



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DOUTORADO**

RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NUMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB:
experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos**

**JOÃO PESSOA - PB
2023**

RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NUMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB:
experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, vinculada à Linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

**JOÃO PESSOA - PB
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929p Moura, Ronnie Wesley Sinésio.

Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB : experiências de professores/as da educação de jovens e adultos / Ronnie Wesley Sinésio Moura. - João Pessoa, 2023.
340 f.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Práticas pedagógicas. 3. Decolonialidade. 4. Afrocentricidade. 5. Educação para as relações étnico-raciais. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NUMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO
PESSOA, PB: experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Defesa aprovada em: 15/12/ 2023.

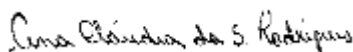
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – Orientador
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação



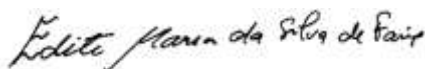
Profa. Dra. Nilvânia dos Santos Silva – Membro Interno
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação



Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues – Membro Interno
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação



Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas – Membro Externo
Universidade Estadual da Paraíba



Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria – Membro Externo
Universidade do Estado da Bahia
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

Ao meu pai (*in memoriam*), por me ensinar, à
sua maneira, a lutar e ser resistência sempre.
Dedico!

AGRADECIMENTOS

História, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória.
(Charlie Brown Jr.)

Nesse momento de fechamento de ciclo não tem como não rememorarmos todas as lutas empreendidas durante o percurso deste doutoramento, mas, também, não podemos negar todas as conquistas e aprendizados construídos e compartilhados com muitas pessoas especiais. Por todas essas lutas e conquistas, meu coração transborda de gratidão. Desse modo, tão desafiador quanto escrever esta tese é, nesse momento, encontrar as palavras certas para agradecer a todos/as que me acompanharam e/ou caminharam comigo, física ou espiritualmente, nessa trajetória.

Fazer o doutorado era um sonho, mas o fato de ingressar não garante sua realização. Além disso, há os percalços da vida, porque ela não para. E um dos maiores desafios foi tentar equilibrar os acontecimentos da vida (pandemia, questões pessoais, profissionais, etc.) com as atividades da pós-graduação. Contudo, conseguimos chegar ao fechamento desse ciclo com muita fé, insistência, resiliência e resistência. Tenho a certeza de que essa conquista foi concedida por uma força Suprema, Deus, que cuidou de mim e dos meus/minhas. Ele me guardou, me protegeu e me levantou quando caí e fraquejei nessa caminhada. A Ele toda honra e toda glória!

Eu sou a pessoa do aquilombamento. Gosto de juntar as pessoas e, não só isso, acredito que nessa junção podemos nos ajudar mutuamente. Não teria concluído essa etapa de minha vida se não fossem familiares e amigos incentivando e torcendo por mim, em todos os momentos e circunstâncias. Posso dizer que, na maioria das vezes, esse grupo acreditou mais em mim do que eu mesmo. E, mesmo com minhas ausências-presenças, não saíram do meu lado. Minha esposa Whadja Nascimento Oliveira Moura e minha filha Ísis Lorena Nascimento Moura, como sempre, meus agradecimentos é um pedido carregado também de muitas desculpas. Não foi fácil para mim, mas também sou consciente do quanto vocês tiveram que renunciar e me suportar no decorrer desses quatro anos. Esse ciclo se fecha e podemos dizer que nós vencemos, estamos juntos, unidos e fortalecidos. Amo vocês!

Ao fazer esses agradecimentos, fico rememorando alguns acontecimentos. Um deles é quando minha mãe, Maria de Lourdes Sinésio Moura, que pagava com muita dificuldade a escola quando cursava os anos finais do ensino fundamental, não hesitava e não falhava com um lanche na hora do intervalo, porque não tínhamos condições de comprar na cantina da

escola. Ela fez isso e muito mais porque acreditava em mim e na Educação. Meu pai, Severino Ferreira Moura (*in memoriam*) não nos incentivava, mas se enchia de orgulho pelas conquistas de seu filho que gostava de estudar. Tenho certeza de que se estivesse vivo, na segunda-feira, estaria sentado na calçada do mercadinho de Nena dizendo para todo mundo que se reúne nesse local, que seu filho é doutor. Mainha e painho, sou eternamente grato por tudo e por tanto! Não posso deixar de registrar os agradecimentos também aos meus irmãos, Leudy Rony e Leukarty Ronniêry e família (Tâmara, Ana Laura, Kaio César e Maria Clara), às minhas irmãs Maria Aparecida e família (Sérgio e Isaac) e Adriana Felipe e Família (Fábio Edson e Ryan Guilherme), que se orgulham e torcem constantemente por mim.

A família é grande e não tem como deixar de agradecer porque sei o quanto se alegram com minhas conquistas e vitórias. Quero lembrar e registrar todo meu amor e gratidão por minha avó materna Mariêta (*in memoriam*), que cuidou e cuida de mim todos os dias de minha vida, além de minha avó paterna Maria (*in memoriam*) e meu avô paterno Adalto (*in memoriam*). Às minhas tias Solange e Edileuza e aos meus tios Wilson (*in memoriam*), Adeilton, Adegilson e Geovane, meu muito obrigado! Ademais, quero agradecer aos primos e primas nos nomes de Leudyson, Bruna, Janielma, Janileide e suas respectivas, famílias.

Além dos meus familiares, há quem ganhei por extensão quando me casei, que acreditam e torcem por mim e pelos/as quais nutro um enorme carinho, a saber: Leonor (sogra), Moisés (cunhado), Maria Alice (sobrinha). Quando cheguei em João Pessoa, ainda para fazer o mestrado, quem me acolheu aqui, em sua casa, foram Dadá e Kiterinha, nunca esquecerei. Ainda quero agradecer a Acidália, Bele, Cacá e Gabi, que vibram com minhas realizações.

Há também aqueles/as familiares que a vida nos presenteia e que podemos dizer que, por conta de alguma afinidade, nós escolhemos. Esses não são simplesmente amigos, mas amigos/as-irmãos/ãs e não são poucos/as, porque é o povo que carrego comigo das experiências acadêmicas e profissionais. Os vínculos que construí com esses/as são muito fortes e extrapolam a presença física. Torcemos uns/mas pelos/as outros/as, estejam onde estiverem. Obrigado pelo carinho e respeito de sempre: Rebeca, Eliã, Verônica, Valdo, Eurico, Rogério Ventturynni (ledor de meus textos), Sônia, Íris, Taty, Gracileide, Rachel, João Paulo, Ruth, Daylson, Gil, Luzia, Saulo Guimarães, Angélica, Alan, Flávia, Luciene, Rondon e Elaine.

Há também os amigos/as-irmãos/ãs da turma 40 do doutorado, com quem compartilhamos os desafios e conquistas. São essas pessoas que sabem verdadeiramente como estamos nos sentindo durante o processo porque vivenciam a mesma experiência. Eu digo que quando crescer quero ser igual a eles/as: Theófilo, Gabriela, Flávia Paloma e Rafael. Vocês são inspiração para mim. Tenho orgulho e satisfação em tê-los/as como amigos/as.

Há outros/as amigos/as que não posso deixar de referenciar porque também estiveram junto e vivenciando muitos dos momentos, inclusive, antes do ingresso no doutorado: os/as que constituem o grupo de estudo GEPPEEJA. Costumo dizer que somos uma rede de apoio. Cheguei até o grupo através de Alda, Humberto e Rayssa que, à época, se encontravam cursando disciplinas para seus doutoramentos e que não mediram esforços para me acolher e me ajudar a ingressar no doutorado. Sou eternamente grato! Além desses/as, tem o amigo-irmão Saulo, que me incentiva constantemente a ser uma pessoa melhor física e psicologicamente, pois, além da parceria acadêmica, me despertou para importância de uma vida mais saudável para envelhecer com mais qualidade. O carinho e a gratidão pelos outros membros do grupo não são menores. Muito obrigado, Camila, Mádsen, Adriana, Djanice, Joana, Karina, André, Emanuel, Heloísa, Iremar, Isabela, Jalmira, Luísa, Mere, Mônica, Paty, Tulio, Virgínia, Jerusa, Josinaldo, Andreia Nascimento e Andreia Oliveira.

Quero destacar a importância e a gratidão especial ao professor Dr. Eduardo Jorge, meu orientador. Sou grato a Deus por tê-lo colocado em minha vida. Senti-me acolhido desde do primeiro dia que participei do grupo de estudos GEPPEEJA. Eduardo não me conhecia, mas parecia que eu já fazia parte do grupo há muito tempo. Essa é uma característica intrínseca de Eduardo: acolher as pessoas. Além de organizado, sistemático, sensível, exigente e ético. Com ele, para além das questões acadêmicas, aprendi a ser mais humano, compreendi que o trabalho de orientação é coletivo e se dá dialética e dialogicamente. Você é inspiração como profissional e como pessoa. Obrigado por toda a atenção e paciência!

Minha gratidão às pessoas que compõem esta banca de defesa de tese: Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria, Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas, Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues e Profa. Dra. Nilvânia dos Santos Silva, pela atenção e disposição em contribuir com este trabalho. Lembro-me das sugestões de cada um/a durante a qualificação e, mais ainda, da maneira respeitosa, acolhedora e ética com que me trataram. Senti-me afagado e cuidado. Todo meu respeito e carinho!

Meus agradecimentos pelo compromisso, atenção e trabalhos prestados no decorrer deste doutorado aos coordenadores, professores/as e técnicos/as administrativos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). O trabalho dessa equipe é indispensável para o bom andamento do programa. A vocês, todo meu reconhecimento!

Houve aqueles/as que possibilitaram o acesso à escola na qual desenvolvemos nossa pesquisa: os/as gestores/as da SEDEC/PMJP. A compreensão e disponibilidade de vocês é imprescindível para nós, pesquisadores/as que precisamos realizar um trabalho de campo nas escolas da educação básica. Recebam toda nossa gratidão.

À gestora administrativa Jandira Pontes Morais de Souza e à gestora pedagógica Erinalva Lopes dos Santos (à época), às especialistas, em especial, Joelma da Costa Santos (orientadora educacional), Eva Alves Felix de Sousa Juvino (supervisora escolar), Pedrina Sampaio (assistente social) e à coordenadora de projetos Maria Leonice Bezerra Alves da escola *lócus* desta pesquisa, não encontramos as palavras certas para dizer o tamanho de nossa gratidão por toda receptividade, disponibilidade durante toda o processo de investigação, senti-me verdadeiramente incluído à escola. Vocês são incríveis!

