buscaram apoio de Antônio Mourão Guimarães, um banqueiro e empresário mineiro. Com esse apoio, os três retornaram ao Rio de Janeiro para obter a autorização necessária, concedida em 1940, por meio do decreto federal n.º 6.620 de 4 de setembro. Com a autorização, outras empresas de mineração, como a Indústrias Brasileiras de Artigos Refratários (IBAR) e a Xilolite S.A., também se dedicaram à extração de magnesita e talco. Esse desenvolvimento foi crucial para o crescimento populacional, comercial e econômico de Brumado. O banqueiro, como todos os ricos, não demora a reduzir os dois franceses a meros funcionários, o que não aconteceu com Paulino Chaves, que vendeu sua parte antes. Alguns documentos retratam que muitos trabalhadores advindos de outras regiões vieram atuar na mineração. Ademais, a Magnesita, em parceria com o município, criou sala de aula para alfabetizar seus funcionários.

Considerando um estudo realizado por Lima (2018) sobre a influência do vereador Albertino Marques Barrêto, denominado espírita, sobre a educação do município de Brumado, o autor aponta que no ano de 1954 o Centro Espírita criou duas turmas de ensino noturno para atender adultos trabalhadores e pessoas de qualquer idade que não conseguiam acessar a escola pública. No decorrer do tempo, é criada uma escola denominada Escola Noturna de Alfabetização Prof. Leopoldo Machado que ofertou o ensino de forma gratuita até o ano de 1967, devido a divergências com o prefeito, este deixou de contribuir com a manutenção dos recursos. Relata ainda que o vereador foi convocado a votar em um projeto para criação de uma cadeia no distrito de Cristalândia e este se recusou e propôs a construção de salas de aulas para atender a quantidade de estudantes do município, visto que só estava atendendo 10% da demanda existente.

Descreve que seria franqueada a qualquer pessoa independente de sua condição social, não restringia o acesso com as questões de faixa etária, levando em conta que se tratava de um curso noturno, que tinha como principal objetivo a alfabetização de adultos. Entrevê nesta diretriz que era um projeto de interesses ousados, pois certamente ambicionava atender a todos os públicos e, principalmente, as crianças em idade de alfabetização, tendo em vista da situação precária do ensino na cidade de Brumado entre as décadas de 1950 a 1960. Tal empreendimento iria, de alguma forma, modificar o sistema de ensino do município (Lima, 2018, p. 89-90).

Vale ressaltar que o município, após o período marcado pelo coronelismo, foi governado por partidos de direita por três mandatos consecutivos. Nesse sentido, a educação, como em

outros territórios brasileiros, era destinada à classe média. Buscando amenizar as desigualdades, a escola criada pelo então vereador Albertino, por meio do Centro Espírita, atendia pessoas independentemente das características físicas, crenças, diferenças de gênero e condição social (Lima, 2018).

A educação do município de Brumado foi um acontecimento tardio, dado que o primeiro ginásio público secundário, denominado Ginásio General Nelson de Mello, só foi fundado em 1958, por meio dos esforços do Padre Monsenhor Antônio da Silveira Fagundes e do Major Valdir Magalhães Pires. A universidade pública, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), só chegou ao município por volta do ano 2000 e até os dias atuais não possui sede própria.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi uma luta do povo, uma conquista da educação participativa dos movimentos populares, importante para sociedade civil, que marcou a história da educação brasileira. Não diferentemente para a educação do município de Brumado, em 03 de dezembro de 1998, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Brumado pela Lei n.º 1.211 que cita, na Seção IV, no Artigo 24, que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental, na idade própria:

§ 1º O Sistema municipal de ensino de Brumado assegurará gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames e no §2º O Poder Público Municipal viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e Artigo 25 garante que o sistema municipal de ensino manterá cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular e cita no §1º que os exames realizar-se-ão no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos e no §2º que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meio informais serão aferidos e reconhecidos referentes exames (Brumado, 1998).

Nesse contexto, o município ao longo do tempo passou a assumir um perfil mais democrático, conforme preconiza a Constituição Brasileira de 1988, que prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência.

Ao utilizar como fonte de pesquisa os relatos orais de professores e profissionais que atuaram no ensino de jovens e adultos, foi constatado que em 1996, a partir da promulgação da LDB n.º 9394/1996, o município de Brumado passou a oferecer em várias escolas da sede e

também do campo, o que era denominado Ensino Noturno, o qual, com o passar do tempo, passou a ser denominado de Aceleração e, por fim, de EJA.

Alguns relatos até saudosistas apontam o quanto as turmas eram cheias e o quanto a educação era prioridade na vida dos jovens e adultos. Apontam ainda que enfrentavam dificuldades com o número de alunos por turma e o atendimento dos alunos no campo devido ao deslocamento. Na época, o transporte não era acessível. Reconhecem que, por meio do diálogo com o gestor da época, alcançaram alguns avanços, que sensibilizados diminuíram o número de alunos por turma. No entanto, com o avanço do transporte escolar e a falta de docentes para lecionar nas comunidades rurais, algumas escolas foram fechadas, cujo propósito era trazer esses educandos para a zona urbana, o que nem sempre acontecia. Hoje, alguns ainda trabalham com a modalidade e percebem o quanto foi reduzido o número de matrículas, de escolas e, principalmente, aumento da dificuldade de permanência dos jovens e adultos nas escolas.

Importante destacar um estudo sobre os planos de governo do município, *locus* dessa pesquisa, referentes aos anos de 2012 – 2020, realizado por Silva e Eugênio (2021) no tocante à educação para as Relações Étnico-Raciais. Os autores apontam que o grupo político ligados a partidos de centro-direita e direita estão na gestão do município desde 2005 e por meio de *slogans* como “A força do trabalho” e “O trabalho continua” conquistaram uma hegemonia mediante discursos aos quais priorizam uma educação pautada na mercantilização, baseada na competitividade e na forma de aumentar a eficiência em detrimento de uma educação mais inclusiva que abranja o reconhecimento das diferenças, a formação humana e que seja capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Essa educação economicista aliena o professor que, diante da pressão e de um jogo de disputa, coaduna com o sistema, promovendo um ensino padrão que não atende à diversidade presente no contexto educacional. Desse modo, Silva e Eugênio (2021) destacam que os planos de governos analisados marginalizam e não apresentam políticas específicas para as questões relacionadas à educação para as Relações Étnico-Raciais e, mais que isso, tais políticas desconhecem ou ignoram a legislação, pois quando se referem a um dos planos, trata as questões sobre diversidade na área social, demonstrando assim o não reconhecimento da Lei n.º 11.645/2008. Vale ressaltar que a gestão permaneceu até o ano de 2024.

A escola pesquisada foi criada no ano de 2020 como núcleo para atender a EJA, cujo objetivo era corrigir a defasagem idade/série dos estudantes do ensino regular matriculados na rede municipal. A unidade está localizada na sede do município, portanto, na zona urbana. É composta por um corpo técnico, administrativo e de apoio, sendo 01 (uma) diretora, 01 (uma)

vice-diretora, 01 (uma) articuladora pedagógica, 01 (uma) servente geral, 03 (três) porteiros, totalizando 07 (sete) funcionários. O corpo docente é constituído por 16 (dezesesseis) professores. O espaço físico e os recursos materiais são elementos essenciais para que o processo de educação se efetive e tenha êxito, pois são poderosos auxiliares na aprendizagem escolar. A escola é constituída pelas seguintes dependências, conforme descreve a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 — Quantidade de dependências da unidade

Dependências	Quantidade
Salas de aula	08
Diretoria	01
Sala dos Professores	01
Refeitório	01
Banheiro Aluno	02
Auditório	01

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A rede de atendimento educacional do município de Brumado é composta por três dependências administrativas: estadual, municipal e privada. A rede estadual atende o ensino médio e a educação profissional. Já a rede municipal oferece a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental das séries iniciais e finais, a educação profissional com a parceria do Instituto Federal da Bahia (IFBA), extensão de Vitória da Conquista e a educação superior por intermédio da Universidade Aberta do Brasil, convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e o Governo Municipal. Também passou a ser atendida a modalidade Educação de Jovens e Adultos com a implementação da EJA Profissionalizante, uma parceria entre Secretaria de Educação e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que só funcionou no ano de 2023, e a Educação Inclusiva. Já a rede privada trabalha com a educação infantil, o ensino fundamental dos anos iniciais e finais e o ensino médio.

Atualmente, a rede municipal de ensino conta com 35 unidades escolares, entre elas, sete creches e um centro de atendimento especializado. No entanto, a gestão anterior ofertava a EJA no campo e na cidade, e foi oferecida também por essa gestão até o ano de 2016. Hoje, apenas duas unidades oferecem a modalidade EJA, sendo a Escola Municipal Professora Maria das Graças Assis Correia e a Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães. Convém destacar que se faz necessário ampliar a oferta de educação desta modalidade, tanto na cidade quanto no campo, garantindo o acesso à educação preconizada pela Constituição Federal em seu Artigo 205 e pela LDB em seu Art. 2º. Da mesma forma que na modalidade da Educação do Campo, os jovens, adultos e idosos moradores dessa localidade precisam ter, alinhados à educação

específica do campo, assegurados os direitos de receberem, em sua idade, uma educação própria nos moldes da EJA.

A escola é vinculada pedagógica, técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação, sediada à Praça Coronel Zeca, n.º 415, Centro, de Brumado — BA e tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Brumado com o CNPJ 14.105.704/0001-33, localizada à Praça Coronel Zeca, n.º 415, Centro, CEP 46100-045, Tel. 77 3441 2500, Brumado — BA. Além disso, para sua manutenção, a entidade mantenedora dispõe de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Conta ainda com os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para a merenda escolar. Também recebe anualmente os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O *locus* da pesquisa é uma escola municipal de Brumado, que oferece à comunidade a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) AC I e II, módulos 1 e 2. Dessa forma, o ensino ofertado pela escola abrange alunos advindos da sede do município e alguns das comunidades da Zona Rural, nos turnos matutino e noturno, atendendo, no máximo, 30 alunos por sala. A unidade escolar não apresenta nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois a modalidade EJA não participa do processo de avaliações e indicadores oficiais.

1.3 Os professores participantes da pesquisa

Esta pesquisa está sendo desenvolvida com seis professores das turmas da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental do turno noturno. O critério para a inclusão dos participantes converge diretamente com o tema da pesquisa, que compreende a formação continuada de professores da EJA e que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Sendo assim, em reunião prévia com a diretora e coordenadora, foi solicitado e concedido o espaço e horário durante o planejamento coletivo do ano letivo 2024, para apresentação do Projeto de Pesquisa que está sendo desenvolvido na referida unidade escolar. Durante a apresentação, foi explicitada principalmente a metodologia, sobretudo, no que se refere à importância da pesquisa colaborativa e como esta implica a participação e envolvimento dos docentes durante o processo. Foi aplicado um questionário com questões informativas sobre aspectos físicos, profissionais e sobre o desejo de participar da pesquisa.

Aos dias 07 de junho de 2024, realizei a apresentação do projeto de pesquisa à direção e aos professores da EJA do turno noturno e no dia 15 de junho de 2024 para os professores do

matutino da escola a ser pesquisada. Estavam presentes três docentes e a diretora da unidade no primeiro dia e, no segundo, 5 professores e a coordenadora pedagógica. A princípio, os convidei para a sala de vídeo, apresentei-me como mestranda pelo PPGEN na UESB, pesquisadora e orientanda do professor Doutor Silvano da Conceição.

Iniciei com um vídeo reflexivo, Fazer o possível, de Mário Sérgio Cortella. Questionamentos: nós estamos fazendo só o possível? Como vão lembrar de nós quando não estivermos mais aqui? Como nossos alunos nos veem? Fazemos um trabalho de excelência? Vivemos uma vida de excelência com nossa família?

Diante das reflexões, alguns docentes se referiam o tempo inteiro sobre a falta de tempo, devido às demandas do trabalho e da família, e como isso dificultava a participação em outros estudos. Refletimos sobre as demandas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, os problemas de sempre, quem são os educandos da EJA, a grande evasão que assola a modalidade e as discussões propostas pelo governo federal por meio do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

Os participantes ficaram curiosos e perguntaram como seria a minha pesquisa, sobre qual tema e quando. Por fim, iniciei a apresentação do projeto com título, orientador, justificativa, questão, objetivos gerais e específicos, e à medida que apresentava, explicava cada item. Os participantes compreenderam e comentaram a relevância do estudo. Apresentei dados nacionais comprovando que a maioria dos estudantes da EJA são negros, o que é também a realidade da escola pesquisada. Questionei sobre a abordagem da temática da EJA no município. Todos responderam que foi abordada pela primeira vez em 2024 em um dia na jornada pedagógica. Surgiram outros questionamentos sobre a importância do trabalho sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais e os docentes fizeram referências sobre as pirâmides do Egito e dos papiros apropriados por outros povos, o livro didático (regular) que antes só apresentava o negro escravizado e hoje, bem recentemente, tem temas relacionados à igualdade racial e a questões de gênero, por fim, observam que muitos pais não compreendem o trabalho com a diversidade na sala de aula.

Foi uma discussão pertinente, pois os docentes reconhecem a relevância do tema na EJA, no entanto, relataram que não têm conhecimentos suficientes para abordarem o tema com segurança no contexto escolar. Mesmo uma docente que está terminando uma segunda graduação, a qual contemplou as disciplinas EJA e Relações Étnico-Raciais, relatou que tem muitas dúvidas sobre a temática.

Apresentei a proposta da pesquisa em um outro momento para alguns docentes que não estiveram no primeiro momento. Após a apresentação da temática e das reflexões realizadas, seis professores se dispuseram a participar da pesquisa.

A seleção dos participantes, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, foi conforme as respostas positivas do questionário, posto que o consentimento e o desejo de participar fazem parte do contexto da colaboração e da formação. Como aponta Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p. 42), “[...] a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientados pela reflexão crítica”.

Antes da realização das entrevistas foi distribuído o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para assegurar a compreensão dos participantes sobre sua participação na pesquisa e destacar o direito de desistência a qualquer momento. Foi informado que o uso de nomes fictícios garante a privacidade e que o sigilo dos dados pessoais é protegido, com o acesso restrito às respostas sendo limitado à pesquisadora e ao seu orientador. Ademais, as Resoluções n.º 466/2012, n.º 510/2016 e n.º 674/2022, que normatizam a ética em pesquisas com seres humanos no Brasil, ressaltam a importância de respeitar a autonomia, a dignidade e os direitos dos participantes, como a escolha de continuar ou não na pesquisa. Os participantes também foram informados sobre os riscos e benefícios potenciais da sua participação. Essas informações são fundamentais para assegurar a integridade ética da pesquisa e para respeitar os direitos dos indivíduos envolvidos.

Durante a pesquisa, com o intuito de preservar a identidade, os participantes foram denominados por meio de nomes fictícios, homenageando escritores e personalidades negras. Desse modo, utilizamos os seguintes nomes: Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo e Abdias do Nascimento. Tal escolha tem o propósito também de mencionar o nome de pessoas que apresentam histórias de vida e de luta contra o racismo no Brasil.

Quadro 2 — História das personalidades escolhidas para nomear os participantes da pesquisa

Personalidades negras	
Carolina Maria de Jesus	Escritora, compositora e poetisa brasileira. Ficou famosa por seu primeiro livro <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> em 1960.
Djamila Ribeiro	Filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. Conhecida no país por seu ativismo na internet. É colunista do jornal Folha de S. Paulo.
Lélia Gonzalez	Intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira. É uma referência nos estudos e debates de gênero, raça e classe no Brasil, América Latina e pelo mundo.

Personalidades negras	
Sueli Carneiro	Filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Sueli Carneiro é fundadora e atual diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.
Conceição Evaristo	Linguista e escritora afro-brasileira, teve uma prolífica carreira como pesquisadora-docente universitária. É uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio.
Abdias do Nascimento	Ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras. Foi o primeiro senador negro do Brasil.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os sujeitos da pesquisa colaborativa são a chave principal para o desenvolvimento do estudo e do encontro dos resultados. Nesse sentido, é necessário conhecer um pouco de suas histórias pessoais e profissionais.

1.3.1 Carolina Maria de Jesus

Carolina tem 44 anos, é casada, tem dois filhos, autodeclara-se parda e do gênero feminino. Concluiu sua formação do ensino médio em magistério no ano de 1996. Atua na rede municipal de ensino em Brumado com vínculo efetivo, carga horária de vinte horas, e em outro município vizinho com mais vinte horas, totalizando quarenta horas semanais. Atua na educação básica desde o ano 1998 e na EJA iniciou no ano 2002. Atualmente, é docente no *lôcus* da pesquisa nas turmas de EJA, anos finais do ensino fundamental, nas disciplinas de história e ensino religioso.

A professora relata que sua escolha pela profissão se deu em função da existência do curso de magistério na época, sem a existência de outras opções.

No início, porque o único curso que tinha era magistério, por causa da idade, eu ser menor. E aí, eu acabei formando e quis exercer a profissão, mas assim, tem professores que marcam a gente. Agora, o meu caso mesmo que marcou foi no cursinho, porque tinha um professor muito bom de história, que fazia a gente viajar. Então, acho que foi nessa época que eu engajei mesmo, mas o gostar da profissão foi na prática diária (Carolina, entrevista 2024).

A professora concluiu sua graduação em história no ano de 2006 pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), por meio da modalidade educacional Educação a Distância (EaD). Tem especialização em Metodologia do ensino de História e Geografia, em História do Brasil e em Gestão Ambiental.

1.3.2 Djamila Ribeiro

Djamila tem 48 anos, é casada, tem dois filhos, autodeclara-se branca e de gênero feminino. Concluiu sua formação do Ensino Médio em Magistério no ano de 1994. Atua na rede municipal de ensino em Brumado com vínculo efetivo, carga horária de vinte horas e na rede estadual com mais quarenta horas, totalizando sessenta horas semanais. Atua na educação básica há vinte e oito anos e na EJA há vinte e quatro anos. Atualmente, é docente no *lócus* da pesquisa nas turmas de EJA, anos iniciais e finais do ensino fundamental, nas disciplinas de português, artes e ensino religioso.

A professora afirma que a escolha da profissão foi decorrente do engajamento religioso.

Eu sempre assim, eu tive muito contato com a leitura. Porque a minha igreja também a igreja Batista tem escola bíblica e desde pequenininha, eu fui criada na igreja e aí todo domingo tem escola bíblica e eu lembro assim, das histórias que eu aprendia. Tudo, além de direcionadas e sempre foi muito assim, lúdico. É essa questão assim, então eu gostava e aí chegou o momento que eu acabei optando em ser professora, me identifiquei, gosto e não me vejo em outra profissão (Djamila, entrevista 2024).

A professora concluiu sua graduação em letras no ano de 2004 pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e fez uma segunda graduação em filosofia na Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Tem especialização em linguagem, pesquisa e ensino também pela UESB.

1.3.3 Lélia Gonzalez

Lélia tem 48 anos, é casada, mãe de uma filha, autodeclara-se branca e de gênero feminino. Atua na rede municipal de ensino em Brumado com vínculo efetivo, carga horária de vinte horas e na rede estadual com mais quarenta horas, totalizando sessenta horas semanais. Atua na educação básica desde o ano 1999 e na EJA iniciou no mesmo ano. Atualmente, é docente no *lócus* da pesquisa nas turmas de EJA, anos finais do ensino fundamental, nas disciplinas de matemática e ensino religioso.

A docente acredita que seu desejo de ser professora, mesmo que inconsciente, existe desde a infância e reflete sobre a influência de sua professora da época.

Eu acho que eu carreguei isso desde a minha infância. Outro dia na sala de aula, me veio a lembrança de quando eu era criança. Eu acho que eu tinha uns 7 anos de idade. Eu peguei um tampo de mesa, levantei assim, coloquei na posição de quadro. Peguei um giz na época e comecei a dar aula para um menino. Na minha cabeça tinha uma pessoa ali e comecei a dar aula. E assim,

me veio assim, que eu dei o áudio. Eu fiz uma continha no quadro, nesse tempo de mesa. E resolvi a continha como se tivesse alguém ouvindo. Como se tivesse uma aluna ali. Então, eu carreguei isso desde criança. Certa vez, também peguei os meninos da rua, levei para o quintal lá de casa. Arrumei um monte de baldes virados. Coloquei cada um sentado e fiz uma prova. Já tinha feito elaborado em casa mesmo. E dei para cada um as folhas do caderno. E dei para cada um realizar essa prova. E agi como se fosse uma professora. Fiquei em pé, passeando de um lado para o outro. Vigiando, eles fazerem aquela avaliação. Então, eu carreguei isso desde criança. E assim, sem pensar que futuramente seria uma professora. Talvez estava ali a apreciação de ver minha professora da época, agindo, fazendo aquilo, quis fazer o mesmo em casa (Lelia, entrevista 2024).

Sobre a escolha do curso em matemática, a professora diz não se esquecer de uma contribuição importante durante sua formação no Ensino Fundamental,

Para a minha formação em matemática, teve uma professora do Ensino Fundamental anos finais. Inclusive, encontrei com ela posteriormente, depois de ter cumprido a minha graduação. Encontrei com ela no banco. E aí, cheguei até ela. Falei que era formada em matemática por ela. Porque ela me influenciou, assim, me fez gostar mais ainda, apaixonar pela disciplina. E foi Dona Zita, a professora de matemática. Cheguei a agradecer. Ela foi uma, não tenho dúvidas, de que foi quem me levou a estudar (Lelia, entrevista, 2024).

A professora concluiu sua graduação em matemática no ano de 1998 pela UESB (. Tem especialização em Construção Conhecimento Matemático e é mestre em ensino com ênfase em exatas pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da UESB.

1.3.4 Sueli Carneiro

Sueli tem 66 anos, é casada, mãe de dois filhos, autodeclara-se branca e de gênero feminino. Concluiu sua formação do Ensino Médio em Magistério no ano de 1977. Atua na rede municipal de ensino em Brumado com vínculo efetivo, carga horária de vinte horas e é aposentada depois de trinta e dois anos de trabalho pela rede estadual, onde atuava quarenta horas semanais. Atua desde o ano 1999 na EJA, pois trabalha com a modalidade desde a aprovação no concurso municipal. Atualmente, é docente no *lócus* da pesquisa nas turmas de EJA, anos finais do ensino fundamental, nas disciplinas de português.

A professora sempre sonhou em atuar na sala de aula e relata uma situação inusitada, pois as críticas de uma professora a desafiaram em busca da realização do seu sonho.

Porque eu sempre gostei, até nas minhas brincadeiras de criança, eu sempre brincava de professor. E meus irmãos eram meus alunos, aí a gente brincava só de escola. Era meu sonho ser professora. Eu achava bonito ser professora.

Assim, eu me lembro de um fato de uma minha professora de português, Maria Iranilde Lobo. Ela sempre ficava me observando, fazendo críticas. Ela fazia muitas críticas em relação aos meus textos, que eu colocava vírgula demais. Sempre ela falava assim, em toda sala, e dava meus textos como exemplo. E aquilo ficou assim, me perturbando. Ela chegava em uma sala e falava assim, lá tem um aluno assim e assim, e fez um texto com muitas palavras que eu não precisava. Aí aquilo foi me irritando. E eu falei assim, eu vou estudar e quero ser uma professora igual ela, professora de português. Foi um incentivo de Maria Iranildes. Quando ela chegou no colégio, eu já estava trabalhando junto com ela, colegas de profissão (Sueli, entrevista 2024).

A professora concluiu sua graduação em letras com inglês no ano de 1998 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni. Tem especialização em Planejamento e Práticas de Ensino.

1.3.5 Conceição Evaristo

Conceição tem 47 anos, é casada, mãe de duas filhas, autodeclara-se branca e de gênero feminino. Concluiu sua formação do Ensino Médio em Magistério no ano de 1996. Atua na rede municipal de ensino em Brumado com vínculo efetivo, carga horária de vinte horas e é Técnica Judiciária (TJBA) com carga horária de trinta horas. Atua na educação básica desde o ano 1999 e na EJA iniciou há dezessete anos. Atualmente, é docente no *lôcus* da pesquisa nas turmas de EJA, anos iniciais e finais do ensino fundamental, nas disciplinas de português, geografia e inglês. Ela relata que a inspiração pela profissão docente vem da convivência com uma familiar que atuava como professora.

Na minha época, eu me inspirei na minha tia. Eu tenho uma tia que é professora do estado e, em casa, a gente sempre me dizia que a tia... A gente era apaixonada por ela, pelo jeito dela dar aula. Quando a gente ia para... Ela era professora de uma outra cidadezinha, tia Luísa. E, quando a gente ia para lá, a gente queria a aula dela. A gente estava de férias, mas queria. Era uma brincadeira, mas, ao mesmo tempo, querendo que ela dê aula pra gente e fazia atividade, a gente ia no quadro responder. Então, me inspirei na minha tia. Eu tinha a opção de fazer contabilidade, como todo mundo aqui, mas optei pelo magistério, eu acho que foi acertada da minha parte (Conceição, entrevista 2024).

Quanto à escolha do curso de letras, relata sobre a influência dos professores que perpassaram sua formação do ensino fundamental e médio.

Eu me recordo, principalmente, da professora de português, Thelmira, ótima professora e tinha uma didática muito boa. Ela vinha com método novo pra minha escola particular, que era super tradicional, mas ela veio com método novo e encantou a gente. Ela conversou logo de cara. Então, português com ela foi fácil de aprender. E eu tinha uma professora de redação também, que

me cativou muito pela doçura. Ela passava uma vibe boa pra gente. Ela passava uma segurança. E, ao mesmo tempo, ela conquistou a gente pelo jeitinho dela, carismático, que era dona... Mas era uma professora muito meiga e passa esses primeiros passos de redação, que eu acho que eu consegui me aperfeiçoar. E o ensino médio foi com professores também do colégio estadual, mais antigos, que eu me recordo muito bem das aulas de Dona Diná. Gostava muito dela (Conceição, entrevista 2024).

A professora concluiu sua graduação em letras no ano de 2007 pela UNEB, fez uma segunda graduação em direito também pela UNEB. Tem especialização em linguística da língua portuguesa e é mestranda em letras.

1.3.6 Abdias do Nascimento

Abdias tem 45 anos, é casado, pai de dois filhos, autodeclara-se branco e de gênero masculino. Concluiu sua formação do ensino médio em magistério no ano de 1996. Atua na rede municipal de ensino em Brumado com vínculo efetivo e carga horária de vinte horas. Atua na educação básica desde o ano 2000 e sempre na EJA. Atualmente, é docente no *lócus* da pesquisa nas turmas de EJA, anos iniciais e finais do ensino fundamental, nas disciplinas de matemática e história.

O professor relata que não tinha pretensão de fazer magistério e que, devido à insistência da mãe, realizou a formação.

Eu não tive motivação nenhuma, pelo contrário. Eu não queria fazer, ser professor, eu queria fazer contabilidade, mas com muita insistência de minha mãe, mas não foi pouca não, foi muito mesmo, ela forçando para eu fazer o magistério. E filei muitas aulas, primeiro ano principalmente foi difícil, porque eu com aquela idade que a pessoa querendo, achando que já pode tudo, e ela não deixou, ela bateu o pé firme, não teve jeito, fiz magistério contra minha vontade (Abdias, entrevista 2024).

O professor concluiu sua graduação em matemática no ano de 2018 pela Faculdade Machadinho D'Oeste (FAMAC). Tem especialização em Educação Especial Inclusiva.

Os professores participantes da pesquisa perpassam trajetórias distintas quanto à escolha do curso e da profissão. Escolhas que vão desde a motivação em razão de algum membro da família que já exerce a profissão, como no caso de Conceição, ou devido ao contato com a leitura por meio da religiosidade, segundo o relato de Djamila. Outros foram motivados por professores que se tornaram fonte de inspiração, como podemos observar nas falas de Carolina, Sueli e Lélia, para as quais a formação era um sonho de criança. Diferente dos demais, o entrevistado Abdias, que não tinha pretensão alguma em ser professor, pois cursou o magistério

por insistência da mãe, ao iniciar o trabalho com a EJA, começou a se identificar com a prática docente. No entanto, depois dos enfrentamentos e apesar de todas as dificuldades encontradas no percurso, não se vê em outra profissão que não seja a de professor.

1.4 Instrumentos utilizados para produção dos dados

Para produzir os dados da pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos aplicados com os docentes que atendessem aos objetivos específicos relacionados à pesquisa colaborativa.

Os procedimentos de coleta dos dados foram realizados após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UESB, observando as fases que envolvem seres humanos (desde a fase 2).

Fase 1: destinada ao levantamento da revisão da literatura sobre o tema; elaboração do projeto de pesquisa; elaboração do TCLE; elaboração dos instrumentos de coleta de dados; produção da revisão sistemática; e elaboração do documento de anuência do local onde os dados foram coletados.

Fase 2: destinada à realização da apresentação do Projeto de Pesquisa, aplicação do questionário de identificação dos professores que participaram como colaboradores das entrevistas semiestruturadas e das oficinas formativas.

Fase 3: destinada à análise das entrevistas realizadas, ao desenvolvimento da proposta das oficinas perante dos dados obtidos, por meio do diálogo e da colaboração dos docentes.

Fase 4: aplicação das oficinas por intermédio da discussão de eixos. Escuta sensível, debates e reflexões.

Fase 5: destinada à reunião das sessões reflexivas sobre as oficinas e as práticas docentes para avaliação crítica das ações realizadas.

1.4.1 Questionário

O primeiro instrumento encontra-se no Apêndice 1 e é intitulado Questionário de identificação dos professores que participarão das oficinas de ações formativas sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais. Este instrumento foi aplicado depois da apresentação do projeto, no planejamento, e serviu também como enquête para identificar os professores participantes como colaboradores da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do

entrevistador”. Desse modo, os questionários foram entregues aos professores que, após respondidos, foram recolhidos e analisados, identificando os participantes da pesquisa,

1.4.2 Entrevista

O segundo instrumento foi um roteiro de entrevista semiestruturada e se encontra no Apêndice 2. O seu objetivo foi identificar o processo de formação e prática dos participantes com a EJA, os saberes mobilizados sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais. Para Minayo (2009), a entrevista semiestruturada necessita de um roteiro para que se consiga atingir um nível amplo de informações. Aponta que “os tópicos devem funcionar apenas como lembrete, devendo, na medida do possível, ser memorizada pelo investigador quando está em campo” (Minayo, 2009, p. 191). Ainda enfatiza que as questões da entrevista semiestruturada devem ser reflexivas para que o entrevistado relate suas experiências, vivências e como as relações sociais estão envolvidas nesse processo. Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 146) aponta que “esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Nesse sentido, a entrevista foi dividida em cinco blocos denominados: 1) Processo formativo; 2) Graduação; 3) Experiência profissional; 4) O currículo e o ensino da educação para as Relações Étnico-Raciais; 5) A educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA.

As entrevistas foram planejadas pela pesquisadora e combinadas com antecedência, aconteceram no *lócus* da pesquisa, no dia do planejamento, no mesmo turno de trabalho dos participantes, foram iniciadas no dia 2 de agosto e finalizadas no dia 16 de agosto. Foram utilizadas entrevistas individuais para conhecer o perfil do participante, sua formação inicial, seus conhecimentos sobre a EJA e os saberes construídos ao longo da prática docente. A Tabela 2, a seguir, apresenta a data e o tempo de cada entrevista realizada.

Tabela 2 — Data da entrevista e tempo de duração

Professor (a)	Data da entrevista	Tempo de duração
Carolina	02/08/2024	1h
Djamila	09/08/2024	1h e 25 min
Lelia	10/08/2024	1h e 20 min
Sueli	09/08/2024	1h e 30 min
Conceição	09/08/2024	1h e 15 min
Abdias	16/08/2024	40 min

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As entrevistas de Lelia e Sueli foram realizadas no turno matutino e as demais no noturno. Foram momentos tranquilos, pois os participantes são meus colegas de trabalho há bastante tempo e foram construídas relações de respeito e laços de amizade. Acredito essa relação tenha contribuído para uma colaboração mais efetiva. Ademais, ouvir a voz dos sujeitos participantes é uma oportunidade de conhecer suas histórias, crenças e ideologias que, posteriormente, transcritas e analisadas, são essenciais para o desfecho do estudo.

1.4.3 Sessões reflexivas

Diante da análise das entrevistas, foi aplicado um terceiro instrumento, denominado sessões reflexivas. Nesse encontro com os participantes foi necessário estabelecer a escuta sensível para podermos construir o desenvolvimento das oficinas formativas segundo as demandas presentes no contexto da EJA e ERER. Ademais, o diálogo, como aponta Freire (1996), possibilita que as vozes dos participantes sejam ouvidas e respeitadas e, por meio da participação e colaboração coletiva, sejam apontados caminhos na construção de novos saberes que envolvem as questões educacionais e sociais dos sujeitos da EJA.

O objetivo, durante a formação, era o de que os docentes pudessem desenvolver práticas que efetivassem os saberes produzidos durante o processo. Sendo assim, a realização das sessões reflexivas possibilitou pensar criticamente as ações desenvolvidas, os saberes construídos e outras formas de reelaborar a construção de conhecimentos outros que pudessem ser pertinentes ao rompimento das práticas engessadas. Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p. 26), “o movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais [...]”.

Nesse sentido, o envolvimento dos participantes é de fundamental importância, pois se trata de uma reflexão que exige um olhar crítico sobre a forma de pensar, as crenças, o eu, as experiências, as práticas, ao mesmo tempo, em que relaciona tudo isso com o contexto real para identificar as contradições existentes para refletir os significados construídos pela convivência social e o que é internalizado dessa interação (Ibiapina; Bandeira; Araújo, 2016).

1.4.4 Oficinas formativas

O quarto instrumento, intitulado Proposta das oficinas de ações formativas com professores da EJA sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais, foi o procedimento adotado para promoção da discussão na sessão reflexiva.

Segundo Costa Santos (2009, p. 49), “A palavra oficina etimologicamente vem do francês, que significa atelier - lugar onde se realiza trabalho de criação, onde se pode manipular, experimentar e produzir algo”. Já o Dicionário online (2024) apresenta a seguinte definição para a palavra oficina:

1 Lugar onde se exerce um ofício.

2 Lugar onde trabalham os oficiais e aprendizes de algum ofício ou arte: “As carteiras seriam fabricadas e consertadas nas oficinas da própria Prefeitura” (CRB).

3 Local onde funciona o maquinismo de uma fábrica.

4 Lugar onde estão os instrumentos de uma indústria, arte ou profissão.

5 Local aonde são levados os veículos automotivos para conserto.

6 Parte de uma igreja, de um convento etc. destinada a refeitório, despensa ou cozinha.

7 Curso de curta duração que envolve estudo e trabalho prático, no qual os participantes partilham experiências; workshop: “Em trabalho com os professores de educação artística [...] são promovidas oficinas de arte com o objetivo de fazer, por exemplo, peças de argila [...]” (NG) .

Costa Santos (2009, p. 49) aponta que,

Historicamente, a oficina, no campo da pedagogia, esteve relacionada à educação popular, à animação sociocultural e ao trabalho social. Este instrumento tinha por finalidade a socialização e a aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de uma maneira participativa e pertinente com as culturas dos participantes.

Para Paviani e Fontana (2009), as oficinas devem ser bem planejadas para alcançar os objetivos propostos, no entanto, devem apresentar flexibilidade, pois é necessário valorizar os conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa, bem como as demandas presente no contexto escolar. Por se tratar de uma atividade prática, ela envolve uma ação consciente dos participantes, desse modo, as oficinas possibilitam a troca de experiências e a construção de saberes baseados na dialogicidade e na reflexão-ação. As oficinas pedagógicas apresentam duas finalidades: “a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Nesse contexto, as oficinas colaborativas envolvem a participação ativa e coletiva para alcançar um objetivo comum que, por meio da troca de ideias, possibilita um aprendizado mútuo entre os participantes. De acordo com Paviani e Fontana (2009, p. 78),

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão.

Novoa (2019) aponta que no mundo em transformação no qual estamos inseridos, a formação de professores tem que acontecer além da técnica, é imprescindível reconhecer o profissional enquanto ser humano constituído de valores, ideologias, emoções, além de compreender a complexidade da profissão docente em seus vários contextos. Para ele, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Novoa, 2019, p. 6). Por sua via, Costa Santos (2016, p. 50) salienta que

A oficina pedagógica é um espaço de aprender fazendo, é um locus para questionar, avaliar e valorar experiências e representações. É um espaço coletivo de análise e escuta do ponto de vista do outro, de interações de conhecimentos, de construção, desconstrução e reconstrução de aprendizagens. Já na perspectiva pós-moderna, a oficina é um dispositivo de fazer ver, fazer falar, fazer recuperar, para fazer recriar, para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações e saberes - para fazer desconstruções e reconstruções.

Desse modo, optamos pela realização das oficinas por entender que se trata de um aporte metodológico que oportuniza análises, reflexões e construções de saberes por meio da participação e colaboração de uma categoria de valor imprescindível na promoção de uma educação que atenda as transformações sociais e educacionais presentes em nosso contexto. Nesse sentido, entendemos que é urgente conhecer e discutir os saberes relacionados à história e cultura africana e afrobrasileira, bem como a importância desses conhecimentos na EJA, para que possamos promover a igualdade de direitos educacionais em busca de uma sociedade mais justa e equânime.

As oficinas formativas foram desenvolvidas por meio de temáticas que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos e da educação para as Relações Étnico-Raciais, já que nesta pesquisa teremos como participantes professores dessa modalidade. Foram organizados quatro encontros com duração de três horas. As oficinas foram elaboradas com base em eixos temáticos: a) Legislação da EJA no contexto da EJA; b) As Relações Étnico-Raciais e os sujeitos da EJA; c) Cultura e saberes africanos e afrobrasileiros; d) Práticas antirracistas, interculturais e decoloniais na EJA.

Os encontros de formação foram realizados durante os dias e horários de planejamento, pois o AC acontece de forma coletiva. Após cada encontro de formação, foi solicitado que os participantes se expressem oralmente nas rodas de conversa sobre relatos da experiência e dos

aprendizados.

Além desses instrumentos, outras formas de materialização das informações ocorreram por intermédio da gravação das entrevistas e das sessões reflexivas, além das anotações da pesquisadora por meio do Diário de Campo.

1.5 Métodos e técnicas de análise dos dados

A análise e a interpretação dos dados foi realizada pelo cotejamento entre a descrição dos dados e a teoria relacionada. Portanto, a análise dos dados foi realizada mediante interpretação crítica, contextual e histórica, buscando articulá-la com os conceitos da modalidade de ensino EJA, as Relações Étnico-Raciais, os documentos curriculares, os saberes docentes e a formação do professor.

Para análise das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada como técnica a Análise de Conteúdo, pois, segundo Bardin (1977), ela representa um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados.

A Análise de Conteúdo não é só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Essa metodologia segue vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa (Bardin 1977, p. 31).

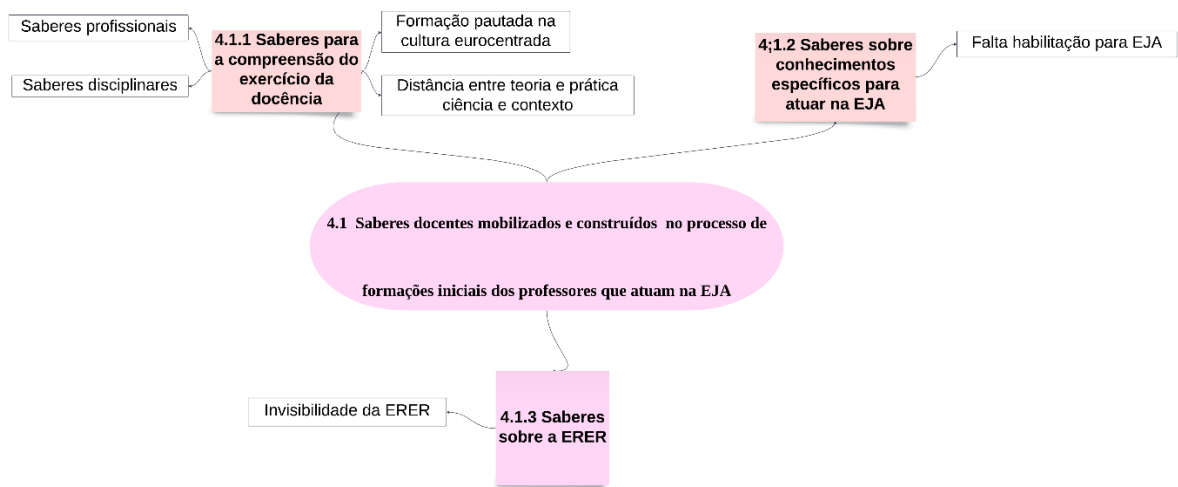
Desse modo, “a análise de conteúdo pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (Triviños, 1987, p.76). Na primeira fase, foi preciso selecionar o material que analisado e se familiarizar com ele por meio de leituras preliminares e, após ter uma visão geral do conteúdo e organizar o material, estabelecer critérios, unidades de registro, unidade de contexto e categorias de acordo com os objetivos e as questões do estudo. Na segunda fase, considerada a mais longa foi necessário examinar o material em detalhes para identificar padrões e categorias, por meio de leituras mais cuidadosas e profundas destacando informações relevantes para identificar unidades de significado no texto, como frases ou trechos que são pertinentes às perguntas de pesquisa, pois é a fase de organização das informações para que fosse possível agrupar essas unidades em categorias para estruturar a análise. A terceira fase foi imprescindível à sistematização dos dados, sobretudo para facilitar a interpretação, quando foi necessário examinar as categorias e temas identificados durante a exploração para entender como eles se relacionam entre si e organizar os dados em tabelas ou matrizes para visualizar padrões e

relações entre categorias de forma mais clara. A interpretação se deu por meio de uma análise profunda que, ao interpretar os padrões e temas identificados, buscou compreender o que eles revelam sobre o fenômeno estudado. Já a contextualização possibilitou relacionar os resultados à literatura existente e às perguntas de pesquisa, discutindo como os achados se conectam com teorias ou estudos anteriores, para que fosse possível formular conclusões e implicações com base na análise, por conseguinte, discutir como os resultados respondem às perguntas de pesquisa e quais são as possíveis aplicações ou recomendações (Triviños, 1987).

Seguindo o que propõe Bardin (1977) e Triviños (1987), a primeira fase nomeada pré-análise foi realizada após a transcrição das entrevistas. Para realizar a leitura flutuante foi necessário imprimir as entrevistas, visto que a impressão favorece uma leitura mais precisa, permitindo observar e anotar unidades de registro e de contexto necessários para análise da segunda fase. Ademais, foi utilizado o sistema de marcação do Word para registrar as unidades de registro.