Aos/às professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônio do Socorro Silva Machado e, em especial, aos/às professores/as participantes desta pesquisa. A disponibilidade, respeito e atenção de vocês foi essencial no desenvolvimento de nossa pesquisa. Sem vocês, este trabalho não seria possível!

Aos/às estudantes da EJA, que nos receberam tão bem em suas salas de aula e fora dela. Ficamos pouco tempos juntos, mais ou menos um semestre, suficiente para criarmos alguns vínculos. A força, resistência e resiliência desses/as estudantes são inspirações para nossas vidas. Obrigado por todo o carinho!

Não podemos esquecer da disponibilidade do Prof. Me. Gerson da Silva Ribeiro, Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, e suas orientações quanto às questões referentes a este trabalho de investigação. Sua disponibilidade e atenção serão sempre lembradas!

Toda a revisão deste texto de tese, seja gramatical ou de ABNT, só foi possível devido ao trabalho de Clara do Prado, revisora textual. Seu profissionalismo, capricho, atenção e carinho me trouxeram paz. Você não desenvolve apenas uma revisão textual, mas desenvolve todo um trabalho de acolhimento e respeito a nós e nosso texto. Obrigado por toda sensibilidade!

A (re)significação de minhas identidades pessoal, acadêmica e profissional, durante esse doutorado só foi possível por conta da colaboração e afetação de cada um/a de vocês em minha vida. Nesse novo momento de minha trajetória, faço novas escolhas no mundo da pesquisa e ter o apoio e torcida de pessoas que me são caras é essencial para continuar trilhando esse caminho. Este trabalho não é meu, ele é coletivo e só foi possível por conta da contribuição de cada um/a. A vocês, todos/as nosso RESPEITO, CARINHO e GRATIDÃO. Celebremos “nossas histórias, dias de lutas, dias glórias”!

Enquanto os leões não tiverem historiadores, a história das caçadas será contada apenas pelo caçador.

(Provérbio Africano)

RESUMO

A educação brasileira, historicamente marcada por uma perspectiva racista e excludente, contribuiu com a formação discriminatória da composição étnico-racial dos/as estudantes, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segregando suas representações culturais, principalmente, as afrodescendentes. Nesse sentido, elencamos como objeto de estudo da presente tese as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, que desenvolvem suas atividades docentes em uma escola quilombola, e suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais. Como problemática principal, temos o seguinte questionamento: de que maneira as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, no estado da Paraíba, contribuem para uma educação das relações étnico-raciais, conseqüentemente, para uma educação antirracista? Para responder a essa pergunta, elencamos como objetivo geral: analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, para uma educação das relações étnico-raciais. E, como objetivos específicos: conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA, em uma escola quilombola; identificar se os discursos consubstanciados nas práticas pedagógicas desses/as professores/as contribuem para uma educação das relações étnico-raciais; investigar se os discursos presentes nos documentos escolares referentes à EJA estão pautados em uma perspectiva antirracista; e reconhecer as concepções desses/as professores/as acerca da temática das relações étnico-raciais e a relação destas com a sua prática pedagógica, desenvolvida em uma escola quilombola. O alicerce epistemológico da pesquisa se encontra alinhado às perspectivas decolonial e afrocêntrica. Trata-se de uma abordagem qualitativa, do tipo etnografia da prática escolar, inspirada nas orientações de André (2012). Participaram da pesquisa cinco professores/as da EJA de uma escola quilombola da rede municipal de João Pessoa. Para a geração dos dados, realizamos observação participante, construção de um diário de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) faircloughiana. Os resultados indicam que os/as professores/as da EJA entrevistados/as realizam um trabalho que procura interseccionar as questões étnico-raciais aos conteúdos de seus componentes curriculares, com mais segurança e de maneira mais fundamentada, porém, reconhecendo que existem limites pessoais e profissionais que precisam ser superados. Desse modo, concluímos que os/as participantes da pesquisa, ao trabalharem as questões étnico-raciais e quilombola, em sala de aula, contribuem para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial dos/as estudantes, reforçando a tese de que esses/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, considerando os desafios didático-pedagógicos, ao relacionarem os conteúdos de seus componentes curriculares às questões étnico-raciais e quilombola, contribuem para educação das relações étnico-raciais de seus/as estudantes, apresentando um discurso e uma postura epistêmico-metodológica antirracistas, materializados em suas práticas pedagógicas, resultantes do compromisso profissional e pessoal (político, ético e social) construído em suas vivências, no espaço escolar quilombola e na participação em formações ocorridas no chão da escola, tensionando as práticas pedagógicas e o currículo escolar eurocentrados, ainda sedimentados na escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas pedagógicas; Decolonialidade; Afrocentricidade; Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Brazilian education was historically characterized by a racist and exclusionary perspective, so that it has contributed to the discriminatory formation of the racial and ethnic composition of students, especially in Youth and Adult Education (YAE), segregating their cultural representations, in particular for black and brown people. With regard to that, this thesis' study object is the pedagogical practices of YAE teachers, who carry out their activities in a *quilombola* school, and their contributions to an education concerned with race and ethnic issues. As the main problem, we have the following question: in what way do the pedagogical practices of YAE teachers at a *quilombola* school in the municipal education network of João Pessoa, in the Brazilian state of Paraíba, contribute to to an education concerned with race and ethnic issues and, consequently, to an anti-racist education? In order to answer this question, our general objective is to analyze how the pedagogical practices of YAE teachers contribute to to an education concerned with race and ethnic issues, in a *quilombola* school in the municipal education network of João Pessoa. As specific objectives, the study aimed to get to know the pedagogical practices developed by YAE teachers in a *quilombola* school; to identify whether the discourses embodied in the pedagogical practices of these teachers contribute to to an education concerned with race and ethnic issues; to investigate whether the discourses present in school documents referring to YAE are based on an anti-racist perspective; and to recognize the conceptions of these teachers on the subject of race and ethnic issues and their relationship with their pedagogical practice, developed in a *quilombola* school. The research's epistemological foundation is aligned with the decolonial and Afrocentric perspectives. The research is characterized as qualitative, within the school practice ethnography approach, based on André (2012). Five YAE teachers from a *quilombola* school from the municipal education network of João Pessoa took part in the research. To generate the data, we carried out participant observation, field diary, document analysis and semi-structured interviews. We used Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) to analyze the data. The results indicate that the YAE teachers interviewed do a job that seeks to intersect race and ethnic issues with the content of their curricular components, with more confidence and in a more grounded way, but recognizing that there are personal and professional limits that need to be overcome. Therefore, we conclude that the research participants, when working on race, ethnic and *quilombola* issues in the classroom contribute to strengthening the race and ethnic belonging of the students, reinforcing the thesis that these YAE teachers from a *quilombola* school, even with all the setbacks and contradictions, when relating the contents of their curricular components to race, ethnic and *quilombola* issues, contribute to an education concerned with race and ethnic issues for the students, presenting an anti-racist discourse and epistemic-methodological stance, materialized in their pedagogical practices, resulting from the professional and personal (political, ethical and social) commitment built up by their experiences in the *quilombola* school space and in their participation in teacher training courses held on the school premises, putting a strain on the Eurocentric school curriculum and didactic-pedagogical attitudes that are still sedimented in the school.

Keywords: Youth and Adult Education; Pedagogical practices; Decoloniality; Afrocentricity; Race Ethnicity and Education.

RESUMEN

La educación brasileña, históricamente marcada por una perspectiva racista y excluyente, ha contribuido a la formación discriminatoria de la composición étnico-racial de los/as alumnos/as, especialmente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), segregando sus representaciones culturales, en particular las de los afrodescendientes. En este sentido, el objeto de estudio de esta tesis son las prácticas pedagógicas de los/las profesores/as de la EPJA, que desarrollan su actividad docente en una escuela *quilombola*, y sus contribuciones a una educación de las relaciones étnico-raciales. Como problema principal, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿de qué manera las prácticas pedagógicas de los/las profesores/as de la EPJA en una escuela *quilombola* de la red municipal de enseñanza de João Pessoa, en el estado de Paraíba, en Brasil, contribuyen a una educación de las relaciones étnico-raciales y, en consecuencia, a una educación antirracista? Para responder a esta pregunta, nuestro objetivo general es analizar cómo las prácticas pedagógicas de los/las profesores/as de la EPJA se desarrollan, en una escuela *quilombola* de la red municipal de enseñanza de João Pessoa, para educar las relaciones étnico-raciales. Y, como objetivos específicos: conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas por los/las profesores/as de la EPJA en una escuela *quilombola*; identificar si los discursos incorporados en las prácticas pedagógicas de los/las profesores/as contribuyen a una educación de las relaciones étnico-raciales; investigar si los discursos presentes en los documentos escolares que tratan de la EPJA están basados en una perspectiva antirracista; y reconocer las concepciones de los/las profesores/as sobre el tema de las relaciones étnico-raciales y su relación con su práctica pedagógica, desarrollada en una escuela *quilombola*. La fundamentación epistemológica de la investigación está alineada con las perspectivas decolonial y afrocéntrica. Se trata de un abordaje cualitativo, con la realización de la etnografía de la práctica escolar, inspirada en las orientaciones de André (2012). Participaron de la investigación cinco profesores/as de la EPJA de una escuela *quilombola* de la red municipal de enseñanza de João Pessoa. Para generar los datos, realizamos: observación participante, diario de campo, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Utilizamos el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough para analizar los datos. Los resultados indican que los/las profesores/as de la EPJA entrevistados/as están trabajando para interaccionar las cuestiones étnico-raciales con el contenido de sus componentes curriculares, con mayor confianza y de forma más fundamentada, pero reconociendo que existen límites personales y profesionales que deben ser superados. De esta forma, concluimos que los/as participantes de la investigación, al trabajar las cuestiones étnico-raciales y *quilombolas* en el aula, contribuyen al fortalecimiento de la pertenencia étnico-racial de los/as alumnos/as, reforzando la tesis de que estos/as profesores/as de la EPJA de una escuela *quilombola*, aún con todos los contratiempos y contradicciones, al relacionar los contenidos de sus componentes curriculares con las cuestiones étnico-raciales y *quilombolas*, contribuyen a la educación de las relaciones étnico-raciales de sus alumnos/as, presentando un discurso y una postura epistémico-metodológica antirracista, materializada en sus prácticas pedagógicas, resultado del compromiso profesional y personal (político, ético y social) construido en sus experiencias, en el espacio escolar *quilombola* y en su participación en cursos de formación de profesorado realizados en la escuela, que ponen en tensión el currículo escolar eurocéntrico y las actitudes didáctico-pedagógicas aún establecidas en la escuela.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Prácticas pedagógicas; Decolonialidad; Afrocentricidad; Educación para las relaciones étnico-raciales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Fotografia de D. Antônia encontrada na secretaria escolar.....	46
Figura 2 –	Busto de D. Antônia do Socorro Silva Machado que fica em pedestal na frente da escola.....	47
Figura 3 –	Parte da frente da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.....	48
Figura 4 –	Porta de umas das salas de aula e cartazes no quadro na sala de Atendimento Educacional Especializado.....	49
Figura 5 –	Mural sobre o agosto lilás acerca do enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher com imagens e símbolos com representação étnico-racial.....	49
Figura 6 –	Concepção tridimensional do discurso em Fairclough.....	73
Gráfico 1 –	Percentual de estudantes matriculados na EJA por macrorregião geográfica.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Quantitativo de estudantes matriculados/as, em 2022, na Escola Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.....	53
Tabela 2	–	Busca por trabalhos com categoria individualizada.....	84
Tabela 3	–	Busca por trabalhos com categorias combinadas por operador booleano..	86
Tabela 4	–	Síntese dos trabalhos encontrados e selecionados nos GTs 18 e 21 da ANPEd nas Reuniões Nacionais de 2011 a 2019.....	90
Tabela 5	–	Síntese percentual do número de estudantes matriculados na EJA por cor/raça.....	156
Tabela 6	–	Número de estudantes matriculados na EJA que não declaram sua cor/raça.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dados dos/as participantes da pesquisa.....	55
Quadro 2 –	Observações participantes, do mês de setembro de 2022, das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.....	62
Quadro 3 –	Observações participantes, do mês de outubro de 2022, das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.....	64
Quadro 4 –	Observações participantes, do mês de novembro de 2022, das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.....	66
Quadro 5 –	Informações sobre a geração de dados do campo empírico.....	70
Quadro 6 –	Trabalhos selecionados porque se aproximam de nosso objeto de pesquisa.....	87
Quadro 7 –	Síntese dos títulos selecionados nos GTs 18 e 21 da ANPEd nas Reuniões Nacionais de 2011 a 2019.....	91
Quadro 8 –	Expressões do racismo na atualidade.....	182

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina

CEB – Câmara da Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CRFB/1988 – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Comunidade Negra de Paratibe

CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CONEDU – Congresso Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

DEGEF – Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação

D.O.U. – Diário Oficial da União

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FaE – Faculdade de Educação

Forpred – Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação

GEPPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICCPR – International Covenant on Civil and Political Rights

ICESCR – International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

IFCE – Instituto Federal do Ceará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEAB – Jornada de Estudos Afro-Brasileiros

LDBEN/1996 – Lei de Diretrizes e Bases de 1996

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais

MC – Mapa Conceitual

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

ND – Não Declarado

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena

NEABs – Núcleos de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiras

NEN – Núcleo de Estudos Negro

NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIB – Produto Interno Bruto

PIDCP – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos

PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PMM – Prefeitura Municipal de Monteiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RME – Rede Municipal de Ensino

RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
TAE – Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN – Teatro Experimental do Negro
TVE – Emissora de Televisão Educativa
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS – Universidade Federal de Mato Grosso
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	37
1.1 Educação e etnografia: pensando o processo educativo.....	40
1.2 <i>Lócus</i> da pesquisa e público-alvo.....	45
1.3 Técnicas de geração de dados.....	55
1.4 Análise dos dados gerados durante a pesquisa.....	71
2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	78
2.1 Estado do conhecimento: a relevância científico-acadêmica e social da pesquisa.....	81
2.1.1 Caminhos metodológicos do estado do conhecimento.....	83
2.1.2 Propostas apresentadas nas pesquisas.....	92
2.1.3 Reflexões acerca das pesquisas selecionadas.....	97
3 POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....	102
3.1 Colonialismo e colonialidade: algumas reflexões.....	103
3.2 Descolonizando a prática pedagógica.....	113
3.3 Pensar a prática pedagógica docente exige refletir sobre o currículo escolar	122
3.4 Prática pedagógica antirracista.....	137
4 A AFROCENTRICIDADE COMO POSSIBILIDADE DA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EJA.....	149
4.1 A EJA e seus sujeitos.....	150
4.2 Os racismos e suas formas de expressão na contemporaneidade.....	171
4.3 A Afrocentricidade e a luta por uma educação antirracista.....	188
4.4 A Afrocentricidade como possibilidade para se pensar a prática pedagógica dos/as professores/as da EJA.....	195
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.....	204
5.1 Discursos sobre a formação continuada.....	205
5.2 Discurso dos/as professores/as acerca das legislações e das normativas que tratam das questões étnico-raciais.....	237
5.3 Discursos dos/as professores/as acerca do currículo.....	257
5.4 Discursos dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas.....	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	296
REFERÊNCIAS.....	306
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	323

APÊNDICE B –	ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS DA EJA DA E.M.E.I.E.F. QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO	325
ANEXO A –	CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB.....	328
ANEXO B –	PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	330
ANEXO C –	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	334
ANEXO D –	MEDIDA PROVISÓRIA QUE REGULAMENTA A DENOMINAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, PB.....	338

INTRODUÇÃO

Eu preciso encontrar um país
Onde tenha respeito com austero pudor
Qualquer pessoa em pleno direito
Diga adeus preconceito de raça e de cor [...].
(Chapinha da Vela e Carlinhos Palhano)

A população mundial vem enfrentando, há algum tempo, diversas crises, a saber: econômica, política, social e sanitária. Nesse momento, evidenciamos a sanitária e a social, que se inter-relacionam com as outras citadas, mesmo que estas não componham o foco da pesquisa. A partir de março de 2020, fomos surpreendidos/as¹ pela crise sanitária, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2)² e vivenciada pela população mundial, veiculada frequentemente pelos meios de comunicação, provocando danos nos mais diversos campos. Não foi diferente na Educação e, conseqüentemente, em nossas pesquisas. Pensar nossos objetos de estudo passou a exigir uma reflexão atrelada a esse novo contexto, uma vez que para realizarmos nossas pesquisas, precisávamos também manter o distanciamento social e evitar aglomerações.

O trabalho, as comemorações, os cultos nas igrejas, a maioria das atividades sociais presenciais foi interrompida, inclusive na pós-graduação³. Com as aulas suspensas, estudantes e professores/as tiveram que ir para casa, pensando, inicialmente, que seria por um curto período. Contudo, esse tempo se estendeu por mais de dois anos, o que nos afetou pessoal, profissional e academicamente. Muitas pesquisas de estudantes de Programas de Pós-Graduação, em especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) foram afetadas devido à pandemia, por questões pessoais e emocionais, pois muitos/as temiam por si ou por seus familiares, além de conhecidos/as muito próximos/as, que estavam adoecendo e morrendo com a Covid-19. Mas também por questões de impedimento logístico e sanitário, uma vez que com o distanciamento social, os/as

¹ Mesmo não realizando um recorte de gênero em minha pesquisa, optei por utilizar este marcador “o/a”, pois considero importante tentar romper com características machistas muito fortes em nossa sociedade e em nossa Língua Portuguesa.

² Vírus responsável pela Covid-19, doença nomeada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de fevereiro de 2020.

³ A suspensão das aulas, bancas, eventos, processos seletivos em regime presencial e o estímulo à utilização de plataformas *online* estavam previstas em Portaria emitidas pelo Reitor como, por exemplo, no Art. 3º da Portaria nº 90/GR/REITORIA/UFPB, de 17 de março de 2020; e no Art. 4º da Portaria nº 120/GR/REITORIA/UFPB, de 06 de maio de 2020. Além dessas, outras Portarias foram emitidas acerca das medidas de prevenção e adequação do funcionamento da Universidade Federal da Paraíba às determinações oficiais referentes à emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (Covid-19), a saber: a Portaria nº 154/GR/REITORIA/UFPB, de 20 de maio de 2020; Portaria nº 231/GR/REITORIA/UFPB, de 22 julho de 2020; a Portaria nº 323/GR/REITORIA/UFPB, de 16 de outubro de 2020, dentre outras.

pesquisadores/as foram impossibilitados/as de desenvolver suas pesquisas empíricas, porque seus campos de pesquisa, escolas da Educação Básica ao ensino superior, tiveram suas aulas e atividades presenciais prejudicadas.

Desse modo, além das preocupações de ordem pessoal e profissional acarretadas pela pandemia⁴, as questões acadêmicas nos inquietaram bastante, dentre as quais podemos destacar: como realizar pesquisa em Educação precisando ir a campo, se as aulas presenciais foram suspensas? Quais técnicas de geração de dados poderíamos utilizar uma vez que as recomendações sanitárias orientavam manter o distanciamento social? Essas e outras questões exigiram de todos/as nós pesquisadores/as a necessidade de se reinventar, para além dos desafios inerentes ao ato de pesquisar. E compreender que, mesmo retornando à “normalidade” com aulas presenciais, nossas pesquisas foram imbricadas por esse contexto pandêmico, com consequências de ordem política, econômica e social, inclusive, na Educação.

Além disso, a conjuntura nacional e os políticos que se encontravam no poder, a exemplo do que, em 2019, assumiu a Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, não colaboraram para o bem-estar social. Na verdade, as posturas inadequadas dos/as representantes públicos/as prejudicaram sobremaneira as medidas de combate à crise sanitária que enfrentávamos, porque influenciaram “[...] negativamente o comportamento da população ante as recomendações de distanciamento e isolamento social, o que fez crescer de forma acentuada o número de infectados, as hospitalizações e mortes pelo vírus” (Santos *et al.*, 2020, p. 229).

Sabemos que o agente etiológico dessa pandemia foi um vírus, mas não podemos afirmar que toda essa hecatombe que vivenciamos tenha causa somente biológica. A falta de vontade política e a negligência social, principalmente com a população negra e empobrecida, foram assustadoras. Precisávamos de representantes que tomassem decisões de enfrentamento assertivas e que amenizassem os impactos sofridos por essas pessoas. Porém, o presidente⁵, à época, de ultradireita com características neoconservadoras e neoliberais, negava a ciência e não respeitava as medidas sanitárias preconizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), contribuindo diretamente para o caos que enfrentávamos⁶.

No Brasil, diferentemente de outros países, o governo adotou inicialmente distanciamento e isolamento sociais como estratégia de enfrentamento da pandemia, mas logo em seguida optou por colocar em primeiro plano a

⁴ Termo utilizado quando uma doença que afeta determinada região (epidemia) se espalha mundialmente.