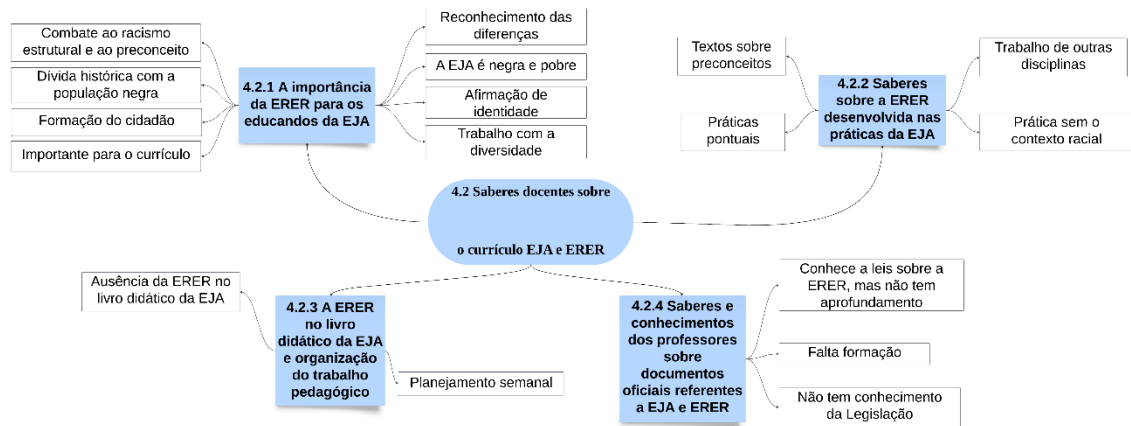
Na segunda fase, foi feita uma leitura prolongada, atenta e exaustiva, pois, segundo Bardin (1977), é uma fase longa, mas essencial para compreender as principais informações da pesquisa. A leitura oportunizou a identificação de aspectos importantes que identificam as principais questões que envolvem a resposta dos objetivos propostos. Nesse sentido, a segunda fase possibilitou identificar as categorias e subcategorias, como apontam os mapas mentais representados nas Figuras 5, 6 e 7, a seguir.

Figura 5 — Saberes docentes mobilizados e construídos no processo de formação inicial dos professores que atuam na EJA



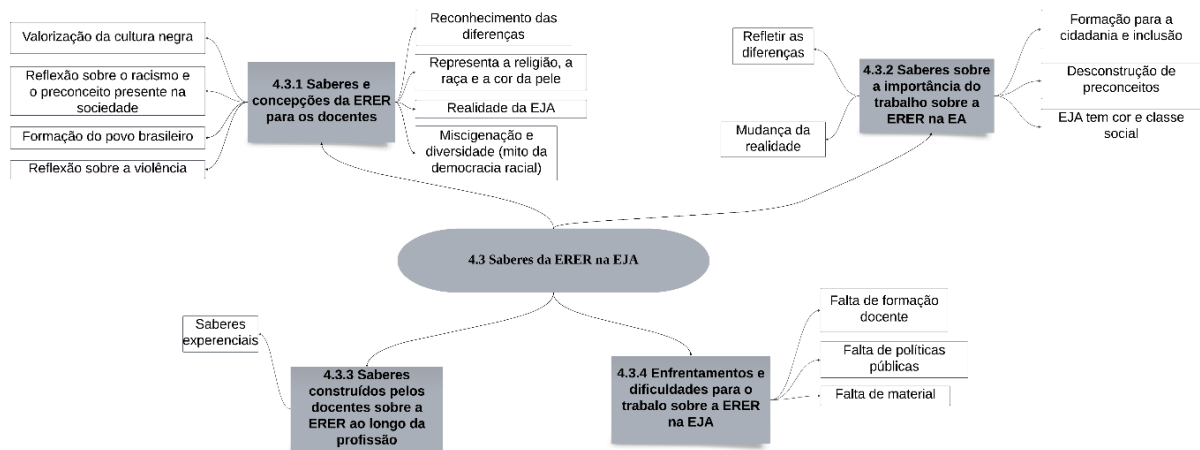
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 6 — Saberes docentes sobre o currículo EJA e ERER



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 7 — Saberes da ERER na EJA



Fonte: elaborado pela autora.

Desse modo, como consta nos mapas apresentados, organizamos os dados em três categorias e 11 subcategorias que surgiram por meio das respostas das pessoas entrevistadas. A última fase, que consiste no tratamento dos resultados, segundo Bardin (1977) e Triviños (1987), está descrita detalhadamente no quinto capítulo dessa dissertação. A análise detalhada e profunda das categorias e subcategorias conduziu a fase seguinte que se trata da sistematização e da interpretação dos dados das entrevistas e da relação destes com a fundamentação teórica, à luz do referencial que trata sobre os saberes docentes, os conceitos da modalidade de ensino EJA, as Relações Étnico-Raciais, os documentos curriculares e a formação do professor, visando à contextualização que permitiu o encontro dos achados propostos pela pesquisa. Após explicitar os caminhos metodológicos da pesquisa, o próximo capítulo apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura sobre as Relações Étnico-Raciais na EJA.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo trata de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), em torno das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação das áreas de ensino e educação (entre 2013 e 2023), que trabalharam a temática das Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados encontrados abarcam conhecimentos e reflexões para responder à questão e os objetivos propostos na dissertação.

Com o propósito de estabelecer parâmetros para melhor elencar estudos que respondam de forma significativa à questão da pesquisa, foram selecionados os critérios de inclusão e exclusão discriminados conforme a Quadro 3, que segue.

Quadro 3 — Critérios de inclusão e exclusão

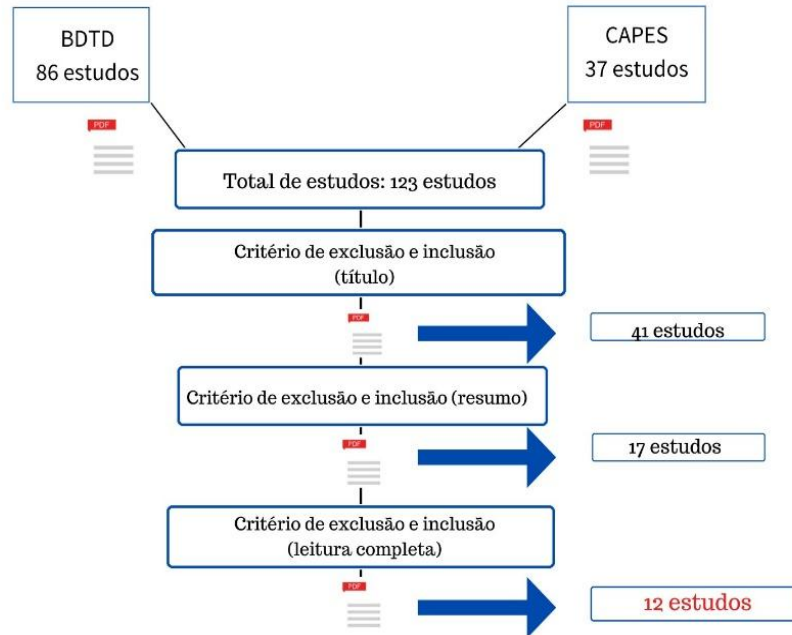
Inclusão	Exclusão
<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhos realizados no recorte temporal de 2013 a 2023; ● Trabalhos que discutem sobre educação para as Relações Étnico Raciais, formação docente na Educação de Jovens e Adultos (Anos Finais do Ensino Fundamental). Estudos empíricos realizados na EJA (Anos Finais do Ensino Fundamental). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhos que não sejam direcionados para a EJA. ● Serão desconsideradas pesquisas que tratem da modalidade de ensino da EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. ● Trabalhos que limitem a discussão a um componente curricular específico. ● Estudos duplicados.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Definiram-se como banco de dados os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cujos descritores foram: “Relações Étnico-Raciais”, “Educação de Jovens e Adultos”; usando o booleano AND apenas no banco de dados do CAPES. Após a primeira busca, utilizou-se o recorte temporal entre os anos 2013 e 2023, disponibilizado no próprio *site*.

Ao finalizar da busca, foram encontrados 123 trabalhos. Em seguida, recorreremos aos filtros conforme os critérios do Quadro 3, ora apresentado, restando 41 estudos. Após a leitura detalhada dos resumos e aplicando novamente os critérios elencados no Quadro 3, restaram 17 trabalhos. Por fim, após a leitura completa desses 17 trabalhos, restaram 12 que mais se relacionavam com a pesquisa. A Figura 8, a seguir, apresenta dados gerais da filtragem da pesquisa.

Figura 8 — Filtragem geral dos estudos



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao realizar a leitura dos títulos e resumos para melhor aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foi detectado que apesar da existência de muitos estudos relacionados à temática, houve muitos títulos repetidos nos bancos de dados pesquisados, sendo priorizado o banco de dados CAPES: dois dos trabalhos selecionados não possuíam divulgação autorizada e mesmo sendo selecionados não foi possível fazer a leitura completa, além de trabalhos nas áreas da saúde que não discutiam a temática e até alguns trabalhos que discutiam apenas a temática de um dos descritores. Alguns trabalhos foram excluídos, após a leitura completa, porque não tinham dados suficientes nos resumos que identificassem os critérios de inclusão e exclusão. Para melhor identificação, os estudos foram classificados de D1 a D13, em que “D” corresponde à dissertação e cada número está relacionado com o título e o autor conforme a Quadro 4, que segue. Assim, foram elencados doze trabalhos para compor essa RSL.

Quadro 4 — Dissertações do *corpus* da pesquisa

Abreviatura do estudo	Título	Autor (a)
D1	Relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos: tendências da produção acadêmica brasileira	Gabriella Santana da Silva Pitta
D2	Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores(as) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG	Marinete da Silva Moraes
D3	Relações étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no Município de Limoeiro - PE'	Jaqueline Mirelle de Melo Nascimento Silva
D4	O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's'	Bruna de Oliveira Jeronimo

Abreviatura do estudo	Título	Autor (a)
D5	Racismo e Educação de Jovens e Adultos: Análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA	Thamara Nayara Alves Pereira
D6	Processos educativos na comunidade Jongueira de Anchieta: práticas de enfrentamento ao racismo na Educação de Jovens e Adultos	Francisco Assis Xavier
D7	Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia	Jones Cesar da Paixão
D8	A educação para as relações étnico-raciais no Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis: algumas percepções de mulheres negras sobre o currículo em movimento (2020-2022)	Mariah Amanda da Silva
D9	Educação e Relações Raciais: Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana	Maria Priscila dos Santos de Jesus
D10	Negritude na escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo	Mariana Avelina Miranda Carvalho
D11	Quando a coordenação pedagógica interroga a diversidade étnico-racial	Lany Pereira da Silva
D12	Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em projetos pedagógicos difundidos pelo site do Ministério da Educação	Rosimara Silva Correia

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao observar os títulos dos trabalhos, é possível identificar que na maioria constam os dois descritores. Os títulos D6, D7 e D10 apresentam apenas um dos descritores, mas apresentam vocábulos condizentes com a temática da pesquisa. Apenas no título D12 há a ausência dos descritores, todavia, o vocábulo diversidade também engloba os estudos da temática pesquisada.

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) teve como propósito identificar trabalhos de mestrado e doutorado defendidos em programas de pós-graduação do Brasil, entre os anos 2013 e 2023, que versam sobre educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, bem como as contribuições para a formação docente e a efetivação da Lei 10.639/2003.

O censo escolar de 2023 divulgado pelo INEP, aponta que 68.036.330 pessoas não concluíram a Educação Básica. No que se refere à modalidade EJA, houve diminuição das matrículas entre 2018 e 2023 e a existência de migração dos alunos do ensino regular para essa modalidade, cuja justificativa foram as sucessivas retenções dos alunos no mesmo ano de escolarização. Os dados sobre matrícula na EJA de 2023, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio mostram que a maioria dos alunos é formada por pretos e pardos. Nesse sentido, é possível afirmar que a EJA tem cor e é composta por sujeitos atravessados por processos de

exclusão no sistema educacional. Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola, mas antes, sujeitos que repetem histórias longas de negação de direitos, as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social (Arroyo, 2011, p. 30).

Diante do exposto, o trabalho com as Relações Étnico-Raciais é imprescindível nas turmas que compõem a modalidade EJA, uma vez que a escola é um espaço de reflexões, aprendizados e, por essência, o lugar de debates e de desconstruções necessárias para combater as injustiças e as desigualdades que permeiam a sociedade. Em relação a essas pontuações, Gomes (2017) destaca que a educação não é estática, tampouco conservadora, ela está sempre em movimento e, por isso, influencia e é influenciada por seus diversos atores sociais. Desse modo, a autora destaca a importância do movimento negro nas lutas e conquistas de políticas públicas ao longo do processo histórico. Convém pontuar que tais políticas devem estar pautadas nas questões étnico-raciais e na educação como direito.

A alteração da LDB 9394/1996, por meio da Lei 10.639/2003, é um marco na educação e para a valorização do ensino da cultura africana e afro-brasileira, uma vez que possibilita pensar a diversidade do povo brasileiro e promover um olhar pedagógico que atue na desconstrução da cultura do colonizador por meio da descolonização dos currículos (Conceição, 2020, p. 14)

Silvério e Trindad (2012) trazem um questionamento pertinente no que se refere aos estudos das relações étnico-raciais no Brasil, enquanto buscam a compreensão sobre o que há de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo. Eles afirmam que a implementação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, é uma forma de reconhecer o processo histórico de discriminação e racismo no Brasil, presentes na nossa sociedade, assim como proporcionar um conhecimento mais profundo sobre as culturas africana e afro-brasileira, que contribuíram/contribuem para a formação do povo, da cultura e da história do Brasil.

Rodrigues *apud* Silvério e Trindad (2012) apresenta duas dimensões que se destacam no debate educacional contemporâneo: 1) a interlocução entre educação e raça que implica a questão dos conteúdos curriculares, a formação de professores e as condições estruturais da educação básica pública no Brasil; 2) a mudança de atuação do Estado perante as denúncias do Movimento Negro em relação à discriminação racial e ao racismo, além da necessidade de uma educação pública de qualidade que destaque a centralidade que a educação escolar adquire para o desenvolvimento nacional.

O Parecer CNE/CP n.º 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, oferece suporte e direciona os critérios para implementação da Lei 10.639/2003. O referido Parecer estabelece fundamentos importantes para o tratamento adequado do respeito e da valorização de relações étnico raciais, reconhecendo a diversidade do povo brasileiro e a igualdade de direito à educação para o povo negro.

A EJA também é composta por um público que é afetado por vários processos discriminatórios, muitas vezes, conhecidos como atrasados no processo educacional. Como pode ser visualizado no decorrer deste trabalho, os estudantes da EJA e a população negra estão imbricados diretamente na diversidade presente no contexto educacional e social do Brasil. Nesse sentido, a formação continuada para os educadores da Educação de Jovens e Adultos no tocante às Relações Étnico-Raciais é imprescindível para a superação das desigualdades existentes.

Isso porque a Educação de Jovens e Adultos, assim como a educação propiciada ao povo negro perpassa um mesmo processo histórico de ausências, visto que se trata do mesmo público ao qual os direitos foram negados, em razão de uma trajetória de injustiças e desigualdades. Nesse sentido, o presente texto visa a responder ao seguinte questionamento: de que maneira teses e dissertações têm retratado a temática da educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos?

2.1 Educação para as relações étnico-raciais e EJA

No Brasil, a educação sempre foi privilégio da elite, enquanto negros, indígenas e as classes menos favorecidas economicamente ficavam à margem, excluídos do processo. Nesse contexto, a educação do povo negro e a Educação de Jovens Adultos têm origem nos movimentos populares, pois são pautadas em uma educação emancipatória e política, assim como na luta pela conquista de uma legislação que os contemplasse.

Entre as referências históricas da educação do povo negro, Domingues (2008) aponta a importância da criação da Frente Negra Brasileira (FNB) e a ressalta como a maior organização criada pós-abolição para a efetivação das lutas do povo negro nos setores político, social e econômico, cuja prioridade foi a promoção da educação. As ações da FNB foram criadas em São Paulo e ganharam força adquirindo sócios de vários estados brasileiros e, por meio do seu jornal, reforçava a importância e a necessidade da frequência do povo negro na escola. A FNB era

composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento dos seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava também a integração dos negros na vida social política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (Gomes, 2017, p. 30).

Desse modo, a Frente Negra possibilitou ao povo negro a vivência artística, educacional e promoveu saberes emancipatórios que se tornaram marcos políticos e sociais a respeito da cultura deste povo, que na maioria das vezes vivia às margens da sociedade. Ao longo dos anos, transformou-se em partido político, no entanto, não permaneceu devido ao decreto de ilegalidade criado no Governo Vargas.

Outra força que buscou pela emancipação dos saberes do povo negro desde o início do século XX foi a imprensa negra, que informava a população de forma educativa e crítica para que o negro buscasse seu espaço nos contextos sociais (Gomes, 2017; Conceição, 2021). Além desse movimento, foi criado o Teatro Experimental Negro (TEN), com o objetivo de emancipar o negro no campo político, social e profissional, que tinha como propósito a realização de formação de atores negros para atuarem no mercado de trabalho. Apesar de não ser considerado afro-centrado, contribuiu de forma efetiva para a positivação da identidade negra. Além disso, estima-se que o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seus cursos de alfabetização de adultos e destaca que não era usado apenas como formação sistematizada, mas como formação política, visto que fortaleceu a resistência, o combate à discriminação racial e as lutas pelos direitos enquanto cidadãos emancipados (Romão, 2005).

Gomes (2017) aponta que a criação do TEN repercutiu na valorização cultural representada pelos atores negros, pois este propiciou o resgate dos aspectos africanos presentes no contexto do Brasil. Além disso, por meio do *Jornal Quilombo*, fazia importantes solicitações, entre elas,

ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a dmissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico-racial não entrava devido a imbricação entre discriminação racial e pobreza –, o combate ao racismo com base em medidas culturais de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história (Nascimento 2004 *apud* Gomes, 2017, p. 31).

O TEN foi uma importante organização que deixou seu legado ao povo negro, enquanto promoveu a participação destes nas manifestações artísticas e culturais, deixando em evidência que este povo é constituído de história, de resistência e de luta (Gomes, 2017).

O Movimento Negro é atuante nas ações voltadas para o processo educacional desde o início do século XX, dado seu intuito de buscar a inclusão das pessoas negras na instituição pública de ensino por meio da inserção dos direitos na legislação. Com atuação nos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei n.º 4.024/1961) conseguiu incluir discussões sobre o termo “raça” (Gomes, 2017). No entanto, Dias (2005) aponta que, apesar das importantes reivindicações feitas pelo Movimento Negro e dos discursos dos educadores em relação às questões raciais, estas foram discutidas de forma secundária, não ocupando o valor necessário para a efetivação de políticas públicas que reconhecessem o negro como participante do princípio que rege a lei de defesa de uma escola para todos.

Para consolidar a mudança do Regime Militar para a Nova República, foi promulgada a Constituição de 1988, denominada Constituição cidadã. A educação caminhava rumo à LDB 9.394/1996 que, segundo Dias (2005), foi amplamente discutida entre os movimentos sociais com a participação da sociedade civil, assim, são destacados dois importantes marcos para promover a discussão da “raça” na nova LDB, quais sejam, o Centenário da Abolição e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

De acordo com Silvério e Trindad (2012), o Movimento Negro participou da Assembleia Constituinte, em 1987, promovendo a inclusão das discussões sobre a temática étnico-racial na comissão “Da Ordem Social”. Sendo assim, foi possível elaborar propostas pertinentes para a transformação social no que se refere à demarcação de terras das comunidades negras, criminalização da prática do racismo, obrigatoriedade do ensino da história das populações negras no Brasil, a importância de ações afirmativas voltadas à população negra, entre outras, que foram essenciais para promover a valorização e o reconhecimento das diferentes etnias e grupos que formaram o povo brasileiro.

Silvério e Trindad (2012) apontam que a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi marcada por mudanças sociopolíticas na sociedade, pois passou de homogênea para heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), de harmônica para dissonante (no que se refere ao ideal de nação) e, por fim, de cordial para conflituosa (nas questões das relações entre indivíduos e grupos).

Ademais, marcos importantes também perpassam a sociedade brasileira até a promulgação da lei 10.639/2003, entre eles a Marcha Zumbi dos Palmares, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo e a aprovação da alteração da LDB pela Lei 1.069/2003 bem como sua regulamentação. Esses marcos foram cruciais na mudança no cenário político, social e cultural do Brasil, promovendo o reconhecimento da existência do racismo pelo Estado,

tal como a importância de prevenir e combatê-lo de forma efetiva, com a criação de secretarias voltadas às questões étnico-raciais e à reorganização da escola com base na perspectiva da diversidade.

A EJA passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ficou reconhecida como de direito público. O parecer CNE/CEB 11/2000 esclarece que a Educação de Jovens e Adultos não seria uma forma de suprir a educação perdida, mas de propor uma nova educação. Diante disso surgem os financiamentos de vários programas para implementar projetos, cujo objetivo era alfabetizar com a ajuda principalmente de movimentos da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa como, por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) que deu uma grande contribuição à alfabetização. A EJA passa a ser valorizada, deixando de ser apenas assistencialista, para que os alunos entendessem que a escola era um lugar de preparo social. Todavia, ela ainda enfrenta muitos desafios, visto que não basta disponibilizar a vaga e o acesso, é necessário garantir a permanência do educando na escola, tal como preconiza o Art. 37, §2 da Lei n.º 9.394/1996 – LDB: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996).

Em síntese, a concepção de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas deve assegurar aos estudantes:

oferta da modalidade nas localidades onde ainda não exista; metodologias de ensino que se adequem aos estilos de aprendizagem e conteúdos que atendam às necessidades dos indivíduos em cada etapa da vida, evitando a ideia de “noturno regular” (Arroyo, 2006, p. 21); formação docente adequada à diversidade da EJA: “será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente” (Brasil, 1996).

Brandão (2006) relata que, ao participar da implantação de práticas educativas com seu grupo, em colônias libertadas na África, Paulo Freire destaca a educação popular como antagônica à educação dominante, pois, o controle passa das mãos do colonizador para o colonizado. Nesse sentido, a educação não se separa do ato político, visto que “não há educação e, por isso, a alfabetização de adultos neutra. Toda educação tem, em si, uma intenção política (Brandão, 2006, p. 52).

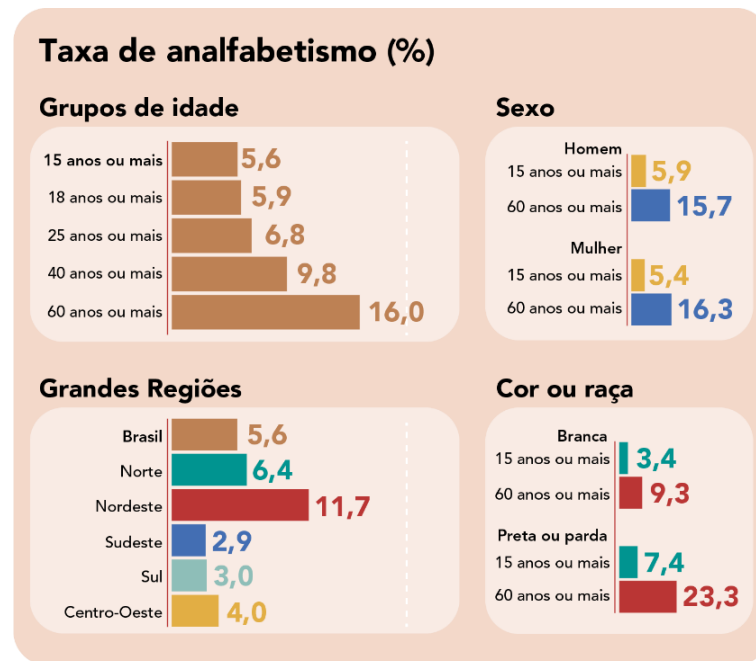
Freire (1987) afirma que a educação no Brasil reproduz a desigualdade, a marginalização e a miséria, apontando ainda que há um planejamento que promove, por meio do ensino, o não pensar, para poder gerar o maior número de oprimidos. Assim, a domesticação se torna um processo naturalizado que impede o sujeito de ser emancipado pelo processo educativo. O autor defende uma educação dialógica e contextualizada, que não se limite à

transmissão de conteúdo e considere a realidade dos educandos, além de também contemplar as questões de natureza política, afinal, não basta apenas ler as palavras, é preciso ler o mundo. Estudantes adultos em busca de transformar suas realidades e alcançarem o que na fase escolar lhes foi tirado/negado por motivos diversos. Portanto, Freire preconiza uma educação ética, que busca a humanização e, também, a inserção do estudante no seu cotidiano, na sua própria cultura mediante práticas libertadoras, que despertem a consciência crítica e a leitura da realidade como histórica e sujeita a transformações.

Pinho, Oliveira e Almeida (2015) apontam que os alunos da EJA têm uma trajetória de opressão no processo educativo, uma vez que essa é uma modalidade do ensino da educação básica que enfrenta vários desafios na implementação de políticas públicas que atendam a diversidade dos sujeitos que fazem parte desse contexto. A parcela da população atendida pela modalidade EJA é composta por homens e mulheres, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as (ou em busca do primeiro emprego), filhos, pais e mães, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. “Jovens e adultos que quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem” (Brasil, 2000).

Os índices elencados Figura 9, a seguir, explicitam que pretos e pardos constituem a maioria dos analfabetos do país, com um percentual maior que o dobro daquele percebido para pessoas brancas. Portanto, esses dados explicitam quem são os sujeitos excluídos ao longo do processo educativo, por vários motivos que envolvem trabalho, condição econômica, família, ou seja, pelas condições de desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira.

Figura 9 — Taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2022).

A região Nordeste apresenta o maior quantitativo de analfabetos do país, totalizando o dobro da média nacional. Essa diferença é oriunda das desigualdades estruturais do Brasil de um passado escravista, posto que mais de 70% da população nordestina, segundo os dados do IBGE de 2022, é parda e preta. Ademais, o censo demográfico aponta que 59,4% das pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, vivem no Nordeste.

Mais de duas décadas da Lei 10.639/2003 e as pesquisas realizadas pelo Instituto Alana e Geledés — Instituto da Mulher Negra — mostram que os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ainda são trabalhados, na maioria das escolas, de forma pontual, ou seja, no mês de novembro quando se comemora o dia da Consciência Negra. Aponta ainda que as secretarias que realizam poucas ações e/ou nenhuma ação, nessa temática, somam 71%. A justificativa se pauta principalmente na falta de orçamento e conhecimento dos educadores sobre a temática.

Oliveira e Candau (2010) apontam que a Lei 10.639/2003, após sua regulamentação em 2004, promoveu avanços e melhoras para a Educação Básica por meio das políticas de ações afirmativas. A legislação fundamenta e reconhece que o racismo é estrutural, não baseado em méritos individuais e o quanto esse sistema promove as desigualdades raciais. Todavia, a valorização da cultura afro-brasileira é cobrada por comunidades como reconhecimentos e direitos, promovendo, assim, parâmetros que perpassem por uma redefinição dos termos como

negro e raça, como forma de transformar e desconstruir o imaginário social fundamentado na lógica eurocêntrica e hegemônica.

Os mesmos autores destacam que a legislação propõe estratégias políticas de reconhecimento em vários aspectos sociais e propostas direcionadas às unidades de ensino, capazes de quebrar paradigmas relacionados ao sistema educacional brasileiro. Apontam, ainda, que a lei direciona embates que se assemelham com as discussões e o pensar criticamente sobre a colonialidade do poder, o saber e o ser e a viabilização da construção de novas epistemologias baseadas numa interculturalidade crítica e na pedagogia decolonial.

Candau e Oliveira (2010), ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Parecer n.º 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirmam que os documentos contemplam, por meio dos objetivos, a igualdade de direitos do estudo da história e cultura que formaram o povo brasileiro, enfatizando a importância e a necessidade de reeducar para as Relações Étnico-Raciais, reconhecendo a história dos afrodescendentes e dos africanos como parte do contexto social. Destacam que todas as reivindicações e conquistas voltadas para a educação são fundamentadas na luta do Movimento Social Negro que, por meio de Políticas de Ações Afirmativas, engaja-se na causa antirracista com o intuito de discutir e refletir a educação para as Relações Étnico-Raciais alicerçada no preconceito e na discriminação reproduzida na lógica do eurocentrismo.

Ademais, segundo os autores, o documento estabelece algumas ações para sua efetivação. São conjunturas relacionadas aos profissionais da educação, a relação entre brancos e negros, as discussões que envolvem os termos raça e etnia e os seus significados nas diferenças existentes na sociedade e, principalmente, no aspecto político direcionado a transcendência do etnocentrismo eurocêntrico. Desse modo, a legislação constitui um novo olhar para a educação, pois direciona a elaboração de currículos atentos para as questões culturais e identitárias que marcam, por meio das diferenças, outros enfoques que atendam uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Candau e Oliveira (2010) observam que mesmo com a objetividade presente nas diretrizes, há obstáculos em seu cumprimento e efetivação, pois, enquanto o documento apresenta propostas e teorias não-eurocêntricas, a sociedade, a escola e, conseqüentemente, os docentes construíram suas práticas nas epistemologias eurocentradas.

Nesse sentido, discutir e refletir o que propõe a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola é imprescindível para a promoção de epistemologias outras que desconstruam a lógica do conhecimento eurocêntrico. Para tanto, são necessárias políticas públicas que possibilitem o orçamento e a

formação docente para mitigar as diversas desigualdades educacionais existentes, afinal, a legislação aponta os caminhos, mas é preciso o envolvimento da comunidade escolar para que a prática antirracista se efetive.

3 SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS APROXIMATIVOS

Este capítulo aborda os saberes docentes, sua importância e o papel crucial na formação do professor, pois eles são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e reflexiva. Para fundamentar nosso estudo, selecionamos autores como Tardif (2014), Pimenta (2012), Freire (1996), Candau e Oliveira (2010), Candau (2020), Mignolo (2017), Silva (2013) e Gomes (2017), para refletir acerca de aspectos convergentes e divergentes que contribuam para a discussão proposta em nossa dissertação. Escolhemos os autores devido à relevância das discussões propostas por estes sobre os saberes, a fim de compreender a importância para a formação, o desenvolvimento e a prática dos docentes. Nesse contexto, destacamos outros autores, como Gadotti (2008), Arroyo (2006), Soares e Giovanetti (2011), Vieira (2022) e Imbernón (2001) para enriquecer as discussões entre os saberes e a formação docente na EJA. Nesse sentido, para que o docente mobilize saberes sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais, é imprescindível a construção destes durante a formação inicial e continuada, bem como nas vivências e experiências das práticas educativas, culturais e sociais.

Muitos questionamentos permeiam os saberes docentes, pois essa é uma temática que ainda requer muitos estudos. Diversos enfoques envolvem os saberes docentes e, por isso, há um difícil entendimento acerca da formação dos professores e dos saberes por eles aprendidos. Os professores têm grande importância no cenário educacional e social e são peças-chave no contexto de formação e informação individual e coletiva dos saberes produzidos cultural e cientificamente. O conhecimento disseminado pela pesquisa científica e o sistema de formação e educação das universidades é produzido por meio de saberes próprios. Esse modelo educacional, promovido em redes, está implementado nas escolas e permeia o contexto e a prática dos saberes sociais (Tardif, 2014). “Os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea” (Tardif, 2014, p. 34).

Desse modo, a sociedade e a educação compõem o processo de formação e de produção dos saberes elaborados pelas relações sociais, as quais fazem parte do contexto dos atores envolvidos, que culmina em uma prática educacional. Nesse contexto, integrar o reconhecimento dos saberes locais e contextuais dos professores com uma crítica às estruturas de poder e conhecimento dominantes pode promover uma educação mais inclusiva e reflexiva. Isso não só valoriza a diversidade de saberes, mas também desafia e transforma as práticas pedagógicas tradicionais, tornando a educação mais equitativa e representativa, contrapondo, assim, a hegemonia pautada na modernidade/colonialidade.

Segundo Mignolo (2017), a colonialidade foi concebida e explorada como o lado mais escuro da modernidade, com isso, enfatiza que a modernidade é uma narrativa complexa que se originou na Europa para construir a civilização ocidental. Enquanto comemorava seus feitos, ocultava o seu lado mais escuro, a colonialidade. Nesse sentido, a colonialidade é a lógica que inviabiliza, desqualifica e elimina tudo que é assimétrico ao único e universal caminho da humanidade: o eurocêntrico, pois é a organização do mundo com base no parâmetro do colonizador.

Tardif (2014) aponta que há uma valorização que envolve a construção de novos conhecimentos, de novas epistemologias e novos saberes, pois, os conhecimentos organizados e definidos pelas pesquisas científicas estão diretamente ligados às questões que envolvem as funções cognitivas, pertinentes apenas para a formação ofertada pelas universidades. No entanto, o autor afirma que a produção de saberes está além de processos ligados à produção científica e técnica que permeiam as instituições de formação, destaca que a relação entre professores e pesquisadores, corpo docente e comunidade científica está cada vez mais distanciadas diante do contexto da geração de saberes. Isso acontece porque os pesquisadores não integram o ensino em suas investigações, ao mesmo tempo que os docentes não realizam pesquisas no contexto do seu trabalho.

Em oposição a essa visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente a dimensão da produção, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete a história da sua formação e aquisição (Tardif, 2014, p. 35, grifos do autor).

Desse modo, os novos saberes estão integrados na história da formação docente, assim, não podem ser dissociados do contexto social ao qual se inserem, pois, a aprendizagem sistematizada se torna um saber. Sobre os saberes docentes, Tardif (2014, p. 36) apresenta o seguinte conceito: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse contexto, esses saberes envolvem diferentes funções que não podem ser resumidas a uma mera transmissão de conhecimentos já produzidos. Em sua composição, os saberes docentes são assim descritos por Tardif (2014, p. 36-39):

a) Saberes da formação profissional, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. b) Saberes disciplinares, correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade tais como se encontram, integrados nas universidades em forma de disciplinas, no interior das faculdades e em cursos distintos. c) Saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e

métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. e, d) Saberes experienciais, são os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio brotando da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser.

Os saberes elencados subsidiam o exercício da docência. Trata-se da articulação entre os diferentes saberes, sendo o professor responsável pela conexão e mobilização desses saberes na efetivação da prática docente. Segundo Tardif (2014), os professores não se apropriam da formação e produção dos saberes sociais como lhes é de direito, posto que não são reconhecidos como tal, por isso, o seu valor não é semelhante ao ocupado pela comunidade científica. “A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores” de “portadores” ou de “objetos” de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade a sua prática” (Tardif, 2014, p. 40).

Por outro lado, os saberes disciplinares e curriculares são baseados em modelos preconcebidos pela universidade e pelo sistema que envolve a escola, os quais o professor reproduz em sua prática cotidiana para atender o que rege os programas. Todo esse processo, assim como a formação inicial propiciada pelas universidades que produzem e legitimam os conhecimentos científicos, são exteriores aos docentes, uma vez que são verticalizados e não condizem com suas experiências e vivências na conjuntura da prática pedagógica. Há um distanciamento entre os saberes propagados pelas instituições que dominam a ciência e os saberes produzidos no contexto prático docente e essa discrepância provoca uma espécie de impotência no professor que o impede de valorizar os saberes que conduz o seu fazer pedagógico, dado que ele não controla sua produção e sua circulação (Tardif, 2014). Essa exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes disciplinares, curriculares e da formação faz com que valorize cada vez mais os saberes experienciais, pois, como faz parte da construção das suas vivências, são passíveis de controle e de legitimação.

Tardif (2014) reflete alguns dilemas da problemática entre os saberes e os professores. O primeiro deles trata acerca dos saberes que são produzidos por comunidades científicas sem que haja uma ligação com o contexto nos quais serão instituídos, ou seja, há um distanciamento entre a ciência e a prática do professor, de modo que predomina a produção dos conhecimentos científicos voltados para o sistema capitalista, que reflete na educação e reproduz saberes que privilegiam as classes elitizadas e o sistema de produção. O segundo alude aos saberes que são baseados no modelo tradicional, defensor do domínio do saber, possibilita a prática de ensinar. No entanto, conforme Tardif (2014, p. 43), na contemporaneidade, “nenhum saber é por si mesmo formador”, portanto, é necessário saber transmitir o conhecimento, o que deve ser mais

valorizado que o domínio do saber. Já o terceiro, versa sobre a valorização de uma pedagogia centrada nos estudos da psicologia, que implicou na transformação das relações entre professores e alunos. Nesse contexto, há uma desvalorização do saber docente, visto que a criança passa a ser o centro da aprendizagem e o aprender é priorizado em detrimento do saber. Quarto, por sua via, refere-se à transformação da escola em instituições de massa que se sustentam pelo modelo fabril e uma formação e ensino laico, sendo a função docente prioritariamente instrucional, cujo resultado é a perda da sua função social na formação integral do aluno. Por fim, o quinto destaca que há um desgaste e desconfiança que parte do meio social sobre os saberes transmitidos pelos professores e pela instituição escolar, pois, julga-se que eles parecem não atender aos saberes pertinentes ao ramo trabalhista priorizados pela lógica do mercado que trata a educação como mercadoria, que diante da competitividade, “a função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los [...]” (Tardif, 2014, p. 47).

Os professores, diante dos fenômenos ora citados, sustentam seus valores nos saberes experienciais construídos ao longo do seu trabalho, partilhando vivências e trocando informações com os grupos nos quais está inserido no contexto social e escolar. Desse modo, de acordo com suas práticas, eles validam os saberes construídos no cotidiano e se distanciam dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional.

Para Tardif (2014), os saberes experienciais referem-se aos conhecimentos práticos e contextualizados que os professores adquirem ao longo de suas experiências profissionais. Esses saberes são construídos por meio da interação com os alunos, colegas, pais e outros membros da comunidade escolar, bem como da reflexão sobre as próprias práticas. Destaca que os saberes experienciais dos professores são fundamentais para complementar e enriquecer os saberes adquiridos por meio da formação acadêmica. Eles incluem *insights* sobre como lidar com situações específicas de ensino-aprendizagem, estratégias para motivar os alunos, técnicas para gerenciar a sala de aula, habilidades de comunicação eficazes, entre outros aspectos práticos da profissão. Esses saberes são altamente contextualizados e podem variar de acordo com o ambiente escolar, as características dos alunos e as demandas do currículo. Portanto, Tardif (2014) enfatiza a importância de os professores reconhecerem, valorizarem e compartilharem seus saberes experienciais como parte do desenvolvimento profissional contínuo e da construção de uma comunidade de prática colaborativa.

Segundo Tardif (2014, p. 50), os saberes experienciais compreendem três objetos: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve

submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizador e composto de funções diversificadas”. Sendo assim, estes objetos constituintes da prática docente validam o seu saber experiencial, pois, eles partem da premissa de que os professores, ao exercerem a docência, estabelecem uma contextualização com a comunidade escolar e com os programas educacionais instituídos.

O saber docente, para Tardif (2014), é social, plural, heterogêneo e temporal, adquirido ao longo da história do sujeito. Para o autor, o professor está sempre em processo de formação e seus conhecimentos na área da docência antecedem sua formação acadêmica, uma vez que se inicia ainda nos bancos escolares na condição de aluno. Os saberes experienciais são essenciais para que o professor consiga estabelecer uma ligação entre os processos de formação exteriorizados e interiorizados com sua prática, isso porque, os saberes docentes são compostos por construções concretas e por suas experiências, elaboradas ao longo do processo. Desse modo, estão imbricados no que eles são e no que fazem.

Pimenta (2012) classifica os saberes docentes em experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Sobre o primeiro, coadunando com Tardif (2014), ela aponta que quando os professores iniciam a formação, já estão imbuídos de experiências adquiridas ao longo do processo educativo como estudantes, visto que, identificam as características dos vários professores que perpassaram pela sua trajetória escolar. Desse modo, reconhecem os bons professores em determinados aspectos, atitudes e os que, ao seu ver, desenvolveram práticas que não desejam seguir. Percebem, ainda, as dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho, sejam aquelas que envolvem o contexto escolar ou social. Ademais, outros já iniciam a formação no exercício da docência, no entanto, ainda não se definem como professores. Nesse sentido, é papel da formação “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (Pimenta, 2012, p. 21).

Sobre o conhecimento como saber docente, Pimenta (2012) aponta que o conhecimento dos professores é complexo e multifacetado e, mesmo sabendo que ao ingressar na formação específica vai aprender aspectos também específicos da área de estudo, o professor não reflete sobre como a aquisição desse conhecimento pode contribuir para sua aprendizagem e sua formação e qual a influência deste no contexto escolar e social. A autora, baseada nas explicações de Edgar Morin (1993), destaca a diferença entre informação e conhecimento, pois, enquanto uma pode ser encontrada em bancos de dados, textos, revistas, o outro precisa ser refletido e aplicado, bem como relacionado aos contextos escolares e sociais. A informação é objetiva e estática enquanto o conhecimento é movimento. Para Pimenta (2012), o conhecimento passa por estágios, sendo a informação a base para a construção do conhecer que analisa, contextualiza e gera a inteligência que é a capacidade de produzir novas ações e

reflexões para desenvolver novas formas de ver e pensar o mundo de maneira consciente e sábia.

Quanto aos saberes pedagógicos, a autora destaca a sua importância, uma vez que eles referem saber o constituído por meio do estudo da didática, que na contemporaneidade tem o intuito de fazer uma leitura crítica do ensino diante do contexto das práticas para intervir nas questões que envolvem o fracasso escolar. Pimenta (2012) critica a fragmentação dos saberes, posto que uma abordagem fragmentada dos saberes pedagógicos pode levar os professores a compreenderem apenas partes isoladas do processo educativo, sem entenderem como essas partes se relacionam entre si. Isso pode resultar em uma compreensão superficial da educação e em práticas pedagógicas menos eficazes. Aponta que “a formação inicial de professores articulada à realidade da escola e a formação contínua”, pode propiciar “uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência” (Pimenta, 2012, p. 28).

Os saberes docentes referentes às práticas pedagógicas não são legitimados, isto é, para a ciência não passam de objeto de estudo na construção de suas pesquisas e abordagens teóricas correspondentes à pedagogia, psicologia e outras perspectivas que envolvem o processo educativo. “As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico” (Pimenta, 2012, p. 29). No entanto, enquanto para a ciência a prática sem teorização não tem respaldo, sem ela tampouco é possível produzir saberes, uma vez que estes são constituídos no exercício diário, nos confrontos, no contexto que possibilita a ação, a reflexão e a reelaboração de novos saberes. Contextos cheios de diversidade, situações, valores e significados que fazem parte de uma construção que não pode ser elaborada teoricamente sem a contextualização da experiência da prática educacional.

Mignolo (2017) defende a construção de mundos globais para além de um sistema de dominação. Para tal, é necessário a prática do pensamento descolonial, buscando futuros globais por meio da pluriversalidade, isso porque não dá para se pensar uma única forma de projeto como universal. É necessário entender e refletir sobre aspectos historicamente tratados como o único e universal caminho da humanidade e compreender que outros conceitos epistemológicos devem ser pensados e construídos em face de outras realidades existentes nas sociedades. Nesse sentido, é primordial o reconhecimento da necessidade de outras opções para possibilitar os futuros globais que atendam os interesses diversos.