⁵ Em 2018, Jair Messias Bolsonaro ganha as eleições para presidente do Brasil. Assume o poder em janeiro de 2019 e promete um governo de direita, o que significa ataques aos direitos individuais e coletivos dos cidadãos brasileiros, especificamente, aos grupos minoritários, como os das comunidades quilombolas (Fiabani, 2020).

⁶ No Brasil, foram registrados, até maio de 2023, quando a OMS decretou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19, aproximadamente, 702 mil óbitos. Para atualizações e mais informações, disponibiliza-se o link: <https://covid.saude.gov.br/>.

economia e minimizar os efeitos da Covid-19. O governo brasileiro passou a não seguir as recomendações feitas pela Organização Mundial de Saúde e pelo seu próprio Ministério da Saúde. Além disso, não tem demonstrado liderança, nem se comunicado como é esperado, com os entes federativos - estados e municípios – em se tratando do enfrentamento a uma pandemia (Santos *et al.*, 2020, p. 229).

Além disso, propagou-se um discurso que a pandemia afetou a todos/as “democraticamente”, sejam brancos/as ou negros/as, pobres ou ricos/as. No entanto, julgamos equivocado esse discurso porque, como indica o informativo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, de 2019, “[...] há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena [...]”. Desse modo, é evidente que essa população foi acometida com mais frequência e intensidade pelos danos dessa crise sanitária. As desigualdades étnico-raciais persistem devido à sua origem histórica e isso pode ser comprovado quando observamos os dados estatísticos⁷, do mesmo informativo, referentes aos temas como mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, educação, violência e representação política.

A população negra⁸ corresponde à maioria no Brasil (55,8%) e “[...] situa-se também, em maior proporção, abaixo das linhas de pobreza, e reside em domicílios com piores condições de moradia e com menos acesso a bens e serviços que a população de cor ou raça branca” (IBGE, 2019, p. 12). Ou seja, essa população, por apresentar, em sua maioria, piores condições econômicas, vivem em lugares com condições sanitárias precárias, muitas vezes, com direitos individuais e coletivos negligenciados.

Ao observamos o informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no trajeto de 2016 a 2018, referente ao tema Educação, percebemos um avanço nos indicadores educacionais, no que diz respeito aos grupos de brancos/as e negros/as. Contudo, as desigualdades se mantêm e até se agravam, na medida em que consideramos o ensino superior como ponto máximo do percurso escolar (IBGE, 2019).

Em 2018, praticamente não havia diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade brancas e pretas ou pardas cursando os anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente), porém a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já

⁷ Esses dados podem ser observados com detalhes no informativo *Desigualdade por cor ou raça no Brasil* e para mais informações, disponibiliza-se o link:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

⁸ Desde 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotou o critério da autotransclassificação segundo raça/cor da pele em cinco categorias: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Convencionou-se que a população negra corresponderia ao somatório de pretos e pardos (Santos *et al.*, 2020). Ademais, em 2010, o inciso IV do Art. 1º da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, corrobora com o entendimento que a população negra é o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga, critério que também adotamos nesse trabalho.

havam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%) (IBGE, 2019, p. 07).

Considerando a pandemia da Covid-19 e os dados apresentados no informativo *Desigualdade por cor ou raça no Brasil* do IBGE (2019), é possível perceber como a população negra enfrenta grandes desafios no campo social, educacional, político e econômico. No que diz respeito ao recorte étnico-racial, mesmo com a manutenção e perpetuação das desigualdades de cor e raça, não se pode negar a obtenção de algumas conquistas, principalmente, no que se refere à legislação e às políticas públicas. Como exemplo, podemos citar a criação da Lei nº 10.639 em 2003⁹, que dispõe sobre obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos de Educação Básica; a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012¹⁰, que incluiu a política de cotas para ingresso nas universidades públicas e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; e a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos federais.

No entanto, essas conquistas foram ameaçadas, não avançaram e/ou retroagiram na gestão do presidente do Executivo Federal à época, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Mesmo antes da pandemia, ao invés de apresentar propostas para promoção da igualdade racial, ele colocava em risco os direitos já conquistados. Seus discursos e ações discriminatórios estão pautados nos velhos modelos do preconceito racial, que impactam diretamente a vida da população negra brasileira (Silva, 2020). Essa postura já era perceptível, a partir de seus discursos, mesmo antes de assumir a Presidência do país. De acordo com Fiabani (2020, p. 140), “se não bastasse o abandono por parte do Estado, frequentemente, lideranças políticas constroem publicamente os quilombolas [...]”. Podemos citar uma palestra¹¹ ministrada por Bolsonaro, no ano de 2017, no Rio de Janeiro, quando afirmou: “Fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para

⁹ A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Art. 26-A, 79-A e 79-B). Em 2008, a Lei nº 11.645 modifica a Lei nº 10.639/2003, para incluir a temática indígena. Contudo, optamos por usar a Lei nº 10.639/2003 devido ao recorte étnico-racial realizado nesta pesquisa.

¹⁰ A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. De acordo com o Art. 3º da lei mais recente: “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

¹¹ Sugerimos a leitura de *O racismo de Jair Bolsonaro: origens e consequências*, de Franco Alves da Silva, no qual encontramos esse discurso proferido por Jair Bolsonaro. Para mais informações, disponibiliza-se o link: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2020/O-racismo-de-Jair-Bolsonaro-origens-e-consequ%C3%Aancias>.

procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles”. Segundo Silva (2020), esse tipo de racismo propagado por Bolsonaro não foi o único na tribuna da Câmara, pois zombar do Movimento Negro e proferir discursos contrários à política de cotas eram práticas frequentes. Não é à toa que, em seu governo, desconsiderou as pautas étnico-raciais, negou o racismo e tentou calar os/as negros/as brasileiros/as.

Esse tipo de discurso proferido por Jair Bolsonaro, quando estava na condição de deputado federal, que desqualifica a população negra, classificando-a como preguiçosa (“Não fazem nada!”) e comparando-a a animais (“pesava sete arrobas”/ “Eu acho que nem para procriador ele serve mais”), só reforça os velhos subterfúgios da retórica racista. Atitudes e discursos que ainda são utilizados no Brasil e que, por vezes, são justificados como uma “piada”, uma “brincadeira” despretensiosa. Além disso, evidencia o despreparo, a incompetência e os malfazejos de alguns/mas de nossos/as representantes que assumem o poder para se beneficiar e/ou servir ao grande capital, e não a população que carece de atenção.

Na Presidência, Bolsonaro continuou perpetuando os mesmos discursos e posturas, legitimando os vários eventos preconceituosos, discriminatórios e racistas ocasionados por civis, no cotidiano, que acompanhamos pelos meios de comunicação de massa. Tal como o caso do assassinato de um negro em uma rede de supermercado; a execução de um músico negro em blitz do exército, “confundido” com traficante, dentre outros.

Atitudes como essas são repugnantes e cerceiam a vida de pessoas negras, pondo em risco esse direito humano fundamental. Vale destacar que é obrigação do Estado zelar e cuidar de todos os direitos individuais e coletivos, como expresso no Art. 5º da Constituição Federal (CRFB/1988). “Por isso, qualquer tentativa de ruptura com a institucionalidade democrática deve ser fortemente combatida, pois ela infringe o direito à vida da população como um todo, em especial, os segmentos em maior situação de desigualdade e vulnerabilidade” (Gomes; Laborne, 2018, p. 02). Isso significa dizer que todos esses ataques à população negra, inclusive de extermínio físico, objetivam deslegitimar a democracia, os direitos humanos individuais e coletivos e a cidadania.

No Brasil, a democracia se encontrou ameaçada e os discursos racistas do ex-presidente conjugados com sua postura homofóbica, misógina e ecológida podem ter contribuído para o desmonte em alguns dos avanços e conquistas, no campo dos direitos humanos e fundamentais. Nessa direção, Júnior e Carvalho (2019) apregoam:

No governo, Bolsonaro mantém a mesma linha de sua campanha e tornam-se cotidianas ações que colocam em cheque valores importantes à democracia e que impedem avanços da consolidação da cidadania; com discursos e atitudes que limitam a liberdade de expressão na educação e na cultura, além de

questionar direitos humanos e fundamentais que pareciam consolidados. Esse modelo de operar no espaço público começa a ser reconhecido como ‘bolsonarismo’, que é um modelo populista de extrema direita aplicado a experiência brasileira, até mesmo como forma de diferenciá-lo de outros populismos de direita existentes pelo mundo (Júnior; Carvalho, 2019, p. 242).

Esses mesmos autores afirmam que o bolsonarismo é um fenômeno maior que o próprio Bolsonaro. Caracterizado, principalmente pelo moralismo, antipetismo, antipolítica, patriotismo, discurso religioso e militarismo; objetivando a criação de espaços de “sub-cidadania” para seus inimigos, os quais não podem gozar de recursos e prerrogativas do Estado. Desse modo, “por certo que essa movimentação não somente estagna e impede o avanço democrático e cidadão como também cria um fenômeno social e político mais severo que é a ‘desdemocratização¹²’” (Júnior; Carvalho, 2019, p. 243).

Nesse sentido, podemos inferir que a população negra é colocada em um lugar de “sub-cidadania”. E, conseqüentemente, vista como inimiga, pois além de serem alvo do racismo e da discriminação, têm seus direitos negados, são desqualificados e rechaçados, em um movimento de retrocesso da condição democrática e de conquista de direitos. Isso só reforça o quanto precisamos avançar para corrigir a dívida histórica que o Brasil tem com essa população.

Historicamente, no nosso país, o lugar construído pela perspectiva eurocêntrica para os/as negros/as foi o da inferioridade, da subalternidade e da coisificação. Contudo, esse processo foi sempre contado do ponto de vista do/a dominante, que falseou a realidade a partir do discurso da miscigenação e do mito da democracia racial. Mas, também, foi marcado por tensões e lutas, empreendidas, sobretudo, pelo movimento negro, que, durante o governo do Partido do Trabalhadores (PT) na Presidência da República (2003 - 2016), obteve importantes conquistas para a população negra, inclusive, possibilitando-a conviver e frequentar alguns espaços tidos como próprios da elite branca, tais como: aeroportos, shoppings, universidades, restaurantes, lojas, dentre outros. No entanto, “para uma sociedade que ainda cultiva o imaginário escravagista, LGBTfóbica, machista e capitalista esse tipo de convivência tornou-se insuportável, mesmo que ainda fosse em condições desiguais” (Gomes; Laborne, 2018, p. 18). Isso evidencia e reforça que o Brasil, tido como o lugar onde todas as raças e etnias vivem em harmonia, na verdade, é estruturalmente discriminador, preconceituoso e racista.

Dessa maneira, a discussão sobre o racismo permanece cada vez mais pertinente. Pensávamos que essa pauta estava superada, porque durante o governo do presidente Lula

¹² Um exemplo da materialização desse fenômeno foi observado no dia 08 de janeiro de 2023, quando bolsonaristas radicais invadiram e depredaram o Palácio do Planalto, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Congresso Nacional objetivando um golpe de Estado, devido à derrota de Jair Messias Bolsonaro para Luís Inácio Lula da Silva, nas eleições ocorridas em outubro de 2022.

(2003-2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a população negra conquistou importantes avanços, frutos da batalha de muitos anos do Movimento Negro que, desde o início do governo Lula, apresentou uma relação mais estreita com o Estado, impactando nas políticas públicas com recortes raciais. Segundo Lima (2010, p. 82), a relação que antes era de exterioridade, passou a ser de envolvimento “[...] na formulação de políticas públicas, ocupando cargos e como representantes da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula”. Em outras palavras, o Movimento Negro, que antes reivindicava a partir do lado “de fora” do governo, agora era parte integrante e tensionava internamente, contribuindo de forma substantiva para os avanços das pautas raciais, no período de 2003 a 2016.

Além das leis citadas anteriormente (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 12.711/2012, Lei nº 12.990/2014), podemos elencar outras conquistas no campo das relações étnico-raciais, a saber: a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) (Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003)¹³, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010¹⁴), criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI¹⁵) (Decreto 5.159/2004), dentre outras.

Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, Michel Temer assumiu a Presidência da República e essas pautas ficaram ameaçadas. Em 2019, com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro, além das ameaças, iniciou-se um processo de desmonte e retrocessos, pois instaurou-se um governo que operava na contramão da garantia dos direitos individuais e coletivos e da promoção de uma política de igualdade racial. Como exemplo desse desmonte e retrocesso, podemos citar a extinção da SECADI do Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que incorporava pautas importantes relacionadas às questões étnico-raciais e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atitudes como essa contribuíram para o favorecimento, promoção e legitimação de comportamentos discriminatórios e racistas.

Atualmente, com a posse de Luís Inácio Lula da Silva, pela terceira vez, como presidente da república, em 01 de janeiro de 2023, já é possível vislumbrar mudanças positivas

¹³ O CNPIR foi regulamentado pelo Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003, com alterações feitas pelo Decreto nº 6.509, de 16 de julho de 2008, os quais dispõem sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho. Para mais informações, disponibiliza-se o link:

<https://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos/conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/136-conselho-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/272-conselho-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>.

¹⁴ Essa Lei altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003.

¹⁵ A SECADI foi criada em julho de 2004, inicialmente, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Somente em 2011, ao incorporar a pauta da inclusão, passa a ser designada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). E extinta, em 2019, após a posse do então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

no campo das políticas de igualdade racial. Isso pode ser percebido desde a criação do Ministério de Igualdade Racial a participação de homens e mulheres negros/as nos ministérios comprometidos com as causas étnico-raciais, a exemplo de Aniele Franco (Ministra da Igualdade Racial), Silvio Almeida (Ministro dos Direitos Humanos), Margareth Menezes (Ministra da Cultura), Sônia Guajajara (Ministra dos Povos Originários). Ademais, podemos citar a Lei nº 14.532/2023, que entrou em vigor no dia 11 de janeiro de 2023, equiparando a injúria racial ao crime de racismo. Contudo, isso não significa dizer que o problema está resolvido, mas, pelo contrário, que há muita luta pela frente, já que ficou evidente, durante o governo Bolsonaro, que o racismo continua entranhado e se propagando em nossa sociedade. Desse modo, pensar uma educação para as relações étnico-raciais, consequentemente, uma educação antirracista, exige uma discussão acerca do racismo, suas novas configurações e as maneiras como essa forma de opressão se manifesta na sociedade, mas também, e principalmente, como reverbera no ambiente educacional.

O racismo se define como um comportamento de aversão em relação às pessoas com algumas características fenotípicas que fogem do padrão branco europeu e que podem ser observadas facilmente como, por exemplo, a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz, dentre outras, mas também é um conjunto de ideias e imagens criado por grupos humanos que acreditam na classificação racial, além de impor suas crenças e verdades individuais (Gomes, 2005). De acordo com a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, alterada pelas Leis nº 9.459, de 15/05/97¹⁶, nº 12.288, de 20 de julho de 2010¹⁷ e nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023¹⁸, o racismo no Brasil é crime. A Lei nº 9.459, em seu Art. 1º, preconiza que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1997). Como podemos observar na letra da Lei, a discriminação e o preconceito são conceitos amplos e distintos, associados diretamente ao racismo ou a outras formas de opressão, como a homofobia, a xenofobia, a misoginia, dentre outras. Neste trabalho, ao tratarmos desses conceitos estamos nos referindo especificamente à questão racial, que afeta inteira e diretamente à população negra.

De acordo com Almeida (2019), há três concepções de racismo: o individual, o institucional e o estrutural. O primeiro compreende o racismo como algo anormal, de ordem

¹⁶ A Lei nº 9.459, de 15/05/97, que altera os Arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

¹⁷ Vale destacar que a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

¹⁸ Recentemente essa Lei alterou a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), tipificando a injúria racial como crime de racismo.

ética (podendo ser levado a juízo) ou psicológica, que possui caráter individual e/ou coletivo, atribuído a grupos isolados. O institucional está relacionado ao funcionamento das instituições e atribui vantagens e desvantagens baseadas na cor da pele, mesmo que indiretamente. E o último, o racismo estrutural, é decorrente da “normalização” com que se constituem as relações sociais, políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. A depender da concepção adotada, o racismo pode ocorrer nas relações (inter)pessoais, nas instituições, na estrutura social, mas também pode ser epistêmico e didático-pedagógico.

No racismo epistêmico, evidencia-se a construção de conhecimento pautado na perspectiva eurocêntrica, produzido por brancos/as colonizadores/as. Esse tipo de racismo age pela “[...] lógica segundo a qual o único regime de verdade seria fornecido pela tradição de pensamento ocidental, ‘científica’, cuja cosmovisão deveria se disseminar como forma ‘superior’ de conhecimento em detrimento de outras cosmologias e saberes” (Reis, 2020, p. 8). Nesse sentido, de acordo com o referido autor, o conhecimento ancorado na colonialidade¹⁹ europeia, que tem como marca o apagamento, o silenciamento e a subalternização, tem invalidado e invisibilizado, a partir do epistemicídio, o conhecimento produzido pelas perspectivas de outras matrizes, como a do povo negro.

Dessa maneira, na presente pesquisa, trabalhamos com o paradigma da Afrocentricidade²⁰ como referência para tentar romper com o pensamento colonizador europeu e, principalmente, com o racismo epistêmico. Essa dimensão teórica surgiu na década de 1980 e foi sistematizada por Molefi Kete Asante, que apresenta a seguinte definição: Afrocentricidade “[...] é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). Assim, enquanto base da problemática desta investigação, buscamos pensar uma educação antirracista na EJA, a partir dessa abordagem, que considera a origem, a cultura e a história da África e de seu povo. De acordo com Reis, Lima e Nascimento (2019, p. 127), a

Afrocentricidade é uma perspectiva teórica, ontológica e epistemológica, que toma as experiências africanas como centro para compreender o mundo, sua história e sua cultura, sem se tornar hegemônica, em busca de recuperá-las do processo de negação que o eurocentrismo promoveu.

¹⁹ A discussão sobre decolonialidade transversaliza nossa pesquisa, por isso, mais à frente, apresentamos uma reflexão mais pontual.

²⁰ Numa tentativa de romper com o racismo epistêmico e acreditando que precisamos descolonizar nossos olhares e, a partir daí, o currículo e a prática pedagógica na EJA, optamos por trabalhar com a Teoria Afrocêntrica, a qual discutiremos com mais afinco no 4º capítulo.

Consoante aos/às autores/as acima citados/as, o Movimento Negro²¹, referência na luta em favor da população negra, é o grande ator e autor dessa abordagem no Brasil. Vale destacar que, segundo Domingues (2009), esse movimento, de maneira sistematizada, não nasceu na África, mas nos Estados Unidos. Foi ganhando robustez na França e, só depois, atingiu a África e as Américas. Chega ao Brasil por volta da década de 1940, através do Teatro Experimental do Negro (TEN)²², que “na medida em que foi adquirindo projeção, [...] adquiriu um caráter mais amplo e passou a atuar em diversas áreas, sempre tendo em vista a afirmação dos valores negros” (Domingues, 2009, p. 205). O Movimento Negro acredita que a partir do momento em que conhecemos nossa história e a das outras pessoas, passamos a nos respeitar e a nos orgulhar de nós mesmos/as, além de buscarmos condições para uma vida melhor, pautada na luta em favor de uma educação para as relações étnico-raciais.

Dessa forma, para além dos aspectos gerais do racismo, sem dispensar atenção à individualidade, à subjetividade e à coletividade, as quais interferem na vida das pessoas, o nosso foco na prática pedagógica de professores/as da EJA volta-se para a educação das relações étnico-raciais, numa interação entre negros/as e brancos/as no ambiente escolar. De acordo com Munanga (2005, p. 16), “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...]”.

Nosso intuito é realizar uma pesquisa que mostre não somente uma nova forma de olhar, mas também de agir sobre o objeto de investigação, juntamente com os/as participantes envolvidos/as, considerando a centralidade dos sujeitos negros que historicamente foram excluídos e silenciados. Essa proposta se mostra fecunda para pensarmos também em uma perspectiva intelectual, ativista e decolonial (Miranda, 2018), a partir da luta em favor de uma educação para as relações étnico-raciais, sobretudo no local onde a pesquisa será realizada: uma escola pública municipal, situada em comunidade quilombola²³ urbana, no município de João Pessoa, no estado da Paraíba.

Assim, a decolonialidade e a interculturalidade apontam tanto para a crítica ao privilégio cognitivo atribuído a um ponto de vista ‘particular’, mas universalizado, quanto para a insurgência de uma prática que se contrapõe aos

²¹ No 4º capítulo, fazemos uma discussão mais ampliada sobre o Movimento Negro, na perspectiva de Gomes (2017), enquanto agente político e educador.

²² O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado no Rio de Janeiro, em 1944. Segundo Gonzales (1982, p. 24), o período de 1945 a 1948 se caracterizou pela intensificação das agitações intelectuais e políticas de entidades como o TEN que, depois, trataram das redefinições e implantação definitiva das reivindicações da comunidade negra. O TEN foi a mais alta expressão desse tipo de entidade. Sua posição crítica em face do racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial significou um grande avanço no processo de organização da comunidade.