Nesse sentido, Tardif (2014) — diferente de outros autores que classificam os saberes de acordo com teorias e com aspectos cognitivos, os quais mudam em razão de critérios determinados — propõe o retrato de um saber elaborado e constituído pela origem da conjuntura

social, o qual propicia um cenário diverso e plural de espaços sociais e instituições que envolvem o docente em várias situações em que ele influencia e é influenciado pela coletividade. No entanto, afirma que “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito da sua própria formação profissional” (Tardif, 2014, p. 55). Uma realidade distante, visto que temos um sistema de ensino verticalizado que atende ao modelo eurocentrado e à lógica do mercado que prioriza uma ciência construída nesses moldes. Seria uma evolução na educação e para os professores — hoje vistos apenas como objetos de estudo — serem reconhecidos como produtores de saberes mais essenciais do que os construídos por meio da universidade.

O modelo científico proposto pela colonialidade do saber, que se refere aos modos pelos quais o conhecimento é produzido, classificado e disseminado em face de uma perspectiva eurocêntrica e colonial, destaca como o conhecimento produzido nas sociedades coloniais e pós-coloniais é frequentemente moldado pelos interesses e pelas hierarquias impostas pelo colonialismo. Mignolo (2017) argumenta que o conhecimento moderno ocidental foi construído sobre a lógica da colonialidade, que classifica e hierarquiza as formas de saber de acordo com critérios eurocêntricos. Isso resulta na marginalização e na desvalorização dos conhecimentos e das epistemologias não ocidentais, especialmente daqueles que emergem das culturas e das perspectivas dos povos colonizados. Ademais, para Mignolo (2017), a colonialidade do saber não é apenas um legado histórico do colonialismo, mas continua a operar de maneira sutil e enraizada nas estruturas e nas instituições contemporâneas, incluindo o sistema educacional, a produção acadêmica e os discursos dominantes sobre cultura, identidade e conhecimento.

Acerca disso, Candau e Oliveira (2010) discutem sobre a modernidade e a colonialidade, que são “[...] formas de conquistar uma libertação epistêmica por meio do confronto com a hegemonia e a geopolítica e apontam que existem possibilidades a partir da produção de novos conhecimentos por meio de epistêmes “outras” desenvolvidas pelos estudiosos acadêmicos e participantes dos movimentos sociais”.

Freire (1996) contribui para a valorização de diferentes formas de conhecimento, alinhando-se com a crítica à colonialidade do saber. Ao encorajar um diálogo aberto e uma abordagem crítica, a educação pode reconhecer e integrar saberes diversos e locais, que frequentemente são marginalizados por sistemas de conhecimento dominantes. Além disso, Freire (1996) critica o conhecimento impositivo por meio da educação bancária, em que o conhecimento é depositado de forma unilateral pelo educador e aceito passivamente pelos alunos. Esse modelo está em contraste direto com a proposta decolonial do saber, que critica a

imposição de um conhecimento único e dominante. Desse modo, ao promover uma prática pedagógica mais participativa e crítica, rejeita a ideia de um conhecimento imposto e busca democratizar o processo educativo.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca a importância da formação dos educadores e apresenta saberes fundamentais para a prática pedagógica que visa à emancipação dos educandos. Aponta que o papel do educador vai além da simples transmissão de conhecimentos; ele deve ser um facilitador da aprendizagem em busca da formação de sujeitos autônomos que sejam atuantes na construção da sua própria história e na transformação da sociedade na qual estão inseridos. Ademais, destaca a questão da ética da prática docente, no sentido de trabalhar a diversidade e a igualdade entre os indivíduos, tal como a ética para reforçar a luta contra as ideologias dominantes. Para tanto, afirma que ao praticar a ética na docência, o educador reconhece a história como “possibilidade” e não de “determinismo”.

Freire (1996) destaca a importância de discutir saberes fundamentais à prática educativa-crítica. Ele fala também sobre o ensinar e o aprender, como uma prática dependente da outra para ter êxito e que o ensinar e o aprender são uma troca e não estão dissociadas, dado que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 12). Sendo assim, o educador deve ser consciente dessa prática, para ter condições de realizar a troca de experiências com os alunos de forma que educandos e educadores possam ser sujeitos construtores do conhecimento e, conseqüentemente, de suas histórias.

Os saberes fundamentais para a prática pedagógica elencados por Freire (1996) propõem desafios ao processo educativo e aos educadores. O teórico apresenta os saberes divididos em três eixos. O primeiro trata sobre a relação dinâmica entre ensinar e aprender, destaca que a prática pedagógica não é unilateral, visto que ela envolve uma interação constante entre professores e alunos. A aprendizagem é um processo colaborativo em que ambos os lados participam ativamente. O segundo aponta o ensino como construção conjunta, posto que o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conhecimento, ou seja, é um processo de construção conjunta, cujo conhecimento é criado por intermédio do diálogo e da reflexão. O terceiro retrata a especificidade do ensino humano e explicita que ensinar é uma atividade exclusivamente humana, que envolve empatia, reflexão e uma compreensão profunda, destacando a capacidade única dos seres humanos para a educação. Cada eixo evidencia diversos saberes, apontando que:

1) “Ensinar exige rigorosidade metódica” (Freire, 1996, p. 13), isto é, os educadores devem ter um domínio claro dos conteúdos que ensinam e utilizar métodos pedagógicos rigorosos. Isso significa planejar as aulas de forma cuidadosa e refletir constantemente sobre a

prática pedagógica de forma crítica, considerando sempre os sujeitos como parte do processo da construção do conhecimento, assim como a ressignificação dos seus saberes.

2) “Ensinar exige pesquisa” (Freire, 1996, p. 14), em outras palavras, a prática educativa deve estar sempre em diálogo com a pesquisa. Os professores devem ser pesquisadores de suas próprias práticas, questionando e buscando novas formas de ensinar e de aprender. A pesquisa e o ensino estão imbricados no processo educativo, pois ao descobrir coisas novas é possível intervir educando o outro e a mim mesmo.

3) “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 15). Em outros termos, os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos alunos devem ser valorizados. A aprendizagem é um processo de construção coletiva, em que os saberes dos educandos são integrados ao conteúdo escolar. A tarefa de ensinar é muito importante, não um ensinar por meio da memorização, mas ensinar a pensar certo, para poder valorizar conhecimentos construídos pelos educandos no meio que vivem, assim como sua capacidade de pensar criticamente para elaborar novos conhecimentos.

4) “Ensinar exige criticidade” (Freire, 1996, p. 15). Nesse sentido, os professores devem incentivar o pensamento crítico nos alunos, desafiando-os a questionar a realidade e a refletir sobre as causas dos problemas sociais. A educação deve ser um ato político de conscientização. Nesse sentido, é imprescindível que a curiosidade que permeia o senso comum seja criticizada, sobretudo para superação das injustiças produzidas no contexto educacional e social.

5) “Ensinar exige estética e ética” (Freire, 1996, p.16). Assim sendo, a prática educativa deve ser esteticamente agradável e eticamente responsável. A beleza e a ética estão intrinsecamente ligadas ao processo educativo, promovendo um ambiente de respeito e dignidade. A estética na educação não se refere apenas à beleza visual, a estética do ensino envolve a criação de espaços e práticas educacionais que inspirem e envolvam os alunos, tornando o processo de aprendizado mais significativo e cativante. A abordagem ética no ensino respeita a dignidade e os direitos dos alunos, promove a justiça social e incentiva a reflexão crítica sobre questões éticas e morais.

6) “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 1996, p.16), isto é, os educadores devem ser coerentes com aquilo que ensinam, sendo modelos de comportamento ético e crítico. O exemplo pessoal do educador é fundamental para a credibilidade de sua prática pedagógica. Para Freire (1996, p.16), o docente deve ser autêntico em seus ensinamentos e posicionamentos, pois, “pensar certo é fazer certo”.

7) “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p.17). Nessa perspectiva, a educação deve estar aberta a novas

ideias e práticas, rejeitando preconceitos e discriminações. A inovação e a inclusão são essenciais para uma educação emancipadora.

8) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, posto que a reflexão contínua sobre a prática educativa é fundamental para o crescimento profissional do educador. A autocrítica e a busca por melhorias devem ser constantes. Refletir o fazer e o pensar em um movimento dialético é de fundamental importância para o pensar certo, de modo que os saberes da curiosidade ingênua possam, de forma crítica, tornarem-se curiosidades epistemológicas.

9) “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 1996, p. 18). Assim, a valorização das identidades culturais dos educandos é crucial. A educação deve promover o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural, propiciando a formação da identidade cultural positiva, em que o sujeito é capaz de exercer sua cidadania de forma crítica e transformadora.

10) “Ensinar exige consciência do inacabamento” (Freire, 1996, p. 21). Diante disso, é necessário compreender que tanto os educadores quanto os alunos estão em constante processo de aprendizado e desenvolvimento, pois, o conhecimento é um processo contínuo e nenhum indivíduo ou sistema educativo possui todas as respostas. Os educadores precisam estar dispostos a aprender com seus alunos, com outras fontes de conhecimento e com suas próprias experiências.

11) “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado” (Freire, 1996, p. 22), ou seja, é imprescindível que o educador se reconheça enquanto um ser condicionado por sua própria história, seus valores, suas crenças e suas experiências pessoais. Reconhecer que os educadores não são neutros, mas produtos de uma série de influências culturais, sociais e pessoais que moldaram o mundo e suas práticas educativas. No entanto, um ser condicionado difere do ser determinado, pois, ao se reconhecer inconcluso, mesmo consciente de suas limitações, questiona os padrões dominantes, está aberto a novas formas de pensar e propor uma prática educativa mais reflexiva, inclusiva e responsável.

12) “Ensinar exige respeito e autonomia do ser do educando” (Freire, 1996, p. 24). Nessa acepção, o educador ético reconhece as singularidades de cada aluno, incluindo suas experiências, habilidades, interesses e desafios. Estabelece uma relação de igualdade e diálogo com os educandos, incentiva-os a pensar criticamente, tomar decisões e se responsabilizar pelo seu processo educativo. Desse modo, o educador desenvolve uma abordagem educativa que seja centrada no aluno, respeitosa, inclusiva e comprometida com a promoção da autonomia e o desenvolvimento integral dos educandos.

13) “Ensinar exige bom senso” (Freire, 1996, p. 25). Portanto, é importante que os educadores desenvolvam o equilíbrio e o discernimento ao tomar decisões e lidar com os diversos contextos que envolvem o espaço escolar. A flexibilidade, a empatia, a ética e a responsabilidade são cruciais na prática docente que respeita o direito dos alunos, suas diferenças individuais, que seja sensível e responsiva, que reconheça e valorize a diversidade dos alunos e dos contextos educativos.

14) “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (Freire, 1996, p. 27). Dessa forma, é imprescindível ressaltar que os educandos reconheçam a importância de os educadores se engajarem em uma luta contínua em defesa de seus direitos, condições de trabalho dignas e reconhecimento de sua importância na sociedade. Isso implica em defender uma educação pública de qualidade, que valorize e respeite os educadores como profissionais e como agentes de transformação social. Ademais, é necessário cultivar qualidades como a humildade, a tolerância e o compromisso político com os educadores para promoverem uma prática educativa que propicie uma educação inclusiva, justa e transformadora.

15) “Ensinar exige a apreensão da realidade” (Freire, 1996, p. 28). Em vista disso, os educadores devem entender o contexto social e econômico em que vivem seus alunos para tornar o ensino relevante e significativo, por conseguinte, a educação deve estar conectada com a realidade dos educandos. É importante engajar os alunos em um diálogo crítico sobre questões relevantes para suas vidas. Os educadores devem se posicionar politicamente para criar oportunidades para os alunos explorarem e refletirem sobre temas como identidade, cultura, política, sociedade, meio ambiente, entre outros, de maneira crítica e reflexiva.

16) “Ensinar exige alegria e esperança” (Freire, 1996, p. 29), ou seja, a prática educativa deve ser permeada pela alegria e esperança, mesmo diante das adversidades. A esperança é um componente essencial para a construção de um futuro melhor. É preciso ter esperança para viver em um mundo de possibilidades e não dos determinismos naturalizados por um sistema que oprime.

17) “Ensinar exige convicção de que a mudança é possível” (Freire, 1996, p. 30), isto é, os educadores devem acreditar na capacidade de transformação dos indivíduos e da sociedade. A educação é um ato de fé na possibilidade de mudança e os docentes têm o papel de educar, de estimular o pensamento crítico sobre as mazelas e a violência existentes na sociedade e como estas realidades podem ser transformadas.

18) “Ensinar Exige Curiosidade” (Freire, 1996, p. 33). A curiosidade é um motor para a aprendizagem tanto para os educadores quanto para os educandos. Estimular a curiosidade e

o desejo de aprender é fundamental. É imprescindível o exercício da curiosidade dialógica, reflexiva e crítica em busca da produção do conhecimento.

19) “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (Freire, 1996, p. 36). Sob tal ponto de vista, o educador seguro não precisa colocar à prova a autoridade, pois, deve agir com responsabilidade sabedoria; deve ser humilde e viver relações democráticas com os educandos, o que é de fundamental importância para a prática educativa. Por meio dessa prática, o educador auxilia os educandos na construção da sua autonomia. Ademais, o professor, para ser um bom profissional, deve levar sua formação a sério e estudar para ajudar os educandos a superarem obstáculos e alcançarem a aprendizagem. Nessa perspectiva, o educador deve ir muito além dos currículos prontos instituídos pelo poder, ele deve ser autônomo na escolha dos materiais a serem trabalhados de forma que mostre ao educando a diversidade cultural existente, os diversos problemas socioculturais presentes no meio no qual ele está inserido. O educador, nesse sentido, não se preocupa apenas com a educação sistematizada, mas com uma educação que sirva para a vida, que seja capaz de transformar e ser transformada de acordo com as necessidades do mundo atual.

20) “Ensinar exige comprometimento” (Freire, 1996, p. 37). É importante que o docente valorize a sua profissão e se posicione diante dos educandos, dado que o docente é um ser político e precisa demonstrar sua intencionalidade na prática educativa, ou seja, a verdade é imprescindível, já que não é ético ser contraditório no ser e no fazer.

21) “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 38). Nessa concepção, os educadores devem ter uma responsabilidade ética de questionar as injustiças e as desigualdades presentes na sociedade, bem como trabalhar em direção à sua superação por meio da educação. Além disso, a prática educativa não deve ser neutra e tem o papel de conscientizar os alunos sobre as estruturas de opressão presentes no contexto social e capacitá-los a agir de forma crítica e transformadora para mudar essas realidades. É importante reconhecer e confrontar as dimensões políticas e sociais da educação, tanto quanto trabalhar ativamente para promover uma educação mais justa e equitativa.

22) “Ensinar exige liberdade e autoridade” (Freire, 1996, p. 40). Apesar de parecer contraditória a possibilidade da promoção da liberdade com autoridade, é importante que o educador encontre o equilíbrio para que tenha a liberdade de inovar e, ao mesmo tempo, exercer uma autoridade pedagógica responsável e respeitosa. Esse equilíbrio permite criar um ambiente de aprendizado que promove a autonomia dos educandos, ao tempo que oferece estrutura e orientação para apoiar seu crescimento e desenvolvimento.

23) “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (Freire, 1996, p. 42). O educador consciente que reconhece a educação como especificidade humana e como forma de intervenção no mundo compreende que a prática pedagógica pode contribuir para transformar a sociedade em suas várias dimensões, tanto quanto colaborar para a perpetuação das relações de poder determinadas pelo sistema dominante. O educador democrático, autêntico e consciente que é engajado na luta e, por meio de ações e decisões, busca a transformação social, posto que não há posicionamento neutro na educação.

24) “Ensinar exige saber escutar” (Freire, 1996, p. 43). O educador que promove um diálogo autêntico com os educandos e escuta suas vozes consegue por meio da empatia e de uma comunicação efetiva compreender e transformar seu discurso de forma que atenda as demandas e as diferenças existentes no contexto da sala de aula. Ao promover um ambiente baseado no respeito mútuo, na escuta atenta e na troca de ideias de forma horizontal, há uma valorização do discurso do outro que contribui de forma democrática para a prática de escutar. Para tal, é preciso conhecer e respeitar a leitura do mundo por cada sujeito, trata-se de falar com e não falar para.

25) “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 1996, p. 47). Nessa perspectiva, é imprescindível que os educadores sejam conscientes das ideologias presentes na educação e na sociedade em geral. Isso envolve uma análise crítica das estruturas de poder e das relações de classe, raça, gênero e outras formas de opressão que moldam a educação a favor do sistema. Freire propõe a prática da desnaturalização, que consiste em questionar as ideias e práticas tidas como naturais ou imutáveis, revelando sua natureza ideológica e suas implicações políticas. Isso permite aos educadores e aos alunos examinarem criticamente às narrativas dominantes e explorarem perspectivas outras.

26) “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1996, p. 50). O diálogo autêntico é essencial para uma educação verdadeiramente libertadora, em que professores e alunos se engajam em uma troca de ideias, experiências e conhecimentos. Nesse contexto, o educador não é apenas alguém que transmite informações de forma unilateral, mas um facilitador do processo de construção do conhecimento, que valoriza as experiências dos alunos e os incentiva a questionar, refletir e se engajar ativamente em sua própria aprendizagem. É por meio do diálogo que o educador, consciente do seu papel docente, que ensina e aprende, oportuniza aos educandos uma participação ativa e autônoma enquanto sujeitos e não apenas objetos do processo educativo. Portanto, estar disponível para o diálogo significa estar aberto a ouvir, compreender e responder às necessidades e experiências dos alunos, criando um

ambiente propício para o respeito às diferenças e para o desenvolvimento pessoal e intelectual de todos os envolvidos no processo educacional.

27) “Ensinar exige querer bem aos educandos” (Freire, 1996, p. 52). Diante disso, é importante estabelecer uma relação de afeto e respeito entre educadores e educandos com base na confiança mútua e no reconhecimento da dignidade em cada participante do processo educativo. Essa relação centrada no amor e no cuidado não interfere no posicionamento ético e na autoridade docente, pois, trata-se de promover um ambiente seguro e acolhedor para que os educandos se sintam valorizados e motivados para construir uma aprendizagem para o seu desenvolvimento integral.

Os saberes docentes essenciais à prática pedagógica, destacados por Freire (1996), são de grande relevância na construção de educação libertadora e transformadora, uma vez que eles propiciam uma aprendizagem baseada no diálogo, no respeito, na reciprocidade que leva em consideração as experiências, culturas e necessidades individuais dos alunos. Saberes que são considerados essenciais porque fornecem uma base sólida para a prática educativa comprometida com a transformação social, a justiça e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ademais, a Pedagogia da Autonomia, propagada por Freire (1996), ao enfatizar a capacidade dos alunos de pensar criticamente e questionar, pode ser vista como um caminho para a descolonização do saber. Ao promover a autonomia, a educação freiriana busca empoderar os alunos a desenvolverem uma visão crítica e independente, o que pode ajudar a desafiar e a desconstruir narrativas hegemônicas e coloniais.

3.1 Os saberes e a formação docente para a EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo educativo que apresenta características e desafios específicos, exigindo dos educadores um conjunto diversificado e adaptado de saberes docentes. Na perspectiva de autores como Tardif (2014), Pimenta (2012) e Freire (1996), que analisam a complexidade desses saberes docentes, podemos identificar como eles se aplicam e se transformam no contexto da EJA.

Quanto aos saberes da formação profissional, os professores da EJA devem possuir uma formação que inclua metodologias específicas para a educação de jovens e adultos. Isso envolve compreender as teorias da educação de adultos, métodos de alfabetização de jovens e adultos, além de estratégias para motivar estudantes que podem ter tido experiências negativas anteriores com a educação formal.

Os saberes disciplinares atestam que o domínio do conteúdo é crucial, mas deve ser adaptado às necessidades e contextos dos alunos da EJA, afinal, professores precisam encontrar maneiras de tornar o conteúdo relevante para a vida prática dos alunos que trabalham, muitas vezes, e têm responsabilidades familiares.

No que se refere aos saberes curriculares o currículo na EJA deve ser flexível e adaptável e os professores devem conhecer as diretrizes curriculares específicas para a EJA, tal como saber como adaptá-las para atender às necessidades de uma população diversa, incluindo diferentes níveis de alfabetização e conhecimentos prévios variados.

Os saberes experienciais, na prática dos professores, são vitais, posto que eles são capazes de gerenciar uma sala de aula com alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade, criando um ambiente de respeito e colaboração. A experiência também ajuda na identificação de estratégias eficazes para motivar e engajar os alunos.

Os saberes das ciências da educação são imprescindíveis aos docentes da EJA, uma vez que os conhecimentos teóricos sobre educação, psicologia do desenvolvimento adulto, sociologia da educação e pedagogia crítica ajudam os professores a entenderem melhor os contextos de vida dos alunos e a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas e relevantes.

Os saberes pedagógicos exigem que os métodos e técnicas pedagógicas sejam adequados para o ensino de adultos. Isso inclui técnicas de ensino interativas, uso de tecnologias educativas e estratégias para promover a aprendizagem autônoma e contínua.

Gadotti (2008) destaca que, na formação social, os educadores precisam reconhecer e diagnosticar os problemas econômicos e socioculturais que envolvem estes grupos para conectar os saberes técnicos aos saberes populares. Para tal, é imprescindível que o educador conheça a origem do conhecimento popular, como ele é construído e modificado para intervir no processo educativo.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos do saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles (Gadotti, 2008, p. 29).

Desse modo, o educador da EJA deve ter como prioridade a valorização do contexto sociocultural dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento sistematizado e social de outros contextos, pois a aprendizagem construída por meio das experiências é mais significativa. Por isso, o educador da EJA precisa se pautar no diálogo e no pluralismo, uma vez que é necessário atender à diversidade cultural presente no meio educacional.

É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de etnia, sexo, culturas ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é condição essencial de uma filosofia do diálogo (Gadotti, 2008, p. 30).

Segundo Arroyo (2006), é necessário que a formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja pautada nos processos emancipatórios e na educação popular, assim, essa educação não deve apenas proporcionar o ensino sistematizado, mas também promover a emancipação dos sujeitos envolvidos, permitindo que eles se tornem agentes ativos na transformação social. Nesse sentido, a EJA busca libertar os estudantes das condições de marginalização educacional e social, oferecendo-lhes ferramentas para que possam participar plenamente da sociedade, exercendo seus direitos e contribuindo para o desenvolvimento coletivo.

Ademais, a EJA é considerada popular porque historicamente tem sido uma modalidade de ensino voltada para as camadas populares da sociedade que, por diversas razões, não tiveram acesso à educação formal na idade regular. Desse modo, a formação dos docentes que atuam com a EJA precisa atender às necessidades específicas desses grupos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida, o que é fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Assim, segundo Arroyo (2006), a formação de educadores que atuam com a EJA não proporciona apenas o aprendizado formal, mas condições para a promoção da justiça social e para a construção de uma sociedade mais igualitária e participativa. Soares e Giavanetti (2011) aponta que a atuação dos educadores da EJA deve ser baseada nos princípios educativos de Freire, pautados nas dimensões prática e teórica por meio da ação, reflexão, pois a aprendizagem é um processo que exige o pensar de forma crítica e não estagnada. Ademais, o educador, ao intervir na prática educativa, apresenta intenções que estão imbricadas com sua forma de pensar e aplicar a construção do conhecimento.

A EJA, baseada nos princípios da educação popular, é constituída por educadores militantes que pensam e fazem educação como forma de liberdade e emancipação. Para tanto, é indispensável conhecer as mazelas sociais existentes e os sujeitos envolvidos não só enquanto educandos, mas como seres humanos, culturais, políticos e sociais. Essa concepção pode propiciar a inclusão dos sujeitos excluídos no processo educacional. Além disso, contribui para a desconstrução da naturalização das desigualdades sociais construídas por meio de narrativas e implementadas no imaginário da sociedade. “Ao abrir-se para os sinais de alerta construídos pela educação popular no tocante à realidade de exclusão social, a EJA assume um caráter de

uma educação comprometida em reverter o quadro, muitas vezes já naturalizado, das desigualdades sociais” (Soares; Giovanetti, 2011, p. 245).

A educação popular é antagônica a uma educação formal (propiciada por um sistema que naturaliza as desigualdades sociais), na medida em que se propõe a conhecer a realidade dos sujeitos e intervir positivamente para que os envolvidos sejam capazes de se transformar e transformar o contexto social ao qual estão inseridos.

Ao educar o nosso olhar docente, a luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presentes em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência” o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada (Soares; Giovanetti, 2011, p. 247, grifos do autor).

Nesse sentido, a EJA busca compreender a importância das camadas populares e os sujeitos que a compõem e, por meio de um olhar sensível e crítico, reconhece a ligação do processo de exclusão social destes sujeitos para que possa promover uma educação pautada na resistência e na superação da desumanização que permeia suas vidas e seus espaços (Arroyo 2000 *apud* Soares; Giovanetti, 2011).

Freire (1996) aborda a questão da ética na prática docente no sentido de trabalhar a diversidade e a igualdade entre os indivíduos, além da luta contra as ideologias dominantes, uma vez que ao praticar a ética na docência, o educador reconhece a história como possibilidade e não de determinismo. A educação deve ser vista e propagada como forma de liberdade, visto que por meio do conhecimento o sujeito pode intervir de maneira crítica e consciente nos impasses presentes no dia a dia e não apenas os aceitar como se estivessem encarcerados num mundo determinado e sem possibilidade de transformação.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre a formação inicial e continuada de professores da EJA, Vieira (2022) aponta que as universidades ainda não priorizam a produção de conhecimentos que promovam saberes teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica na modalidade da EJA. Destaca ainda que, apesar da legislação contemplar a formação docente para atuar nessa modalidade de ensino da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB no 11/2000, na prática, a efetivação da lei ainda não está consolidada. Isso porque, mesmo que oferecida em alguns cursos de graduação, não apresentam relevância suficiente para atuação docente na EJA, pois a modalidade apresenta especificidades que na maioria das vezes não são consideradas na formação docente inicial.

Neste sentido, Vieira (2022) afirma que a falta de políticas públicas para a modalidade implica também na formação continuada, que, por não ter o suporte da formação inicial, não dá

conta de atender à demanda específica dos docentes da EJA. A modalidade ainda não tem a devida visibilidade no campo das IES, visto que as disciplinas são ofertadas apenas nas licenciaturas de pedagogia, o que não abrange a totalidade da formação docente. Além disso, não é difundida na pós-graduação, com poucos estudos e pesquisas no que se refere à formação inicial e continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Imbernón (2001) aponta que a formação docente era exclusivamente pautada na aprendizagem e no domínio de conteúdos, no entanto, diante das demandas do contexto educacional atual, faz-se necessário o desenvolvimento de uma formação que valorize as atitudes tanto quanto os conteúdos, propondo que a formação parta do contexto profissional, para contextualizar, discutir e refletir os problemas identificados nas vivências pedagógicas.

Em uma sociedade democrática é importante formar o professor na mudança para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. Já que a população docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2001, p. 18).

Para responder aos desafios cada vez mais presentes no cenário educacional, dada a constante evolução da educação, o professor precisa ser o sujeito da inovação, capaz de promover uma transformação da prática pedagógica de maneira reflexiva e colaborativa, com estudos e discussões coletivas constantes mediante uma formação contínua que possa desenvolver competências necessárias para atender as transformações sociais, tecnológicas e culturais.

[...] a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações (Imbernón, 2001, p. 40).

A formação vai além da técnica, posto que acontece de forma dinâmica e reflexiva de acordo com a prática pedagógica do professor e, por meio desta, é possível propiciar intervenções críticas e transformadoras com o intuito de produzir novos conhecimentos. Imbernón (2001, p. 48) destaca cinco formas de atuação para a prática da formação permanente, as quais estão elencadas adiante:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Segundo Imbernón (2001), a formação permanente e colaborativa é uma abordagem essencial no desenvolvimento profissional dos educadores, ela enfatiza a importância de os professores continuarem aprendendo ao longo de suas carreiras, não apenas de forma individual, mas pela colaboração com colegas e outros profissionais da educação. A formação permanente envolve um compromisso contínuo com o aprendizado ao longo da vida. O autor argumenta que os professores devem buscar oportunidades de formação que permitam atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas habilidades e estar preparados para lidar com mudanças no campo educacional.

A colaboração entre os pares envolve o trabalho coletivo, compartilhamento de experiências, ideias e recursos, tal como a colaboração para resolver problemas e melhorar suas práticas pedagógicas. Ademais, Imbernón (2001) aponta que a formação precisa acontecer no interior da escola para alcançar mudanças individuais e institucionais. “A escola devia deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser” (Imbernón, 2001, p. 102). Nesse sentido, a formação permanente e colaborativa promovida no espaço escolar não é apenas uma estratégia de desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, uma abordagem fundamental para promover uma educação de qualidade, embasada em princípios democráticos, nela os professores estão constantemente crescendo, aprendendo uns com os outros e se adaptando às demandas educacionais, em evolução para promoverem a transformação educacional e social das comunidades as quais estão inseridos.

3.2 Os saberes para a educação das Relações Étnico-Raciais

Para Tardif (2014), os professores mobilizam saberes constituídos nas experiências da prática educativa e, por isso, são considerados sujeitos do conhecimento. Ademais, são os principais agentes do processo ensino-aprendizagem, na medida em que, por meio dos saberes

e da subjetividade, atuam no contexto escolar mediando e produzindo conhecimentos. Partindo dessa premissa,

[...] propõe que se pare de considerar os professores, por um lado como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores, universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.) [...] (Tardif, 2014, p. 229-230).

Tardif (2014) aponta que os dois vieses apresentados, mesmo com cada um possuindo características próprias e divergentes, coadunam em uma mesma perspectiva de anular os saberes dos professores como sujeitos sociais e produtores de conhecimentos. Nesse sentido, o professor é considerado um objeto manipulável a serviço da produção científica que controla seu fazer pedagógico em prol das relações de poder presentes na sociedade.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), uma pesquisadora brasileira conhecida por seu trabalho na área de educação e Relações Étnico-Raciais, discute a importância de os professores desenvolverem saberes específicos para lidar com a diversidade étnico-racial na sala de aula e na escola como um todo. Ela enfatiza a necessidade de os educadores compreenderem criticamente as dinâmicas de poder e os impactos do racismo na educação, além de promoverem uma prática pedagógica que valorize as contribuições culturais e históricas de diferentes grupos étnicos e raciais.

A comunidade composta por negros e negras e o Movimento Negro são responsáveis pela produção de saberes emancipatórios que, apesar de divergentes da produção científica, não podem ser diminuídos ou desqualificados, pois promovem conhecimentos de mundo, em face da racialização presente na sociedade, como forma de intervir nos processos culturais, sociais e políticos de maneira proposital pela população negra no decorrer de suas histórias, nos contextos sociais nos quais se inserem, em suas formas de existir e atuar nos processos de libertação (Quijano *apud* Gomes, 2017).

Partindo da premissa acerca da importância dos saberes produzidos pela população negra para a construção da sociedade brasileira, primordial seria que esses saberes adentrassem às escolas e fizessem parte de todo o contexto educacional e toda produção do conhecimento para reconhecer e valorizar a mudança realizada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 para atender a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas do Brasil. “Essa Lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer 03/04,

que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Gomes, 2017, p. 68). No entanto, é percebido que os saberes propostos nesses documentos em sua maioria ainda não são aplicados no contexto educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais têm como objetivo principal orientar e garantir que as escolas brasileiras promovam uma educação que valorize e respeite à diversidade étnico-racial do país para combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial no ambiente educacional e, conseqüentemente, no contexto social. Sendo assim, as escolas devem reconhecer as diferenças, valorizar e respeitar à diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, promovendo o respeito mútuo e a convivência democrática entre os diversos grupos. Ademais, as diretrizes orientam as escolas a adotarem práticas pedagógicas que combatam o racismo, tanto de forma explícita quanto velada, visando a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para tal, propõem a inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, garantindo que esses conteúdos sejam abordados de forma transversal e interdisciplinar. Aponta, ainda, que é preciso superar a educação eurocêntrica, que historicamente dominou os currículos educacionais brasileiros, marginalizando as contribuições culturais, históricas e intelectuais dos povos afro-brasileiros e indígenas (Brasil, CNE/CP, 2004). Além disso, tal marco legal define que “[...] a educação das Relações Étnico-Raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, CNE/CP 2004, p. 6).

Conceição e Santos (2020) apontam que a sociedade brasileira é multicultural e sendo a escola um espaço que envolve as diferenças étnicas, culturais e sociais, é imprescindível inserir essas temáticas no currículo e, por meio da prática pedagógica, propor debates que promovam a valorização e o reconhecimento da diversidade racial e cultural presente no contexto social do Brasil. Desse modo, essas práticas devem se opor aos padrões eurocêntricos e promover uma educação para todos, pois a integração das diversas etnias e culturas no espaço escolar é primordial na construção de uma sociedade mais justa e igual, além de contribuir para superar o racismo e as desigualdades. “Para a quebra do paradigma de superioridade da cultura europeia em relação às outras culturas, especificamente a de matriz africana, as discussões sobre identidade, diversidade racial, multiculturalismo e reconhecimento são imprescindíveis” (Conceição; Santos, 2020, p. 17).

Candau e Oliveira (2010) observam que mesmo com a objetividade presente nas diretrizes há obstáculos em seu cumprimento e efetivação, pois enquanto o documento apresenta propostas e teorias não eurocêntricas, a sociedade, a escola e conseqüentemente os docentes construíram seus conhecimentos e suas práticas nas epistemologias eurocêntricas. “O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural” (Silva, 2007, p. 501). No entanto, a legislação e as produções científicas baseadas em uma nova concepção de história, saberes, epistemologias e novas interpretações da história da humanidade, bem como da formação da nação brasileira já estão sendo difundidas nas instituições de ensino e aos docentes. Pereira *apud* Candau e Oliveira (2010, p. 33) afirma que se “por um lado há uma disputa epistemológica quanto a interpretação da história e as perspectivas de análise social das relações raciais, por outro o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia mudanças interpretativas que ainda não chegaram a sala de aula”. Desse modo, a formação docente continuada é crucial e necessária para que se possa desenvolver práticas que envolvam a desconstrução de processos históricos baseados em formas de discriminação e de preconceitos, com isso, promover práticas de reconhecimento e de valorização étnica e cultural. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais apontam:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004, p. 12).

Para Moore *apud* Candau e Oliveira (2010), outro obstáculo, além do epistemológico destacado pelos autores no atendimento ao que preconiza as Diretrizes Nacionais, é a formação docente inicial que não propicia o conhecimento da história e sua interpretação, no entanto, a legislação orienta o ensino de história e estimula uma nova forma de interpretá-la.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de

europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (Brasil, CNE, 2004, p. 12).

Trata-se de reverter um processo histórico por meio da interpretação e do conhecimento da história da África que possibilite uma valorização e construção epistemológica por intermédio daqueles que sempre tiveram seus direitos negados. Desse modo, é necessário promover o entendimento de como foi constituído o ocidente europeu e a nação brasileira (Moore *apud* Candau; Oliveira, 2010).

Retratar a história real do povo africano com seus saberes relacionados à mineração, à agricultura, às técnicas de metodologia, à fundição de metais desconstrói todo o processo imposto e criado pelo ocidente europeu. Assim, todas as propostas apresentadas nos documentos podem possibilitar transformações, visto que as rupturas de paradigmas estão cada vez mais presentes nos vários espaços, entre eles o acadêmico e os movimentos sociais (Candau; Oliveira, 2010).

Gomes (2017) evidencia os saberes identitários, políticos e os estéticos-corpóreos produzidos pelo Movimento Negro e como estes estão presentes na historicidade do povo negro desde o período de colonização. Tais saberes se sobressaem a partir dos anos 2000 quando o Movimento Negro ganha destaque em vários aspectos, entre eles político, midiático, educacional e jurídico na luta pela conquista de políticas públicas que atendessem as demandas da população negra.

Sobre os saberes identitários, acontecem fatos relevantes no contexto social quando o Movimento Negro, por meio das políticas públicas, ativa as discussões sobre a “raça”, provocando o autoconhecimento da população negra que, ao se autodeclarar, fortalece os processos de identidade de forma positiva. O movimento negro promove uma análise crítica das estruturas de poder e das formas como o racismo se manifesta em diferentes níveis da sociedade, incluindo instituições políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, a mobilização nas redes sociais em torno de pautas e demandas específicas relacionadas à igualdade racial, direitos civis, acesso à educação, saúde, dicas de beleza, entre outros contribui para evidenciar esse processo. Tal mudança promoveu maior visibilidade dos problemas enfrentados pela população negra que passou a fazer parte do contexto do poder público, pesquisadores e ONGs.

A identidade negra e as causas que a envolvem passam a ser vistas com um novo olhar e isso possibilita um fortalecimento identitário no contexto da sociedade brasileira (Gomes, 2017).

Os saberes políticos são fundamentais nas conquistas do Movimento Negro, pois oportunizaram mudanças no contexto social no que se refere às discussões sobre raça que envolvem a discriminação, a diversidade e a igualdade de direitos. Assuntos antes invisibilizados são discutidos nas universidades e as questões raciais ganham destaque no Ministério da Educação e nas várias pesquisas que envolvem os marcadores sociais do Brasil. As marcas da desigualdade racial são desveladas e o Movimento Negro ocupa espaço no cenário político e educacional e promove, assim, conquistas de ações afirmativas por meio de aparatos legais que oportunizam reparação e mudanças efetivas em busca da justiça social (Gomes, 2017).

A raça em sua concepção ressignificada passa a ser critério para superar desigualdades mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei, tais como a Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais do Ensino Superior) e Lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) (Gomes, 2017, p. 71).

Desse modo, os saberes políticos não são apenas teóricos, mas são práticos e estratégicos, orientando as ações do Movimento Negro em busca de transformações sociais profundas e duradouras. Eles têm sido fundamentais para avançar na luta contra o racismo e na construção de sociedades mais justas e inclusivas em todo o contexto social.

Gomes (2017) ressalta a interligação dos saberes e aponta os saberes estéticos corpóreos como um importante saber na formação e construção identitária do povo negro e, principalmente, da mulher negra e da juventude negra, pois se trata de uma desconstrução de visão exótica e erótica do corpo negro para a valorização das expressões estéticas e corporais de determinados grupos étnicos, em particular das comunidades afrodescendentes. Esses saberes são importantes não apenas como formas de expressão cultural, mas como resistência e afirmação identitária frente a padrões estéticos dominantes que excluem muitas vezes e marginalizam as manifestações estéticas não eurocêtricas, isto é, representa o reconhecimento e valorização das diversas formas de beleza e estética presentes nas culturas afro-brasileiras e africanas. Isso inclui cabelos, penteados, trajes tradicionais, adornos corporais, danças, gestos e expressões faciais fundamentais para a identidade cultural. “A estética negra passou a ser compreendida como parte do direito da cidadania e da vida das mulheres negras, tornando-se um dos saberes sobre o corpo que vem sendo amplamente socializado e potencializado principalmente pelas jovens negras” (Gomes, 2017, p. 77).

Os saberes estéticos-corpóreos viabilizam a quebra de paradigmas eurocêntricos pautados no mito da democracia racial que, baseada na mestiçagem, quer negar as diferenças existentes no padrão estético negro e como este se autoafirma nos espaços de poder e de cultura, utilizando explicações baseadas na miscigenação racial que classificam o povo não branco de “[...] moreno (pele não tão “escura” e cabelos anelados). É o ideal do copo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade [...]” (Gomes, 2017, p. 78). Ademais, nos espaços escolares é preciso que o saber corpóreo negro seja apresentado em sua conjuntura estética e cultural real, assim cabe o cuidado com a folclorização e a utilização de estereótipos, pois elas representam formas de anulação e de negação do corpo negro.

Nesse sentido, as comunidades negras utilizam as práticas estéticas corpóreas como formas de resistência cultural contra a hegemonia cultural branca e a imposição de padrões estéticos eurocêntricos. Para tal, a valorização estética do povo negro vem contribuindo para a afirmação da identidade negra e para a conquista de espaços emancipatórios. Os saberes estéticos corpóreos desempenham um papel crucial na promoção da diversidade cultural e na construção de sociedades mais inclusivas, onde todas as formas de beleza e expressão são valorizadas e respeitadas (Gomes, 2017).

Mignolo (2017) defende a construção de mundos globais para além de um sistema de dominação. Para tal, é necessária a prática do pensamento decolonial, buscando futuros globais por meio da pluriversalidade, posto que não dá para se pensar uma única forma de projeto como universal. É necessário entender e refletir sobre aspectos historicamente tratados como o únicos e universais caminhos da humanidade, além disso, compreender que outros conceitos epistemológicos devem ser pensados e construídos diante das outras realidades existentes nas sociedades. Nesse sentido, é primordial o reconhecimento da necessidade de outras opções para possibilitar futuros globais que atendam os interesses diversos.

Nesse sentido, “Catherine Walsh reflete os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira” (Candau; Oliveira, 2010, p. 24). O pensamento do outro parte da ideia de decolonizar, desconstruir, realizando assim um ato político em busca de epistemologias contrárias à categorização de sujeitos como atrasados, subalternizados, incapazes. Desse modo, trata-se de uma reconstrução do ser, do poder e do saber.

Mignolo *apud* Candau e Oliveira (2010) aponta que é preciso restabelecer a “geopolítica do conhecimento” em direções que reconheçam a existência da subalternização e invisibilização dos conhecimentos outros, para que possa intervir de forma crítica, na prática

ocidental eurocentrada inserindo epistemologias outras. Candau e Oliveira (2010) afirmam que é nesse viés que a interculturalidade está presente com o intuito de promover novas formas de pensar e agir na construção de novas perspectivas teóricas e cognitivas.

Outro conceito discutido por Walsh *apud* Candau e Oliveira (2010) é o “posicionamento crítico de fronteira” que propõe uma lógica diferente da eurocêntrica, visto que não tem uma proposta de anular os pensamentos ocidentais, até porque não seria possível, mas possibilitar a existência de pensamentos críticos que reconheçam as relações de poder existentes em nossa sociedade e que estas podem ser modificadas e transformadas em função do confronto com outras histórias, com outros saberes, com outras formas de pensar. Desse modo, é possível decolonizar e produzir conhecimentos e novas formas de compreensão na perspectiva intercultural.

Catherine Walsh *apud* Candau e Oliveira (2010, p. 26) apresenta o conceito de interculturalidade como:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constroi entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Outro estudo da autora destaca que

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh *apud* Candau; Oliveira, 2010, p. 27).

Nesse sentido, a interculturalidade envolve representações que estão diretamente imbricadas na transformação dos sujeitos, assim, propõe a ideia de pensar a sociedade em seus vários aspectos políticos, econômicos, culturais, éticos e epistêmicos em busca de ações que contemplem uma desconstrução de um pensamento, de um saber, de um poder e de um ser

universal. Desse modo, a interculturalidade compreende uma forma de criar epistemologias que valorizem e coloquem em pauta conhecimentos outros e conhecimentos ocidentais em discussões críticas, propondo uma dimensão mais equânime. Aponta ainda que no contexto da educação, o trabalho na perspectiva intercultural não é delimitado a uma simples inserção de novos assuntos ou práticas pedagógicas, portanto, por se tratar de um ato político, o trabalho tem o papel de criticar os pilares ideológicos constituídos na sociedade para haver a construção e transformação histórica e sociocultural.

[...] muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (Walsh *apud* Candau; Oliveira, 2010, p. 26-27).

Walsh *apud* Candau e Oliveira (2010) indica que a prática da interculturalidade crítica — pedagogia decolonial — propõe uma quebra de paradigmas da visão eurocêntrica colonial em busca de uma produção do conhecimento que extrapola o saber sistematizado, mas que intervenha no contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, ou seja, não basta apenas difundir e delatar as formas de racismo epistêmico criado pelas relações de poder hegemônicas, é necessário um projeto que ressignifique outros olhares e pensamentos sobre os saberes e epistemologias que possam atuar no contexto social e cultural apresentando transformações efetivas e significativas.

Candau (2020) destaca a importância das políticas públicas e movimentos sociais para o fortalecimento do ensino em uma perspectiva intercultural crítica, pois, é imprescindível a discussão e o diálogo que articulam a igualdade e a diferença mediante um sistema democrático em movimento, que tem como prioridade a emancipação dos sujeitos. Esse processo está diretamente imbricado na formação docente inicial e continuada. Mesmo que ainda seja uma realidade distante do sistema educacional, é necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igual. O desenvolvimento da didática intercultural crítica na formação docente é essencial, posto que ela compreende a diversidade como um ingrediente primordial na prática pedagógica.

3.3. Ecologia dos saberes: caminhos possíveis para uma educação decolonial

Ecologia é a especialidade da biologia que estuda o meio ambiente e os seres vivos que vivem nele, ou seja, é o estudo científico da distribuição e abundância dos seres vivos e das

interações que determinam a sua distribuição. As interações podem acontecer entre seres vivos e/ou com o meio ambiente. A palavra *Ökologie* deriva da junção dos termos gregos *oikos*, que significa casa, e *logos*, que quer dizer estudo (Wikipedia, 2024).

Santos (2018) aborda a ecologia de forma mais ampla, considerando-a como uma ecologia de saberes e práticas. Isso significa que ele valoriza não apenas a sustentabilidade ambiental, mas também a sustentabilidade social e cultural. Ele aponta que é imprescindível reconhecer e integrar as diversas culturas e saberes presentes nos contextos para enfrentar os desafios globais contemporâneos, como as mudanças climáticas, a desigualdade social e a degradação ambiental.

Vários conceitos são atribuídos para o termo saber, entre eles:

1 Ter conhecimento, informação ou notícia de estar informado sobre [...] 2 Conhecer especificamente uma técnica, uma maneira, uma ciência, etc [...] 3 Ter certeza ou convicção de pressentir [...] 4 Ter a capacidade, as habilidades ou os meios de fazer [...] 5 Ter condição ou capacidade de compreender ou explicar algo [...] 6 Ter na memória [...] 7 Obter ou tentar obter informação [...] 10 Conjunto de conhecimentos que se adquire: CULTURA; ERUDIÇÃO; SABEDORIA. 11 Discernimento e prudência nas ações, no comportamento. 12 Capacidade que se adquire com a experiência [...] (Aulete, 2011, n.p.).

Sobre os saberes, Santos (2018) argumenta que eles ultrapassam os conhecimentos técnicos e científicos, pois se trata de reconhecer e valorizar a diversidade de saberes presentes nas várias formas de cultura e comunidades existentes. Desse modo, o conceito apresentado por Aulete (2011) coaduna com Santos (2018) acerca dos saberes, para quem os conhecimentos também podem ser adquiridos culturalmente.

Para Santos (2018), a ecologia dos saberes é antagônica ao conhecimento hegemônico que se apodera e dissemina saberes monoculturais tidos como únicos e universais. Portanto, a ecologia dos saberes tem o propósito de valorizar saberes outros e desconstruir a lógica perversa da hegemonia ocidental, por conseguinte, é pautada na necessidade, na produção e na existência de outros conhecimentos, muitas vezes negados pelo rigor científico. No entanto, a sociologia das ausências aponta que “Toda ignorância é de um determinado tipo de conhecimento, e todo conhecimento é a superação de uma ignorância em particular” (Santos, 1918, p. 223), ou seja, não há ignorância, tampouco conhecimento absoluto, pois, este não é completo nem único, todos conhecem e desconhecem algo. O conceito desenvolvido por Santos (2018) propõe uma abordagem crítica e pluralista do conhecimento, que promove a diversidade de formas e saberes presentes nas diferentes culturas e contextos sociais. Assim, o conhecimento não deve ser visto apenas como algo produzido pela comunidade científica, situada nos centros de pesquisas dominantes, mas também nas comunidades locais, movimentos sociais e tradições. Desse

modo, é necessário promover diálogos e interações entre diferentes epistemologias, buscando a construção do conhecimento em sua abrangência e complexidade. Acerca disso, Santos (2018, p. 225) defende que a “Confrontação e diálogo entre saberes é confrontação e diálogo entre os diferentes processos por meio dos quais as práticas que forem diversamente ignorantes se transformem em práticas que sejam também diversamente conhecedoras”.

Segundo Santos (2018), a injustiça social é inerente à injustiça cognitiva, uma vez que essa última se refere à forma como o conhecimento dominante e hegemônico marginaliza e desvaloriza outros saberes e perspectivas epistemológicas. Essa marginalização epistêmica vai além da discriminação intelectual, pois perpetua e reforça as desigualdades sociais e políticas. Para se opor a essa lógica, o autor propõe não apenas a transformação das estruturas econômicas e políticas, mas uma mudança epistêmica que reconheça e valorize a diversidade de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, é necessário que seja oportunizada uma ecologia dos saberes inclusiva e crítica, capaz de construir alternativas ao modelo dominante da produção do conhecimento.

Trata-se, por um lado, de explorar concepções alternativas que estejam no interior do conhecimento científico e que se tornam visíveis por meio de epistemologias pluralistas de diversas práticas científicas (em particular as epistemologias feministas) e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos produzidos pela modernidade ocidental e saberes diferentes não científicos (Santos, 2018, p. 224).

Nessa perspectiva, Santos (2018) propõe que não deva haver uma hierarquia no conhecimento, pois existem diferentes saberes, entre eles os tradicionais e populares, muitas vezes marginalizados pela ciência hegemônica, apesar disso, eles são de fundamental importância para compreender a diversidade e a pluralidade existente no mundo que é amplo e complexo. O autor defende uma abordagem pluralista e crítica que reconhece e valoriza a diversidade de saberes e perspectivas sem cair no relativismo total, no qual todos os pontos de vista seriam igualmente válidos e verdadeiros.

Desse modo, Santos (2018) argumenta em favor do diálogo e da interação entre os vários saberes, reconhecendo a diversidade e buscando desenvolver outras perspectivas de conhecimento, de critérios de legitimação e de justiça cognitiva das diferentes epistemologias. Tais epistemologias devem avaliadas por diferentes aspectos e não apenas pelo modelo científico ocidental, para isso é necessária uma orientação ética e uma política diversificada, que oportunize a propagação do conhecimento de forma mais equânime. Sendo assim, convém evitar tanto o relativismo absoluto quanto o monopólio do conhecimento científico ocidental,

promovendo um equilíbrio que reconheça a validade e a importância de diferentes perspectivas enquanto mantém critérios éticos e sociais para avaliação do conhecimento.

Boaventura de Souza Santos (2018) defende grupos com uma participação dinâmica, comprometida e reflexiva no mundo, que transcenda a mera observação ou análise passiva. É necessário que os sujeitos e grupos se envolvam em conhecer e transformar as realidades as quais investigam. Isto implica em posicionamento crítico no que se refere às desigualdades e aos impasses políticos e éticos que transpassam a sociedade global. A ecologia dos saberes é antagônica à hegemonia do conhecimento e desafia as estruturas de poder, pois defende que a existência das diferentes formas de conhecimentos precisa ser reconhecida, valorizada e integrada em uma busca coletiva por justiça social, ambiental e epistemológica.

A ecologia dos saberes se baseia na ideia da copresença radical. Copresença radical significa que as práticas e os agentes de ambos os lados da linha abissal são contemporâneas sempre e quando houver mais um tipo de contemporaneidade. Copresença radical significa equiparar simultaneidade com contemporaneidade, o qual só se pode conseguir caso se abandone a concepção linear do tempo (Santos, 2018, p. 227).

Nesse contexto, Santos (2018) aponta ainda que a concepção linear hegemônica do tempo, defendida pela modernidade ocidental e implicada na perspectiva progressiva da história, é restrita para perceber a complexidade das experiências culturais e históricas que compõem o mundo global. A ecologia dos saberes propõe uma temporalidade multifacetada e uma abordagem mais pluralista que valorize e reconheça as diversas narrativas históricas que refletem a diversidade cultural oriunda de diferentes contextos culturais e sociais. Isso inclui reconhecer formas de conhecimento e saberes que não podem se encaixar na narrativa linear dominante.

Dois fatores principais explicam a emergência da ecologia dos saberes. O primeiro é a forte presença política de povos e de visões do mundo do outro lado da linha que juntos participam da resistência global ao capitalismo, ou seja, como importantes agentes da globalização contra hegemônica. O segundo fator é a confrontação inédita entre concepções radicalmente diferentes de sociedade alternativa, tão diferentes que não se pode juntar no âmbito de uma única (Santos, 2018, p. 228).

Segundo Santos (2018), a luta de diferentes grupos como camponeses e indígenas contra o sistema global dominante contribui como uma forma de desafiar e reverter essa dinâmica, uma vez que, caminha-se para a conquista da globalização contra hegemônica que tem o intuito de propiciar alternativas de integração global inclusiva que não sejam apenas orientadas pelo lucro e pela competição desenfreada, mas pelo respeito à dignidade humana e pela justiça social.

Santos (2018) ainda reforça a existência dos limites internos e externos na construção dos saberes e destaca que esses limites apresentam diferenças entre si, pois enquanto os saberes hegemônicos reconhecem e exploram apenas o limite interno, os saberes contra hegemônicos se utilizam dos dois limites. A pluralidade interna das práticas científicas refere-se à diversidade de abordagens, métodos e perspectivas que devem ser reconhecidos e valorizados dentro da própria ciência. Ele argumenta que a ciência moderna frequentemente tende a impor uma visão homogênea e hierárquica do conhecimento, marginalizando ou ignorando outros modos de conhecer que não se enquadram no paradigma dominante. A pluralidade externa, dentro do contexto da ecologia dos saberes, refere-se à inclusão e à valorização de uma ampla gama de conhecimentos e epistemologias que estão além do paradigma dominante da ciência ocidental moderna. Isso inclui saberes indígenas, conhecimentos tradicionais de comunidades locais, saberes populares, perspectivas feministas e outras epistemologias subalternas que têm sido historicamente marginalizadas.

Dentro do contexto da pluralidade interna, Santos (2018) entende a necessidade de propor uma abordagem mais inclusiva e democrática da ciência, na qual diferentes perspectivas e formas de conhecimento possam coexistir, interagir e enriquecer-se mutuamente. Isso não apenas amplia a base de conhecimento disponível, mas também promove uma maior justiça epistêmica, permitindo que diversas comunidades e culturas participem ativamente na produção e aplicação do conhecimento científico. A ideia de pluralidade externa está intimamente ligada ao conceito de ecologia dos saberes. Essa abordagem propõe que o conhecimento não seja engessado e universal, mas diverso e contextualmente situado, resultante de interações complexas entre diferentes formas de saber. Desse modo, a ecologia dos saberes é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira mais eficaz e justa. Ao reconhecer e integrar diferentes formas de conhecimento, podemos abordar problemas complexos como a crise ambiental, a desigualdade social, os direitos humanos e a tecnologia de uma maneira mais holística e inclusiva.

Santos (2018) esclarece que a ecologia dos saberes enfatiza a diversidade, a integração das diferentes formas de saber e reconhece que o conhecimento se produz não apenas no *logos* (racionalidade, lógica, ciência), mas também no *mythos* (mito, narrativa, saberes tradicionais, culturais e simbólicos). Essa abordagem valoriza a diversidade de formas de saber e reconhece que diferentes culturas, tradições e perspectivas têm contribuições importantes para o entendimento e a solução de problemas complexos. Portanto, ambos desempenham papéis complementares na criação e na aplicação do conhecimento em diversas áreas. Ademais, Santos (2018, p. 251) ressalta que a “ecologia do saber é uma política de intermovimentos”, pois, é

pautada na necessidade de estabelecer diálogos e colaborações entre diferentes movimentos sociais, políticos e culturais, entre eles os movimentos ambientalistas, movimentos indígenas, feministas, movimento negro. O propósito é promover a interação, o respeito e o intercâmbio entre os diversos conhecimentos, reconhecendo que cada um traz contribuições valiosas para a compreensão e ação em questões ambientais e sociais. Desse modo, além de fortalecer os laços entre diferentes grupos e comunidades, a ecologia do saber também enriquece as soluções propostas para enfrentar problemas complexos por meio da complementaridade e da colaboração entre saberes diversos.

3.4 As interfaces entre a EJA e a EREER

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos vem percorrendo caminhos difíceis ao longo da história da educação, pois esta foi criada para atender uma população que, por vários motivos, não teve acesso ao processo educacional. É importante conhecer os objetivos e a história da EJA, bem como os sujeitos excluídos do processo educacional que a constitui ao longo da sua trajetória. Com isso, compreender sua situação atual enquanto modalidade do ensino da Educação Básica.

A EJA é marcada por muitas lutas no cenário educacional brasileiro, pois se trata da inclusão de muitos excluídos e marginalizados com acesso e direito à educação, que por vários motivos lhes foram negados. Diante disso, marcos históricos fazem parte do contexto da Educação de Jovens e Adultos e da população negra no Brasil.

Para compreender os percalços enfrentados pelo povo negro no processo de escolarização, é necessário conhecer os aspectos históricos da legislação que rege o sistema educacional do Brasil. A primeira Constituição de 1824, após a independência do Brasil, apesar de não priorizar a educação, afirmava, de forma breve, que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. No entanto, os requisitos exigidos para serem considerados cidadãos brasileiros eram aqueles nascidos no Brasil, ingênuos, libertos, mesmo sendo filhos de estrangeiros, entre outros.

Desse modo, é perceptível a desigualdade de direitos, uma vez que havia abundância de pessoas negras que não se encaixavam no modelo de cidadão concebido. Maia (2020) afirma que a legislação promove uma percepção negativa do povo negro, visto que carrega as marcas da escravidão vivenciadas no governo imperial, perpetuadas ao longo do processo histórico e de outros regimes políticos. A Constituição de 1824 apresenta vários artigos que discrimina os negros e favorece o racismo, pois não permitia que o negro liberto exercesse sua cidadania de

forma efetiva, ou seja, mesmo dando o direito ao negro de votar, esse não poderia receber votos, demonstrando assim que havia uma dominação das leis pelos brancos para os brancos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o racismo, enquanto prática injusta ou violenta contra pessoas de diferentes grupos étnicos, diferentes matrizes culturais, não é coisa que passa a existir somente a partir de 1888, mas, antes, já nos primeiros momentos da escravidão praticada em território brasileiro. Ou seja, reconhecendo que a prática racista não foi fruto da Lei Áurea, conclui-se que esse fenômeno já existia na realidade social brasileira antes mesmo da Proclamação da Independência (1822). Portanto, esse raciocínio sugere que a compreensão do racismo à brasileira deve ser buscada no Brasil-colônia (Conceição, 2020, p. 177).

As injustiças e as desigualdades ainda foram reproduzidas na legislação imperial, como na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, quando as escolas e os cursos noturnos proibiam o acesso por escravos. Como se pode perceber, na regulamentação “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Fonseca *apud* Passos, 2012, p. 139).

Em 1878, por meio do Decreto número 7.031-A, é regulamentado o ensino noturno para adultos no município da corte e ele estabeleceu o acesso à escola nacionalmente. Os cursos noturnos eram destinados aos negros livres e libertos. No entanto, a ordem estabelecida pela corte não foi atendida em todas as províncias, pois algumas proibiam que negros frequentassem os cursos. Ademais, no ano seguinte, “com a Reforma do Ensino Primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, instituiu a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e eliminava a proibição de os escravos frequentarem as escolas públicas” (Passos, 2012, p. 245).

Com o fim da monarquia e a proclamação da República, surge a necessidade de uma nova legislação, à Constituição 1891. Se a anterior priorizou a formação do estigma de escravo do povo negro, esta ainda mais cruel excluiu o negro do contexto, como se este não fizesse parte da sociedade brasileira. Partindo da premissa de que o fim da escravidão ocorreu em 1888, houve silenciamento por parte dos legisladores sobre o assunto, com o propósito de apagar da história do país o processo escravizatório. No entanto, apesar de o negro não ser citado na referida Carta, de acordo com Maia (2020, p. 203), “os deputados racistas não se intimidavam em propor moções absurdas como foi o caso de deputado baiano José Joaquim Seabra (1855-1942), durante a 13ª Sessão, de 20/12/1890, ao propor a destruição dos arquivos da escravidão”. Proposta que foi aprovada e deu início ao negacionismo da história do povo negro, deixando-os cada vez mais invisibilizados e destituídos de direitos.

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da regeneração das populações brasileiras, tidas como “doentes, indolentes e improdutivas” (Carvalho *apud* Passos, 2012, p. 150, grifos do autor).

No entanto, Cruz (2005) relata que o povo negro não foi omissos na busca pela educação e sabia da sua importância para ocupar seu espaço no contexto social e, quando na condição de libertos, apropriou-se do saber escolar nos padrões e requisitos oficiais. Cruz (2005, p. 27) afirma que “embora não de forma massiva, as camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”.

Após a Revolução de 1930, com novas demandas políticas, econômicas e sociais, formase uma nova carta, a Constituição de 1934, que defende uma educação baseada nos parâmetros da eugenia. O eugenismo, que surge na Europa e é defendido por Francis Galton, tinha como objeto de estudo “o aperfeiçoamento da raça humana”, e utiliza como pilar das suas pesquisas e estudos a teoria evolucionista de Darwin. Nesse contexto, passou a estudar uma teoria social que explicaria a evolução das raças, afirmando que as raças inferiores (negras) atrapalhavam a evolução pura e nobre do ser humano. Essa teoria selecionava os seres humanos com base nas características hereditárias, utilizando como critério a beleza e a saúde física e mental dos gregos antigos, classificando pessoas ideais para evoluir gerações futuras. Surge também o Darwinismo social, que sustenta o racismo e a eugenia, baseado na premissa de que os mais aptos a sobreviver e os mais evoluídos eram as pessoas economicamente bem-sucedidas, em outras palavras, os ricos eram mais aptos que os pobres para sobreviver. As ideias eugenistas ganham proporção, são difundidas e geram interesse nas comunidades científicas do mundo, sendo utilizadas como política de discriminação social e limpeza étnica. No Brasil, não foi diferente, dada a adoção da conduta das ideias eugênicas que enalteciam a “raça” branca e inferiorizava a “raça” negra, buscando o embranquecimento da população por meio da união entre pessoas “eugenicamente saudáveis” para a constituição familiar (Nascimento, 2021). Por sua vez, Rocha (2018, p. 68) afirma que “para os eugenistas, a educação agia como um fator de conscientização para possíveis mudanças comportamentais entre jovens e adultos visando o matrimônio entre pessoas de uma mesma classe social e etnia e não apenas o conhecimento de

teorias e leis sobre hereditariedade”.

A Constituição Federal de 1934 se torna contraditória no que se refere à educação, pois, ao mesmo tempo que promulga o ensino primário e gratuito como obrigatório e direito de todos, preconiza as ideias eugênicas que promovem a exclusão do pobre, do negro, uma vez que estes não fazem parte da formação social pretendida. Outra divergência é descrita também no artigo 113, o qual afirma que “todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”.

Com o regime totalitário, é instituído o Estado Novo por meio da Constituição de 1937, que assegura no artigo 122 que “todos são iguais perante a lei”. No entanto, extingue o termo raça, demonstrando assim o silenciamento no que se refere à população negra nos aspectos legais. A educação priorizava um modelo eurocentrado que não era significativo para os negros libertos que frequentavam a escola e, diante das condições de vida precárias, da pobreza e da discriminação racial, muitos não permaneciam, pois mesmo libertos, eram proibidos de frequentar a escola, caso apresentassem alguma doença (Barros *apud* Oliveira; Oliveira; Costa, 2021).

No ano de 1940, a EJA se constitui e passa a fazer parte do sistema educacional com políticas públicas que foram criadas devido à defasagem educacional frente à implantação das indústrias e à participação do povo brasileiro. A Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942 e, junto com ele, os programas para o ensino de adultos e ampliação da educação dessa modalidade — devido à taxa alarmante de analfabetismo — surge uma tentativa de dar uma resposta a essa questão, combatendo o analfabetismo adulto e infantil.

O Teatro Experimental Negro (TEN) foi uma importante iniciativa cultural e política no Brasil, uma vez que, fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, tinha o objetivo de promover a valorização da cultura afro-brasileira e combater o racismo por meio das artes. No entanto, não se limitou apenas a produções teatrais, mas também envolveu atividades de conscientização e educação, chegando a atender mais de 600 pessoas em seus cursos de alfabetização de adultos, evidenciando que mais do que formação sistematizada, oferecia formação política, isto é, fortaleceu a resistência, o combate à discriminação racial e promoveu as lutas pelos direitos enquanto cidadãos emancipados (Romão, 2005).

Promover a educação para pessoas negras excluídas do processo educativo sempre foi uma preocupação das entidades negras. Nesse sentido, foram organizadas e implementadas várias formas de alcançar a inclusão do povo negro na educação, entre eles, escolas e outros espaços educativos, como apontam as publicações de grandes jornais da época, como *O*

Propugnador (1907) e *O Progresso* (1930), quando o primeiro em seu anúncio “oferecia aulas no curso diurno e noturno pela Irmandade Nossa Senhora do Rosário” e o segundo, “mantido pelo Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, oferecia cursos para os filhos dos associados, além de cuidar da alfabetização daqueles que trabalhavam durante o dia” (Gomes, 2011, p. 95).

Gomes (2017) aponta que a criação do TEN repercutiu na valorização cultural representada pelos atores negros, na medida em que este propiciou o resgate dos aspectos africanos presentes no contexto do Brasil. Além disso, por meio do *Jornal Quilombo* fazia importantes solicitações, entre elas:

ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a dmissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico-racial não entrava devido a imbricação entre discriminação racial e pobreza –, o combate ao racismo com base em medidas culturais de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história (Nascimento *apud* Gomes, 2017, p. 31).

Em 1946 foi promulgada, pelo Congresso Nacional, uma nova Constituição, que retomou a democracia baseada na carta de 1934 e restabeleceu os direitos individuais, a autonomia entre os estados e municípios, além de fortalecer o princípio da igualdade para todos os cidadãos. No entanto, continuou não citando o termo “raça”, o que demonstra a falta de preocupação com as demandas e necessidades da população negra do país. No que se refere à educação o artigo 166 afirma que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Diante das desigualdades educacionais, a UNESCO cobra medidas do poder público, principalmente no que se refere à educação de jovens e adultos. Para atender a demanda, surge, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um movimento imprescindível que, por campo de atuação, deveria se preocupar com a educação do adulto e com ele criar um curso primário para adultos, com profissionais capacitados, o seu “[...] lançamento fez que houvesse o desejo de atender apelos da Unesco em favor da educação popular [...]” (Paiva, 1987, p. 178).

Na década de 1960 surgiram muitas campanhas com visões diferentes, pautadas em uma proposta igualitária para todos, com programas para erradicar o analfabetismo no país e para melhorar a sua imagem, com políticas para melhorar as condições de vida do povo brasileiro. Entre os mais conhecidos estão: o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular de Recife, De pé no chão também se aprende a ler, de Natal e o Plano Nacional de Alfabetização. Nesse Plano, estavam as ideias de Paulo Freire como referência para a Educação de Jovens e Adultos, uma educação pensada de forma diferente, em que o indivíduo no processo

de aprendizagem deve dispor de uma educação e alfabetização de maneira crítica e dialógica, com a proposta de uma educação igualitária e para todos.

Havia uma equipe de professores nordestinos no Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco. Alguns deles eram também gente do Movimento de Cultura Popular do Recife, o primeiro que se fez no Brasil, na aurora dos anos 60. Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo “doméstico” (Brandão, 2006, p. 8, grifos do autor).

No entanto, no período da Ditadura Militar, muitos programas se perderam e foram perseguidos, principalmente os relacionados às ideias de Freire. Segundo Brandão (2006, n.p.), “logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Desse modo, praticar e propagar essa prática seria uma ameaça à atuação da classe dominante e opressora, dado que ela possibilita ao oprimido desenvolver o pensamento crítico capaz de revolucionar e lutar pelos seus direitos.

Gomes (2017) aponta que o período da ditadura militar foi marcado por processos de discriminação racial. Desse modo, houve uma articulação do Movimento Negro que suscitou a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MNUCDR), uma organização de nível nacional de fundamental importância para a luta contra o racismo que estabelece a educação e o trabalho como principais fatores para a efetivação de conquistas. O MNUCDR passa a ser nomeado mais tarde como Movimento Negro Unificado (MNU), tal como é conhecido até os dias atuais, e foi o principal responsável pelas progressões do negro na formação acadêmica, considerados intelectuais reconhecidos e pesquisadores no campo das Relações Étnico-Raciais.

Com o Regime Militar, instala-se a Constituição de 1967, cujo objetivo fora promover o autoritarismo e calar a democracia da Constituição de 1946. A consolidação da ditadura marcou a supressão dos direitos e proibição de várias expressões por meio da censura nos meios de comunicação e nas formas artísticas. No que se refere à inclusão dos debates sobre a inclusão dos negros no sistema educacional como direito legal, Dias (2005) relata que não foi possível muitas discussões, pois a LDB foi modificada em dois momentos distintos, cujo primeiro tratou sobre o Ensino Superior, em 1968, já o segundo sobre o primeiro e segundo grau em 1971. Além disso, o artigo que versa sobre a questão racial permanece como na LDB 4.024/1961.

Para justificar a falta de ações diante do alto índice de analfabetos, em 1967 nasceu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, segundo Rodrigues e Paranhos (2022, p. 92),

[...] tinha como objetivo erradicar o analfabetismo, integrar o alfabetizado à força de trabalho e possibilitar ao alfabetizado uma educação continuada. A educação continuada, proposta pelo movimento, tinha como marca o fato de considerar o jovem e adulto não alfabetizado como um ser desarticulado da sociedade e improdutivo; portanto, a partir dos seus princípios, propunha integrar os sujeitos à força de trabalho, o que o promoveria enquanto ser humano. O oferecimento de oportunidades para a promoção humana, contudo, ocorreria por meio do treinamento para a mão de obra necessária aos setores de trabalho. Presumia o não alfabetizado como um ser improdutivo economicamente, eram 18 milhões de improdutivos, aproximadamente 34% da população.

Desse modo, o objetivo e consolidação do MOBRAL apresentam tanto o viés do assistencialismo, como aponta Pereira *apud* Rodrigues e Paranhos (2022), como o viés da pedagogia compensatória, segundo Kramer *apud* Rodrigues e Paranhos (2022). Nesse contexto, os autores afirmam que, enquanto a primeira tem a função de estabelecer a lógica cristã e do capital, como se estivesse suprindo as necessidades humanas, a segunda propaga a igualdade de direitos como se beneficiasse a todos na mesma proporção, estabelecendo assim uma harmonia já que todos eram atendidos. Em síntese, criava-se um consenso em que a classe dominante oferecia uma educação que atendia aos subalternos, com interesses próprios, e os dominados acreditavam que estavam sendo contemplados com a educação garantida.

O supletivo surge em 1971, procurando complementar a escolarização e combater o analfabetismo, colocando em sala aqueles que ainda não tinham conseguido terminar seus estudos no tempo regular e na idade certa. Instituído pela Lei 5.692/1971, pensava-se apenas numa escolarização tardia e em atividades educativas da maneira mais flexível para o indivíduo, suprindo suas deficiências. Na Constituição de 1988, chamada de cidadã, surgiu o tema educação com interesse social e, a partir daí, estabeleceu-se que a Educação Básica fosse oferecida também por meio da EJA, uma conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito.

Em 1990, houve a extinção da Fundação Educar e a Educação de Jovens e Adultos foi descentralizada, passando a ser responsabilidade dos municípios, mesmo que ainda continuasse havendo intervenção do Estado. Nesse período, o governo ainda tentou criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) no Governo Collor, mas com o *impeachment* ele foi deixado de lado por Itamar Franco. Houve a Reforma da Educação e a descentralização dos sistemas educacionais em 1995, assim, a Educação de Jovens e Adultos, por não ter

assistência do Estado, ficou de lado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece diretrizes gerais para a educação no Brasil, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Dias (2005, p. 54), “A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDB’s tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995”. Esse período foi marcado por uma grande atuação dos movimentos sociais em todo o país, quando pesquisas foram desveladas para evidenciar o alto índice de desigualdade racial presente na sociedade brasileira. Várias denúncias foram feitas nos jornais da época, o que possibilitou uma atenção maior para o contexto educacional (Dias, 2005).

De acordo Haddad (2000), embora tenha sido criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a Educação de Jovens e Adultos ainda ficou de lado, posto que os investimentos desse fundo não previam qualquer favorecimento à expansão da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, Ribeiro, Joia e Di Pierro (2001) ressaltam que a partir desse período a EJA passou a ser vista ou associada a um Ensino Noturno de segunda linha, de caráter complementar e compensatório, a qual absorve adultos que não conseguiram concluir seus ensinos na idade ideal ou foram reprovados, alguns são tidos até como fracasso escolar. Diante disso e da falta de incentivo político, essa educação, por algum tempo, sofreu uma paralisação em suas modalidades tecnopedagógicas, assim como baixos investimentos.

Marcos importantes se sobressairam no período em que a Lei 10.639/2003 foi aprovada, entre eles a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, assim como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (Dias, 2005).

Em 2007, no governo Lula, é criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio de ações do Ministro da Educação, visando a contribuir para diminuição do analfabetismo no Brasil. O programa foi criado pelo Decreto n.º 6093, de 24 de abril de 2007, e seu objetivo era promover a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos ou mais, o que significou uma conquista porque o PBA passou a financiar a Educação de Jovens e Adultos que a vinha sendo sempre precária em relação ao suporte por parte do governo. Felizmente, os estados seguiram esse exemplo, com destaque para o governo da Bahia, que lançou o Todos Pela Alfabetização (TOPA), cujo objetivo era alfabetizar um milhão de baianos até o ano de 2010. O censo do Programa Brasil Alfabetizado percebeu um grande progresso na alfabetização, nos estados e municípios, e ainda com formação continuada de melhor qualidade

para educadores com material específico para esses programas. A Educação de Jovens e Adultos teve outra grande conquista quando foi incluída no Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo propósito foi reservar recursos para Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a LDB, a EJA deve ser oferecida como uma modalidade de ensino integrada à Educação Básica, com o objetivo de garantir a formação básica para jovens e adultos, possibilitando-lhes a continuidade de estudos em diferentes níveis de ensino, bem como a inserção no mundo do trabalho. Além disso, a LDB estabelece que a educação de jovens e adultos deve ser organizada de forma a permitir a aceleração de estudos e a valorização da experiência de vida dos alunos, buscando promover sua inclusão social e o exercício da cidadania. Desse modo, essa modalidade de ensino tem como objetivo reduzir o analfabetismo e promover a educação ao longo da vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) apontam que a identidade própria da EJA considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, que apresenta funções específicas, definidas como:

Reparadora, que significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Qualificadora, tem como tarefa propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, mais que uma função ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Brasil, 2000, p. 7-11).

Nesse contexto, é notório que a EJA vem conquistando espaços no decorrer de sua trajetória, mas esta modalidade ainda enfrenta muitos desafios, visto que não basta disponibilizar a vaga e o acesso, é necessário garantir a permanência do educando na escola,

pois como preconiza o Art. 37 §2 da Lei n.º 9.394/1996, LDB: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996).

Brandão (2006) afirma que ao propor seu método de alfabetização, Freire refletiu sobre a educação e se opôs a métodos existentes, com isso, destacou o mundo que ele acredita ser possível e como a educação, com um método diferente, tem a capacidade de formar sujeitos com base no seu meio e no seu conhecimento prévio com objetivo de transformar a sociedade a qual pertencem. Para criar o método, ele pensou e refletiu o mundo, o homem e tudo que o envolve em busca de uma educação para a liberdade. Para Brandão (2006, p. 7), “[...] ele imaginou criar uma ferramenta que ajudasse o homem a começar pelo começo; por um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler-e-escrever”.

O sistema educacional continua reproduzindo uma educação que atende a classe dominante, uma vez que é verticalizada, traz currículo, cartilhas e materiais didáticos que não atendem a diversidade do povo brasileiro, com a EJA não é diferente, pois muitas vezes é instituído como um resumo do ensino regular. De acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA),

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnicoracial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz europeia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação (Brasil, 2009, p. 30).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim como a educação da população negra é uma luta do povo, uma conquista da educação participativa dos movimentos populares, importante para sociedade civil. Tais conquistas marcaram a história da educação brasileira na conquista dos direitos e dos espaços no processo educativo.

Nascimento (2021) ressalta como a sociedade brasileira é marcada por uma cultura de racismo, provocada por um sistema escravocrata que enraizou os processos de preconceito e discriminação, sobretudo em função do fato de o racismo está camuflado pelo fadado mito da democracia racial. Destaca, ainda, como o preconceito permeia a vida do povo negro de forma agressiva, por meio de rótulos, de falas, do uso de estereótipos que oprimem e inferiorizam,

como se isso fosse natural. Se autodeclarar negro é um processo doloroso, pois a cultura eurocentrada está impregnada nos contextos sociais de tal maneira que o negro não consegue se enxergar e muito menos se incluir. Esta realidade está presente em vários âmbitos, de acordo com os dados da revista Fórum, apresentados por Nascimento (2021), há desigualdade de oportunidades entre negros e brancos no que se refere ao trabalho, salário e acesso ao ensino superior. Apesar de constituir 49,5% da população brasileira, o histórico de discriminação, preconceito e do acesso tardio na escola enfrentado pelos negros contribui para que os dados pesquisados se perpetuem ao longo de gerações.

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (Silva, 2007, p. 495)

Os alunos da EJA são sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, o que compromete sua participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral, trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar (Brasil, 2000).

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Brasil, 2000, p. 6).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 2022, a existência de 11,4 milhões de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais, perfazendo

7% do universo de pessoas nesta faixa populacional. Isso indica que o Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. Portanto, “[...] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (Brasil, 2000, p. 5).

Nesse sentido, a Declaração de Hamburgo (1997) sobre a Educação de Adultos, da qual o Brasil é signatário, aponta que

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades.
 [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (Unesco, 1997, n.p.).

O percentual de analfabetos no Brasil está associado às questões da faixa etária — concentrado entre pessoas de 60 anos ou mais, de gênero, com as mulheres, na idade de 60 ou mais, representando a maior quantidade — e, principalmente, da raça, com predomínio de pessoas pretas, tanto na faixa etária dos mais jovens (pretos representando 10,1% da população), quanto nos que têm 60 anos ou mais (pretos representando 23,3% da população).

Os dados trazem uma reflexão sobre a relação entre a EJA e a educação do povo negro, uma vez que tanto a modalidade quanto a história educacional de um povo estão imbricados no processo histórico de exclusão e marginalização que permeia a vida dos sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos que, em sua maioria, são negros.

Gomes (2017) destaca a importância dos Movimentos Sociais na conquista de direitos e afirma que a efetivação das políticas públicas é decorrente das lutas do Movimento Negro que contam com protagonistas em vários setores da sociedade, com isso, contribuem para o combate ao racismo e às desigualdades presentes no contexto brasileiro. Enfatiza que não seria possível conquistar espaços e ações afirmativas sem a atuação do Movimento Negro. Um dos direitos considerados prioritários é a educação do povo negro, que vem demonstrando avanços por meio de ações políticas do Movimento Negro, tais como a Política de Ações Afirmativas, apesar das elevadas desigualdades educacionais.

O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador, saúde, educação, mercado de trabalho entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados

do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial (Dias, 2005, p. 54).

Candau e Oliveira (2010) direcionam suas discussões desde a Constituição de 1988, pois consideram como um ponto central as leis que reconhecem a importância da história da África na formação da nacionalidade brasileira, posto que, assim, judicialmente há uma legitimação das contribuições plurais e étnicas na constituição da sociedade brasileira. Enfatizam que a legalização tem origem nas propostas e lutas do Movimento Negro, implicadas na inserção da história do povo negro nos currículos educacionais, bem como no reconhecimento da diversidade étnica e cultural que contextualiza o nosso país.

Após a aprovação da Constituição de 1988, foram promovidas discussões de temas no contexto acadêmico e social. Entre elas, sobre o mito da democracia racial e das Políticas de Ações Afirmativas, referentes a cotas étnico-raciais nas universidades. Ademais, foi dada maior importância às temáticas voltadas para os afrodescendentes nas pesquisas acadêmicas no contexto do conhecimento (Candau; Oliveira, 2010). A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) marca o reconhecimento da história dos povos afrodescendentes, isso porque eles partem da crítica aos conhecimentos historicamente eurocentrados para a valorização e implementação da história em face da diversidade de culturas plurais presentes no contexto brasileiro mediante a discussão de temas transversais (Candau; Oliveira, 2010). Desse modo, a legislação estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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).

Candau e Oliveira (2010) enfatizam que a criação da referida lei suscita discussões e críticas com divergentes opiniões. Os debates realizados nos fóruns, associados ao envolvimento do Movimento Negro e educadores, promoveram a abertura de espaços nos currículos escolares para implementação da história da África e dos negros no Brasil como forma de resistência contra o racismo. Ademais, gerou um impacto na produção acadêmica, nas divulgações em edições de revistas científicas e na mídia. Outros destaques foram a criação de

grupos de estudos afro-brasileiros e educação promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e o aumento de especializações sobre História da África, Relações Étnico-Raciais e educação no cenário acadêmico.

Gomes (2011) aponta que a leitura dos aspectos históricos, sociais e culturais e das práticas da EJA direcionadas a políticas educativas, no campo formal e informal, possibilitaram reflexões pertinentes acerca da questão racial e da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, “[...] o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte” (Gomes, 2011, p. 89).

Diante disso, Gomes (2011) argumenta sobre a necessidade da intervenção do Movimento Negro politizado na luta social em busca do cumprimento das políticas educacionais e dos projetos que envolvam a inclusão social e racial. Ademais, destaca que a relação entre a EJA e as questões raciais, no que se refere a pesquisas e produção de conhecimentos voltados para a prática educacional são recentes diante da relação histórica construída pela educação do povo negro e dos jovens e adultos periféricos. Isso porque, há muito tempo, existe um movimento com o objetivo de propiciar a aprendizagem tanto no contexto escolar como em outros ambientes para pessoas jovens e adultas negras.

A compreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA vem sendo construídos lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como o maior desafio da produção teórica sobre o negro, EJA e educação no Brasil (Gomes, 2011, p. 94).

Segundo Gomes (2011), apesar da existência do debate entre a questão racial e EJA, os educadores ainda demonstram resistência diante das discussões, dada a presença do discurso universalista que ainda prega o aspecto socioeconômico enquanto barreira que pode ser resolvido por meio de políticas públicas para todos, sem envolver questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, as quais acabam ficando em segundo plano diante do fator econômico.

No entanto, a realidade escancara as desigualdades entre negros e brancos e o quanto as políticas educacionais universais não atendem às diferenças e diversidades presentes na EJA. As políticas públicas educacionais são essenciais, mas precisam ser refletidas para que atendam a diversidade do contexto social do país. Portanto, “As políticas públicas de um país diverso como o Brasil deveriam sempre trabalhar com dois registros: garantir o acesso universalista à educação, à saúde, ao emprego, etc. e também respeitar as diferenças” (Gomes, 2011, p. 98).

Ignorar fatos relevantes da história, da cultura e da sociedade os responsáveis pelas políticas públicas estão relegando os direitos básicos da democracia.

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas da EJA carrega em si uma complexidade ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens e adultos pobres do nosso País. Os negros e as negras são, na maioria das vezes os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos (Gomes, 2011, p. 92-93).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma relação significativa com a educação do povo negro no Brasil, especialmente no contexto da injustiça social e igualdade de oportunidades. Tal modalidade apresenta interfaces importantes em sua trajetória, dentre elas o histórico de exclusão que o povo negro enfrentou e ainda enfrenta no sistema educacional.

Em 06 de junho do ano 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo e elevar a escolaridade de pessoas com 15 anos ou mais que não tenham acesso à educação e não concluíram o ensino fundamental e médio. Os dados mostram que nesse público de analfabetos, os negros representam mais que o dobro dos brancos, reafirmando que a EJA tem cor.

Nesse sentido, as diretrizes do pacto buscam superar as desigualdades na educação pública, com prioridade no atendimento aos grupos em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2024). A política foi uma construção coletiva na qual foi proposta uma pactuação intersetorial para que envolva outros ministérios com ações de grande importância no contexto social e educacional do Brasil. Foram criadas várias estratégias por meio do Ministério da Educação, União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Movimentos Sociais, organismos internacionais e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004 com o objetivo de fortalecer a atenção especial a grupos historicamente excluídos da escolarização, como quilombolas, ribeirinhos, jovens e adultos sem escolaridade, estudantes com deficiência e estudantes do campo. Infelizmente, a SECADI foi extinta nos primeiros dias do governo Bolsonaro (2018 a 2022) e restabelecida pelo governo Lula na atual gestão.

4 OS PROFESSORES DA EJA E SEU PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PARA TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo é destinado à análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa referentes aos saberes docentes sobre o trabalho com a EREER, mobilizados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados foram categorizados, subcategorizados e guiados pela técnica de Bardin (2017), conforme apresentado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 — Categoria e subcategorias de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias
4.1 Saberes docentes mobilizados e construídos no processo de formação inicial dos professores que atuam na EJA.	4.1.1 Saberes para a compreensão do exercício da docência; 4.1.2 Saberes sobre conhecimentos específicos para atuar na EJA; 4.1.3 Saberes sobre a EREER.
4.2 Saberes docentes sobre o currículo, a EJA e a EREER.	4.2.1 A importância da EREER para os educandos da EJA; 4.2.2 Saberes sobre a EREER desenvolvidos nas práticas da EJA; 4.2.3 A EREER no livro didático da EJA e a organização do trabalho pedagógico; 4.2.4 Saberes e conhecimentos dos professores sobre documentos oficiais referentes a EJA e a EREER.
4.3 Saberes da EREER na EJA	4.3.1 Saberes e concepções da EREER para os docentes; 4.3.2 Saberes sobre a importância do trabalho sobre a EREER na EJA; 4.3.3 Saberes construídos pelos docentes sobre a EREER ao longo da profissão; 4.3.4 Enfrentamentos e dificuldades para o trabalho sobre a EREER na EJA.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.1 Saberes docentes mobilizados e construídos no processo de formação inicial dos professores que atuam na EJA

Inicialmente, analisamos por meio desta categoria como os seis participantes se apropriaram dos saberes na formação inicial e de que maneira a construção do conhecimento e suas experiências reverberam no exercício da docência. Desse modo, para uma análise mais minuciosa, o tema foi fragmentado em três subcategorias: saberes para a compreensão do exercício da docência; saberes sobre conhecimentos específicos para atuar na EJA e saberes sobre a EREER.