²³ Sobre a escola e a comunidade, abordaremos em capítulo pertinente.

paradigmas monoepistêmicos, monorracionais e monoculturais da modernidade/colonialidade, calcados na compartimentalização dos saberes e no pacto racista/sexista que organiza saberes científicos e currículos acadêmicos com base na racionalidade moderna eurocêntrica (Reis, 2020, p. 09).

No que tange ao racismo didático-pedagógico, os diversos materiais utilizados nas salas de aula apresentam, em sua maioria, pessoas brancas “com e como” referência positiva; o que constitui fator determinante no processo de discriminação no ambiente escolar (Cavalleiro, 2005). Os/as negros/as aparecem apenas para ilustrar alguns momentos históricos do Brasil ou situações de subalternidade e de desprestígio social.

A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense, como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (Cavalleiro, 2005, p. 13).

Percebe-se que o preconceito contra o/a negro/a é expresso das mais variadas maneiras e circula em espaços diversos. Na escola, manifesta-se em todos os seus níveis e modalidades, inclusive na EJA (Arroyo, 2018; Cavalleiro, 2005; Gomes, 2005). Constituída, em sua maioria, por negros/as²⁴ e por diversos outros sujeitos que retratam grupos sociais subalternizados e oprimidos, esses sujeitos são rotulados e têm uma imagem negativada e cristalizada nos discursos sociais e escolares. Como enfatiza Arroyo (2018, p. 29, grifo nosso): “desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, **negros, nos limites da sobrevivência** [...]. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”.

Diante disso, enxerga-se a necessidade de uma prática pedagógica que atenda a essas especificidades dos/as estudantes da EJA, principalmente se essa modalidade estiver inserida em outra escola quilombola, como a instituição na qual realizamos nossa pesquisa; e contribua com a construção de cidadãos/ãs plenos/as e ativos/as, que tenham sua autoestima e potencialidades despertadas e valorizadas, além de assegurado o “direito a ter direitos”. Isso perpassa por uma educação que valorize a história, as contribuições e a cultura do povo negro. Uma prática pedagógica que rejeite a discriminação, pois uma “prática preconceituosa [...] ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2011, p.

²⁴ De acordo com o Censo da Educação Básica de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os “[...] pretos e pardos são maioria [...], em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que representam 72,0% dos alunos” (BRASIL, 2021, p. 20).

37). Essas reflexões nos legitimam, ainda mais, a conduzir a pesquisa pelo viés da Afrocentricidade.

A perspectiva racista e excludente na Educação contribuiu para a formação discriminatória da composição étnico-racial dos sujeitos que dela fizeram parte e segregou tanto os/as estudantes da EJA, como suas representações culturais, principalmente, no que tange à cultura afrodescendente. Muitas ações impossibilitaram a construção de uma educação antirracista nessa modalidade de ensino, a saber: práticas pedagógicas racistas; silenciamento das políticas públicas; projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas que não contemplam essa temática; disseminação da ideia de um continente africano muito pobre/periférico, entre outras (Araújo, 2015).

Na contramão desse olhar excludente, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que após muita luta e resistência, assegurou a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial. Consideramos que a legislação e a implementação de políticas públicas podem contribuir com as práticas pedagógicas com vistas à reflexão/discussão sobre a correlação entre as questões sociais e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os conhecimentos produzidos por negros/as, numa concepção histórica, devem ser referendados na escola, para que os/as jovens e adultos/as negros/as e não negros/as tenham dimensão da importância de tais saberes e de sua ação educativa (Araújo, 2015).

Mesmo com a legislação e com o entendimento que precisa ser realizado um trabalho de resgate, reconhecimento e valorização dos saberes, dos conhecimentos e da cultura negra, não tem sido um trabalho fácil, sobretudo se tratarmos da EJA atrelada às questões étnico-raciais, visto que ainda é muito forte o apagamento, estereótipos e folclorização da população negra na sociedade e em nossas escolas. As discussões que contemplam a EJA e a questão étnico-racial são recentes, quando consideramos a produção de conhecimento que integra esses dois campos, principalmente, no que diz respeito à elaboração, à produção teórica e ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais. Mas também, pode-se considerá-las antigas, se analisarmos as práticas políticas e cotidianas realizadas pelos/as negros/as ao longo de nossa história (Gomes, 2018a). Isso significa dizer que precisamos de mais pesquisas que discutam essa interação, sem desconsiderar as lutas já empreendidas.

Optamos por analisar o campo da EJA, entendido neste trabalho, enquanto direito humano, como direito de cidadania, inerente à dignidade humana. No Brasil, de acordo com o Parecer nº 11/2000, infelizmente, prevalecia um entendimento da EJA como compensação. Essa realidade começa a mudar quando a modalidade, devido às alterações na legislação, passa a ser compreendida como direito e, dessa forma, provoca um deslocamento da ideia de

compensação para a de reparação e de equidade. “Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 2000, p. 61). Além desse entendimento, concordamos com Silva (2017), que a compreensão da EJA enquanto um direito se encontra atrelada à luta pelo direito à diferença, com destaques aos recortes socioeconômicos e geracionais, mas também étnico-raciais.

Além disso, nossa opção por esse campo se dá porque, de acordo com Arroyo (2018, p. 19), “[...] é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”. Além disso, compreendemos ser necessárias pesquisas nessa área, devido à grande diversidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e o fato da EJA ter sido instituída para grupos historicamente excluídos e discriminados, como é o de pessoas negras. Ademais, de acordo com Gomes (2018a, p. 66), “[...]: pensar a realidade da EJA [...] é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”.

No tocante às práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, mais especificamente de uma escola quilombola, pretendemos realizar uma discussão profícua, principalmente, no que diz respeito a uma perspectiva antirracista, a qual compreendemos que também deve ser decolonial, libertadora e, ao mesmo tempo, contemplar as individualidades e totalidades dos sujeitos dessa modalidade. De acordo com Gomes (2018a, p. 71), “é fato que ultimamente, o debate sobre a questão racial começa, aos poucos, a penetrar mais no campo da educação, de um modo geral, e da EJA, em específico”. Mas, o que acontece nas salas de aulas é que esses/as professores/as, em sua maioria, não são orientados/as sobre como proceder em suas práticas. Essa ausência de orientação somada ao “[...] desconhecimento, resistência e tensão entre educadores(as) quanto a importância e à necessidade da inserção do debate sobre a questão racial” (Gomes, 2018a, p. 66) pode contribuir para a reprodução de práticas discriminatórias e racistas.

De acordo com Franco (2016), a escola não tem conseguido “[...] dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas” porque, a cada dia, está se submetendo à racionalidade econômica. Essa lógica capitalista tem adentrado cada vez mais nas nossas escolas e os processos de “formação e humanização das pessoas” ocupam um lugar secundário. Logo, compreendemos que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e discriminações perpassam por ali” (Brasil, 2004, p. 14). Porém, apesar de todas essas adversidades, a escola também é um espaço que se apresenta como possível lugar democrático, aberto às discussões da temática em pauta e

podendo contribuir para a construção de conhecimentos e de atitudes justas e de respeito, particularmente, no campo da diversidade étnico-racial.

Desse modo, constituem o objeto desta pesquisa “as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, que desenvolvem suas atividades docentes em uma escola quilombola, e suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais”. Delimitado nosso objeto de investigação, alguns questionamentos passaram a nos inquietar, a saber: qual a importância da formação inicial e continuada para que os/as professores/as desenvolvam práticas pedagógicas que eduquem para as relações étnico-raciais? Somente a formação (inicial ou continuada) dá conta de rompermos com práticas pedagógicas racistas? O fato de os/as professores/as estarem lotados/as em uma escola quilombola garante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que eduquem para as relações étnico-raciais? As normativas da escola estão adequadas ao contexto quilombola no qual a escola está inserida? Foram essas problematizações que contribuíram para que chegássemos a nossa pergunta de pesquisa, a saber: de que maneira as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola da rede municipal de educação (RME) de João Pessoa, contribuem para uma educação das relações étnico-raciais, conseqüentemente, para uma educação antirracista?

Tendo em vista os principais elementos já apresentados, defendemos a seguinte tese: os/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, considerando os desafios didático-pedagógicos, ao relacionarem os conteúdos de seus componentes curriculares às questões étnico-raciais e quilombola, contribuem para educação das relações étnico-raciais de seus/as estudantes, apresentando um discurso e uma postura epistêmico-metodológica antirracistas, materializados em suas práticas pedagógicas, resultantes do compromisso profissional e pessoal (político, ético e social) construído em suas vivências, no espaço escolar quilombola e na participação em formações ocorridas no chão da escola, tensionando as práticas pedagógicas e o currículo escolar eurocentrados, ainda sedimentados na escola.

Para afirmar e/ou refutar nossa tese, traçamos como **objetivo geral**: analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, para uma educação das relações étnico-raciais. E, como **objetivos específicos** buscamos: conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA, em uma escola quilombola; identificar se os discursos consubstanciados nas práticas pedagógicas desses/as professores/as contribuem para uma educação das relações étnico-raciais; investigar se os discursos presentes nos documentos escolares referentes à EJA estão pautados em uma perspectiva antirracista; e reconhecer as

concepções desses/as professores/as acerca da temática das relações étnico-raciais e a relação destas com a sua prática pedagógica, desenvolvida em uma escola quilombola.

Destacamos que este estudo proporcionará uma referência literária para o reconhecimento de grupos oprimidos e subalternizados, especificamente de pessoas negras, possibilitando entender como o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola, podem contribuir para uma educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, consequentemente, para uma educação antirracista. A relevância desta pesquisa se evidencia pela temática ainda invisibilizada social e academicamente, tanto no que diz respeito à discussão das questões étnico-raciais quanto na relação destas com a EJA.

Diante desse contexto, por uma questão didática, organizamos este texto com esta *Introdução* mais cinco capítulos, que estão distribuídos da seguinte maneira: 1 *Percurso teórico-metodológico da pesquisa*; 2 *Aproximações com o objeto de pesquisa e o estado do conhecimento*; 3 *Por uma prática pedagógica antirracista*; 4 *A Afrocentricidade como possibilidade da promoção de uma educação antirracista na EJA*; 5 *Práticas pedagógicas discursivas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado*; além de nossas *Considerações Finais*.