4.1.1 Saberes para a compreensão do exercício da docência.

Segundo Tardif (2014), os conhecimentos disciplinares são aqueles conhecimentos acadêmicos ou científicos que os professores adquirem durante a sua formação, geralmente em instituições educativas formais, como universidades, e que se relacionam com as disciplinas que estudam. Isso é parte do conteúdo que os professores devem dominar para ensinar. A priorização dos saberes disciplinares nas universidades está ligada à maneira como o conhecimento acadêmico é concebido e organizado nas instituições de ensino superior. Essa estrutura reflete uma lógica institucional e histórica que valoriza o conhecimento científico especializado, influenciando diretamente a formação dos professores.

O autor aponta ainda que os saberes disciplinares são destaques na formação inicial dos professores, pois a busca pelo conhecimento é o que determina o aprendizado na universidade. Ao se adentrar nesse universo, os professores se encantam e se adaptam a essa formação que promove os modelos culturais e epistemológicos de grupos sociais que dominam o sistema que implica a produção de saberes.

Ao questionar os pontos positivos na formação inicial, todos os participantes fizeram relação com os conhecimentos adquiridos na universidade, como aponta as falas a seguir: “Positivo foi o conhecimento adquirido através da graduação, através das práticas de trabalho científico, porque eu não tinha nenhum acesso [...]. Então, esse conhecimento do trabalho científico, essa parte foi muito positiva” (Carolina, entrevista, 2024).

Assim com Carolina, todos os participantes se sentem encantados com o acesso à formação e com os conhecimentos abordados nas universidades, como apontam nas suas falas: “Eu sempre me identifiquei muito com matemática, área exata. Então, quando eu parti para a graduação, no caso, somou muito, agregou bastante o meu conhecimento, foi muito importante e eu gostei. Só foi melhor para incentivar mais, os conhecimentos adquiridos” (Abdias, entrevista, 2024). Os demais entrevistados afirmaram:

Bom, a formação que eu recebi foi excelente! Positivo é o conhecimento mesmo, né? Porque, assim, quanto mais você conhece, mais você quer saber, quer ler, quer saber, quer conhecer, porque a gente sabe que o conhecimento é muito amplo [...] na faculdade é diferente, porque você tem uma outra visão, uma outra concepção (Djamila, entrevista, 2024).

Eu amei fazer o curso. Como eu tinha saído do magistério, lá pra mim foi um campo grande de aprendizagem. [...]. Ali eu tive, na faculdade, um conhecimento de conteúdos, de currículo mesmo, de conteúdos. [...] São muitos pontos positivos. É um crescimento que você tem na faculdade (Lélia, entrevista, 2024).

Foi excelente, foi tudo pra mim, né? Foi um leque, assim, pra minha vida, porque o ensino superior é importante na vida de todos nós, é muito importante a graduação. Adquiri novos conhecimentos [...]. O conhecimento, as aulas eram excelentes, era totalmente novo, porque eu não estava, assim, preparada para um tipo de aula daquela, que dava show. Eu ficava, assim, quando a professora de inglês conversava em inglês, eu ficava, assim, boquiaberta, porque, gente, como é que falava tão bonito (Sueli, entrevista, 2024).

Na graduação, eu só tenho que agradecer porque, realmente, minha graduação foi pra mim um presente. Porque na verdade, não estava esperando que em Brumado iria ter um curso, né? E justamente na área que eu me interessava, que é Letras. Eu fiz parte da segunda turma de letras. E os professores que atuaram nessa segunda turma, como na primeira, foram os mesmos, foram professores, assim, inesquecíveis pra mim (Conceição, entrevista, 2024).

Percebemos pelas falas dos entrevistados que os saberes disciplinares e curriculares são oferecidos nas licenciaturas, no entanto, eles são transmitidos de forma fragmentada e padronizada, o que não atende à prática docente, pois esta envolve uma diversidade de contextos. Imbernón (2001) aponta a necessidade de a formação inicial estar atrelada à prática educativa e ser realizada de forma crítica e imbuída de ciência, cultura, interdisciplinaridade para que o professor possa lidar com as complexidades presentes no contexto educacional.

Tardif (2014) defende que o ensino não é apenas uma prática técnica, no entanto, salienta que a formação inicial universitária para professores é pautada num modelo aplicacionista, posto que os estudantes perpassam pelo estudo de disciplinas de forma fragmentada, constituída de ideologias e epistemologias com o intuito de serem reproduzidas no decorrer da prática pedagógica que, inicialmente, ocorre por meio do estágio. Entretanto, os professores, ao iniciarem seu ofício no exercício da docência, encontram dificuldades, visto que a universidade emprega uma forma de ensino disciplinar que se distancia da ação pedagógica. “[...] No modelo aplicacionista o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas [...]” (Tardif, 2014, p. 271-272). Nesse sentido, a entrevistada Djamila coaduna com o autor quando afirma que, “algumas coisas da faculdade a gente sabe, né, que, na prática, nem sempre é possível. [...] uma distância entre o que você vê na faculdade e o que você vai aplicar na sala de aula, a prática. Então, ali você sai preparado, de uma forma teórica” (Djamila, entrevista, 2024). A participante ainda relata que como já estava no exercício da docência, tinha mais facilidade para fazer a relação entre o conhecimento adquirido e a prática, mas aponta que a maioria dos colegas apresentava muitas dificuldades em compreender como empregar o que aprendiam na universidade no contexto da sala de aula.

[...] porque como eu já tinha experiência na sala de aula, então, assim, algumas disciplinas que eu peguei, aí muitos colegas que não tinham, eles estavam fazendo só a faculdade, então eles não tinham experiência em sala de aula,

então eles tinham muita dificuldade de compreender, de entender como é que ia trabalhar aquilo na sala de aula, né? E depois, aí eu ficava pensando, assim, no próprio estágio, que muitos deles sentiram dificuldade, porque, assim, a visão que eles tinham era acadêmica, teórica que é diferente da prática (Djamila, entrevista, 2024).

Lélia reafirma essa discrepância entre a teoria e a prática em sua fala sobre a formação inicial,

[...] pra entrar na sala de aula, eu acho que ela não te prepara. Eu acho que você vai aprender com a vivência da sala de aula. Ela não te prepara. [...] O aprendizado, pra mim, foi a minha vivência mesmo na sala de aula. [...] falta de preparação, pra você atuar em sala de aula. A questão, que também não é trabalhado com a gente, a questão também da disciplina, da vida, de lidar com o outro (Lélia, entrevista, 2024).

Pimenta (2012) critica a separação entre teoria e prática nas formas tradicionais de formação docente. Ela aponta que, muitas vezes, os cursos de formação de professores são excessivamente teóricos e não preparam adequadamente os futuros educadores para as complexidades da sala de aula. Essa separação resulta em uma lacuna entre o que os professores aprendem nos cursos e o que eles realmente encontram ao atuar na escola. Ademais, defende que a prática da sala de aula tem como finalidade a interação entre o professor e o aluno para a promoção do processo de humanização de ambos.

Freire (1986) apresenta um posicionamento sobre a importância do imbricamento entre teoria e prática na formação do professor, já que, sob sua perspectiva, essa separação prejudica a construção de uma prática docente transformadora e reflexiva. Ele ressalta que são dimensões indissociáveis para a ação educativa que, quando tratadas separadamente, propiciam uma formação fragmentada e sem eficácia, refletindo um modelo de ensino que Freire intitula de “educação bancária”, cujo conhecimento é tratado como algo estático e desvinculado dos contextos educacionais.

Apesar das críticas que apontam a distância entre a universidade e o chão da escola, a maioria dos professores reconhece a relevância da formação para o exercício da docência e, ao serem questionados sobre a contribuição das disciplinas pedagógicas para a prática, relataram da seguinte forma: “Teve a disciplina de metodologia, que ajudou na prática com novos métodos de ensino e também através da área de escolha, com a história. Então, as aulas eram voltadas para os conteúdos trabalhados nessa área” (Carolina, entrevista, 2024). Conceição salientou: “Eu acho que boa parte do que eu sei hoje eu aprendi na faculdade, minha educação foi muito tradicional, vindo de escola particular [...]” (Conceição, entrevista, 2024). Outros

entrevistados falam sobre a relevância da disciplina de estágio e Lélia, como ainda não estava atuando na sala de aula, sublinha que:

Eu lembro da disciplina de estágio. [...] o que me ajudou mesmo foi o estágio que teve lá. Teve o estágio no Ensino Fundamental 2 e tive também o estágio no Ensino Médio. Então, eles, de qualquer forma, ajudam a gente mais assim. Ajuda no sentido de que a gente passar por essa experiência em sala de aula (Lélia, entrevista, 2024).

Sueli já atuava na sala de aula no período da graduação, mas também achou a disciplina de estágio muito relevante e afirma a relação da disciplina com a prática: “[...] Nosso estágio lá foi um ano de aulas práticas. [...] Foi um ano, o nosso estágio foi um ano de aulas de português e de inglês. Então, eu dava aula aqui no colégio e realizava o estágio em outras turmas [...]” (Sueli, entrevista, 2024).

Pimenta e Lima (2006) realçam que a atividade prática é essencial para a atividade profissional do professor, no entanto, refletem sobre a questão do estágio como prática padronizada e dissociada da teoria e da realidade, pois, assim se torna uma atividade engessada que impossibilita a reflexão necessária para a construção do conhecimento crítico, essencial para lidar com a complexidade do contexto da sala de aula. Apontam, ainda, que o estágio realizado por meio de técnicas instrumentalizadas não propicia conhecimentos para o exercício da docência, uma vez que o docente realiza a prática sem a reflexão do conhecimento científico, tornando-se, com isso, um profissional técnico. Sendo assim, a teoria e a prática precisam estar associadas de forma que todas as disciplinas possam contribuir para o processo formativo do professor. No entanto, essa realidade ainda não permeia o contexto das instituições do ensino superior (IES) e mesmo concordando sobre a importância das disciplinas estudadas na universidade, a entrevistada Djamila aponta a necessidade da associação com o exercício da prática docente.

[...] se a gente não tem esse conhecimento, aí quando vai para a prática você não consegue colocar em prática o que aprendeu na teoria[...] assim, a sala de aula é vivência, é chão, e se você não consegue estabelecer essa relação... e essas disciplinas são fundamentais, embora a gente saiba que também não deixam de ser muito limitadas (Djamila, entrevista, 2024).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) defendem que a teoria não é fundamentada para atender à prática educativa, uma vez que os currículos de formação apresentam disciplinas fragmentadas que não condizem com a atuação docente. Ademais, as disciplinas ocupam lugar de destaque visando a comandar a ação profissional, não valorizando às individualidades desses sujeitos e menos ainda as realidades sociais e educacionais nas quais eles estão inseridos.

4.1.2 Saberes sobre conhecimentos específicos para atuar na EJA

Sobre a formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Art. 61, estabelece a necessidade da “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 1996). Nesse sentido, Arroyo (2006) defende uma formação que atenda às especificidades de educandos que trazem consigo suas histórias e aprendizados que obtiveram ao longo do processo de exclusão educacional. A Resolução do CNE/CP n.º 01/1999 determina a inclusão dos Cursos Normais Superiores nas IES “os quais poderão formar docentes [...] para ensino fundamental aí compreendida também a preparação específica para educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2000). Ademais, a Resolução CEB/CEB 02/1999, ao atender questões sobre a formação docente, orienta que “os cursos normais médios poderão preparar docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2000).

A EJA é reconhecida pela legislação como “direito público” (Brasil, 1996). Nesse contexto, é preciso pensar no educador como um dos principais atores no contexto da educação o qual precisa de formação específica para lidar com uma modalidade que apresenta uma diversidade de sujeitos, de culturas e de conhecimentos. A Resolução CNE/CP 01/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, no Art. 3º, apresenta os princípios orientadores para a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002). Ventura (2012) reforça que, mesmo com o teor da legislação, pesquisas mostram que a modalidade EJA é silenciada nos currículos das universidades e, mesmo presentes nas DCNs de algumas licenciaturas, não atende às especificidades da formação docente. Além disso, a formação generalista promovida pelas universidades não se encaixa na modalidade EJA, que tem origem nos movimentos sociais e na educação popular com o intuito de promover uma educação pautada na emancipação dos sujeitos (Arroyo, 2006). “A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (Brasil, 2000, p. 60).

Desse modo, a realidade dos professores que participaram das entrevistas perpassa por essa lacuna referente à formação para atuarem na modalidade EJA, em suas falas, afirmam que em nenhum momento das discussões durante a formação inicial foi mencionada a modalidade. “Durante o período da graduação, não se dava nada em relação à EJA. Não teve nenhuma

formação, assim, nada, nada, nada, que eu me lembre. Era só o fundamental dois e médio, o foco era esse” (Carolina, entrevista, 2024). “Não, porque na época que fiz, não tinha nenhuma disciplina, não teve nenhuma discussão, relação voltada para esse âmbito” (Djamila, entrevista, 2024). “Não existiu na época, não sei hoje. Mas hoje parece que já tem a disciplina, mas na minha época não. Nenhuma formação para atuar na EJA” (Lélia, entrevista, 2024). “Nada sobre essa modalidade” (Abdias, entrevista, 2024). Diante das respostas, vale ressaltar que Carolina terminou sua graduação em 2006, Djamila em 2004, Lélia em 1998 e Abdias em 2018, portanto, entre os quatro professores, quando três deles concluíram, a legislação já estava em vigor. Sueli, em seu relato, além de desconhecer a modalidade durante a formação inicial concluída em 1998, aponta que o município não preparava para atuar na modalidade.

Nem sabia que existia a educação de jovens e adultos. Eu caí de paraquedas, né? Eu cheguei no município, falou que ia, né? Entrega pra gente, e com isso eu nunca peguei uma série regular no município. Sempre, desde o início, até hoje, eu só leciono na EJA. Então, pra mim, já é, assim, eu tô, como se fosse... Como é que quer dizer, gente, assim? Familiarizada, já apaixonada também pela EJA. É assim, uma coisa que eu faço por prazer (Sueli, entrevista, 2024).

A expressão “caí de paraquedas” denota as lacunas na formação inicial dos professores e, também, da falta de formação continuada que pode ser promovida pelos municípios. Desse modo, percebemos que os docentes buscam conhecimentos para suprir a necessidade do trabalho com a modalidade e se esforçam em atender os educandos, construindo seus saberes no contexto escolar e social no qual se inserem e, às vezes, até procuram fazer a relação da formação inicial com a prática na EJA, mesmo ciente das adaptações necessárias, como relata Conceição que conclui a formação inicial em 2007,

Bom, a língua portuguesa ela já tem, né? Porque a gente usa, utiliza a língua como instrumento de comunicação pra todos. Então, a EJA a gente também vai trabalhar, claro, adaptando a realidade do aluno, mas eu construí muito do que eu sei hoje pra trabalhar com a EJA com minhas buscas, porque na verdade na graduação não se fala especificamente em EJA, isso é um ponto que a gente tem que buscar, o professor que trabalha com a EJA ele tem que ir atrás de conhecimento, porque ainda é muito escasso em termos de oferta, né? E aqui a gente não tem, Brumado, mas eu acho que eu aprendi a trabalhar com a EJA trabalhando com a EJA, não foi de outra forma, não (Conceição, entrevista, 2024).

Diante das falas expostas, é importante salientar que os saberes experienciais são imprescindíveis na construção de aprendizagem na EJA, já que a formação inicial não contempla discussões sobre a modalidade. Por outro lado, o município de Brumado, mesmo constando no Plano Municipal de Educação, que estabelece como estratégia, “Promover

formação profissional específica aos professores que atuam nas classes de EJA – Educação de Jovens e Adultos” (Brumado, 2015, p. 75), também não possibilitou a participação em formação continuada para atuar nas salas de aula com alunos da EJA. Assim, os docentes dessa modalidade seguem, como aponta Tardif (2014), construindo saberes por meio de uma combinação entre o cotidiano das práticas, as interações diárias com os alunos que apresentam histórias e culturas diversas e suas vivências pessoais e profissionais. Desse modo, precisam ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento e como profissionais capazes de serem autores da própria formação.

4.1.3 Saberes sobre a ERER

A formação docente para EJA tem a necessidade de ser pautada no reconhecimento da pluralidade dos sujeitos que a compõe. Nesse sentido, Faria e Silva (2023) defendem uma formação para uma emancipação social dos sujeitos, baseada no conceito da ecologia dos saberes, enquanto um caminho para haver uma valorização da diversidade cultural presente no contexto social e educacional. Essa formação promove ações de resistência e de busca da construção de uma sociedade contra-hegemônica e antagônica a toda e qualquer forma de opressão, exclusão e exploração. Para tal, é preciso ter como ponto central os ensinamentos e questionamentos de Freire, que trata a educação como fator primordial na transformação social e o sujeito como ator que questiona o mundo à sua volta, participa das mudanças necessárias e se torna protagonista da própria história.

A aplicabilidade da lei 10.639/2003 na formação de professores é uma ferramenta imprescindível para a construção de uma educação antirracista, pautada no reconhecimento e na valorização das diferenças presentes no contexto educacional. O texto do Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe: “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (Brasil, 2004). Sendo os professores os responsáveis pela mediação dos processos de ensino-aprendizagem no contexto educacional, as universidades, por meio das licenciaturas, têm o papel de criar condições que possibilitem conhecimentos sobre essa temática de fundamental importância no meio social e educacional. Ao questionar sobre os saberes construídos sobre a ERER na formação inicial, Carolina, que concluiu a licenciatura em História três anos após a alteração da LDB para inserção da lei 10.639/2003, relata:

Na minha graduação, o foco não era trabalhar o ensino mesmo da cultura afro, era a história da África. Era algo mais assim, voltado para conhecer a história do continente africano. Brasil foi muito pouco, era o que trabalha a partir de Brasil, assim, a escravidão, mas não para trabalhar essa questão do racismo estrutural, não. Da relação mesmo, só foi através da África, do continente africano (Carolina, entrevista, 2024).

Apesar de alguns avanços positivos no que se refere à legislação, no contexto da formação de Carolina ainda não era contemplado o que determinavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que também aconteceu com Djamila quando aponta: “[...] na graduação, na época que fiz, não tinha essa discussão, não tinha disciplinas voltadas, todas essas temáticas que hoje são necessárias, imprescindíveis, naquela época não tinha, né?” (Djamila, entrevista, 2024). Lélia faz referência à importância das discussões referentes à instituição do dia da Consciência Negra no calendário escolar em 2003, que passou a ser considerada data comemorativa em 2011. Quando ela terminou a graduação em 1998, a data ainda não era formalizada nacionalmente. No seu depoimento, a entrevistada, sobre a EREER e os saberes nas discussões da universidade, relata:

Nenhum. Não, não tem. Eu acho que a conscientização que é comemorado em novembro eu não sei se essa época tinha. Porque geralmente o que foi mais assim que começou a falar sobre a gente pensar sobre isso, foi depois dessa data. Eu não lembro se teve, eu não recordo (Lélia, entrevista, 2024).

Sueli salienta que essa discussão é atual e, como tem muito tempo que terminou a formação, quando questionada se construiu saberes para a EREER afirma: “Não, porque nessa época, porque tem muitos anos que eu me formei, mais de 30 anos, naquela época ninguém nem falava nessa disciplina” (Sueli, entrevista, 2024). Importante perceber que ela se refere a EREER como uma disciplina e essa não é a proposta das DCNs que defendem a inserção dos estudos em todo o currículo. Sobre isso, Silva enfatiza: “ora, se as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar” (Silva, 2005, p161). Conceição relata que em sua formação aconteceram discussões sobre a temática da EREER. Não afirma que a prática da lei 10.639 por meio da inserção do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fazia parte do currículo de formação da licenciatura, mas que alguns professores se preocupavam e refletiam em suas aulas.

Tive, eu tive professores que se preocuparam com isso, tive professores que por já vivenciarem essas realidades, trouxeram, só que hoje eu vejo como professora, e principalmente professora da EJA, que é um ponto muito

importante para ser abordado, que talvez a faculdade não trouxe com tanta intensidade como a gente vive, eu acho que hoje, eu como professora me preocupo mais com isso, de trazer esse assunto e trazer de uma forma leve, porque a maior parte da nossa clientela é formada por alunos afro-brasileiros, a comunidade é essa, são brasileiros, negros, e são humildes, são de comunidade humilde, então quando a gente ensina para a EJA, a gente tem que ter em mente que esses meninos precisam de uma atenção maior, a questão mesmo da autoestima, vem com a autoestima baixa (Conceição, entrevista, 2024).

O relato confirma a atuação individual de professores nos espaços educativos de grande relevância para a construção de saberes sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais. De acordo com Silva (2007, p. 500), “[...] não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro [...]”. Ademais, a professora entrevistada reconhece o imbricamento existente entre a EREER e a Educação de Jovens e Adultos quando afirma que os educandos são em sua maioria negros, além disso, a docente apresenta sensibilidade e enxerga a necessidade de realizar um trabalho de valorização das identidades dos educandos com o intuito de elevar a autoestima. Nesse sentido, Silva (2007) defende que pessoas que sofreram todas as formas de humilhações, de preconceitos e escassez econômica também são capazes de se reconstruir de forma positiva por intermédio da construção de valores que despertem o sentimento de pertença social e cultural.

Nesse sentido, a professora salienta que é importante aproveitar situações do contexto da sala de aula para desconstruir estereótipos ligados ao corpo e à estética negra, assim, relata uma situação do cotidiano quando uma aluna dizia não gostar do próprio cabelo.

[...] uma menina olha para outra e diz, eu odeio meu cabelo, o cabelo dela era cheinho, enroladinho, aí eu paro a aula, eu tenho que parar a aula, e questionar: mas por que você odeia o seu cabelo? aí ela, porque o meu cabelo não é liso, é difícil de arrumar, eu não gosto, eu queria que fosse liso (Conceição, entrevista, 2024).

Conceição aponta que flexibilizou a aula para conversar com a turma sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade, o intuito foi mostrar que somos diferentes e cada pessoa tem que aceitar e valorizar seus cabelos e outros aspectos físicos e afirma: “eu acredito que não pode deixar a oportunidade passar, mesmo que a gente esteja trabalhando com outro assunto, mas esses temas são muito fortes”. Para Gomes (2011), é esse espaço de conflito que permeia a EJA, composta por sujeitos sociais, culturais e diversos, o que possibilita a reflexão sobre as questões raciais.

Diante do exposto, na discussão relacionada à formação docente referente aos saberes para a ERER, percebemos que apenas uma das entrevistadas foi contemplada com discussões realizadas por alguns professores na graduação e como isso reverbera em sua prática. O mais curioso foi o relato de Abdias, que concluiu sua graduação em 2018 e, assim como os demais, não tiveram acesso a conhecimentos referentes à lei 10.639/2003.

Conforme o MEC (2024), foi feita uma avaliação sobre a implementação da ERER nos estados e municípios brasileiros e os dados apontam que, no que se refere à oferta de cursos para formação docente continuada de até 30 horas, no ano de 2024, 53,6% dos municípios responderam que não foi ofertado curso, 40,1% afirmaram que foram ofertados de 1 a 5 cursos, 3,6% de 6 a 10 cursos e menos de 3% que foram ofertados mais de 10 cursos. O estado da Bahia ofertou de 1 a 5 cursos em 100% das escolas estaduais, enquanto o município de Brumado, segundo a pesquisa, não ofertou cursos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

4.2 Saberes docentes sobre o currículo, EJA a ERER

O currículo é o direcionamento trilhado pelos docentes para a realização das práticas pedagógicas, no entanto, esse documento também está relacionado a ideologias e disputas de poder por meio do processo educacional. Na EJA, é necessário que o currículo esteja voltado para a conexão entre o conhecimento sistematizado e as histórias de vida dos sujeitos que a compõe. A inserção da ERER no currículo foi marcada por espaços de lutas e de conquistas do Movimento Negro em busca da igualdade de direitos, portanto, as relações de poder existentes na sociedade brasileira têm como pilar a educação eurocentrada. No sentido de identificar os saberes docentes, essa categoria foi dividida em quatro subcategorias denominadas: a importância da ERER para os educandos da EJA; saberes sobre a ERER desenvolvidas nas práticas da EJA; a ERER no livro didático da EJA e a organização do trabalho pedagógico e os saberes e conhecimentos dos professores sobre documentos oficiais referentes a EJA e a ERER.

4.2.1 A importância da ERER para os educandos da EJA

Os debates sobre a questão racial e a EJA vêm ocupando o espaço educacional, social e político, pois o processo histórico aponta que os sujeitos jovens e adultos são atravessados por várias formas de exclusão, entre elas a escolar, a social e a racial. Ademais, pensar nos educandos que compõem a modalidade é pensar em direitos negados, mas também em conquistas por meio da resistência e da luta para ocupar seu espaço. Nesse sentido, Gomes (2011) ressalta que é imprescindível que o trabalho pedagógico realizado na escola contemple

discussões sobre as questões raciais, pois estas fazem parte do contexto da EJA por meio dos sujeitos que frequentam espaços direcionados à Educação de Jovens e Adultos. Ao serem questionados sobre a importância do trabalho com a EREER para a formação dos sujeitos da EJA a maioria dos participantes relata uma preocupação e um reconhecimento e apontam a necessidade das discussões sobre a temática no contexto da sala de aula.

É importante, assim, para fazer reflexão, né? Sobre o racismo estrutural que tem o país. E quando a gente trabalha isso, a tendência é o quê? Formar, tentar acabar com o preconceito que existe. Então, quando o aluno, ele tem essas discussões sobre o que ocorre no preconceito, ele acaba o quê? Na sua formação, evitar que preconceitos aconteçam na sociedade. Então, a importância é essa, acabar com o preconceito (Carolina, entrevista, 2024).

É necessário porque faz parte da nossa vida, né? Conviver com as diferenças. E o aluno tendo esse conhecimento dentro da sala de aula, reafirma, né? Porque a gente sabe que não é somente na escola. É como um todo que a gente tem que ter essa consciência. Mas reafirma, faz pensar, faz refletir, tem essa consciência do diferente, do respeito ao diferente, dessa igualdade. Então, é necessário (Djamila, entrevista, 2024).

Eu acho que é bastante importante, uma vez, que a gente encontra alunos, não só com as questões de ser negro, de morar na periferia, de ter, assim, na sociedade os trabalhos, mas, assim, menos valorizados também. Então, seria muito importante trabalhar com essas questões, não só no sentido de conscientização, mas também de valorização (Lélia, entrevista, 2024).

Nossa, total, né? Primeiro que a gente está formando cidadãos. Eles estão em formação ainda. Então, toda educação que a gente puder, toda a noção de cidadania que a gente puder passar para eles, a gente tem que passar. E faz parte do... tem que fazer parte do currículo da escola, né? Porque a gente tem um Brasil, um país que historicamente tem uma dívida com as pessoas negras. Então, eu como professora entendo isso. Entendo que a gente tem que estar discutindo sempre e pedindo respeito e fazendo projetos para incentivar esse tema na sala de aula e festival de debates. É isso (Conceição, entrevista, 2024).

Percebemos pelas falas das entrevistadas a apresentação de justificativas para a relevância do trabalho com a EREER no contexto da sala de aula na EJA, entre elas questões relacionadas ao racismo estrutural, à luta contra o preconceito, ao reconhecimento, à valorização e ao respeito às diferenças, às questões sociais e econômicas que envolvem os sujeitos da EJA, à formação de cidadãos, à dívida histórica do Brasil com a população negra e à necessidade da inserção da temática no currículo. Sobre isso, o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 ressalta que:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de

uma sociedade hierárquica e desigual[...]. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem de desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (Brasil, 2004, p.2, 3 e 6).

Sueli, uma das participantes, também concorda com a maioria e mesmo destacando a importância da temática, trata a EREER como uma disciplina, assim, demonstra não conhecer que a lei 10.639 já completou 21 anos, pois se refere como recente. No entanto, fica evidente o interesse e o propósito em estudar sobre a temática, como aponta em sua fala:

Importante porque é uma disciplina que deveria estar no currículo há muito tempo. E, no entanto, está acontecendo agora recentemente. Porque é uma disciplina tão importante quanto as demais, como Português, Matemática, Geografia. Porque é nessa disciplina que nós estamos estudando todas as diversidades. Que tem uma diversidade de cor, de raça, de religião, de sexualidade, tudo isso. E, no entanto, antes não tinha essa disciplina. E agora eu acho que é importante a lei que aconteceu agora recente. Eu não tenho muito conhecimento ainda, porque é uma coisa nova. E eu estou começando a entender agora. Por isso que, assim, eu não tenho muito conhecimento para falar sobre essa disciplina. Mas eu considero importante. E, de agora em diante, eu vou aperfeiçoar cada dia para que eu fique, pelo menos, à par de tudo o que está acontecendo (Sueli, entrevista, 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER apesar de citarem a inserção nas disciplinas artes, literatura e história têm o objetivo de inserir a temática em todo o currículo para que cada disciplina discuta com a área do conhecimento, portanto, não se trata de uma disciplina específica. É preciso perceber como o eurocentrismo, por meio das relações de poder, implementa o currículo. Diante disso, é indispensável, por intermédio do pensamento e reflexão crítica, decolonizar os conteúdos para que estes atendam a diversidade presente no contexto da sala de aula, proporcionando assim uma educação antirracista. É importante ressaltar que o trabalho com a educação para as Relações Étnico-Raciais não se restringe apenas a alguns componentes curriculares, a obrigatoriedade se estende a todas as disciplinas e deve ser um compromisso de todos os professores e educadores (Brasil, 2004). Nesse sentido, Gomes (2012, p. 106) defende que:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Para o professor Abdias não há relação da EREER com a matemática, que é a disciplina de sua formação acadêmica. Em sua fala ele aponta: “como é um conteúdo que não é muito voltado para a minha área, eu não tenho muito conhecimento desse conteúdo, não” (Abdias, entrevista, 2024). Reis (2023) em uma pesquisa sobre a EREER na educação matemática brasileira apresenta as dificuldades do trabalho da matemática com esse viés, uma vez que a maioria dos currículos dos cursos de matemática, ofertados pelas universidades, não contemplam as orientações previstas pelo CNE por meio da Resolução 01/2004 que institui a obrigatoriedade da oferta de disciplinas sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação para professores nas IES. Desse modo, o autor aponta que a inclusão da lei nos currículos é um dos maiores desafios para que a matemática, considerada uma ciência exata, elitizada e pautada no etnocentrismo, possa contribuir para uma educação que abarque uma cultura antirracista.

4.2.2 Saberes sobre a EREER desenvolvidos nas práticas da EJA

Arroyo (2011) defende que, ao tratar os sujeitos da EJA, não se deve reduzi-los a indivíduos isolados ou simplesmente a casos de fracasso escolar. Ao invés disso, ele propõe que esses sujeitos sejam vistos como parte de um coletivo, com histórias e realidades que extrapolam sua trajetória escolar. Essa visão reflete a ideia de que a EJA deve ser um espaço inclusivo, em que os estudantes não sejam apenas reabilitados para o sistema educacional formal, mas respeitados em sua totalidade, levando em conta seu contexto de vida, suas experiências e seus saberes prévios.

Arroyo (2011) sugere que a educação para esses sujeitos deve ser pensada em função de suas necessidades específicas, assim como de um horizonte coletivo que compreenda as condições sociais, econômicas e culturais que os envolvem. Portanto, deve ser uma educação que valorize a identidade, as vivências e a participação social dos alunos, possibilitando sua transformação tanto individual quanto coletiva. Ele propõe, assim, que os sujeitos da EJA sejam tratados como membros de um coletivo que, ao aprender, também podem modificar e ser modificados pela sociedade, pois “[...] são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (Arroyo, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a EJA deve ser um espaço em que os alunos possam se reconectar com suas raízes e identidades culturais. Isso implica a necessidade de uma educação que se baseie no respeito às histórias, saberes e culturas dos povos negros, indígenas e de outras comunidades

marginalizadas. Para tal, o processo educativo deve valorizar as contribuições desses grupos à sociedade, ao invés de reforçar a ideia de um apagamento cultural.

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de atividades referentes a EREER, a maioria dos participantes afirma realizar algumas discussões, no entanto, é percebido pelas respostas que não atendem o que preconiza a lei 10.639/2003 e as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois tais atividades ainda são vistas como uma função da disciplina de história, muitas vezes, ainda voltada para atividades pontuais na semana da Consciência Negra ou algumas discussões apresentadas em reportagens da mídia e reflexões de textos que envolvem o preconceito e o racismo. Apesar de representarem práticas relevantes, elas não são suficientes para promover um trabalho que abarque a diversidade cultural e ancestral presentes na história da cultura afro-brasileira e africana. Sobre a realização do trabalho com a EREER no contexto da EJA os participantes afirmaram:

Sim. Algumas práticas. Há um tempo atrás, era muito focado só na Semana da Consciência Negra, né? Era aquele trabalho de alguns textos de reflexão, projetos. Mas, assim, ultimamente [...] são práticas que, agora, estão vindo com mais força. Mas, um tempo atrás, era mais voltado mais para datas específicas (Carolina, entrevista, 2024).

Sim, mas acaba sendo um pouco limitado, né? Porque a gente sempre fala, voltado mais para a questão da temática da consciência negra. Já hoje, é isso que a gente acaba fazendo, né? Mas assim, no caso da minha disciplina. Porque outras disciplinas já são mais, o viés já é propício, por exemplo, história, né? Outras disciplinas aí. Mas também, tem situações, por exemplo, na mídia, que a gente vê alguma coisa, eu sempre trago para a sala de aula. Quando tem uma situação que envolve essas relações étnico-raciais, aí eu trago para a sala de aula. Mas assim, o trabalho mesmo, assim, temático de você trabalhar na sala é mais voltado para a aula (Djamila, entrevista, 2024).

Raras vezes, mas assim, já trabalhei algumas vezes com o texto do livro Quarto de Despejo. Ali eu trabalhei com as questões de Maria Carolina, que ela precisava vender as coisas para conseguir algo para a filha. Então, eu trabalhei com essas questões do trabalho dos meios favorecidos na sociedade. Poucas vezes, mas trabalhei. E dessas vezes que eu trabalhei também, eu trabalhei com essas questões, mas não tinha consciência de que estava trabalhando com as questões étnico-raciais (Lélia, entrevista, 2024).

Já desenvolvi, mas nem imaginava que eu estava desenvolvendo sobre as étnico-raciais. Porque, inclusive, nos livros didáticos vem textos, excelentes textos, que eu já trabalhei. Só que eu não estava voltada, assim, que era essa disciplina. No livro do Nono Ano da EJA são riquíssimos, os textos que falam sobre a diversidade (Sueli, entrevista, 2024).

Sim, sim. Sempre estou a trabalhar textos assim. Trabalho textos voltados principalmente para a questão do preconceito na sociedade. Porque eu gosto de ver eles debatendo. Eu gosto de ver a ideia de cada um. É aí que você pega, né? Como que está aquele aluno, qual é o entendimento dele sobre isso. Se ele

está preparado para poder atuar em sociedade, será que ele vai ter condição até mesmo de se representar, de representar a etnia dele? Isso é importante. Você entender o aluno e ao mesmo tempo ajudá-lo a ser um cidadão participativo, né? Então, essa questão aí é importante. Trabalho sim (Conceição, entrevista, 2024).

Diante do exposto, consideramos que o trabalho sobre a EREER, no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos, ainda não é realizado de forma consciente no que se refere à sua relevância para a desconstrução de práticas pedagógicas eurocentradas, visto que alguns participantes, mesmo realizando atividades, não se dão conta da importância da temática. Ademais, há aqueles que ainda não relacionam a EREER com sua disciplina de ensino, como fica explícito na fala: “Nunca trabalhei, minha disciplina é matemática” (Abdias, entrevistado, 2024).

Nesse sentido, Gomes (2012) aponta que discutir o racismo na educação é primordial, no entanto, não é apenas por esse viés que o trabalho com as relações raciais deve ser pautado. É necessário traçar o perfil cultural da população negra em face da sua ancestralidade, das histórias da África e das grandes contribuições que essa população proporciona ao país. Desse modo, a abordagem dessas temáticas nas práticas pedagógicas deve ser crítica e contextualizada, para que os estudantes não apenas compreendam a história de maneira linear, mas possam refletir sobre as suas implicações sociais e culturais, incluindo tanto a história de resistência e luta contra o racismo, como também as contribuições dos negros e negras para a construção do Brasil.

Nesse contexto, a valorização da cultura negra é fundamental para a construção de uma identidade positiva, especialmente para jovens e adultos que, muitas vezes, têm suas raízes culturais negligenciadas. Isso inclui a valorização das tradições, saberes, linguagens, manifestações artísticas, religiosas e sociais de grupos afro-brasileiros e africanos.

4.2.3 A EREER no livro didático da EJA e a organização do trabalho pedagógico

A partir da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) passou a distribuir livros didáticos às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental de EJA para o ano de 2010.

Figura 10 — Capa dos livros distribuídos



Fonte: Moderna (2025).

Quadro 6 — Temas abordados nas unidades dos livros didáticos

Ano	I unidade	II unidade
6º	Identidade e Pluralidade	Alimentação
7º	Moradia	Saúde e qualidade de vida
8º	O País	A sociedade brasileira
9º	Trabalho	Desenvolvimento e sustentabilidade

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A última edição do livro didático destinado à EJA no município é do ano 2013 da editora Moderna e apresenta exemplares do 6º ao 9º, sendo dois exemplares utilizados no mesmo ano, visto que o ensino fundamental anos finais na modalidade EJA é concluído em dois anos letivos. Percebemos que as temáticas propostas no livro didático são relevantes e estão associadas diretamente com questões culturais, sociais e econômicas, no entanto, não atendem o que propõe as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois, apesar de ser adotado após seis anos da alteração da LDB 9394/1996 que institui a lei 10.639/2003 e apresentar em suas imagens a diversidade do povo brasileiro, bem como alguns textos reflexivos sobre as questões raciais, não aprofunda na temática e, mesmo sendo organizado por temas geradores, não contempla de forma geral a cultura afro-brasileira e africana, como podemos observar na fala das participantes que apontam, “Infelizmente, não. Raramente a gente encontra, né? A gente percebe que há uma certa limitação no livro” (Djamila, entrevistada, 2024). Já Lélia, referente à questão, discorre que, “não. Na disciplina de matemática, não. Poucas vezes. Tem uma coisa e outra com o mundo de trabalho, mas não, não vejo” (Lélia, entrevistada, 2024).

Sobre o livro didático, Munanga (2005, p. 16) assevera que “todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana”. Em consonância com Munanga (2005), Conceição relata que,

No caso específico do livro que está na escola, como é um livro mais antigo, ele não aborda. Ele, no caso, quando fala sobre essa questão, é mais só algo da época da escravidão. Todo o preconceito que tinha para com o africano escravizado. E, como eu falei, essas datas, né? Da consciência negra. Então, o livro utilizado atualmente na EJA, ele não tem uma abordagem mais, assim, voltada para esse tema (Conceição, entrevista, 2024).

Segundo Silva (2005), o livro didático é constituído com base na ideologia do branqueamento e, quando apresenta a história do negro no contexto da escravização, anula a história de liberdade e de luta vivenciada pela população negra. Aponta que é possível a desconstrução dos estereótipos por meio de atividades que contem a história de Zumbi dos Palmares e dos movimentos sociais que atuam em busca dos direitos à igualdade em um país marcado pelo racismo.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (Silva, 2005 p. 31).

Desse modo, é preciso se atentar para os discursos apresentados no livro didático, não só para identificar ideologias eurocentradas, mas para promover discussões e reflexões que desconstruam esse modelo por meio de um trabalho que valorize a diversidade presente no contexto escolar.

O livro didático referido só é utilizado por alguns docentes que encontram conteúdos pertinentes. Uma docente declara que o livro apresenta alguns textos interessantes sobre meio ambiente, diversidade, isto é, “Tem muitas discussões. Textos sobre o meio ambiente, riquíssimos. Principalmente o do nono ano” (Sueli, entrevista, 2024). No entanto, por apresentar defasagem, a maioria não utiliza e declara que, “eu não vejo esse debate no livro” (Conceição, entrevistada 2024). “Eu não sigo o livro didático, eu sigo um conteúdo desenvolvido no planejamento, mas não sigo o livro didático” (Abdias, entrevista, 2024).

Conforme a visão dos participantes, o livro didático da EJA está defasado e não atende às especificidades dos educandos. No entanto, observamos que uma coleção mais atualizada seria de grande importância para o ensino da modalidade, pois apesar de não ser o único recurso

didático, a forma de contextualização e as discussões por meio dos temas geradores propicia uma aprendizagem interdisciplinar pertinente a EJA, uma vez que o município não apresenta uma proposta curricular específica e a modalidade ainda é tratada como uma extensão do ensino regular de forma reduzida.

Segundo o calendário do Fundo Nacional da Educação Básica (FNDE), o PNLD-EJA disponibilizará a partir do primeiro semestre de 2025 as obras para escolha do livro didático que será adotado na Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental no ano letivo de 2026.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, os entrevistados afirmam que é realizado um planejamento semanal e coletivo na unidade escolar, com a participação da coordenação e às vezes da direção, quando é definido o trabalho que será desenvolvido durante as aulas. Relatam que são apresentados alguns projetos relacionados a datas comemorativas, aos quais acatam, discutem e desenvolvem com o apoio da articuladora e gestores. Faz também a relação do uso da tecnologia na elaboração do planejamento e o quanto essa ferramenta contribui para esse processo. Nesse contexto, afirmam que

[...] o trabalho pedagógico, no caso, nós temos os planejamentos semanais. E, nesses planejamentos, é que é organizado tudo o que vai ser trabalhado durante a semana ou projetos que vêm até a escola, né? Então, no caso, na semana, temos certo conteúdo. Então, semanalmente, está tendo esse planejamento ou, se for um projeto da escola, adequar a esse projeto (Carolina, entrevista, 2024).

O planejamento, que é semanal, e sempre reunidos com os colegas, conversamos, trocamos figurinhas, né? E a gente também tem hoje a tecnologia que ajuda demais. Nos traz esse recurso, que há alguns anos atrás a gente não tinha, né? Então, o próprio planejamento, por exemplo, quando eu comecei a trabalhar, a gente reunia, a gente ficava esperando o planejamento para a gente ver o que iria trabalhar. E hoje não, você já vai para o planejamento, já com ideias. [...] E ali você faz a socialização e define o que vai ser o trabalho (Djamila, entrevista, 2024).

É organizado todas as sextas-feiras, nós nos reunimos com a coordenadora e discutimos o que será estudado durante a semana, os conteúdos. Inclusive, quando tem as datas comemorativas, a gente tenta fazer um projeto. Por exemplo, em São João, Páscoa, dia das mães. [...] Sempre que nós estamos reunidos, tantos professores, a direção também está pronta a nos ajudar. Em todos os projetos que nós fazemos na escola, ela nos ajuda. [...] É um trabalho coletivo (Sueli, entrevista, 2024).

No entanto, uma participante afirma que o planejamento é individualizado e não percebe muita interação durante os encontros e relata que “o trabalho pedagógico é realizado aqui na escola mesmo. Cada um faz o seu. Eu planejo em minha casa, considero a realidade do meu

aluno e aplico em sala de aula” (Lélia, entrevistada 2024). Outra professora afirma ainda que é necessária a discussão coletiva de temáticas importantes como a EREER de forma coletiva, pois como a aula tem tempo limitado, tais discussões facilitam o desenvolvimento do trabalho no contexto da sala de aula, como podemos constatar na fala da participante Conceição:

A gente tem as reuniões semanalmente e, pra falar a verdade, a gente precisaria discutir mais esse tema. Nas nossas reuniões, se discute muito pouco. É aquela semana da consciência negra, que eu vejo. Vamos trabalhar na semana da consciência negra. Isso não é o suficiente. É alguma coisa, mas não é o suficiente. A gente tem tanto material. A gente podia trazer mais vídeos, mais filmes, mais palestras para ser trabalhado. Mas, em uma aula de 35 minutos, como a gente tem aqui, tem trabalho que pode. São vídeos curtos ou textos bem curtos. Agora, se reunisse toda a escola para fechar um tempo maior para debater isso, seria mais enriquecedor, sem dúvida (Conceição, entrevista, 2024).

A participante tem uma visão ampla sobre os sujeitos da EJA e as questões que envolvem esses educandos no contexto escolar, social e racial e sinaliza que as discussões propostas pela pesquisadora nas reuniões de planejamento são de grande importância para desmistificar essa questão da limitação de aspectos pontuais sobre a EREER que infelizmente ainda é a proposta realizada pela escola. Nesse sentido, Conceição salienta que as reflexões e discussões coletivas sobre a temática

[...] infelizmente, é bem limitado para aquela semana na coordenação sobre esse tema. Agora, todo o planejamento, a gente está discutindo sobre eles. Então, sempre surgem essas questões. Eu acho que sempre surge e a gente vai avaliar individualmente. Mas, está sempre ligado à vulnerabilidade desses meninos. A gente sempre comenta as necessidades. Mas, eu acho que teria que se fazer bem mais, sem dúvida (Conceição, entrevista, 2024).

Segundo Freire (1996), a educação não é neutra e está a serviço das ideologias. Desse modo, o educador precisa refletir sua prática pedagógica com consciência de que se trata de uma ação política que reflete diretamente nos educandos. Essas ações exigem rupturas e tomada de decisões. O planejamento do professor da EJA deve levar em conta o contexto social, cultural e histórico dos educandos. Ademais, as temáticas e os conteúdos precisam ser desenvolvidos de modo que possa se conectar com o cotidiano e as questões que os alunos enfrentam, pois, dessa forma é possível uma aprendizagem mais relevante e significativa, capaz de promover a emancipação e a transformação social dos sujeitos da EJA.

4.2.4 Saberes e conhecimentos dos professores sobre documentos oficiais referentes à EJA e à EREER

Conhecer a legislação que rege a educação é imprescindível para colocá-la em prática. Nesse contexto, a EJA é contemplada a partir da LDB 9394/1996 como direito, ademais, tem resoluções que abarcam e mostram os caminhos para direcionar o trabalho com a modalidade. Sobre a EREER, a lei 10.639/2003 dá início ao trabalho sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em todo o âmbito da Educação Básica. Ademais, foi estabelecida ainda a resolução que institui a obrigatoriedade também no Ensino Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais que expressam o reconhecimento e a necessidade da realização do trabalho com a educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto educacional.

Nesse sentido, foi questionado aos professores sobre os saberes e conhecimentos acerca dos documentos oficiais que regem a EJA e, também, a EREER. Todos os participantes relataram não conhecer a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos. “Para a EJA, especificamente, eu não tenho conhecimento. Eu sei que tem alguns materiais aí que são para serem desenvolvidos. [...] agora para a EJA, especificamente, eu não conheço” (Djamila, entrevista, 2024). Sobre a EREER, conforme os registros a seguir, alguns até conhecem, mas não sabem como explicar em que consiste e, conseqüentemente, apresentam muitas dúvidas sobre a aplicabilidade da lei, como afirma Carolina:

Sim, eu tenho conhecimento da lei quando foi implantada em 2003. E depois, acho que ela foi retificada, colocou o indígena em 2008. Sim, mas não aprofundi no estudo em relação à obrigatoriedade do ensino da cultura afro. No ensino em si, né? Mas eu nunca aprofundi sobre essa parte da lei. Nem mesmo a parte mais, assim, por alto. Mas eu tenho conhecimento (Carolina, entrevista, 2024).

Conheço. Inclusive, não conheço muito, porque a minha filha estuda, ela está fazendo uma pós em Direitos Humanos e fala muito sobre essa disciplina de étnico-raciais. Eu não sei qual é o artigo que fala, mas tenho conhecimento. Tenho 10 mil. Não me lembro, mas é 10 mil, não sei o quê (Sueli, entrevista, 2024).

Desse modo, verifica-se um conhecimento superficial, não fundamentado e que não constitui subsídios significativos para a prática pedagógica. Djamila aponta que, no ano de 2023, as escolas estaduais adotaram uma disciplina específica para tratar a temática no Ensino Médio e afirma conhecer os documentos:

Sim. Tem as leis e, no caso, por exemplo, como o trabalho estava, então, existe agora, né? Especificamente para o 2024, aliás, foi 2023 que já começou no Banco do Ensino Médio, uma disciplina voltada justamente para esse trabalho. De conscientização, de conhecimento dentro da sala de aula do Ensino Médio (Djamila, entrevista, 2024).

Dois dos participantes declararam não conhecer os documentos oficiais sobre a ERER e sobre a EJA: “não. Não tenho conhecimento sobre esses documentos” (Abdias, entrevista 2024). Cabe uma ressalva de que todo conhecimento construído sobre o trabalho com a EJA foi elaborado na prática da sala de aula. Acerca disso, Lélia pontua: “Não. Nem sobre um, nem sobre o outro, porque ao longo dos anos, o que eu tenho de conhecimento da EJA é minha vivência na sala de aula. Porque eu nunca tive um curso de formação. Então, o que eu tenho é a prática” (Lélia, entrevista, 2024).

Diante das falas dos participantes, é percebida a necessidade da formação continuada que envolva a Educação de Jovens e Adultos e, também, a educação para as Relações Étnico-Raciais, pois, para realizar uma prática que atenda a modalidade EJA e a ERER é preciso conhecer os documentos que as regem, uma vez que não se debate o que não se conhece. Para Conceição, a formação é imprescindível e aponta: “[...] sim, já li algumas coisas. Mas, sobre o tema mesmo, eu já li algumas coisas. Eu acho que é bom sempre estar pesquisando mais. Eu acredito que a gente precisa de formação continuada sobre isso. É isso (Conceição, entrevista 2024).

4.3 Saberes da ERER na EJA

Os saberes dos docentes sobre a ERER e sobre a EJA, conforme evidenciado nessa pesquisa, não foram construídos durante a formação acadêmica, visto que os entrevistados relatam que essas discussões não foram realizadas na universidade de forma consistente e significativa. Desse modo, a discussão proposta nessa categoria investiga como os saberes experienciais — que segundo Tardif (2014) são construídos no contexto educacional e social no qual o sujeito está inserido — contribuíram para que os docentes construíssem saberes relacionados a ERER e a EJA, sobre a importância do trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade e os enfrentamentos para inserir essa temática na prática pedagógica.

4.3.1 Saberes e concepções da ERER para os docentes

Para Tardif (2014), os saberes dos professores são plurais e temporais, visto que são construídos e reconstruídos por meio das relações sociais e profissionais ao longo das suas vivências e práticas pedagógicas. Desse modo, os saberes são múltiplos e diversos e envolvem diferentes formas de conhecimentos, entre eles, técnico, prático, teórico e cultural. Em razão

disso, o docente vai construindo uma gama de conhecimentos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Ademais, o conhecimento se transforma com o tempo consoante as mudanças que ocorrem na sociedade, no campo profissional, tecnológico e metodológico. Nesse sentido, os saberes docentes profissionais são construídos progressivamente por meio de novas experiências, descobertas e inovações que evoluem e se transformam em um processo dinâmico ao longo da atuação profissional.

Sendo as questões étnico-raciais constituintes da sociedade brasileira, elas são uma realidade presente no contexto social e cultural dos docentes, o que possibilita a construção de concepções e saberes referentes à ERER. Desse modo, é imprescindível que essas discussões, que perpassam pela construção pessoal e profissional, estejam presentes nos contextos educacionais. Ao serem questionados sobre suas concepções e saberes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, os participantes relatam que:

Então, a educação das relações étnico-raciais, ela é de fundamental importância, porque nela nós vamos abordar temas que estão presentes na sociedade, no nosso dia-a-dia. Tema esse como o preconceito, o racismo. Então, quando você trabalha esse tema em sala de aula, você ajuda o aluno a refletir. Será que uma pessoa negra está tendo a mesma oportunidade de uma branca ou que é da elite? Então, isso é de fundamental importância para a discussão e reflexão como está sendo conduzido na sociedade, em geral, essas questões do racismo (Carolina, entrevista, 2024).

É um assunto pertinente, faz parte da nossa vivência, principalmente nós que somos essa mistura, nessa miscigenação, somos essa mistura do branco, do europeu, com o indígena, com o negro, e assim, nós somos um país com muita diversidade em todos os sentidos. Então, é muito importante debater, muito importante conhecer, falar, e até porque dentro da sala de aula a gente sabe como os nossos alunos, eles passam por isso, sofrem com essas diferenças, com esses preconceitos que acontecem, infelizmente, no nosso país, não somente no nosso país, mas eu falo assim, o nosso país tinha que ser um país que não poderia ter espaço para isso, eu não consigo compreender porque ter espaço ainda para o racismo, para o preconceito, para a discriminação, porque faz parte que a gente veja o nosso berço, exatamente esse berço de diversidade (Djamila, entrevista, 2024).

Eu entendo que é uma disciplina necessária no currículo e que até hoje eles não conseguiram colocar em prática. Fica falando só no papel e não põe em prática. E é tão importante, porque o próprio aluno sofre aqui com racismo, com todas essas coisas. Então é importante que haja essa disciplina para que o aluno tome conhecimento e evite essa violência que existe na escola, que às vezes acontece. [...] se houvesse também essa disciplina, até o aluno, ia se conscientizar mais e evitaria certos constrangimentos (Sueli, entrevista, 2024).

Bom, eu entendo que é trazer um entendimento para eles de aceitação, e mais que aceitação ainda, da importância, da relevância da cultura negra para a sala de aula e de como que foram importantes e são importantes, porque a história traz o negro como escravos, trabalhadores, você não vê a riqueza da cultura

negra, você não vê, falando muito, os livros não trazem muito a riqueza, o poder da cultura negra, então eu acho que a gente tem que trazer isso, não só a história, que é triste que a gente tem que trazer, mas é triste e é uma realidade, mas também a riqueza da cultura e essa identidade que construiu o nosso povo, ajudou a construir o nosso povo (Conceição, entrevista, 2024)

Diante das falas dos entrevistados, eles percebem as relações raciais no contexto social e a relevância da temática na sala de aula, o que possibilita discussões que envolvem o cotidiano dos educandos. Ademais, os docentes compreendem a existência do racismo e do preconceito na nossa sociedade e conseqüentemente nas escolas, por conseguinte, identificam a importância do trabalho com as diferenças para trabalhar com a diversidade do contexto brasileiro.

Além disso, os entrevistados indicam a necessidade de por em prática a legislação e destacam a relevância de um trabalho que supere a história triste do povo negro (escravidão), o que seria possível mediante a valorização da história e da cultura de um povo que contribuiu com a formação do país. No entanto, a fala de Djamila (2024) demonstra como o mito da democracia racial ainda perpassa as narrativas e o imaginário social brasileiro, já que afirma não compreender como no Brasil existe espaço para o racismo baseado na miscigenação da formação do seu povo.

Os estudos de Gilberto Freyre em sua obra *Casa-grande e senzala* defendem um ideal de democracia racial brasileira por meio de uma política de convivência harmoniosa entre todos, como se a raça não se constituísse como determinante da diferenciação entre as pessoas. A fala do entrevistado Abdias (2024) reforça essa premissa, posto que ele relaciona a temática sobre a EJA apenas à raça e à religião e afirma que o racismo não está presente no contexto da EJA. “Esse tema, eu vejo que está relacionado à religião, à raça, à cor de pele de cada um. Eu não vejo nenhuma discriminação na sala de aula, na EJA. Na EJA, não. Vou ser mais preciso no noturno, eu não vejo essa discriminação entre eles” (Abdias, entrevista, 2024). Sobre isso, Gomes (2005a, p. 148) afirma que

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores.

Diante do exposto, vale ressaltar que os entrevistados, que lecionam na modalidade há mais de vinte anos, afirmam que as histórias de vida dos alunos da EJA precisam ser valorizadas e respeitadas no contexto escolar. A maioria desses alunos são negros e pardos, enfrentaram ou enfrentam situações sociais, culturais, econômicas e raciais desfavoráveis que demandam uma discussão necessária no meio educacional. Ademais, reconhecer a diversidade que forma

o povo brasileiro nos faz refletir sobre o porquê da valorização de culturas em detrimento de outras e a importância da realização de uma educação pautada na história de todos os povos que compõem essa diversidade. Nesse contexto, Gomes (2005a, p. 147) destaca:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

Outro entrave é a falta de conhecimento sobre a temática, que impede a realização de um trabalho consistente que atenda os objetivos da educação para as Relações Étnico-Raciais. Lélia, mesmo reconhecendo a relevância do trabalho, afirma:

O meu conhecimento é pouco sobre o assunto, eu penso que é importante, já que é uma realidade da nossa sala de aula, eu acho que todo professor deveria ter mais conhecimento sobre o assunto, trabalhar, mas me falta conhecimento para poder trabalhar, vejo a importância, vejo a carência de se trabalhar em sala de aula, mas não tenho conhecimento de como trabalhar, até com minha disciplina mesmo, tenho dificuldades, sei da importância, mas não procuro trabalhar por falta de conhecimento (Lélia, entrevista 2024).

Nesse sentido, a formação continuada de professores é de fundamental importância para atualizar os docentes sobre diversas temáticas que não foram discutidas durante a graduação, portanto é necessário elaborar saberes que atendam às demandas presentes no contexto educacional no que se refere à EREER. O documento orientador para as ações sobre a EREER alerta que, mesmo diante das pesquisas e produções acadêmicas sobre a temática, faz-se necessário atentar para a formação dos professores, pois só assim a EREER alcançará a sala de aula (Brasil, 2006).

4.3.2 Saberes sobre a importância do trabalho sobre a EREER na EJA

Diante do contexto histórico que envolve a exclusão de pessoas negras do processo educativo denunciado pelo Movimento Negro, a relação entre a EREER e EJA é abordada por autores como Arroyo (2006) e Gomes (2005a). Por sua vez, Pimenta (2012), Tardif (2014) e Freire (1996) retratam os saberes construídos e desenvolvidos ao longo da prática educativa e como estes perpassam principalmente por questões sociais e culturais que envolvem a troca de

experiências entre os atores do contexto escolar. Ao serem questionados a respeito do trabalho sobre a EREER na EJA, os professores relatam a importância de valorizar as histórias de vida dos sujeitos marcados pela discriminação e rejeição, priorizando a formação, a cidadania e a inclusão para serem transformadores da sociedade, como exemplificam os participantes:

Na educação de jovens e adultos, eu acho mais importante ainda, porque o público-alvo da EJA são pessoas negras e que vêm de periferias, ou seja, aquelas pessoas que muitas vezes não têm oportunidade que outros tiveram. Então, é importante para o que? Para ele refletir como eles são tratados e que eles busquem, lutem para que seus direitos sejam garantidos. [...] Então, quando você traz essa educação, as relações étnico-raciais, você vai levar esse menino a refletir sobre a sua vida e, a partir daí, ele buscar melhorias (Carolina, entrevista, 2024).

Fundamental, porque o público da EJA, a gente sabe que é diferenciado, traz muitas histórias de vida que são desafiantes, muitas histórias sofridas, muitas vezes os nossos alunos já tem situações de sofrimento, que já passaram por situações muito difíceis da vida. Então, falar desse tema é pertinente porque a gente vai desconstruir muitos preconceitos, enraizados, que às vezes até eles mesmos já trazem, porque é de uma vida, então assim, conscientizar, falar é muito importante dentro da sala de aula na EJA (Djamila, entrevista, 2024).

Lélia afirma que o trabalho com as relações raciais faz parte do cotidiano da EJA e declara: “Sim, porque se é a realidade da EJA, é importante, sim, trabalhar com eles. Procurar essa mudança na sociedade, isso, procurar mudar a sociedade, porque se muda com as pessoas, então é para conscientização e para mudança e formação” (Lélia, entrevista, 2024). A professora se reporta à frase de Freire, segundo a qual, a educação transforma pessoas e as pessoas mudam a sociedade. As respostas dos educadores coadunam com Freire (1996) que afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (Freire, 1996, p. 33, grifos do autor).

Sueli reconhece a exclusão vivenciada pelos educandos da EJA e em seu depoimento relata com indignação o olhar de alguns educadores que marginalizam a modalidade e amedrontam os educandos no ensino regular que não alcançam os resultados esperados e que, conseqüentemente, devido à defasagem idade-série, são transferidos para turmas de EJA.

É porque eu acho que a EJA, já são os alunos que chegam aqui sofridos, eu continuo falando, afirmo, que é onde precisa mais se trabalhar, é na EJA, justamente por isso. Porque são os alunos que foram rejeitados em outras escolas, chegam aqui como se amedrontados, que já sofreram ameaças nas outras escolas inclusive já houve boatos que alguns colegas dizem: Se você não quiser estudar, você vai para a escola de EJA como se aqui fosse um lugar

ruim, e, no entanto, não é. Quando eles chegam aqui, eles percebem que é totalmente diferente do que foi passado para eles. É muito importante que aconteça realmente essa disciplina e que os alunos tenham conhecimento (Sueli, entrevista, 2024).

Para Freire (1987), a relação entre a educação e a exclusão está relacionada ao sistema educacional que pode promover tanto a libertação como a opressão, a depender das relações de poder estabelecidas. O depoimento acima mostra o quanto os sujeitos da EJA são oprimidos diante do processo de exclusão no contexto no qual estão inseridos. Nessa conjuntura, Freire (1987, p. 28, grifos do autor) aponta que

A auto desvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

No entanto, Freire (1987) afirma ser possível reverter de forma rápida a questão da “auto desvalia” por meio de uma educação crítica e libertadora. Nesse sentido, Conceição, sobre o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, relata que

Na EJA. Eu acho que é a questão maior de formação, de autoestima, de cidadania, de inclusão e também de você ter outro olhar, o professor tem que ter outro olhar para os estudantes, porque se ele tem as dificuldades, se ele tem as limitações, é porque ele tem uma história por trás, principalmente na EJA, todo aluno de EJA tem essa história, em algum momento da vida ele foi impedido de estudar e ao retornar ele traz muita bagagem, então a gente tem que olhar para o aluno da EJA entendendo que ele não é só um menino que abandona a escola, ele é um menino que abandona a escola, mas tem uma vivência e a gente precisa resgatar esse aluno para a gente (Conceição, entrevista, 2024).

Sobre o trabalho com a educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA, enfatiza:

Com a minha concepção, eu entendo que a gente tem esse público que tem essa carência de a gente poder tratar desse assunto, então a gente tem a obrigação, eu vejo como uma obrigação do professor tratar os assuntos étnico-raciais na EJA porque é maioria, maioria do nosso público é justamente um público que necessita ser ouvido, ser compreendido (Conceição, entrevista, 2024).

A fala de Conceição nos remete ao pensamento de Freire (1996, p. 30) referente aos saberes docentes, “ensinar exige saber escutar”, visto que é por meio da escuta que o educador conhece e identifica os anseios e entende as necessidades, experiências e realidades dos educandos para poder promover o diálogo e a construção de saberes pela troca de ideias e de

uma prática significativa que envolva o educando no processo educativo. Portanto, “ensinar exige a convicção que a mudança é possível”, pois a mudança não é um evento instantâneo, mas um processo contínuo que envolve reflexão, diálogo e ação (Freire, 1996, p. 30).

Ensinar, para ele, é engajar os alunos de forma ativa, ajudando-os a refletir sobre o mundo em que vivem, compreender as causas das injustiças sociais e, diante disso, buscar meios de agir para transformá-las. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é uma troca dialógica, em que tanto o educador quanto o educando aprendem e ensinam, cujo conhecimento é construído de maneira conjunta. Nesse processo, os alunos não são apenas receptores de conteúdos, mas sujeitos ativos, com potencial para mudar suas condições e a sociedade. Essa perspectiva se alinha com a ideia de que a educação deve libertar, permitindo que os indivíduos se tornem sujeitos ativos de sua história, ao invés de meros receptores passivos do que a sociedade impõe. Ao enxergar o mundo como possibilidade, Freire (1996) enfatiza a capacidade humana de transformar a realidade, não só por meio do pensamento crítico, mas também por meio de ações concretas para a promoção da justiça social e da igualdade.

Todos os entrevistados destacam que o trabalho sobre a EREER na EJA é relevante, uma vez que ele faz parte do contexto educacional por meio do público que a compõe. Sobre essa questão, Abdias relata: “eu acho que seria importante, porque nós temos muitas diferenças entre eles, essas relações. Então deveria ser trabalhado, é importante. Não é trabalhado, eu não trabalho, não sei se outros professores trabalham, mas eu acho que deveria ser trabalhado” (Abdias, entrevista, 2024). Desse modo, mesmo reconhecendo a necessidade das discussões da temática na modalidade, o educador afirma que sua prática pedagógica não contempla atividades que envolvem a EREER na EJA.

Para Freire (1996), é necessário que o docente se posicione politicamente no contexto da prática educacional, visto que a educação não é neutra e é por meio dela que acontece a conscientização das várias formas de opressão social, entre elas o racismo. Nesse sentido, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e o papel do docente é capacitar os educandos para atuarem como sujeitos transformadores e agentes da própria história (Freire, 1996, p. 38).

4.3.3 Saberes construídos pelos docentes sobre a EREER ao longo da profissão

Os docentes apresentam uma longa trajetória profissional na Educação de Jovens e Adultos, posto que todos lecionam há mais de 24 anos na modalidade. Nesse sentido, os docentes conheceram muitas histórias de vida dos educandos, dos colegas, além de perpassarem

por muitas transformações no contexto educacional, econômico, social e cultural ocorridas na sociedade. No entanto, todos afirmam que não passaram por formação inicial e continuada que contemplasse a educação para as Relações Étnico-Raciais. Sobre os saberes profissionais, Tardif (2014) defende que são construídos no fazer e no saber fazer no cotidiano das práticas pedagógicas. Pautado na epistemologia da prática profissional, conceituada como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, o autor aponta que os professores mobilizam saberes profissionais de uma forma complexa e dinâmica, incorporando uma variedade de fontes de conhecimento (Tardif, 2014, p. 255). Para ele, os saberes profissionais dos professores não se limitam ao conteúdo acadêmico ou às metodologias didáticas, mas envolvem também a experiência prática, as interações com os alunos e a cultura escolar. A mobilização desses saberes é um processo contínuo e reflexivo, que depende de várias dimensões da prática docente e envolve o saber fazer, que abrange mais do que simplesmente executar uma tarefa ou aplicar técnicas pedagógicas. Ele está profundamente relacionado com a experiência prática acumulada ao longo do tempo, com a capacidade do professor de resolver problemas cotidianos e tomar decisões rápidas e adequadas em sala de aula. Ademais, o trabalho do professor atende o coletivo, mas prioriza as individualidades presentes no espaço educacional. Nesse sentido, sobre os saberes referentes à EREER, construídos ao longo da profissão, os docentes relatam:

Os saberes, né? Foi através de algumas leituras que eu fiz sobre esse tema e também na prática diária, vendo como é que são tratadas as relações entre os alunos, quando buscam um tema falando sobre, na discussão, e aí a gente acaba vendo a visão que tem sobre e na prática diária, sim. Então, a gente vai, com o passar do tempo, construindo. A cada um vai modificando o pensar sobre esse tema (Carolina, entrevista, 2024).

Os saberes, eu acredito que passam principalmente por, eu falo assim, eu resumiria na questão de duas palavras, que é o conhecimento e o respeito, porque quando eu conheço, eu me aprofundo, eu sei quem é o meu semelhante, as diferenças que existem entre nós e um respeito que passa pela conscientização, então assim, cada vez a gente tem que ter essa consciência, mas isso é um trabalho que não é fácil, porque assim, não depende apenas do professor, é uma série de situações que envolveriam aí, mas assim, no geral, colocaria o conhecimento e o respeito (Djamila, entrevista, 2024).

Eu não sei se eu vou responder essa pergunta assim, da forma como deveria ter sido os saberes. Mas ao longo dos anos, o que eu tenho percebido assim, o meu trabalho na sala de aula é de motivar esses alunos. Porque a maioria deles vem para a sala desmotivados, eles se sentem até incapazes de fazer uma faculdade. Então, o que eu vejo nesse aluno é que eles precisam acreditar em si. Então, o meu trabalho é de motivá-los. Eu percebo assim que é importante eu motivá-los a se sentirem capazes de atuar, de fazer uma faculdade, de

buscar uma profissão. Ao longo dos anos, eu não sei se cabe, se está dentro de saber. De saber, mas eu acho que foi isso (Lélia, entrevista, 2024).

Eu acho que o que mais eu entendi trabalhando com os meninos, com esse público, é que há uma riqueza muito grande, se você for se aprofundar, há uma riqueza muito grande, há uma cultura ali, há experiências de vida, então eu aprendo sempre mais, sempre aprendo mais ainda sobre relação humana. Eu acho que conhecimento científico a gente adquire nos livros, mas esse conhecimento, essa troca de experiência é só mesmo na sala de aula. Então, eu acho que é isso, eu aprendo na prática a me relacionar com o aluno. Eu sou professora branca, minha família é uma família de pessoas brancas, então aqui para mim é meio que, também para mim é muito mais aprendizado, é muito mais troca do que só ensino. Então, eu vejo isso, eu estou aprendendo com eles (Conceição, entrevista, 2024).

Diante dos depoimentos, fica claro que ouvir o professor sobre os saberes construídos ao longo da profissão evidencia a distância entre o que se aprende na universidade e o que é aplicado na sala de aula. Os relatos são pautados principalmente nas experiências vivenciadas ao longo do exercício da docência e como este percurso prioriza questões que envolvem as particularidades dos educandos e a troca de aprendizagens entre professores e alunos. Carolina explica que à medida que estabelece as discussões com os educandos, vai modificando e aprimorando sua prática. Djamilia determina o conhecimento e o respeito às diferenças como saberes primordiais, coadunando com Tardif (2014, p. 267), o qual evidencia que a “aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui um dos principais objetivos do trabalho docente”. Lélia, um pouco confusa em relação aos saberes, demonstra o quanto as relações humanas estão presentes no labor da prática pedagógica, demonstrando sua preocupação em motivar os educandos nos caminhos da aprendizagem e da vida profissional. Conceição, concordando com os colegas, relata o quanto o ensinar e o aprender estão associados, para tanto, afirma que os saberes são aprendidos no contexto escolar mediante experiências, histórias de vida e bagagem cultural dos educandos. Constata-se que “o objeto de trabalho do professor é o ser humano” (Tardif, 2014, p. 266).

Tardif (2014) ressalta que o trabalho dos professores envolve emoções e subjetividade, é centrado na formação, no desenvolvimento e na transformação dos indivíduos, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem que envolve pessoas em situações concretas de interação, reflexão e construção de saberes. Defende que os professores não estão simplesmente transmitindo conteúdo ou aplicando técnicas pedagógicas, mas, essencialmente, trabalhando com seres humanos em seu processo de desenvolvimento intelectual, emocional e social. Como o trabalho docente envolve seres humanos, o professor deve lidar com a subjetividade dos alunos, ou seja, com suas emoções, crenças, valores e experiências pessoais. Isso exige que o

professor tenha sensibilidade e habilidades para criar um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as individualidades, ao mesmo tempo, em que favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

O depoimento da professora Sueli aborda que a construção dos saberes que construiu sobre a EREER está relacionada à troca de experiências entre colegas de profissão, enfatiza que a temática não era valorizada e aponta que, pela primeira vez, depois de 21 anos da alteração da LDB 9394/1996 para inserção da lei 10.639/2003, ela foi apresentada na jornada pedagógica do município.

Já ouvi falar, tinha alguns professores de História que sempre falavam. Tinha um professor, um colega, sempre tentava mostrar para a gente essa disciplina, mas passava assim despercebido que ninguém dava atenção para aquilo que ele estava mostrando. E ele sempre batia na mesma tecla. Enquanto não colocar essa disciplina, as coisas não vão melhorar. Graças a Deus que agora, na jornada pedagógica desse ano, já houve uma luz no fim do túnel. Eu acho que agora sim. Agora o pessoal já está preocupando e já está se falando nessa disciplina étnico-racial na EJA. E de modo geral, em toda educação (Sueli, entrevista, 2024).

Importante destacar que o debate das Relações Étnico-Raciais na EJA, embora proposto de forma tardia no que se refere à esfera municipal, é pertinente, visto que possibilita a reflexão dessa temática relevante na promoção de uma educação pautada na emancipação e na transformação do sujeito. Vale ressaltar que pesquisas realizadas por Silva e Eugênio (2021) indicam que o silenciamento das questões raciais no município parte dos planos do mesmo governo durante 20 anos e, conseqüentemente, do Plano Municipal de Educação (PME). Isso pode justificar a falta de conhecimento de alguns docentes, como Abdias, ao relatar que: “como eu nunca ouvi falar do tema, não tenho conhecimento, nunca estudei o tema, eu tenho pouquíssimo conhecimento sobre esse tema (Abdias, entrevista, 2024).

4.3.4 Enfrentamentos e dificuldades para o trabalho sobre a EREER na EJA

O trabalho sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais apresenta muitos enfrentamentos e dificuldades, já que o preconceito e o racismo estrutural permeiam a sociedade brasileira e conseqüentemente o contexto educacional. Mesmo diante das ações afirmativas conquistadas pelo Movimento Negro, entre elas a conquista da lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito da educação básica, atualmente, depois de 22 anos da alteração da LDB 9394/1996, muitos entraves ainda impedem que ela seja implementada de forma efetiva. Silva (2007) e Munanga

(2005) sublinham que as dificuldades estão embasadas principalmente nas questões históricas presentes no contexto social, educacional e no imaginário coletivo que desvaloriza a cultura negra em detrimento da perpetuação das relações de poder constituídas pelo eurocentrismo consolidado em nosso sistema de ensino. Isso acontece porque os educadores além de se construírem enquanto sujeitos em um meio social eurocentrado, sua formação apresenta lacunas referentes ao trabalho com a diversidade, o que reverbera em sua prática que não atende às questões étnico-raciais, contribuindo assim para a perpetuação de uma educação baseada na lógica eurocêntrica. Sobre a importância da formação de professores para a educação das Relações Étnico-Raciais, Gomes (2005a, p. 3) enfatiza que:

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

Desse modo, ao serem questionados sobre os enfrentamentos e as dificuldades para trabalhar a EREER na EJA, os docentes, em consonância com Gomes (2005a), declaram: “Primeiro, a formação do professor, ele acaba não querendo adequar à realidade, o conteúdo sobre o tema. [...] Então, aqui na escola, eu vejo a dificuldade, a princípio, de trabalhar a preparação mesmo, né? A formação para trabalhar os temas” (Carolina, entrevista, 2024). Outra entrevistada acrescenta: “Conhecimento, conhecimento, formação, isso” (Lélia, entrevista, 2024). Para Sueli, “As dificuldades são essas porque nós não temos conhecimento suficiente. [...] Inclusive, é um assunto mesmo que eu não domino ainda” (Sueli, entrevista, 2024), já Abdias atribui à “Falta de conhecimento sobre o tema, a dificuldade é essa aí (Abdias, entrevista 2024); Conceição adverte que existe “[...] a dificuldade de ter cursos de formação, pelo menos presenciais, a maioria é EAD e a nossa gestão não investe, o poder público não investe, então a gente está meio que sozinhos” (Conceição, entrevista, 2024).

De acordo com Munanga (2005), a falta de conhecimento do professor no trabalho sobre a diversidade impede a realização de intervenções relacionadas ao preconceito, às discriminações e ao racismo presentes no espaço escolar. Essa falta de experiência inibe o professor de utilizar situações de conflitos existentes no contexto da sala de aula e promover o debate a respeito das diferenças e da diversidade. “Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o

objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (Munanga, 2005, p. 15).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reconhece que os jovens negros são quem mais abandonam a escola devido à necessidade de trabalhar e são, conseqüentemente, a maioria dos sujeitos que compõem as turmas de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, tais políticas propõem que na EJA sejam realizadas as seguintes ações:

- Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afrodescendente;
- Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações etnicorraciais;
- Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;
- Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Etnicorracial e o combate ao racismo.
- Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores (Brasil, 2013. p. 55).

O referido documento preconiza que as ações propostas sejam implementadas pelos municípios, no entanto, o município no qual a pesquisa foi realizada não atende o que rege a legislação. Nesse contexto, o trabalho com a EJA ainda é um desafio a ser enfrentado pelos docentes participantes dessa pesquisa, dado que a gestão não investe em formação, como afirma Conceição, que aponta como dificuldades a falta de material para realizar o trabalho. “Muitas dificuldades, desde a falta de material, que a gente tem que ir à internet pesquisando, em livros pesquisando [...]” (Conceição, entrevista, 2024).

Outros enfrentamentos são evidenciados pelos docentes, entre eles, a dificuldade na discussão da temática em algumas localidades: “[...] dependendo do local onde está inserido a sua escola, é um tema que pode ser polêmico e aí, às vezes, como foca muito para a parte do negro, do racismo, de questões de cotas, aí vem àquela parte do outro que se sente ferido” (Carolina, entrevista, 2024). Nessa conjuntura, a resistência, tanto dos alunos quanto dos outros membros da comunidade escolar, também é uma barreira significativa. Para muitos estudantes da EJA, a questão racial pode ser um tema sensível ou até desconhecido. Além disso, o racismo e a discriminação podem ser naturalizados, o que torna o trabalho pedagógico mais complexo.

Os alunos podem resistir à abordagem de temas étnico-raciais por conta de traumas históricos ou por se sentirem desconectados da proposta educativa, principalmente em um contexto de educação para jovens e adultos.

Ademais, a fala da professora nos remete ainda à existência de movimentos que são a favor e outros que são contra a lei de cotas. Enquanto uma parte defende que o fenótipo das pessoas negras as coloca na condição de exclusão devido ao etnocentrismo histórico, outra afirma que as cotas raciais além de subjugar a capacidade das pessoas negras, fere o princípio da meritocracia. “Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro” (Munanga, 2001, p. 42).

Outro entrave se refere à falta de inserção da educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, como relata a professora Carolina,

O currículo também não contempla né? Durante, ao longo do ano, né? Mas, e aí acaba o quê? O professor, envolvendo naquilo que está determinado no currículo, foca mais naquilo para tentar cumprir e acaba deixando de lado. Provavelmente, você acaba deixando de lado essas questões que são muito importantes de ser abordadas (Carolina, entrevista, 2024).

Sobre o currículo e as questões raciais, Silva (1999) afirma que ainda perpetua as mesmas concepções do período colonial, posto os conceitos e atividades que elevam o aprendizado da cultura dominante e subalternizam os saberes dos outros (dominados). Desse modo, o currículo é atravessado pelas relações de poder e é por meio dele que o conhecimento é disseminado nas instituições educacionais. “O currículo é sem dúvida um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (Silva, 1999, p. 102, grifos do autor). E é nesse contexto que devemos questionar: o currículo da escola está a serviço de qual sistema? Tratamos aqui de um currículo verticalizado no qual a diversidade não é contemplada, por outro lado, os docentes assumem um compromisso em cumprir sem questionar, contribuindo assim para a hegemonia do conhecimento ocidental.

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (Gomes, 2012, p. 105).

Para tal, a legislação estabelece que a escola e os professores tenham autonomia para a inclusão das temáticas que envolvem a EREER no currículo escolar por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), já os sistemas de ensino têm como função propiciar a aquisição de materiais de estudo que possibilitem a inserção de debates e atividades que atendam a diversidade multiétnica que compõe o contexto educacional do Brasil. “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2006, p. 239). Desse modo, é preciso descolonizar o currículo para oportunizar o direito de aprender para todos (Brasil, 2006).

Para Djamila, a falta de valorização da educação e de políticas públicas mais atuantes, no que concerne às questões raciais, contribuem para o aumento das desigualdades sociais e em seu depoimento relata que:

As dificuldades são muitas porque, primeiro porque assim, já basta a questão social, então assim, a gente vive em um país que tem uma desigualdade social enorme, e a educação que deveria ser a prioridade em alguns países, a gente sabe que não é, então já começa por aí, o princípio, a base de tudo é a educação, então a gente não tem uma valorização nesse sentido. Consequentemente, toda parte social vai ser influenciada, então a gente vive situações de um povo que é sofrido, que reflete justamente essa desigualdade social, que passa por todos os setores, e aí a gente sabe que também tem essa questão das relações étnico- raciais, porque querendo ou não há as diferenças aí (Djamila, entrevista, 2024).

A docente faz uma crítica à falta de políticas públicas efetivas que atendam os cidadãos no que se refere a uma educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988 no artigo 205 afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, é sabido que a Carta Magna não garante a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Desse modo, como aponta Djamila, a exclusão do processo educacional, devido a vários fatores, principalmente de jovens e adultos, desencadeia um aumento nas desigualdades raciais e consequentemente sociais. É preciso compreender que essa negação do negro no espaço escolar vem de um passado escravocrata e reverbera até hoje. Segundo Munanga (2005, p. 17),

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade

e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

No entanto, a professora Djamila contesta que mesmo consciente da importância do debate na sala de aula para desconstruir e combater o racismo, sem a participação do Estado com ações mais concretas e práticas é difícil resolver a problemática que envolve as desigualdades. Diante disso, afirma que isso é um dos entraves para a realização do trabalho sobre a EREER.

Eu creio que assim, é porque falta exatamente de onde deveria vir lá de cima, algo que eu digo assim, não somente uma parte de discussão, mas de tentativa de resolver o problema, porque assim, embora a gente tenha que discutir, falar, desconstruir, mas a gente precisa de ações eficazes que combatam isso, então eu acredito que talvez seja isso, a falta de medidas que realmente fariam a diferença na prática, porque assim, a gente tem que trabalhar a questão da conscientização, mas também a gente tem que trabalhar a questão da prática, porque se o nosso aluno tem a conscientização, mas na prática ele vai sofrer, vai passar por situações ali, que ele não vai conseguir lidar sozinho, e aí o Estado teria que entrar, se o Estado não ajuda nesse sentido, como que ele vai conseguir? Porque às vezes não é possível que ele consiga resolver (Djamila, entrevista, 2024).

As desigualdades existentes no nosso país são inúmeras, decorrentes principalmente do processo histórico colonial, cujas marcas ainda perpassam por vários aspectos. Nesse sentido, entendemos que a educação sozinha não é capaz de solucionar os problemas sociais, no entanto, ela é fundamental. Apesar de ainda precisar de muitas melhorias, a educação vem avançando, principalmente no acesso da população negra às universidades, o que contribui significativamente para diminuir as desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Segundo Freire (1979, p. 84), “a educação não transforma o mundo, a educação transforma pessoas, pessoas transformam o mundo”. Desse modo, é por meio da educação que se tornam possíveis as mudanças políticas, econômicas e sociais, pois estas possibilitam a conscientização crítica dos sujeitos a respeito das suas realidades de forma que possam transformá-las. A proposta de Freire (1979) é que educadores e educando construam a aprendizagem de forma dialógica e participativa refletindo o contexto social e coletivo, pois apesar de reconhecer que a educação sozinha não pode mudar as estruturas de poder e as desigualdades sociais de forma imediata, ele acreditava que ela é fundamental para capacitar pessoas a se mobilizarem e atuarem para transformar essas estruturas. Portanto, a mudança no indivíduo é um ponto de partida necessário para a mudança do mundo.

Para Gomes (2012), as desigualdades perpassam pelas questões econômicas e sociais e se relacionam à diversidade existente em nosso país. No entanto, é preciso se preocupar com os

espaços da educação pública e fazer valer o artigo 205 da Carta Magna, para isso, é necessária a colaboração dos atores envolvidos no processo, entre eles professores, alunos e comunidades.

4.4 Oficinas formativas

As oficinas formativas aconteceram nos dias de planejamento dos professores visando a construir conhecimentos e refletir as ações da prática pedagógica. Conforme Ibiapina (2008), na pesquisa colaborativa, as temáticas estudadas foram construídas coletivamente de forma que atendessem as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos no que concerne à EREER. Foi acordado entre pesquisador e participantes que o trabalho consistiria em atividades desenvolvidas no horário do planejamento e das aulas, já que eles não disponibilizavam de tempo para leituras longas. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa permite essa flexibilidade, uma vez que se trata de um estudo reflexivo em que não existem pessoas pesquisadas, mas um grupo que se dispôs a pensar sobre a temática EJA e EREER e desenvolver ações práticas que pudessem promover uma educação antirracista.

Desse modo, as temáticas foram pensadas com base nas reflexões das entrevistas realizadas com os participantes e das problemáticas que envolvem a EJA e a EREER no contexto educacional e social, como mostra o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 — Temas das oficinas

Oficina	Temática abordada
Oficina formativa 1	EJA e EREER: (Des) construindo saberes
Oficina formativa 2	Refletindo conceitos: Lei 10.639/2003 e a Resolução 03/2004
Oficina formativa 3	Racismo estrutural e intolerância religiosa
Oficina formativa 4	Evasão na EJA e as questões raciais

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Segundo Ibiapina (2008), o pesquisador que se dedica a esse tipo de trabalho cria as condições necessárias para que os professores participem ativamente do processo de reflexão sobre as necessidades formativas essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Assim, a pesquisa colaborativa considera tanto a perspectiva acadêmica quanto a experiência do professor. Quando o pesquisador pede a colaboração dos docentes para investigar um determinado tema, ele utiliza métodos para gerar dados que também enfocam o campo da formação, pois a pesquisa envolve a reflexão dos professores sobre diferentes aspectos de sua prática pedagógica.

Desse modo, a pesquisa colaborativa envolve o que propõe Freire (1996) quando afirma que a prática pedagógica perpassa pelos caminhos da ação-reflexão-ação, possibilitando o agir e o pensar criticamente em busca da construção de uma aprendizagem significativa, capaz de gerar novos saberes. Nesse contexto, a pesquisa colaborativa segue esse princípio ao promover um processo de reflexão crítica e de transformação das práticas pedagógicas.