Nesta *Introdução*, fazemos uma apresentação do contexto de crises vivenciado há algum tempo no mundo e, mais especificamente, no Brasil. Com destaque para a crise sanitária que nos assolou, em 2020, e que interferiu e vem interferindo em todos os campos; não seria diferente nas pesquisas que realizamos na pós-graduação. Evidenciamos a construção dos lugares sociais e subjetivos produzidos pela perspectiva eurocêntrica e a necessidade de romper com essa lógica, embora não seja fácil. Apresentamos nosso objeto de pesquisa, “as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, que desenvolvem suas atividades pedagógicas em uma escola quilombola, e suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais”, além da pergunta de pesquisa, nossa tese, os objetivos e as justificativas que nos conduziram na trilha do caminho interseccional da EJA com as relações étnico-raciais.

No primeiro capítulo, *Percurso teórico-metodológico da pesquisa*, evidenciamos nossas escolhas teórico-metodológicas. Informamos, inicialmente, a opção pela abordagem qualitativa, porque compreendemos que é a que se relaciona melhor ao que pesquisamos. Dentre as pesquisas relacionadas a essa abordagem, a partir da indicação de nosso objeto de investigação e de todo o arcabouço construído, justificamos nossa opção por trabalhar com a etnografia da prática escolar, ratificando e reforçando que desenvolvemos pesquisa na área da Educação, e não da Antropologia. Por isso, realizamos uma breve discussão acerca da etnografia e da relação dessa com o campo da Educação. Ademais, apresentamos e justificamos

a escolha dos sujeitos participantes e da escola da RME de João Pessoa, onde empreendemos a pesquisa, além das técnicas que utilizamos para geração de dados, a saber: entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e análise documental. Para analisar os dados obtidos durante a pesquisa empírica, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2016), que sugere um modelo de análise conhecido como concepção tridimensional do discurso, constituída por dimensões que estão inter-relacionadas (texto, prática discursiva e prática social), com foco na mudança social.

No segundo capítulo, *Aproximações com o objeto de pesquisa e o estado do conhecimento*, evidenciamos nossas aproximações acadêmicas, profissionais e pessoais com o objeto de investigação e realizamos um levantamento das pesquisas concluídas nos últimos dez anos (2011 a 2020), na base de dados online do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na página eletrônica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa iniciativa possibilitou conhecer melhor nosso objeto de estudo a partir de pesquisas já publicadas, compreender o que diferencia a pesquisa que empreendemos das que selecionamos e entender quais contribuições acadêmico-sociais podemos oportunizar realizando este trabalho.

Em seguida, no capítulo terceiro intitulado *Por uma prática pedagógica antirracista*, realizamos uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse capítulo, justificamos nosso entendimento sobre o que queremos afirmar ao tratar de prática pedagógica antirracista. Para tanto, apresentamos uma reflexão sobre a possibilidade de descolonizar a prática pedagógica dos/as professores/as, principalmente, da EJA, e descolonizar o currículo, pois compreendemos que são indissociáveis e interligados e que a mudança da prática pedagógica não existe sem a do currículo e vice-versa. Finalizamos apresentando nosso entendimento de que uma prática pedagógica antirracista também deve se apresentar de maneira decolonial e libertadora, numa perspectiva de rompimento com os moldes impostos pelo eurocentrismo, capitalismo e racismo.

No quarto capítulo, *A Afrocentricidade como possibilidade da promoção de uma educação antirracista na EJA*, trazemos uma discussão inicial sobre a EJA e seus sujeitos que são, em sua maioria, negros/as, excluídos/as e trabalhadores/as. Na sequência, fazemos algumas reflexões sobre o racismo, porque compreendemos que não se pode discutir as questões étnico-raciais na EJA sem trazer à tona esse sistema de opressão, que se reconfigura com o passar do tempo, apresentando novas formas de expressão, exploração e desrespeito. Concluimos esse capítulo fazendo uma reflexão a respeito da Teoria da Afrocentricidade, como possibilidade a ser adotada pelos/as professores/as da EJA, em suas práticas pedagógicas, para combater o

racismo e a colonialidade e, assim, desenvolverem e contribuir para uma formação emancipadora e uma educação antirracista dos sujeitos da EJA.

No capítulo quinto, *Práticas pedagógicas discursivas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado*, realizamos as análises dos dados que foram gerados no empreendimento desta pesquisa, principalmente a partir das entrevistas que realizamos com alguns/mas professores/as da EJA da referida escola. Elegemos quatro categorias principais: dos discursos acerca da formação continuada, dos documentos legais, do currículo e das práticas pedagógicas. Destas, sugerimos os discursos particulares que analisamos sob as perspectivas decolonial e afrocêntrica, utilizando das lentes da ACD, em Fairclough.

Por fim, tecemos nossas *Considerações finais*, evidenciando o processo de feitura de nossa tese de doutoramento, destacando a afetação pessoal, acadêmica e profissional, que sofremos durante todo percurso de realização desta pesquisa. Apontamos os achados de nossa pesquisa, que refletem o nosso posicionamento frente ao objeto de investigação que delimitamos neste trabalho. Ademais, sugerimos outras possibilidades de pesquisa, visto que a investigação provoca várias outras inquietações que não conseguimos dar conta em quatro anos de doutorado, mas almejamos que possam ajudar a outros/as pesquisadores/as que se aventurarem nessa seara.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

(Carmen Lúcia Guimarães de Mattos)

No que diz respeito à metodologia, elegemos a abordagem qualitativa, porque trabalhamos, consoante à Minayo (2001, p. 22), com “[...] um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Reafirmamos nossa abordagem pelo fato de não nos ocuparmos com quantificações, pois, considerando o nível de realidade, compreendemos que essa abordagem possibilita trabalhar a partir dos significados dos discursos e fazeres dos sujeitos. Além disso, podemos afirmar, de acordo com Richardson (2017, p. 67), que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Nesse sentido, em nosso caso concreto, o problema social evidenciado é o racismo em suas variadas formas de expressão, o preconceito e a discriminação étnico-racial, ainda muito presentes na Educação Básica, sobretudo, na EJA e, para entendermos o significado que os/as professores/as dessa modalidade atribuem a esse problema, analisamos as práticas pedagógicas que estão desenvolvendo em uma escola quilombola.

Para Chizzotti (2011, p. 27-28),

se, [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

O que queremos de fato é analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola²⁵ de João Pessoa, para uma educação das relações étnico-raciais, combatendo, assim, formas de opressão como o racismo. Desse modo, na pesquisa que empreendemos não pretendíamos reduzi-la a operacionalização de variáveis (Minayo, 2001), mas, sim, compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às questões étnico-raciais, a partir de suas práticas pedagógicas (Richardson, 2017), e interpretar o sentido do evento para compreender se essas práticas empreendidas pelos/as professores/as contribuem para uma educação das relações étnico-raciais (Chizzotti, 2011). Para tanto, nos deslocamos até a escola, onde os/as professores/as trabalham na modalidade EJA, e realizamos observações da prática pedagógica docente, fizemos um levantamento das normativas e documentos que orientam essa prática e realizamos entrevistas com alguns/mas desses/as profissionais. Propomos todas essas atividades porque é uma premissa de nossa escolha teórico-metodológica, da qual trataremos mais à frente, mas também porque compreendemos que somente a entrevista semiestruturada não seria suficiente para compreendermos o objeto que nos propomos a investigar nesta tese de doutoramento.

Essa abordagem que elegemos para a pesquisa, comumente, é apresentada por alguns/algumas autores/as como oposta à abordagem quantitativa. Todavia, concordamos com Richardson (2017), ao afirmar que as abordagens qualitativa e quantitativa não devem ser encaradas como dicotômicas, porque constituem um contínuo com finalidades diferentes. Diante desse contexto, embora nosso objetivo não seja nos prolongar nessa discussão, compreendemos que precisamos romper com essa dicotomia qualitativo-quantitativo para ir além e tentar, com nossa pesquisa, fortalecer a abordagem pela qual optamos, sem precisar travar essa batalha metodológica oposicionista. Não ficaremos criticando uma abordagem em detrimento de outra, mas utilizaremos de nossas escolhas metodológicas para ratificar a importância da abordagem qualitativa para a pesquisa que empreendemos. De acordo com André (2012, p. 25), esse fortalecimento da abordagem qualitativa deve acontecer buscando respostas outras, de forma tanto individual quanto coletiva, para as várias questões que as pesquisas nos colocam cotidianamente, “[...] de forma sistemática e persistente, e nesse processo de busca devem ser expostas à discussão, à crítica, ao debate, para que o conhecimento possa ir se consolidando e a abordagem qualitativa possa conquistar credibilidade e maturidade”.

²⁵ Sobre o *lôcus* da pesquisa, abordaremos detalhadamente mais à frente, ainda neste capítulo.

De acordo com Gatti (2007), o método não é abstrato, mas vivo, e se apresenta em nossas ações, na organização de nosso trabalho de investigação e na forma como percebemos o mundo, os/as outros/as e a nós mesmos. Assim, dentre as pesquisas associadas à abordagem qualitativa, pretendemos trabalhar com a etnografia da prática escolar, visto que “[...] são essencialmente ligadas ao método compreensivo, dando espaço para a compreensão dos sentidos que sujeitos dão a suas ações e fenômenos históricos” (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021, p. 20). No que diz respeito, especificamente, à etnografia da prática escolar, André (2012, p. 41) apregoa:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Compreender esses mecanismos de dominação e opressão e, ao mesmo tempo, o que tem sido desenvolvido, especialmente, pelos/as professores/as da EJA para combatê-los, em suas práticas pedagógicas de resistência e contestação, numa busca por uma educação antirracista é o que nos interessa e nos aponta a etnografia da sala de aula como possibilidade de fazer pesquisa em Educação. De acordo com André (2012, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Nessa direção, Silva e Mathias (2018, p. 58) acrescentam que “[...] a etnografia é uma estratégia de pesquisa que precisa ser usada adequadamente, com seriedade e ao mesmo tempo sensibilidade para que a mesma seja eficiente em seus propósitos”. Desse modo, vale destacar que outras áreas do conhecimento têm utilizado da etnografia para fazer pesquisa, evidenciando que essa possibilidade teórico-metodológica não é uma exclusividade da Antropologia e que, apesar de todos os desafios, as adequações, a seriedade e a sensibilidade são possíveis na pesquisa em Educação.