4.4.1 Oficinas formativas 1: (Des) construindo saberes

Aos oito dias do mês de novembro do ano 2024, aconteceu o primeiro encontro da oficina formativa na sala de vídeo da unidade escolar, que contou com a presença de cinco professores e a coordenadora pedagógica. Iniciamos a reflexão por meio de um cartão com a mensagem de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando o outro pela cor da sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Em seguida, conversamos sobre a importância da contribuição e colaboração de todos nas discussões das temáticas e na inserção de práticas relacionadas ao contexto da sala de aula. Iniciamos um diálogo sobre a importância da colaboração nas entrevistas e a relevância das respostas para o desenvolvimento da pesquisa. Relembramos algumas questões e os participantes reconhecem a importância das discussões e problematizações da educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto da EJA. Foram apresentados e discutidos vídeos e *slides* envolvendo questões sobre os conceitos e a legislação que rege a EREER.

Além disso, foi apresentado um vídeo intitulado *13 de maio de 1888 – Abolição – Que abolição?*, um poema cantado por Lazzo Matumbi.

Figura 11 — Frame do vídeo *13 de maio de 1888 – Abolição – Que abolição?*



Fonte: Matumbi (2023).

A representação reflete sobre o sofrimento, a luta e a resistência do povo negro pela sobrevivência a partir do dia 14 de maio, para isso, Lazzo Matumbi recorre ao canto e a relação de alguns conceitos como identidade étnica, etnocentrismo e afro-brasileiro. Além disso, é suscitada a análise sobre a falta de políticas públicas para atender à população negra e a importância das conquistas e ações afirmativas como forma de reparação, reconhecimento e valorização. Foi proposta, ainda, a discussão sobre o preconceito racial, o racismo e como o letramento racial é importante para (des)construir saberes para a promoção de uma educação antirracista. Nesse sentido, foi refletida a importância da efetivação de políticas públicas que promovam a justiça racial e social, enfatizando que a educação faz parte dessa construção que busca o trabalho e a valorização da diversidade para alcance da igualdade e equidade social.

Os participantes demonstraram interesse e entendimento, uma vez que participaram ativamente com questionamentos e opiniões. A professora Carolina esclareceu muitos fatos, enfatizando a relevância da conquista das ações afirmativas pelo Movimento Negro. Djamila apontou a omissão do Estado na discussão de muitos assuntos referentes ao contexto educacional, deixando responsabilidades excessivas para o corpo docente. Houve debates sobre algumas literaturas e textos que envolvem a temática, abordados em outros espaços educacionais, questionados pelos pais e alunos, revelando a falta de conhecimento e valorização da lei 10.639/2003. No entanto, Abdias relatou que seus filhos adolescentes já são conscientes do respeito à diversidade e às diferenças e da importância dessa discussão no meio familiar. Desse modo, entendemos que é uma discussão ampla que envolve os vários contextos sociais, de modo que a educação tem papel crucial na formação e na promoção da valorização do ser, disse como afirmou uma das participantes: “se trata de valorizar o outro como ele é”.

Para exemplificar as desigualdades presentes no contexto social brasileiro, foi apresentado o curta-metragem com o título *Preto no Branco*.

Figura 12 — Frame da obra *Preto no Branco*



Fonte: Rege (2018).

Após a apresentação do vídeo, foram realizados questionamentos relacionados à sociedade atual e aos sujeitos que fazem parte das práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos. Os participantes relacionaram os personagens e a história do curta com o contexto social e educacional e relataram que muitos jovens da EJA, por serem negros, vivenciam situações de preconceito na sociedade e exemplificam: “muitas pessoas quando encontram uma pessoa negra em uma rua, muda de calçada ou pensam que serão assaltados”. Isso mostra que essa construção racista é estrutural e foi reproduzida pelo imaginário social por meio do eurocentrismo.

Surgiram questões relacionadas ao Dia da Consciência Negra, o que oportunizou discussões pertinentes ao trabalho sobre as diferenças e a diversidade na escola. Ademais, foi discutido e refletido o significado e a justificativa de se comemorar essa data e a necessidade de reconhecimento da importância desse marco para a luta e resistência da população negra. A referida data foi oficializada como feriado nacional pelo decreto do então presidente Lula.

Diante das reflexões, surgem as questões: como vamos aplicar na prática? Qual será o próximo passo? Foram sugeridas algumas músicas e vídeos para serem discutidos com os alunos. Ademais, os participantes se propuseram a pesquisar filmes que discutem o tema e, em consenso com todos, comprometi-me a realizar uma discussão de forma coletiva e colaborativa com alunos e professores sobre a temática para destacar essa data tão importante e significativa para o povo brasileiro.

4.4.2 Oficina formativa 2: Refletindo conceitos da Lei 10.639/2003 à Resolução 03/2004

O nosso segundo encontro foi no dia 22 de novembro de 2024. Estavam presentes quatro professores e a articuladora pedagógica. Iniciei dando boas-vindas e agradecendo aos colegas pela colaboração. Os participantes relataram a satisfação em participar da formação e a importância da discussão do tema na construção do conhecimento. Assistimos um vídeo intitulado *Diz aí: enfrentamento ao extermínio da juventude negra*. A obra reflete sobre a fala dos jovens e sobre a importância da educação no combate ao racismo e à valorização da juventude da EJA. A professora Lélia relatou que os problemas com a juventude estão presentes no contexto escolar e, também, com as famílias e que se sente sem saber o que fazer para contribuir com a mudança dessa realidade. Djamilia refletiu que a educação tem um papel importante, mas não pode ser considerada como única responsável pela transformação social,

pois é preciso a ação do Estado na implementação de políticas públicas que atendam a população.

A apresentação de *slides* se deu sobre a Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mediante reflexão e discussão. Posteriormente, foi distribuída uma cópia da lei e das diretrizes impressas para os participantes para realizarem a leitura. Diante da discussão, foi abordada a necessidade da lei e os caminhos possíveis para promover uma educação antirracista.

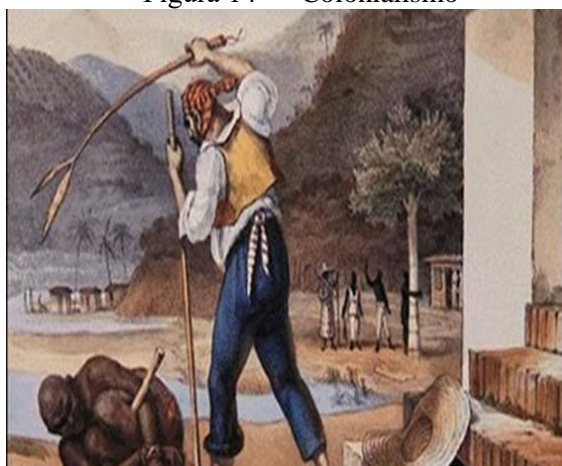
Também foi feita a leitura e a interpretação de imagens nos *slides* sobre colonialismo, colonialidade, decolonialidade, interculturalidade e ecologia dos saberes para reflexão e construção de conceitos em relação à prática educativa (Figuras de 13 a 22). Os conceitos foram baseados em autores que discutem a temática, entre eles Mignolo (2017), Santos (2018) e Candau (2020).

Figura 13 — Colonialismo



Fonte: Colada Web (2025).

Figura 14 — Colonialismo



Fonte: adaptado de Educa Mais Brasil (2025).

Figura 15 — Colonialidade



Fonte: adaptado de Brasil Escola (2025).

Figura 16 — Colonialidade



Fonte: Wikipédia (2025).

Figura 17 — Decolonialidade



Fonte: Revista Casa Comum (2023).

Figura 18 — Decolonialidade



Fonte: Urbanidade. Rolê Urbano (2020).

Figura 19 — Interculturalidade



Fonte: Educación Media Técnica Trujillo (2017).

Figura 20 — Interculturalidade



Fonte: Reading Is Fundamental (2025).

Figura 21 — Ecologia dos saberes



Fonte: Fiocruz Ceará (2022).

Figura 22 — Ecologia dos saberes

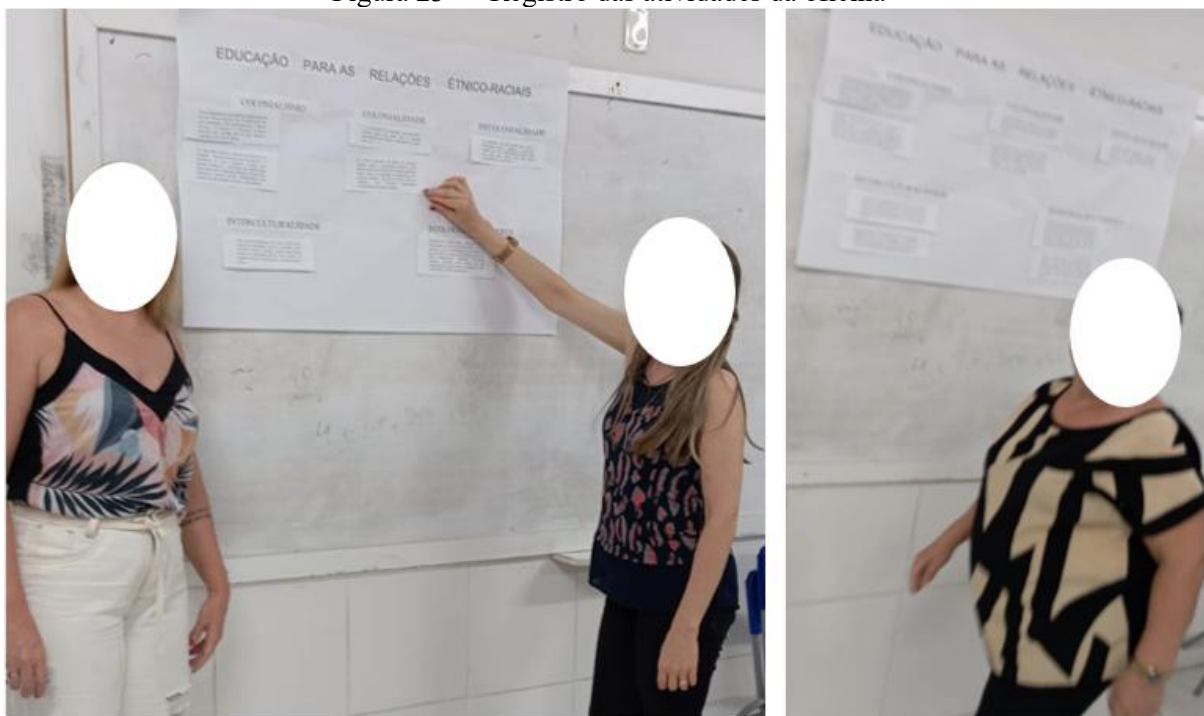


Fonte: Educezimbra (2015).

Após a reflexão e a construção de conceitos com base nas imagens, foi feita uma dinâmica com o grupo. Foi exposto um cartaz com o tema Educação para as Relações Étnico-Raciais e com as palavras: colonialismo, colonialidade, decolonialidade, interculturalidade e ecologia dos saberes. Foram entregues vários conceitos impressos e misturados para os participantes, os quais deveriam ler e colar o conceito abaixo de cada palavra, conforme as discussões anteriores. Os participantes demonstraram interesse, ajudaram-se mutuamente, acertaram os conceitos e opinaram sobre a atividade. Foi debatido sobre como realizar

atividades pedagógicas que contemplem a decolonialidade e a interculturalidade na prática pedagógica da EJA.

Figura 23 — Registro das atividades da oficina



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Para encerrar, foi distribuído um cartão com uma frase de Nelson Mandela e um chocolate para cada participante. Ao questionar sobre as oficinas, todos afirmaram estar gostando e ressaltaram a importância desses momentos.

4.4.3 Oficina formativa 3: Racismo estrutural e intolerância religiosa

Aos dias 29 de novembro de 2024, realizamos a terceira oficina formativa. Estavam presentes 6 professores, entre eles, um estava participando pela primeira vez, pois faz as atividades complementares quinzenais e não faz parte do grupo integrante da pesquisa. Outro participante não se fez presente por estar com problemas de saúde. Conversamos sobre a oficina anterior, a opinião de todos sobre os encontros e a reflexão sobre a temática. Os professores falaram sobre a importância de discussões que envolvam o contexto educacional e social dos educandos da EJA.

Iniciamos com uma dinâmica guiada sobre o racismo. Cada participante retirou uma carta com uma afirmativa sobre questões que envolvem o racismo, entre elas, “o racismo só

existe nos EUA, no Brasil não tem racismo”; “pessoas negras podem praticar racismo contra brancos”; “o racismo estrutural é um mito”; “ter orgulho da sua cor divide ainda mais as pessoas”; “todos devemos conquistar as oportunidades com méritos”; “as pessoas que sofrem racismo não devem tomar atitudes”.

Foi uma discussão ampla com reflexões ora convergentes, ora divergentes. No entanto, apesar das leituras e discussões nas oficinas anteriores e, também, de um encontro que realizamos com os alunos para debater o Dia da Consciência Negra, o imaginário de alguns participantes continua a reproduzir o racismo, quando afirmam que “as cotas diminuem o negro e revela sua incapacidade de entrar por mérito”; ou, ainda, “os negros se casam com brancas porque são racistas”. Quando a meritocracia entrou no debate, foram percebendo, por meio de questões reflexivas acerca do conceito da clivagem para a sociologia, que há uma desigualdade nas oportunidades de acordo com questões que envolvem o racismo, fatores econômicos e sociais.

Os docentes reconheceram, ainda, que vivemos em um país constituído pelo racismo estrutural e que isso influencia diretamente nas desigualdades presentes no contexto educacional e social. Quanto à questão que se refere ao orgulho pela cor da pele, um dos participantes questionou que: “se o negro falar que tem orgulho da cor, palmas, mas, se for o branco, nada acontece”. Nesse contexto, o professor demonstra a falta de compreensão sobre o processo histórico que constitui nosso país e sua fala é entendida como se brancos e negros vivessem em sistema baseado na igualdade e equidade, reforçando assim o mito da democracia racial. Quanto à afirmação de que as pessoas que sofrem racismo não devem tomar atitudes, um dos participantes afirma: “se fosse eu, não faria nada, não denunciava, deixava para lá”. Outra participante questionou: “E se fosse um ato racista contra sua filha?”. Ele respondeu que poderia mudar de atitude, mas que prefere não discutir, mesmo sabendo ser um direito. Outros participantes discordaram do colega e enfatizaram a importância de buscar os direitos por meio da legislação e que, para isso, as denúncias são necessárias.

A segunda atividade foi sobre a importância da ancestralidade da população negra e o respeito à cultura e à religiosidade no combate à intolerância religiosa, para tanto, foi apresentado o vídeo da música *Dona Cila*, de Maria Gadú.

Figura 24 — Capa do álbum *Dona Cila*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nEjoPH2mLjw>

Foi proposta uma reflexão sobre a letra da música e a história representada no vídeo em função da temática Memórias ancestrais. Apresentei as seguintes questões reflexivas por meio de *slides*: “você guarda lembranças afetivas de alguém que já faleceu?” “Dessas memórias, alguma diz respeito a suas origens e seus antepassados?”. Alguns participantes relataram lembranças e outros permaneceram quietos e reflexivos com sua própria subjetividade. Foi realizada a interpretação oral da letra da música e sua relação com as religiões de matriz africana.

Em seguida foi feita a apresentação de *slides* sobre as religiões de matriz africana com base no vídeo produzido pela ONU intitulado *A intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil*. Foram discutidas questões que envolvem a intolerância e como devemos combater mais esse tipo de discriminação presente no contexto escolar. Uma participante afirmou a presença forte da religião de matriz africana na EJA e o quanto outros alunos de outras denominações religiosas discriminam. Os professores participantes reconhecem a importância do debate e da desconstrução do preconceito e da intolerância, mas afirmam não ter conhecimento necessário, por isso, muitas vezes, apesar de chamarem a atenção dos alunos com o intuito de combater esse tipo de preconceito, a reincidência é bastante comum. A referida professora relata que os alunos pertencentes à religião de matriz africana solicitaram que fosse feito um estudo e atividades com eles em suas aulas, e mesmo com pouco conhecimento sobre o assunto, relata que realizou e os alunos apresentaram suas crenças com riqueza de detalhes, afirmando seu sentimento de pertença àqueles espaços religiosos. Foi discutido também sobre a legislação que preconiza a liberdade da escolha religiosa e sobre o respeito à diversidade.

Para encerrar, houve a leitura e a reflexão da poesia sobre diversidade de Bráulio Bressa, posteriormente, a avaliação do encontro, agradecimento pela colaboração, cartão com a frase: Menos intolerância, mais respeito. Intolerância religiosa é crime e chocolate.

4.4.4 Oficina formativa 4: Evasão na EJA e as questões raciais

O nosso quarto encontro aconteceu dia cinco de dezembro do ano 2024, na sala de vídeo da unidade escolar na qual realizamos a última oficina formativa. Estavam presentes cinco professores, já que um dos participantes estava com problemas de saúde. Iniciamos com uma conversa sobre os saberes docentes e como estes são construídos no decorrer da prática pedagógica e das vivências sociais. Depois, foi apresentado o texto *A canoa* de Paulo Freire por meio de *slides* como forma de propor uma reflexão sobre o texto. A abordagem sobre a temática da evasão escolar na EJA foi suscitada por intermédio da apresentação do vídeo *Por que parou? Parou por que? A evasão em uma escola do Rio Grande do Norte*.

Na sequência, foi feita a apresentação de *slides* com questões reflexivas sobre as causas apontadas no vídeo que justificam a evasão, assim como a discussão para comparar a realidade do vídeo com a da nossa escola. Apresentação de dados de evasão da escola pesquisada do ano 2020 até 2024 (Tabela 3).

Tabela 3 — Dados da evasão da escola pesquisada (2020-2024)

Ano	Matriculados	Evadidos
2020	513	217 (42%)
2021	364	195 (54%)
2022	237	136 (57%)
2023	270	104 (39%)
2024	214	70 (32%)

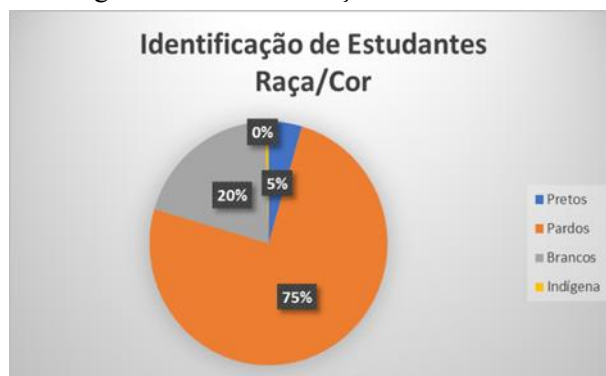
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Foi identificado que além do problema da evasão, houve também uma queda nas matrículas e essa estatística é preocupante, visto que muitos desses alunos que evadem não retornam à escola, aumentando assim o índice de analfabetos e de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental. Ademais, muitos jovens e adultos foram matriculados no ano de 2020 (início da pandemia), pois não precisavam frequentar aulas presenciais e, mesmo assim, o índice de evasão passou de 40%. Os professores relataram que assim como na escola localizada em outro estado, os alunos mais velhos não querem fazer parte da mesma turma, pois se sentem incomodados com o barulho dos jovens, outro agravante que coincide com o relatado é que muitos param de estudar devido à necessidade de trabalhar, por problemas sociais e, também, pela violência que envolve facções criminosas. Ao questionar sobre a relação da evasão com as

questões raciais, os docentes foram unânimes e concordam que há um imbricamento e afirmam que a maioria dos alunos da EJA são da periferia e negra.

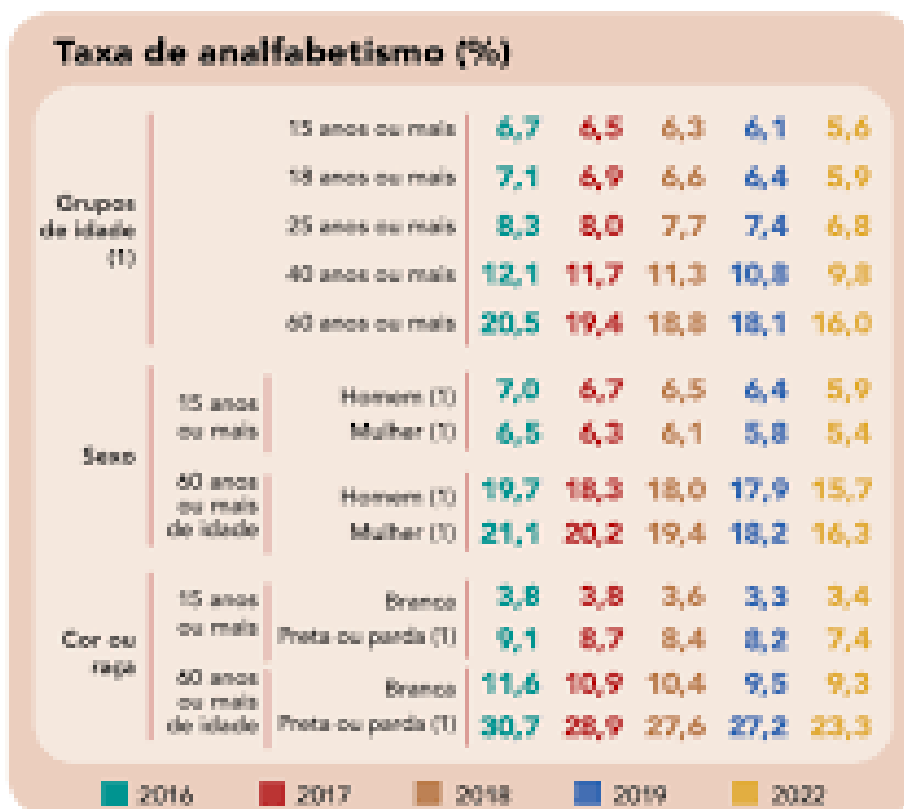
Posteriormente, foi feita a apresentação de *slides* com dados sobre os estudantes da EJA na escola, bem como dados nacionais e pesquisados no quesito cor da pele, segundo o IBGE (Figura 26 e 27).

Figura 25 — Identificação dos estudantes



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 26 — Dados nacionais sobre cor da pele



Fonte: (IBGE, 2022).

Os dados apresentados foram analisados pelos participantes e eles perceberam o quanto a realidade nacional é parecida com a situação da escola onde atuam. Sobre os dados, Abdias relatou que “muitos alunos deixaram de ir para a escola devido aos “baculejos” realizados pelos policiais ao saírem da escola de volta para casa”.

A abordagem sobre uma pesquisa apontou que a escola é o lugar onde o racismo mais se mostra. Os professores salientaram que já presenciaram muitos casos na escola entre colegas. A participante Lélia relatou que “presenciei na mesma semana dois alunos, os dois cabelos crespos, e um se sentiu no direito de ofender o colega com palavras racistas só porque apresenta a tonalidade da pele mais clara que o outro”. Declarou ainda que não sabia lidar com a situação e, por isso, não demonstrou reação.

Foi proposta a análise de tirinhas sobre o racismo, o preconceito e a prática do professor na escola, assim como trechos das reflexões de Nilma Lino Gomes e de Paulo Freire sobre a temática em estudo.

Na avaliação do encontro, os professores relataram que foram discussões e reflexões pertinentes para poderem atuar no contexto da sala de aula com situações adversas que acontecem, também, para compreender como a realidade da EJA que vivemos é comum a outros espaços. Afirmaram que a evasão foi uma temática interessante, pois é o maior problema enfrentado pela modalidade. Abdias, em sua fala, relatou sobre a importância de relacionar a evasão da EJA com as relações raciais e a violência, visto que mesmo sabendo por meio de relatos da violência sofrida pelos estudantes, ele não se atentou para a importância e gravidade desses relatos no contexto social e educacional.

Foi distribuído um cartão com o poema *Esperançar* de Paulo Freire para leitura e reflexão e, para fechar as oficinas formativas, tivemos um momento de confraternização e a reflexão de Eduardo Galeano que diz:

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1994).

Assim, concluímos os encontros propostos, refletindo sobre a importância desses momentos de aprendizado, de troca de experiências e, principalmente, a respeito da grande relevância da formação continuada no contexto do chão da escola, pois este nos mostra que a reflexão da prática, com o intuito de transformá-la, está imbricada diretamente na diversidade e na riqueza das histórias de vida dos sujeitos da EJA.

4.5 Sessão reflexiva

Refletir sobre a prática pedagógica e sua relação com os contextos educacional, social, econômico e político é imprescindível para que nos posicionemos enquanto educadores. Quando nos propomos a participar de discussões que envolvem esses contextos, visando a contribuir para a formação cidadã dos sujeitos, é necessário realizar reflexões críticas que nos conduzam para transformações alinhadas a uma educação igualitária e equânime.

Nesse sentido, foi proposto, após a realização das oficinas, um encontro denominado Sessão Reflexiva para pensarmos coletivamente qual a contribuição dos estudos no que se refere às práticas pedagógicas realizadas pelos participantes na EJA em relação à EREER em busca de responder ao objetivo desta pesquisa que concerne à realização de práticas decoloniais e interculturais nas aulas pelos professores colaboradores da pesquisa.

Vale ressaltar que este encontro de reflexão atende parcialmente ao que propõem os estudos de Ibiapina, Ferreira e Araújo (2003). Embora não contemple todas as fases que exigem mais reuniões e reflexões, ele possibilita pensar sobre como estamos atuando no contexto da sala de aula, o que podemos melhorar em nossa prática para atender à diversidade presente na EJA e quais mudanças já ocorreram nos estudos sobre a EREER na EJA. Além disso, é fundamental continuar os debates e estudos colaborativos, como propõe Imbernón (2001), em busca de uma educação antirracista no contexto educacional, por meio de uma formação continuada permanente.

Diante da indisponibilidade de reunir os participantes de forma presencial, após negociarmos a questão, acordamos que o encontro seria de forma virtual, posto que todos poderiam participar. Assim, nosso encontro aconteceu no dia 12 de dezembro de 2024 pela plataforma virtual Google Meet. Formei um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação, enviei o *link* da reunião às 18h e 50 minutos e iniciamos às 19:10h com duração de 1 hora e 50 minutos. Foi dada boas-vindas e feito agradecimento sobre a colaboração e disponibilidade de todos, deixando o espaço aberto para colocações dos presentes.

Algumas questões conduziram à reflexão, para melhor entendermos e direcionarmos as respostas, convergências e divergências entre os participantes. Foi solicitado que, ao se expressarem pela primeira vez, se apresentassem e falassem da disciplina que lecionam na EJA. Sendo assim, as questões e as reflexões foram organizadas em quadros para melhor compreensão das discussões e resultados (Quadros de 8 a 14). Após cumprimentar e franquear a palavra para as saudações, iniciamos a sessão sobre a contribuição dos encontros formativos para reflexão sobre a temática.

Quadro 8 — Contribuição dos encontros formativos para reflexão sobre a temática

Participantes	Respostas
Lélia	Durante esse ano, eu já havia trabalhado em outros momentos sobre essa temática. Os encontros sobre a temática nos ajudaram a refletir sobre a importância de trabalhar na educação de jovens e adultos, uma prática orientada para questões étnico-raciais. Uma vez que a gente observa que a nossa clientela de alunos está à margem da sociedade, pois sua maioria é formada por alunos negros, desfavorecidos economicamente, propícios ao abandono e evasão. Então, eles precisam se sentirem valorizados e respeitados.
Conceição	Os encontros sobre o tema foram importantes por várias razões, me fez refletir sobre o preconceito racial, também pensar sobre minha prática pedagógica, se estou fazendo a diferença, se de alguma forma estou construindo um ambiente escolar mais acolhedor, onde todos sejam respeitados e valorizados.
Djamila	Os encontros formativos que tivemos foram muito importantes sobre as discussões das Relações Étnico-Raciais, porque eles contribuem para a gente organizar melhor o nosso trabalho pedagógico. Ainda que a gente tenha tido pouco tempo, então foi mais no final do ano, mas, de qualquer forma, esses encontros nos ajudam a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas mesmo. Então, com a reflexão, com a discussão de estratégias mesmo para a gente abordar os temas e de uma forma que o nosso ambiente em sala de aula seja mais acolhedor.
Abdias	Essa temática, a gente convive com ela diariamente, em todos os sentidos, não só na escola, mas também na nossa vida social. E a gente, às vezes, não dá tanta importância, nem também não se atenta, não fica atento para esses fatos, esses acontecimentos. Agora, com esses encontros que nós tivemos, foi bastante importante para a gente poder enxergar a importância desses pontos. E a partir desse momento, já deveria ter feito antes, mas a partir desse momento, principalmente, a gente está tendo conhecimento e vendo tudo isso, discutindo tudo isso, a gente começar a trabalhar. Então, para mim, foi de grande importância esses encontros, para poder, a gente, colocar em prática essa temática.
Sueli	Os encontros foram extremamente significativos e fundamentais para mostrar que a pluralidade é uma característica da sociedade, e seu reflexo na sala de aula traz desafios. Cada encontro nos conduziu a refletir que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para promover o diálogo intercultural e combater preconceitos. No entanto, percebemos que a prática pedagógica ainda não atende, pois reproduz estereótipos e ignora as singularidades dos alunos. Muitas vezes as diferenças culturais são tratadas superficialmente, sem uma abordagem crítica que enfrente as desigualdades estruturais associadas à raça, etnia e classe social.
Carolina	Como os colegas falaram, os encontros formativos foram muito importantes. Nos fizeram refletir sobre as relações étnico raciais na escola, principalmente no caso da EJA, em que a maioria dos alunos se encontra nesse perfil. Então, eles foram de fundamental importância para a gente passar a refletir, porque não tem quase encontro, quase não se fala sobre isso. Então, a partir desses encontros, nós começamos a refletir e mudar um pouquinho, ter um olhar diferenciado para nossos alunos da EJA.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As reflexões dos participantes revelam a importância dos encontros formativos no ambiente escolar, posto que além de construir conhecimentos relacionados à prática pedagógica e à relevância destes no contexto da EJA, eles afirmam uma compreensão da temática na formação da sociedade e como o trabalho com as Relações Étnico-Raciais é imprescindível no

espaço educacional, sobretudo para a desconstrução de uma prática eurocentrada. Os docentes reconhecem que os encontros despertaram reflexões sobre a origem dos sujeitos da EJA e como as questões étnico-raciais fazem parte das suas realidades sociais e educacionais. Ademais, relataram a necessidade de debater e refletir essa temática, já que isso proporciona um novo olhar para os educandos e, conseqüentemente, para a prática pedagógica. Diante disso, os docentes concluíram que valorizar as diferenças e a pluralidade presentes na Educação de Jovens e Adultos é uma forma de acolhimento, de respeito e de combate aos preconceitos existentes.

Nesse sentido, é possível perceber que os participantes compreendem a necessidade de realizar práticas pedagógicas que atendam a diversidade presente na EJA e reconhecem que o trabalho realizado ainda não satisfaz o que preconiza a legislação. No entanto, demonstram que, com os estudos e reflexões, estão abertos a novas formas de conduzir e mediar a aprendizagem no espaço da sala de aula.

As percepções dos professores sobre os encontros formativos reforçam as reflexões e os estudos de Imbernón (2001) que afirma a necessidade da formação continuada e permanente no contexto escolar, visto que é no chão da escola que é possível identificar as dificuldades encontradas para a realização do trabalho docente e, diante dessas demandas, elaborar planos de estudos e formação com o intuito de contribuir para uma prática pedagógica reflexiva e exitosa.

Carolina aponta a importância dos encontros e afirma haver uma invisibilidade sobre a temática na escola. Nesse sentido, o estudo colaborativo é de fundamental importância, uma vez que contribui principalmente para refletirmos criticamente a nossa prática enquanto educadores e qual a nossa contribuição na emancipação e formação dos sujeitos da EJA para que atuem na transformação de suas vidas e do meio social ao qual pertencem.

Quadro 9 — Reflexão sobre a contribuição das oficinas formativas para organização do trabalho pedagógico

Participantes	Respostas
Lélia	Apesar de ter sido poucos encontros, e isto já no final do ano, os poucos que teve foram significativos, importantes para a gente pensar e repensar a nossa prática pedagógica e na organização do nosso trabalho. Em matemática, por exemplo, eu não trabalhei nenhuma questão diretamente ligada às questões étnico-raciais, mas os encontros vieram reforçar aquilo que eu já tenho o costume de valorizar em sala de aula, que são os conhecimentos prévios dos alunos da EJA, seja no campo de trabalho deles ou do cotidiano.
Conceição	Os encontros contribuíram para a nossa organização pedagógica e continuará contribuindo, porque a EJA é formada principalmente por alunos negros ou descendentes, na sua maioria repetentes, desistentes, e o trabalho do professor é

Participantes	Respostas
	resgatar a autoestima destes alunos e valorizar a sua etnia, suas origens, suas histórias.
Djamila	Eu trabalho com português e essa disciplina permite que a gente desenvolva um trabalho ao longo do ano, que não fique preso apenas a uma data específica. E os encontros formativos coincidiram também de estar perto das comemorações da consciência negra. Então, assim, eu já havia trabalhado durante o ano e, na semana da consciência negra, também trabalhei com alguns textos, algumas discussões em sala de aula.
Abdias	Os encontros, eles contribuíram, sim, para a minha organização de trabalho pedagógico. Porém, como foi num período de final de ano, eu não consegui colocá-los em prática ainda, né? Mas já me preparo para o ano seguinte. Começar a incluir tudo o que a gente viu aqui nas minhas práticas pedagógicas.
Sueli	Os encontros ampliaram o meu senso crítico sobre a importância de inserção de temáticas éticas e plurais ao currículo escolar, que muitas vezes reflete uma visão eurocêntrica e exclui narrativas de grupos historicamente marginalizados. As reflexões me fizeram enxergar que enquanto educadora é preciso atuar como mediadora, criando um ambiente acolhedor e equitativo. Portanto, passei a trabalhar temas sobre diversidade em minhas aulas.
Carolina	Tendo em vista que a maior parte dos alunos da EJA se encontram em situações de dificuldades financeiras. Muitos já sofreram esse preconceito racial, muitos por conta disso têm a baixa autoestima, uma perspectiva de vida muito baixa. Então, quando a gente passa a refletir nessa temática e trazer, trabalhar na sala de aula, mostrar a esses alunos que eles, independente da situação, que eles têm são capazes de melhorar sua vida. Então, a partir disso, trabalhando esse contexto, nós podemos melhorar um pouquinho a autoestima desses alunos.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com os participantes da pesquisa, as oficinas contribuíram para a organização do trabalho pedagógico com um novo olhar para os sujeitos da EJA. A maioria dos participantes introduziu a temática na prática e nas atividades em sala de aula e refletiu principalmente sobre conhecer as histórias de vidas dos educandos, os percalços vivenciados por eles e suas expectativas diante do contexto escolar. Refletiram que a temática das relações raciais está diretamente imbricada no contexto dos jovens e adultos, por conseguinte, perceberam a importância da inserção da EREER na prática pedagógica. No entanto, relatam uma dificuldade em trabalhar a temática na disciplina matemática. É sabido que a matemática é uma ciência exata, técnica e elitizada no contexto educacional e o apagamento da história dos egípcios dos livros didáticos, por exemplo, é uma forma de demonstração de domínio da colonialidade sobre o saber. Sendo assim, os educadores afirmam que não realizavam as discussões sobre a temática na disciplina por falta de conhecimento, mas se propõem a mudar essa prática e demonstram uma pretensão do trabalho em oportunidades futuras.

A organização do trabalho pedagógico na EJA precisa estar atrelada a realidade e as histórias de vida dos educandos. Para Freire (1986), o saber docente não é algo pronto e

acabado, mas é fruto de uma constante reflexão sobre a prática. O professor deve ter um conhecimento crítico de sua prática, construído por meio da experiência, do estudo e da reflexão contínua. Esse saber não é autoritário ou inflexível, mas dialógico, pois o docente deve estar disposto a aprender com os alunos e a ouvir suas vivências e perspectivas.

Nesse sentido, o pensamento de Freire (1986) contribui significativamente para a decolonização da prática pedagógica, uma vez que é preciso valorizar a bagagem cultural e social trazida pelos educandos e, mediante de uma educação voltada para a libertação promover a dialogicidade, essencial para a emancipação e transformação dos sujeitos. Ademais, é importante que o planejamento seja flexível e adaptado às necessidades do grupo de alunos, de modo a criar condições para que o aprendizado seja significativo e conectado com o contexto dos estudantes.

É importante destacar que os participantes reconhecem que os sujeitos da EJA fazem parte de uma diversidade e têm suas especificidades que precisam ser respeitadas e atendidas, coadunando assim com Arroyo (2011), o qual afirma que os sujeitos da EJA são extremamente diversos, possuem diferentes idades, condições sociais e culturais, por isso, a educação voltada para eles deve ser flexível e adaptada. Arroyo (2011) aponta que a heterogeneidade dos alunos exige que a escola de EJA ofereça uma prática pedagógica diferenciada, que respeite as condições e as especificidades de cada estudante. Ademais, esses estudantes são sujeitos na luta por direitos, que buscam novas oportunidades, portanto, o papel da EJA é o regaste do exercício da cidadania.

Quadro 10 — Reflexão das atividades desenvolvidas sobre a temática nas aulas no decorrer das oficinas, e as percepções de aspectos decoloniais e interculturais das atividades

Participantes	Respostas
Lélia	As atividades trabalhadas trazem os dois aspectos, tanto o decolonial quanto a interculturalidade. Para os alunos conceituar o que é o racismo, em seguida discutimos a sua origem e o papel das religiões na disseminação e a indicação dos comportamentos intolerantes. Falamos também da igualdade e do preconceito, que é uma prática criminosa. Foi citada também a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Outra atividade desenvolvida foi sobre as religiões afro-brasileiras, aí nesta atividade abordamos o Candomblé e a Umbanda. Essa atividade foi realizada a pedido dos próprios alunos que fazem parte dessa religião e pediram para que eu trouxesse essa temática na sala de aula.
Conceição	Trabalhei com língua portuguesa, geografia, artes e religião este ano. Incluí o tema em algumas atividades. Percebi que os alunos têm interesse em discutir o assunto, porque é algo que realmente os ensina. Durante as atividades, surgiram importantes relatos. Em língua portuguesa, trabalhei alguns textos, algumas lendas africanas. Em religião, a importância das religiões de matriz africana para o nosso povo. Também surgiu a oportunidade de mostrar um gráfico informando a diferença salarial entre trabalhadores negros e brancos no país, bem como de homens e

Participantes	Respostas
	mulheres. O objetivo foi que os alunos tivessem consciência e que realmente se tornem cidadãos atuantes críticos.
Djamila	Essas atividades que eu trabalhei em sala de aula apresentaram aspectos decoloniais e interculturais, porque, através dos textos que eu trabalhei, eu procurei justamente discutir com os alunos essa questão da luta por justiça social, a questão da igualdade, reconhecer também as identidades, enfim, que é essa visão inclusiva que precisamos ter dentro da sala de aula.
Abdias	Esses encontros, né, eles chegaram para a gente agora já no período de final de ano, final da unidade, né, quarta unidade. Então, eu trabalho com matemática, como eu já tinha falado também, nunca tinha inserido esses temas nas minhas aulas. Então, eu não trabalhei nada nesse período. Eu não fiz nenhum trabalho, não inseri esse trabalho nessa reta final de unidade.
Sueli	Realizei atividades com o intuito de promover a diversidade étnica e cultural em sala de aula, ou seja, uma atividade formativa para promover a conscientização sobre a pluralidade cultural no ambiente escolar e estimular reflexões sobre a importância de abordar diversos temas que valorizem diferentes perspectivas culturais. Sendo assim, levei textos e reportagens sobre abordagens críticas e reflexivas. Trabalhei em sala de aula sobre a consciência negra em debate, contextos reflexivos, explicando sobre a luta e resistência de Zumbido Palmares, que é uma figura representativa. Interpretação e análise das músicas, A carne mais barata do mercado, uma composição de Seu Jorge e Marcelo Iuca. Outra música, Nossa cor, Canção de Léo Santana e Parangolé. Mostrei um vídeo no YouTube do Navio Negreiro, que é uma poesia de Castro Alves. E, por final, fizemos um cartaz com uma árvore frutífera, onde os frutos representavam personalidades negras que honram suas raízes, como Nelson Mandela, Djamila Ribeiro, Lázaro Ramos, Marielle Franco, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essa questão reflexiva nos remete principalmente ao objetivo desse estudo, que se propôs a identificar os indícios de práticas interculturais e decoloniais dos docentes participantes da pesquisa durante e após as oficinas formativas. Os relatos apresentados no Quadro 10, ora apresentado, mostram a riqueza das atividades desenvolvidas pelos participantes e o quanto se preocuparam com as questões que envolvem a decolonialidade e a interculturalidade na prática pedagógica, demonstrando sensibilidade e conhecimento no desenvolvimento das discussões e reflexões sobre a temática da ERER, atendendo assim o que preconiza a lei 10.639/2003.

É possível identificar nas reflexões os contextos que envolvem a decolonialidade e a interculturalidade proposta por Walsh *apud* Candau e Oliveira (2010), quando as discussões críticas permeiam histórias outras, valorização da cultura e das personalidades negras, reconhecimento e luta pelos direitos das pessoas negras, reflexões sobre o racismo estrutural e a importância da luta por justiça social, o respeito à identidade e diferenças em busca da promoção de uma educação inclusiva, discussões sobre as religiões de matriz africana e sua importância para o nosso contexto cultural.

Ademais, foram desenvolvidas atividades relacionadas à Lei do Racismo, à intolerância religiosa e a questões sobre a discussão de gênero na nossa sociedade. Desse modo, as discussões propostas e realizadas contemplam os conceitos de decolonialidade e interculturalidade, pois possibilitam aos educandos pensarem criticamente seu papel enquanto sujeitos políticos e sociais na transformação da sociedade. Isso acontece por meio da quebra de paradigmas, perante seu reconhecimento enquanto ser histórico capaz de criticar e intervir nos fundamentos ideológicos que constituem o sistema social dominante e eurocentrado.

Além disso, as atividades desenvolvidas nos remetem aos estudos de Santos (2018) no sentido de estabelecer o diálogo entre saberes “outros” em busca da desconstrução da marginalização do conhecimento que envolve a cultura, a diversidade e as epistemologias presentes na história e no contexto social dos sujeitos, muitas vezes, excluídos do processo educativo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes propiciaram aos educandos da EJA a possibilidade de refletir o mundo que os cerca, os problemas existentes e como a hegemonia ocidental pode ser contestada para haver a valorização, reconhecimento e respeito às identidades e à pluralidade presentes na sociedade.

Vale ressaltar o relato de Carolina, ao afirmar que os alunos sentem a necessidade da intervenção dos professores em situação de discriminação e racismo presentes no contexto escolar, reconhecem a falta de conhecimento destes para lidar com as demandas e, ainda, sugerem que os docentes tenham formação para terem condições agir de forma efetiva no combate ao racismo e aos preconceitos.

Quadro 11 — Reflexão sobre as atividades desenvolvidas e se estas aconteceram porque estava no mês da Consciência Negra

Participantes	Respostas
Lélia	Sobre essas atividades, eu percebi que os alunos se sentiram representados na sala de aula, inseridos nesse contexto, participaram, deram seus depoimentos, falaram das vestes, das roupas, de cada ritual, seu significado, e foi muito proveitoso, muito rico. A gente percebe que o aluno se sentiu feliz em falar de algo pertencente, de algo que eles vivem.
Conceição	Sei que no mês da consciência negra, novembro, a escola deve fazer uma programação especial sobre o tema, porém entendo que temos que levantar a bandeira do respeito durante todo o ano. Acho que uma maneira de fazer isso é utilizar os casos de preconceito que surgem na mídia e que devem ser debatidos na sala de aula.
Djamila	As atividades desenvolvidas em sala de aula, elas não aconteceram somente por conta do mês da Consciência Negra, de forma alguma, porque, como já havia dito, principalmente em língua portuguesa, a gente trabalha todas essas temáticas ao longo do ano. Porque a gente entende que, por exemplo, a temática específica de Relações Étnico-Raciais, ela não pode se restringir apenas ao mês de novembro, porque a luta é justamente para promover a igualdade, o respeito, a valorização da diversidade. E isso é uma luta contínua, dia a dia, diária, porque faz parte do nosso

Participantes	Respostas
	cotidiano, enquanto cidadãos. Então, para a gente construir uma sociedade mais justa, a gente precisa falar sempre, discutir sempre, e apresentar todos os possíveis caminhos para que a gente chegue justamente ao objetivo maior, que é um contexto de igualdade para todos, de respeito a todos.
Abdias	Eu não considero que essas atividades desenvolvidas pelos meus colegas aconteceram porque estava no mês da Consciência Negra. Eu considero que elas aconteceram porque, de fato, tem que ser trabalhada e conscientizar as pessoas de que a gente não deve só trabalhar esse tema nesse mês, e sim, de forma geral, durante todo o ano letivo, é necessário inserir esse tema nos nossos conteúdos, nas nossas atividades de sala de aula. Então, eu acredito que não foi só por conta do mês.
Sueli	O mês da consciência negra e o 20 de novembro são momentos de ressignificação histórica, combate ao racismo e celebração da diversidade cultural. Esses períodos não devem ser tratados apenas como comemorações simbólicas, mas como oportunidades de transformação social, garantindo que a luta pela equidade racial seja uma pauta constante no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Como as oficinas formativas foram desenvolvidas no final do ano, entre o início do mês de novembro e o mês de dezembro, foi pertinente refletir sobre a realização das atividades desenvolvidas e se aconteceram de forma pontual, pois iniciamos no mês da Consciência Negra. Houve algumas divergências nas respostas, mas a maioria dos participantes entende a necessidade da inserção da temática em todos os componentes curriculares, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERERs). Isso é fundamental para efetivação do que preconiza a legislação no que se refere ao ensino da História Afro-Brasileira e Africana nos currículos educacionais. No entanto, Carolina, que atua na disciplina de história, aponta que ainda há um trabalho pontual realizado na escola referente à temática e que essas práticas precisam ser inseridas ao longo do trabalho do ano letivo.

Gomes (2012) ressalta a importância da abordagem da temática na sala de aula e o quanto essa ação implica na construção de uma educação antirracista. No entanto, esclarece que a temática da educação para as Relações Étnico-Raciais precisa ser discutida e refletida em uma perspectiva intercultural, valorizando o contexto social, histórico e político desses sujeitos para propiciar sua emancipação e quebra do silenciamento das pessoas subalternizadas e excluídas do processo educativo e, conseqüentemente, social. É importante ressaltar que falar sobre questões raciais implica ouvir o outro, possibilitar o diálogo daqueles que por muito tempo foram silenciados nas salas de aula.

Desse modo, a fala da docente Lélia nos mostra o quanto o trabalho com a temática atende o que propõe os estudos de Nilma Lino Gomes, pois, trata-se de uma prática pedagógica em que os sujeitos se sintam contemplados e representados para se expressarem e se reconhecerem nesse espaço, por muito tempo, negado. Cabe questionar sobre o fato de que o

currículo escolar, assim como a sociedade estejam construídos com base em uma hegemonia ocidental que ainda tem o objetivo de ditar e dominar o que pode ser ensinado na escola.

Nessa perspectiva, a reflexão proposta nos faz pensar a educação em um novo viés, notadamente, sobre a ERER. Por isso, é fundamental trabalhar as questões raciais de maneira contínua e integral ou mesmo abordá-las de forma pontual em determinados contextos, especialmente no campo educacional, pois, conforme Gomes (2012), embora as questões raciais precisem ser tratadas de maneira transversal, é importante que em algumas situações específicas, como em debates, atividades ou práticas educacionais, a temática seja suscitada de forma direta e focada, para ser possível alcançar resultados mais concretos e significativos.

Nesse sentido, a participante Djamila aponta a necessidade de se construir a luta pela igualdade no nosso dia a dia e, por isso, as discussões precisam ser contínuas em busca do respeito e da valorização da diversidade presentes no contexto da EJA.

Quadro 12 — Reflexão sobre a relação entre os encontros formativos e os problemas vivenciados na escola

Participantes	Respostas
Lélia	Os problemas sociais abordados nos encontros formativos são os mesmos problemas vividos por nós em sala de aula. É um reflexo da sociedade, da realidade.
Conceição	Durante o ano letivo, no noturno, não chegou ao meu conhecimento nenhum caso de racismo ou preconceito vivido pelos alunos, mas sabemos que muitas pessoas sofrem caladas e a discussão na escola pode encorajar a denúncia e o desabafo.
Djamila	Há uma relação entre os encontros formativos e os problemas vivenciados na nossa escola, porque a gente trabalha com alunos que a maioria vem de uma realidade que eles têm muitas lutas constantes contra o racismo e isso reflete em muitas situações através de muitos fatores. Então, a escola vivencia também a questão da evasão escolar, enfim, e isso está totalmente dentro dessa relação aí.
Abdias	Com relação aos problemas vivenciados na nossa escola, há uma relação muito grande com tudo que a gente viu aqui nesses encontros formativos e o que nós vivemos na escola. Uma relação muito grande, é a nossa realidade que a gente realmente passa aqui na nossa sala de aula. Identificou demais, foi de grande importância para a gente poder, como eu já tinha falado antes, para a gente poder conviver com isso, mas às vezes não detecta, não para, não analisa, não dá tanta importância, mas é de fato muito, muito importante, é muito nossa realidade aqui na sala de aula.
Sueli	Os preconceitos raciais são desafios presentes no ambiente escolar. E os encontros reflexivos cria condições para nós professores abordarmos essas questões de forma crítica e educativa.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A proposta de discutir e refletir o contexto social e educacional nas oficinas formativas nos revelou que a dificuldade enfrentada pelos sujeitos da EJA representa uma realidade que está além da nossa escola e do nosso contexto, ela envolve a educação no âmbito estadual e nacional. Nesse sentido, os docentes relatam que as temáticas discutidas nas oficinas são

pertinentes e contextualizam as histórias e vivências das pessoas que compõe a educação de jovens e adultos. Abdias refletiu sobre o quanto as discussões estão imbricadas na vida dos sujeitos na sala de aula, os quais, por muitas vezes são invisibilizadas. Desse modo, é preciso ter um olhar diferenciado para esses sujeitos com base em sua realidade, com isso, mediar uma aprendizagem que contribua para a construção política e social, e que seja capaz de propiciar o protagonismo dos educandos para serem agentes da sua própria história.

Haddad (2007) apresenta um olhar crítico e humanizado sobre a EJA, tratando os sujeitos dessa modalidade como pessoas com trajetórias e realidades distintas, que precisam de um ensino que não apenas os recupere academicamente, mas que também promova sua autonomia e inclusão social. O autor defende a EJA como um direito, especialmente voltado para aqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada. Para ele, a EJA deve ser tratada para proporcionar não apenas a conclusão dos ciclos escolares, mas uma transformação social, cultural e política, visando à emancipação do indivíduo.

Sendo assim, é necessário compreender a dimensão de mundo na qual esses sujeitos estão inseridos, os problemas que enfrentam, seus processos de exclusão, suas realidades sociais, culturais e econômicas. Nessa perspectiva, a escola precisa direcionar os debates e a construção do conhecimento, de forma crítica e reflexiva propiciando que estes educandos sejam cidadãos de direitos, autônomos e capazes de intervir em suas trajetórias. Com isso, eles poderão tanto adentrar os espaços escolares, como permanecerem para concluírem os estudos e exercerem sua cidadania.

Quadro 13 — Reflexão sobre quais aspectos das oficinas formativas precisam ser melhorados e sugestões para estudos colaborativos posteriores

Participantes	Respostas
Lélia	Nos próximos encontros apresentar mais sugestões de questões étnico-raciais para ser trabalhadas nas diferentes disciplinas e oficinas, realização de oficinas também.
Conceição	Só tenho elogios ao trabalho da minha colega Sirlane, os encontros foram reflexivos e com muito conteúdo, como sugestão que a escola promova palestras sobre o tema com a participação dos alunos, pais e comunidade, e haja divulgação dos projetos realizados envolvendo o tema.
Djamila	Sobre os encontros formativos, como sugestão, eu acredito que seria muito importante a presença do corpo discente também, né? Então, esses encontros foram muito bons, mas é importante que os alunos também se façam presentes. Então, seria muito interessante essas reflexões, discussões juntamente, né, com os nossos alunos.
Abdias	Os encontros foram maravilhosos, foram bem claros, bem produtivos, bem conduzidos pela nossa colega Sirlane. E então, assim, de sugestão que eu deixo para encontros posteriores, é que a gente se reúna mais, aconteçam mais encontros, mais momentos para discutirmos, para falar dessa temática e, também uma coisa que eu estou lembrando, inserir isso também, não só diretamente com os alunos,

	mas também com os pais dos alunos, né, a gente interagir não só diretamente com os alunos, mas com a sociedade de um modo geral. Muito obrigado por tudo.
Sueli	Sim, existem alguns aspectos que podem melhorar as abordagens nos encontros formativos, tais como ampliar o envolvimento dos professores frente à Lei 10.639, de 2003 Além disso, podem aprimorar as dinâmicas de grupo para realização posteriormente em sala de aula, ou seja, dinâmicas que promovam a empatia, a reflexão e o respeito.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Segundo os participantes, os encontros foram muito proveitosos e relevantes e afirmam a necessidade de dar continuidade às oficinas formativas ao longo do próximo ano letivo com mais frequência. Sugerem a continuação do estudo da temática, com oficinas práticas que envolvam todas as disciplinas, que seja aplicada entre discentes, docentes e toda comunidade escolar. Foi sugerido, ainda, que se ampliasse o envolvimento dos professores frente à lei 10.639/2003, demonstrando assim o quanto as discussões e reflexões foram envolventes e participativas.

As afirmativas dos participantes nos fizeram enxergar que é preciso dar o primeiro passo para alavancar a quebra de paradigmas que envolve o nosso currículo, pois, diante desse reconhecimento é possível pensar na valorização e na construção de outros saberes, estes realmente imbricados na vida dos sujeitos da EJA. Isso possibilitará buscar caminhos que desconstruam uma única forma de educar e abram possibilidades para a visibilidade de conhecimentos e saberes mais significativos para os educandos dessa modalidade de ensino, e isso viabilizará uma sociedade mais justa e igual. Para tal, é preciso que as reflexões ultrapassem os muros da escola e cheguem no contexto social, dada a necessidade de ecoar as vozes que, por meio da sua ancestralidade, contribuíram de forma grandiosa para a construção sociocultural desse país chamado Brasil.

Quadro 14 — Reflexão sobre a iniciativa do estudo colaborativo e a importância para a EJA da nossa escola

Participantes	Respostas
Lélia	O estudo colaborativo sobre esse tema não é importante somente para a nossa escola, de educação de jovens e adultos, mas para todos, né. Uma educação voltada para a prática antirracista, que possa respeitar as diferenças, respeitar as individualidades, valorizar o ser humano, valorizar as suas potencialidades e ajudar ao seu desenvolvimento e ao seu crescimento.
Conceição	O estudo colaborativo sobre essa temática é muito importante, pois, como eu disse, o público da EJA em nossa escola é formado, em sua maioria, por alunos negros ou descendentes, que já passaram por outras escolas, não tiveram experiência positiva, então vêm com dificuldade nos estudos, vêm também com dificuldades até de socialização. Os professores da EJA já sabem disso e sabem também que precisam conquistar a confiança do aluno. E este precisa, primeiramente, se sentir acolhido e respeitado.

Djamila	Essa iniciativa, ela é importante, sim, para a educação de jovens e adultos, né, por várias razões. Então, a gente tem a questão da conscientização, da reflexão sobre as desigualdades raciais e étnicas. Então, permite que os nossos alunos, eles reflitam, eles compreendam, né, sobre as suas próprias experiências, que essas discussões também, elas acabam sendo uma forma de combater os preconceitos. Então, os nossos jovens, os nossos alunos, que na verdade não são apenas jovens, são jovens e adultos, então, eles precisam de um espaço para que suas vozes sejam ouvidas, e que suas identidades também sejam valorizadas. E nessa perspectiva, essa iniciativa, ela contempla tudo isso.
Abdias	Concordo com as colegas sobre a importância do estudo na EJA porque nos faz refletir ainda mais sobre a realidade enfrentada por nossos alunos.
Sueli	O estudo é importante porque a educação de jovens e adultos, é uma modalidade educacional essencial para garantir o direito à educação e promover a inclusão social. Por isso, é necessário abordar temas como a consciência negra, a diversidade étnica e cultural e os povos africanos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e informada. Na EJA, muitos estudantes são trabalhadores, pais ou avós que já enfrentaram ou ainda enfrentam o impacto do racismo estrutural. Os estudos nos mostram que mais do que ensinar conteúdos, trata-se de formar cidadãos críticos capazes de reconhecer a importância da pluralidade cultural e de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os participantes da pesquisa foram unânimes em reconhecer a importância do estudo colaborativo sobre a temática das relações raciais na EJA, dado que, com os encontros, os educadores passaram a ter um novo olhar para as questões sociais e educacionais que envolvem os nossos jovens e adultos, assim como sobre a importância das discussões em busca da transformação dessa realidade enfrentada. Lélia aponta que o estudo da temática é importante em todo o contexto educacional, para tanto, enfatiza a necessidade da promoção da prática antirracista.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como a história da educação da população negra são constituídas de muitas lutas na conquista dos seus espaços. Isso está atrelado a aspectos que extrapolam os educacionais, trata-se de um embate social e político em busca de reconhecimento, reparação e direitos.

Santos (1996) *apud* Gomes (2012), assim como Lima (2022) defendem que a educação não pode ser vista apenas como um meio de reprodução de saberes e normas, mas como um processo dinâmico e reflexivo que deve considerar as diversidades de experiências, os conflitos sociais e as injustiças estruturais presentes nas sociedades. Esse ajuste requer que a educação seja entendida e trabalhada para reconhecer os conflitos sociais, políticos e culturais como parte do processo formativo. Esses conflitos, ao invés de serem ignorados ou minimizados, devem ser tratados como pontos de partida para a reflexão crítica e para a construção de um saber emancipatório. Mesmo partindo de posições desiguais, quando os saberes eurocentrados são os dominantes e os saberes “outros” são subalternizados, os referidos autores acreditam que a

educação precisa ser capaz de lidar com as tensões e as contradições que surgem nas interações sociais e culturais, ajudando os educandos a entenderem e a questionarem as relações de poder, as desigualdades e os preconceitos que estruturam a sociedade.

Nesse sentido, os participantes relatam que os encontros formativos oportunizaram um novo olhar para as necessidades educacionais e sociais dos sujeitos que compõem a EJA. Acerca disso, reafirmaram a importância da valorização de suas identidades por meio do respeito e da reflexão das suas experiências de vida para que a educação seja um espaço de transformação, em que os sujeitos aprendam a lidar com esses conflitos de forma construtiva, promovendo a justiça social, a democracia e a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao alcançarmos esta fase da pesquisa, apresentamos algumas considerações acerca da nossa perspectiva como pesquisadora que aborda um recorte da realidade entre as diversas informações e trajetórias da pesquisa. Nesse sentido, não almejamos alcançar a perfeição, tampouco concluir de forma definitiva as reflexões, inquietações e desafios enfrentados, visto que o processo de conscientização por meio da educação é algo contínuo e permanente.

Chegamos ao ponto de sintetizar as conclusões dessa dissertação intitulada *Saberes docentes para o trabalho sobre a EREER mobilizados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo colaborativo*. Neste ponto da redação, destacamos o compromisso com a análise do problema e dos objetivos propostos pela investigação do estudo colaborativo, com ênfase nas questões relacionadas à formação de professores sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA.

A realização da pesquisa tornou evidente e imprescindível reconhecer o entrelaçamento da EJA com a história da população negra no Brasil. Essa intersecção reforça a importância de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades culturais e históricas dos estudantes, promovendo uma educação que valorize suas vivências e lutas. Assim, acreditamos que a formação de professores deva incluir uma reflexão crítica sobre a história e as contribuições da população negra, integrando esses saberes ao currículo.

Essas evidências ressaltam a importância de um olhar crítico sobre a formação docente, que deve considerar as especificidades dos estudantes da EJA e as demandas da EREER. A interação entre teoria e prática se mostra fundamental para que os educadores possam desenvolver abordagens pedagógicas que respeitem e integrem a diversidade cultural e as experiências de vida dos alunos. Sendo assim, o estudo proposto nessa pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições da formação continuada dos professores sobre a EREER por meio de um estudo colaborativo mediante a promoção de práticas interculturais e decoloniais na Educação de Jovens e Adultos de uma escola do município de Brumado-Bahia. Portanto, para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos quatro objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da nossa investigação.

O primeiro destes objetivos identificou trabalhos de mestrado e doutorado defendidos em programas de pós-graduação do Brasil, entre os anos 2013 e 2023, que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as contribuições para a formação docente e a efetivação da Lei 10.639/2003. Percebemos que a maior lacuna está na falta de formação inicial e continuada na EJA e,

também, na ERER. A análise dos trabalhos revelou que não foi identificada nenhuma dissertação que abordasse a questão sob a perspectiva teórica da interculturalidade crítica, a qual consideramos fundamental para discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Isso porque essa abordagem favorece o respeito, a humanização, a equalização de culturas e a valorização da diversidade cultural. Além disso, não encontramos menções ao conceito de ecologia dos saberes, que também seria relevante para ambos os contextos, pois integra a discussão de uma variedade de saberes, incluindo conhecimentos alternativos, visando a promover ações emancipatórias.

Ao constatarmos o cenário das pesquisas, caminhamos para o outro objetivo que explorou os saberes que os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mobilizam para trabalhar com a educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), além de investigar a formação inicial e continuada desses docentes sobre a EJA e a ERER em uma escola do município.

A pesquisa revela muitas lacunas existentes na formação dos professores participantes do estudo colaborativo, tanto no que se refere à EJA quanto à ERER. Os participantes apontaram que suas formações iniciais (graduação) não apresentavam componentes curriculares que contemplassem a EJA e apenas uma participante revelou ter havido algumas discussões sobre a ERER na sua formação. Ademais, o município não ofertou formação continuada em nenhuma das temáticas do estudo, mesmo sendo uma meta prevista no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), referente à formação continuada para quem atua na EJA, demonstrando assim o descaso com a modalidade e a falta de valorização dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a ERER, a Secretaria de Educação do município solicitou de forma bem tímida que fosse abordada pela primeira vez na Jornada Pedagógica do ano de 2024, isso reforça o dado do MEC em que 53% dos municípios brasileiros não ofertou cursos sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, os saberes docentes adquiridos para atuarem por cerca de mais de 20 anos na EJA foram construídos no decorrer da prática pedagógica, destacando os saberes experienciais como principais no desenvolvimento das aulas, visto que os saberes profissionais, disciplinares e curriculares não promoveram reflexões acerca da EJA e menos ainda sobre a ERER. Ademais, o município não dispõe de proposta pedagógica para a modalidade EJA, sendo esta tratada como uma extensão do ensino regular de forma reduzida.

Desse modo, os docentes aprenderam a atuar na EJA com a prática e suas adaptações diante das muitas dificuldades, ou seja, eles foram aprimorando, com o tempo, suas práticas. Sobre o trabalho com a ERER, o maior entrave apontado é a falta de formação, pois enquanto dar aulas para a EJA já faz parte dos seus contextos e discussões nos mais de 24 anos de atuação,

o trabalho com a EREER não foi difundido, por isso, há uma grande dificuldade em trabalhar a temática na sala de aula. Nesse sentido, os professores mobilizam saberes sobre a EREER construídos nos contextos sociais e educacionais dos quais eles fazem parte, mas apresentam muitas dificuldades em desenvolver um trabalho que atenda as demandas que envolvem o que preconiza a lei 10.639/2003 e as DCNERERs por falta de conhecimento prático pedagógico.

O estudo revela que os participantes concordam com a relevância do ensino superior, mas destacam principalmente a falta da relação teoria e prática, com isso, apontam um distanciamento entre o que se estuda na universidade e o que se aplica na sala de aula. Nesse sentido, há um silenciamento tanto no que refere à EJA quanto à EREER nas universidades. Isso representa o reflexo de uma sociedade que ainda luta para consolidar verdadeiramente a inclusão educacional e a superação das desigualdades raciais. As universidades, como centros de produção de conhecimento, têm um papel fundamental no enfrentamento dessas questões, não apenas oferecendo formação acadêmica, mas também se tornando locais de reflexão e transformação social. Para que isso aconteça, é necessário investir em políticas públicas, ações de formação docente e práticas pedagógicas que contemplem e deem voz a essas demandas sociais tão urgentes.

Outra ausência identificada pelo estudo são as práticas que envolvem a EREER na disciplina de matemática na EJA. Essa falta se dá devido a não inserção da EREER no currículo de grande parte das universidades que formam professores para atuarem na sala de aula, um exemplo é o desconhecimento sobre a presença da matemática na ancestralidade africana de forma profunda e significativa, contribuição que tem sido ignorada ou marginalizada na história tradicional da matemática. É preciso atender o que preconiza a legislação, pois, ao longo de sua vasta e diversificada história os conhecimentos dos africanos acerca dos sistemas matemáticos e conhecimentos aplicados à vida cotidiana, à organização social, ao comércio, à arquitetura e à ciência adentrem às universidades e, conseqüentemente, às salas de aula das escolas brasileiras.

Diante dos achados da investigação, seguimos com a proposta do estudo colaborativo com a realização das oficinas formativas sobre as temáticas sugeridas e planejadas pelos participantes sobre a EJA e a EREER, trilhando caminhos e nos conectando com o conhecimento sobre a temática para podermos encontrar a resposta do problema que conduziu essa investigação. Os encontros propiciaram muitas reflexões sobre a importância da inserção da temática na Educação de Jovens e Adultos e do quanto a EJA e a EREER estão imbricadas no contexto das nossas salas de aula e na sociedade. Foi um espaço de troca de ideias, debates, dúvidas, angústias e rupturas, em que nos reconhecemos enquanto pessoas constituídas em

uma sociedade marcada pelo racismo estrutural que nos proporcionou uma construção de saberes eurocentrados.

A realização das oficinas propiciou uma experiência crítica para reconhecer as diversas influências sociais e históricas que moldam nossa maneira de pensar, de aprender e de compreender o mundo e fazer educação. Tais conhecimentos foram fundamentais para o processo de desconstrução da visão eurocêntrica que domina as instituições educacionais e sociais, além de construir e debater conceitos como colonialidade, interculturalidade, decolonialidade e ecologia dos saberes como possibilidade de criar uma nova forma de aprendizado e convivência que seja mais inclusiva, plural e livre de preconceitos.

Para refletirmos os debates propostos durante as oficinas formativas, foi realizada uma sessão reflexiva no formato virtual para pensarmos as contribuições do estudo para a prática pedagógica em uma perspectiva crítica. As reflexões dos participantes mostram o quanto os encontros formativos são valiosos no ambiente escolar, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eles não apenas ajudam a construir conhecimentos sobre a prática pedagógica, quanto destacam a importância desses conhecimentos para entender as realidades sociais dos alunos da EJA. Os participantes reconhecem que discutir questões étnico-raciais é essencial para a formação de uma sociedade mais justa, além de ser fundamental para romper com práticas educacionais eurocentradas.

Esses encontros ajudaram os educadores a refletirem sobre a origem e as experiências dos sujeitos da EJA, revisitando como as questões étnico-raciais fazem parte de suas vivências tanto no contexto social quanto no educacional. Eles também destacam a necessidade de continuar debatendo essas questões para olharem seus alunos de uma forma mais inclusiva e sensível às diferenças. Esse olhar renovado tem impacto direto na prática pedagógica, promovendo um ambiente de respeito, acolhimento e combate ao preconceito, algo que é essencial para a valorização da diversidade e pluralidade presentes nos alunos da EJA.

Destarte, trilhamos o caminho e chegamos ao ponto de responder à última parte da questão de pesquisa que motivou este estudo ao longo dos dois anos de mestrado. A investigação buscou identificar indícios de práticas interculturais e saberes decoloniais de um grupo de professores da EJA de uma escola do município de Brumado-Bahia, após o estudo colaborativo. Percebemos que o estudo colaborativo, por meio das oficinas formativas, propiciou aos professores uma ressignificação do trabalho realizado na EJA, que contribuiu para o desenvolvimento de práticas decoloniais e interculturais no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, detectamos o quanto os educadores estavam engajados e conscientes das questões relacionadas à decolonialidade (que envolve a superação de modelos de conhecimento

colonizadores) e à interculturalidade (que promove a valorização e o diálogo entre diferentes culturas) em suas práticas pedagógicas. Os participantes demonstraram uma sensibilidade e um conhecimento significativos ao abordarem essas questões, contribuindo para um ambiente de discussões e de reflexões sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), alinhadas com os princípios da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista.

Os resultados dessa pesquisa indicam a necessidade de um estudo colaborativo contínuo, pois ainda há lacunas epistemológicas no que se refere aos temas trabalhados nas oficinas formativas com os professores da EJA. Sobre o ensino da História e Cultura Afro, os professores que lecionam a disciplina matemática não realizaram atividades envolvendo a ERER no contexto da decolonialidade e da interculturalidade. Isso aconteceu porque, mesmo com as discussões propostas, ainda não percebem a relação existente, mostrando assim o quanto o conhecimento eurocentrado ainda permeia a formação e a prática pedagógica. Ademais, os participantes precisam se apropriar de conhecimentos sobre a legislação que envolve tanto a EJA quanto a ERER. Conforme seus depoimentos e relatos dos educandos ainda há dificuldades em lidar com ações e atitudes que envolvem o racismo no contexto escolar.

A investigação e as reflexões revelam o interesse dos professores em incorporar a temática em todas as disciplinas, propondo a continuidade dos estudos e sugerindo a criação de oficinas práticas. Essas oficinas seriam desenvolvidas em uma escala maior, para alcançar um impacto que ultrapasse os limites da escola.

Nesse sentido, a escola, como um espaço de debates e de construção de conhecimentos, pode utilizar o horário de planejamento coletivo, com a colaboração de todos os envolvidos (gestores, articuladora pedagógica e professores), para promover formações que abordem temáticas que atendam às demandas educacionais específicas do contexto da EJA. Além disso, é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação oferecer formação continuada, tanto sobre a EJA quanto sobre a ERER, conforme o que estabelece a legislação.

É preciso esperar! O município de Brumado, governado durante 20 anos pelo mesmo grupo, dispõe de um novo cenário político e apresenta o *slogan* “Brumado: nossa gente, nossa riqueza”, isso indica a chegada de novos tempos, visto que temos como secretária de educação uma mulher, professora, negra e pesquisadora da temática que envolve a ERER, o que possibilita um novo olhar no que concerne à EJA e a ERER na educação do município.

Ademais, dos municípios baianos, apenas 77 prefeitos eleitos apresentaram propostas específicas para enfrentar o racismo e promover a justiça social em seus planos de governo. Entre estes o atual prefeito do município de Brumado propôs a criação de uma Política

Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Entre as medidas, está a formação de um Conselho Municipal da Igualdade Racial, cujo objetivo será centralizar e fortalecer iniciativas em prol da equidade racial no município. Outra ação importante, foi a criação de um projeto de lei visando a incentivar a matrícula de pessoas com 15 anos ou mais que ainda não foram alfabetizadas por meio de um auxílio financeiro, com isso, aumentar as matrículas na EJA e reduzir os índices de analfabetismo no município.

Sendo assim, esse novo cenário político em Brumado abre portas para transformações significativas na educação e na promoção da igualdade racial, refletindo um compromisso genuíno com a justiça social. A nomeação de uma mulher negra, professora e pesquisadora da temática da educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como secretária de educação traz um olhar renovador e sensível às questões raciais no contexto da EJA, permitindo uma abordagem mais inclusiva e equitativa. Além disso, as propostas do atual prefeito, como a criação de uma Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial e a implementação de um projeto de incentivo à matrícula de jovens e adultos na EJA, demonstram um esforço concreto para combater o racismo e o analfabetismo no município. Esses passos sugerem um caminho promissor para a construção de uma educação mais justa e acessível, refletindo um compromisso com a transformação social e a igualdade racial.

Enquanto pesquisadora, professora da EJA e defensora de uma educação antirracista, tive a oportunidade, durante o estudo colaborativo, de refletir sobre minha prática pedagógica, bem como sobre minhas experiências como gestora e articuladora pedagógica na EJA. Compreendi o quanto essa proposta tem o potencial de unir pessoas em prol de causas que vão além do contexto educacional. Refletir sobre as relações raciais na Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, pensar na emancipação de sujeitos historicamente excluídos, para promover uma transformação social. E, na minha incompletude, sigo buscando novos caminhos.

Esperamos que o estudo colaborativo se torne uma prática contínua, posto que abordar as demandas do contexto educacional da EJA de maneira coletiva favorece a ação e reflexão sobre a prática pedagógica. Isso possibilita a busca por novas estratégias que promovam a construção significativa do conhecimento e, conseqüentemente, a formação de sujeitos protagonistas, tanto na escola quanto na sociedade.

Não buscamos concluir esta pesquisa, visto que compreendemos que somos seres em constante transformação, portanto, o processo de construção do conhecimento também é infinito. Contudo, acreditamos que o estudo colaborativo realizado, que abrangeu as temáticas da EJA e da ERER, semeou ideias e reflexões que já começaram a gerar resultados

significativos. No entanto, essa semente ainda requer atenção, de modo que é necessário continuar a nutrir e a cuidar dela para poder se expandir e se fortalecer, contribuindo assim para a criação de uma educação mais inclusiva, justa e equânime. O caminho está apenas começando, e a continuidade desse processo é essencial para que os frutos dessa semente se espalhem e promovam mudanças duradouras no contexto educacional e social.

Na minha incompletude, sigo buscando novos caminhos, desafiando as fronteiras do conhecimento e da prática pedagógica, abraçando as imperfeições e aprendendo com elas. Reconheço que a jornada de uma educação antirracista é um processo contínuo, em que cada passo é uma construção coletiva, que se faz com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Encontro forças nas histórias dos alunos, na resistência e na luta por justiça social, assim como nas pequenas vitórias que acontecem a cada dia.

Compreendo que ainda há muito a fazer, que os desafios são imensos, mas sei que é nesse movimento de inquietação e de busca constante que a verdadeira transformação acontece. A cada troca, a cada reflexão, fortaleço-me pela possibilidade de criar espaços mais inclusivos, onde todos, independentemente de sua cor, origem ou história, possam se reconhecer como sujeitos plenos de direitos e dignidade.

Assim, mesmo sabendo que o caminho é longo e cheio de obstáculos, sigo avançando, com a certeza de que cada pequena ação no processo educacional pode desencadear um impacto profundo na vida daqueles que, por tanto tempo, foram invisibilizados. Na minha incompletude, encontro a força para seguir, para reinventar e para continuar a luta por uma educação que seja verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro**. 17 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- AGORA SUDOESTE. **Fabício Abrantes propõe criação de Conselho Municipal para Igualdade Racial em Brumado**. 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.agorasudoeste.com.br/noticias/63670-2024/11/20/fabricio-abrantes-propoe-criacao-de-conselho-municipal-para-igualdade-racial-em-brumado>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G.C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 19 – 50.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOMFIM, N. R. **Noção social de território**: em busca de um conceito didático em geografia: a territorialidade - Ilhéus: Editus, 2009.
- BORJA, E. L. PEREIRA, C. D. **As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08**: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia -Brasil, v. 1, n. 1, p. 242-270, jan./jun. 2018.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire?** Brasiliense, 2006. Disponível em: https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/oque_metodo_paulo_freire.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.
- BRASIL. Agência IBGE Notícias. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-masdesigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Pacto EJA**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha-pacto-eja.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico inédito avalia educação étnico-racial pelo Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/diagnostico-inedito-avalia-educacao-etnico-racial-pelo-brasil>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 maio 2010, seção 1, p. 20. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2010, seção 1, p. 66. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/1996.** Brasília : 1996.

BRUM, Mônica Cristina da Silva; FIALHO, Maria Luíza dos Santos. Entre epistemologias e insurgências: experiências de uma educação antirracista na formação de professores/as. **Revista TEAR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6228/3268>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRUMADO. **Plano municipal de educação 2015-2025** – Lei nº 1.752, de 30 de junho de 2015. Disponível em <http://www.brumado.ba.io.org.br/diarioOficial/download/109/880/0>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRUMADO. **Sistema Municipal de Ensino de Brumado** – Lei Nº 1.211, de 03 de dezembro de 1998. Disponível em: <http://www.brumado.ba.io.org.br/contasPublicas/download/898177/109/2016/5/publicacoes/DA19FB71-C75B-0525-00C5B52909306DD5.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de Professor: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CANDAU, V. M. F. OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista** – Belo Horizonte/ v.26/n.01/p. 15 – 30 - 2010

CARVALHO, M. A. M. **Negritude na Escola: Compreensões e Práticas de Educadores de um Centro Integrado De Educação De Jovens e Adultos em São Paulo'** 2019 88 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2019.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, S. J. A implementação da lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 42, n. 81, p. 9-25, jan./abr. 2020.

CONCEIÇÃO; Silvano da. Parâmetros histórico-culturais para a discussão sobre Identidade negra no Brasil. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. IV, p. 167-191, 2021.

CORREIA, Rosimara Silva. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação** – São Carlos: UFSCar, 2014. 128 f.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, L.R. Quantos passos já foram dados? – As questões de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 a Lei 10.639, de 2003. In: Romão, J. (org.) **História da Educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 49-62.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso em: 26 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, P. **Educação popular no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes? Siglo XXI**, 1994.

GIOVANETTI, M. A. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; ARROYO, M. G.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos. Brasília: 2005a. 236 p. p. 39-62.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; ARROYO, M. G. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b, pp. 143-154.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 98

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Anais 30ª Reunião Anual da Anped**, 7-10 de outubro de 2007, Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000, nº 714, p.108-130.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD – Educação 2023**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, M. L. de M.; FERREIRA, M. S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, jan./dez. 2003.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formarse para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica, 2023**. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica, 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

JERONIMO, B. O. **O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's'** 2016 126 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, UFRRJ, 2016.

JESUS, M. P. S. **Educação E Relações Raciais: Um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana.** 2013 140 f. Mestrado em Educação E Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, J. D. Pedagogia do conflito social: afirmação política e a ecologia dos saberes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 19n. 57 p. 286-305, 2022.

LIMA, R. M. M. A teia entretecida entre educação e religiosidade: Uma análise a partir da trajetória de Albertino Marques Barrêto (Brumado 1954 – 1974). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n.1, p.84 – 108, jan./jun. 2018.

LONGAREZI, Andrea M.; DA SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214–225, 2013.

MAGALHÃES, J. H. G. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em Pesquisa**. UFJF. 8(2). 241-251. Julho-Dezembro de 2014.

MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 8, n. 2, 2014.

MAIA, C. M **Introdução à Revisão Sistemática de Literatura**. Biblioteca Campus Araras UFSCar, 2020. <https://www.bar.ufscar.br/arquivos/treinamento-rsl-ufscar.pdf>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATUMBI, L. Lazzo Matumbi 14 de Maio no Congresso Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mjORYovN9iY>. Acesso em: maio de 2025.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 2, nº 94. Junho 2017.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MODERNA. D. EJA Moderna anos finais ensino fundamental, 2014. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/pnldeja2014/ejamodernaanosfinaisensinofundamental/>. Acesso em: maio de 2025.

MORAIS, Marinete da Silva. **Formação Continuada De Educação Em Relações Étnico-Raciais Para Professores (Ras) Da Educação De Jovens E Adultos – EJA da Cidade De João Monlevade – MG**. Belo Horizonte – UFMG, 2019

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisitada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 204p.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** – Belo Horizonte /v.26/n. 01/p. 15-40, abril, 2010.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIXAO, J. C. **Enegrecer a Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença - Bahia'** 2019 171 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador ,2019.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 200–210, 2009.

PEREIRA, T. N. A. **Racismo e Educação de Jovens e Adultos: Análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA'** 2018 118 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, 2018.
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>)

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúndio a Paulo Freire**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, E. K. S.; OLIVEIRA, J. S.; ALMEIDA, C. M. C. Educação de jovens e adultos: libertação dos oprimidos através da educação. **Anais do II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 2015. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD4_SA12_ID5414_08092015081109.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

PITTA, Gabriella Santana da Silva. **Relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos: tendências da produção acadêmica brasileira (2010-2019)**. 2023. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADO. **Brumado avança na educação e propõe incentivo financeiro para alfabetização**. 2024. Disponível em:
<https://www.brumado.ba.gov.br/noticias/2-brumado-avanca-na-educacao-e-propoe-incentivo-financeiro-para-alfabetizacao>. Acesso em: 26 abr. 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

REIS, W. S. A pesquisa em educação das relações étnico-raciais na educação matemática brasileira. **PROMETEICA - Revista de Filosofia y Ciencias** – ISSN: 1852-9488 – nº 27 – 2023. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%AAsico.pdf> Acesso em: maio de 2025.

RIBEIRO, V. M., JOIA, O., PIERRO, M. C. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:
www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf.

ROCHA, S. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, B. C. R. PARANHOS, R. D. Concepções de educação de jovens e adultos na educação escolar: a importância de qualificar o direito à educação. **EJA em Debate**. Ano 11, n. 19, JAN. /JUN. 2022 ISSN: 2317-1839.

ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 49–62.

ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 278 p. (Coleção Educação para Todos). ISBN 85-296-0038-X. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

SANTOS, B. S. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativa. Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. v. 1, 688 p. (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo). Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

SANTOS, M. A. **Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, N. A. T. L. Pesquisa-Formação: o que as teses e dissertações revelam sobre as características dessa metodologia com foco na formação de professores. **Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD1_SA_I_D536_08062020112807.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In.*: (Org.) MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, J. M. M. N. **Relações étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da educação de jovens e adultos no Município de Limoeiro – PE**. 2019 114 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, 2019.

SILVA, L. P. **Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial** - Belo Horizonte, 2022.

SILVA, M. A. **A educação para as relações étnico-raciais no Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis: algumas percepções de mulheres negras sobre o currículo em movimento (2020-2022)** 2023 101 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Catarinense, 2023.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

- SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. *In.*: (Org.) MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 155-172.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte - Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. *In.*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184–202.
- SILVÉRIO, V. R. TRINDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.** Campinas, v.33, nº 120, p. 891-914, jul. set. 2012
- SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19–50.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos**, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. UNESCO, 2002.
- VIEIRA, D. S. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 35, 20 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura> Acesso em: maio de 2025.
- WIKIPÉDIA. Brumado. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brumado>. Acesso em: maio de 2025.
- XAVIER, Francisco de Assis. **Processos Educativos na Comunidade Jongueira de Anchieta**: Práticas de Enfrentamento ao Racismo na Educação de Jovens e Adultos. 2019. Mestrado Profissional em Profissional Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Espírito Santo, 2019.
- YOUTUBE. **Dicas de viagem para Brumado**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rW5DwuRQVuY>. Acesso em: maio de 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA — INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2023. Brasília: Ministério da Educação, 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD – Educação 2023**. Rio de Janeiro, 2024.

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

FILHO, L. S. **Uma comunidade rural do Brasil antigo: aspectos da vida patriarcal no sertão da Bahia nos séculos XVIII e XIX**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

SILVA, A. C. S.; EUGÊNIO, B. G. Discursos e sentidos da educação para as relações étnico-raciais no município de Brumado no período 2012-2020. **Boletim de Conjuntura – BOCA**, Boa Vista, ano III, v. 6, n. 17, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Alice/Downloads/338-Arquivo%20do%20texto%20\(doc%20_%20docx\)-721-1-10-20210524.pdf](file:///C:/Users/Alice/Downloads/338-Arquivo%20do%20texto%20(doc%20_%20docx)-721-1-10-20210524.pdf). Acesso em: 7 maio 2025.

COSTA, G. S. Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 22, p. 39-61, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476963002.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos; 1).

NASCIMENTO, C. **A ciência como legitimadora do racismo**. Formiga (MG): MultiAtual, 2021. 50 p.

SILVA, R. de C. Q.; FARIA, E. M. S. Práticas pedagógicas na EJA e a emancipação social: reflexões possíveis entre Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023082, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2515. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2515>. Acesso em: 5 maio 2025.

RESEARCHGATE. **Mapa de localização do Território Sertão Produtivo**. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-Territorio-Sertao-Produtivo-Fonte-PDTRSS-2016_fig15_339844642. Acesso em: 7 maio 2025.

COLADA WEB. **Colonialismo**. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/colonialismo>. Acesso em: 7 maio 2025.

EDUCA MAIS BRASIL. **Escravidão no Brasil**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/escravidao-no-brasil>. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL ESCOLA. **Capitalismo**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/capitalismo.htm>. Acesso em: 7 maio 2025.

WIKIPÉDIA. **Colonialidade do conhecimento**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Colonialidade_do_conhecimento. Acesso em: 7 maio 2025.

REVISTA CASA COMUM. **Decoloniza**. Disponível em: <https://revistacasacomum.com.br/decoloniza/>. Acesso em: 7 maio 2025.

EURBANIDADE. ROLÊ URBANO: **Decolonizar é preciso – episódio 12**. Disponível em: <https://eurbanidade.com.br/role-urbano-decolonizar-e-preciso-episodio-12/>. Acesso em: 7 maio 2025.

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA TRUJILLO. Educación Intercultural Bilingüe Disponível em: <https://educacionmediatecnicatrujillo.blogspot.com/>. Acesso em: 7 maio 2025.

READING IS FUNDAMENTAL. **Multicultural Literacy Resources**. Disponível em: <http://www.rif.org/us/literacy-resources/multicultural.htm>. Acesso em: 7 maio 2025.

FIOCRUZ CEARÁ. **Fazendo ciência em comunhão com a luta indígena pelo direito à saúde**. 2022. Disponível em: <https://ceara.fiocruz.br/serpovos/2022/02/04/fazendo-ciencia-em-comunhao-com-a-luta-indigena-pelo-direito-a-saude/>. Acesso em: 7 maio 2025.

EDUCEZIMBRA. **Mestres da cultura popular são professores em universidades públicas brasileiras**. 2015. Disponível em: <https://educezimbra.wordpress.com/2015/11/25/mestres-da-cultura-popular-sao-professores-em-universidades-publicas-brasileiras/>. Acesso em: 7 maio 2025.