Como campo disciplinar, a Educação se apropria de outros saberes como, por exemplo, da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia, dentre outros; mas o objetivo é pensar sua própria prática (Dauster, 2004). Nesse sentido, pretendemos nos apropriar do saber antropológico, especificamente, da etnografia, para pensarmos processos educativos, reafirmando que fazemos pesquisa em Educação. Nas palavras de Schnekenberg, Oliveira e Junior (2021, p. 17), a etnografia, enquanto contribuição da Antropologia, foi “[...] incorporada por outras disciplinas das Ciências Humanas, mas não apenas delas. Assim, a discussão metodológica sobre a etnografia foi levada a uma diversidade de rumos dentro e fora da área de origem”. Ainda no que tange à etnografia, os mesmos autores asseveram:

Trata-se de uma forma de fazer pesquisa que exige o contato de um pesquisador com um grupo, instituição, comunidade ou sociedade. A partir desse contato, o etnógrafo descreve ou narra sua experiência para falar sobre a cultura que investigou, contrastando as práticas e os discursos dos sujeitos que observou com as teorias de sua própria sociedade (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021, p.17).

O interesse dos/as etnógrafos/as é a descrição cultural de um grupo social; enquanto dos/as estudiosos/as da Educação, é o processo educativo. De acordo com André (2012, p. 28), o que se tem feito no campo educacional “[...] é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico, e não etnografia no seu sentido estrito”. Como já referenciado, nesta pesquisa trabalhamos com a etnografia da prática escolar, pois nos afirmamos e nos reconhecemos como pesquisadores da área educacional, o processo educativo que nos debruçamos foram as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA de uma escola quilombola da RME de João Pessoa. Mesmo compreendendo que o que fizemos se insere no campo educacional e que a etnografia a qual nos propomos é uma adaptação para esse campo, não podemos cair na armadilha de simular uma etnografia, por isso, faz-se basilar conhecer seus princípios básicos (Mattos, 2011) e quais as aproximações e distanciamentos entre a etnografia e a Educação. Desse modo, no próximo tópico, tecemos, inicialmente, algumas considerações sobre a etnografia para, depois, pensarmos o entrelaçamento entre ela e a Educação.

1.1 Educação e etnografia: pensando o processo educativo

Quando se trabalha com etnografia, é inerente o contato com a diferença, do mesmo modo que é inseparável desse tipo de estudo as categorias relativismo e cultura. Precisamos relativizar nossas próprias perspectivas, pois não se pratica etnografia sem essa categoria. Para Schnekenberg, Oliveira e Junior (2021, p. 22), “a relativização é uma das partes chave para o estudo de outras culturas, assim como são outros conceitos necessários à compreensão do objeto da área”. No que tange à cultura, esta é imprescindível nesse tipo de estudo, assim como a relatividade cultural e a familiaridade com a cultura que será etnografada. Uma postura de relativismo cultural ocorre quando o pesquisador relativiza tanto sua perspectiva cultural quanto a dos sujeitos da pesquisa, mostrando-se aberto às diferenças e ao novo, evitando concepções prévias que engessam as relações. E a familiaridade cultural, de acordo com Schnekenberg, Oliveira e Junior (2021, p. 22), é o processo pelo qual “[...] o antropólogo precisa estranhar o que parece natural, bem como o inverso, tornar familiar aquilo que lhe é diferente, que não é devidamente conhecido”.

O estranhamento na pesquisa é necessário, num exercício de tentarmos enxergar para além do observável aos olhos, do verbalizado nos discursos, para não incorreremos no erro de realizar uma simples e superficial descrição e, assim, não trazer nenhuma contribuição significativa. O “tornar familiar o diferente”, principalmente na etnografia com a inserção realizada em uma escola quilombola na modalidade EJA, faz-se basilar, visto a grande variedade étnico-racial, etária, religiosa, de orientação sexual, dentre outras. Encontramos e nos relacionamos com pessoas que possuem variadas trajetórias de vida, que construíram diferentes cosmovisões de mundo e de si, o que torna esse encontro ainda mais profícuo e repleto de possibilidades.

Mattos (2011), ao tratar dos princípios básicos da etnografia, para além das categorias já citadas anteriormente, acrescenta e apresenta: a descrição densa, a clareza sobre a teoria na pesquisa, o respeito que o pesquisador deve ter, a objetivação participante, e a observação participante. A descrição densa foca a cultura local, sem perder a individualidade/particularidade e retorna sempre ao geral do que está sendo estudado. O descrédito da etnografia no campo educacional está relacionado à clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, “[...] atribuídas especialmente à fragilidade do processo de validação científica e ao reduzido número da amostragem que fragilizaram também suas bases teóricas” (Mattos, 2011, p. 36). A objetivação participante “[...] é a compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo concreto de observador”, conclui essa mesma autora (Mattos, 2011, p. 38); enquanto a observação participante, como o próprio nome sugere, é a participação ativa com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que os princípios básicos da etnografia, dependendo de como são tratados, tanto podem nos aproximar como nos distanciar, enquanto pesquisadores da Educação. Por isso, a construção de conhecimento acerca desses princípios, assim como a apropriação teórica, metodológica e epistemológica acerca da etnografia e de suas técnicas se constituem como fundamentais para que possamos desenvolver e embasar nossa pesquisa do tipo etnográfica, como proposta por André (2012), na área da Educação.

Uma reflexão que nos parece importante sobre a abordagem etnográfica de pesquisa no Brasil diz respeito ao desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia, à falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, as dificuldades existentes em lidar teórica, metodológica e epistemologicamente com as questões da objetivação participante e da observação participante (BOURDIEU 2004), e ainda faltando ao pesquisador desenvolver um olhar relativizador de que nos fala André (1986 e 1995), Dauster (1994, 1997) e Rockwell (1980). Tais pontos podem não só comprometer, mas inviabilizar pesquisas educacionais de base etnográfica (Mattos, 2011, p. 36).

Além das questões expostas por Mattos (2011), há outros problemas que dificultam a incorporação da etnografia pela Educação, a saber: utilização de meros instrumentos de coletas de dados; a ausência de diálogo teórico; o modo como a Educação incorporará a etnografia, podendo ocorrer uma instrumentalização excessiva e/ou descontextualização; dentre outros (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021). Essas dificuldades não implicaram em impossibilidade na utilização da etnografia para empreendermos nossa pesquisa no campo educacional, contudo, a discussão se faz necessária para que não incorrêssemos em um “faz de conta” etnográfico. Levantamos essas questões não para justificar nossos temores como pesquisadores da área da Educação, mas para que tenhamos nitidez dos obstáculos enfrentados, e, ao mesmo tempo, firmeza e compromisso com as escolhas e indicações que são nossas, mas também, e principalmente, com o direcionamento que nosso objeto de investigação e pergunta de pesquisa apontaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Ademais, vale destacar que

A abordagem precisa da Antropologia acerca da etnografia é um ponto importante para que o campo da Educação possa realmente incorporá-la em suas pesquisas. Segundo Pereira (2017, p. 157), ‘A etnografia é um procedimento intelectual de produção de um conhecimento específico, intersubjetivo, orientado por referências teóricas específicas e densas’. Ao que nos parece, dois pontos importantes aparecem aqui: o quanto é indispensável o diálogo teórico com outras monografias, e o caráter de encontro cultural que um etnógrafo sente ao construir sua pesquisa. Portanto, é importante que uma etnografia faça uma incursão pelo significado que os sujeitos dão às suas práticas cotidianas (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021, p. 25).

O diálogo teórico e o encontro cultural são destaques importantes dos autores na citação acima. O primeiro, porque reforça que para desenvolvermos uma pesquisa em Educação utilizando a etnografia, é essencial o domínio teórico dessa indicação teórico-metodológica; e o segundo, devido ao fato de ser uma característica inerente a esse tipo de proposta, não existe etnografia sem que o pesquisador sinta o encontro cultural ao empreender sua pesquisa. Mesmo com esse entendimento da importância do conhecimento antropológico para realizarmos uma pesquisa do tipo etnográfica, é sabido que, na Educação, ao se tratar de etnografia na escola, as contribuições mais importantes vieram de outros campos (saúde, políticas públicas, publicidade) e não da Antropologia (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021). Contudo, de acordo com Dauster (2004, p. 200 - 201),

Fazendo um balanço e correndo o risco de generalizações, diria que ler Antropologia é uma experiência transformadora da subjetividade e das formas de estar no mundo e de nele atuar e, certamente, de construir outras problematizações na esfera do conhecimento, no que concerne a relação entre o profissional da Educação e essa literatura, mesmo considerando-se a heterogeneidade desse universo e distintos níveis de atuação possíveis.

Diante desse contexto, compreendemos que, mesmo não realizando uma etnografia aos moldes da Antropologia, precisamos dialogar profundamente com essa área de estudo, além de outros campos do saber, e desenvolver uma postura sensível e relativa no encontro com outras culturas. Uma maior aproximação com a Antropologia pode ampliar nosso repertório acadêmico, além de contribuir positivamente para a transformação de nossas subjetividades, enquanto pesquisadores da Educação. De acordo com Schnekenberg, Oliveira e Junior (2021, p. 26), “ao construir o conhecimento atento e sensível aos sujeitos investigados na etnografia, uma pesquisadora da Educação deve buscar assumir novas posturas e relações para o contato com o ‘outro’”. Até porque, enquanto etnógrafo, o pesquisador, independentemente da área a qual esteja vinculado, deve ir além de descrições superficiais da empiria e apreender os significados das práticas e discursos proferidos pelos sujeitos (Dauster, 2004).

A Antropologia e a Educação não se restringem somente a um campo de tensão e preocupação, mas também de diversas similaridades que precisam ser consideradas. Nas pesquisas em Educação que utilizam da etnografia há também preocupação com o rigor epistemológico, o caráter dialógico e o papel do pesquisador como instrumento da pesquisa, trata-se de uma pesquisa de campo com geração de dados qualitativos e relato etnográfico do processo educativo com descrição cultural. Isso significa que “a aproximação entre ambas não é necessariamente tensa, mas é repleta de lacunas devido às tradições envolvidas e de armadilhas da disputa acadêmica por legitimidade e reserva de objeto de investigação” (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021, p. 32). Identificar as aproximações e/ou os distanciamentos/lacunas entre a etnografia e o campo educacional nos ajudaram no empreendimento de nossa pesquisa. Além disso, vale destacar que

[...] não se trata de transformar o profissional da Educação em antropólogo na sua atividade docente ou de pesquisador e autor de uma tese ou dissertação, como já sugeri. Fica, contudo, posto o desafio de partilhar com esse profissional a apreensão de outras relações e posturas no exercício de leituras dos fenômenos tidos como de socialização ou de Educação (Dauster, 2004, p. 204).

Foram essas relações de aproximação com a Antropologia, sem pretensão de nos tornarmos antropólogos, e posturas sérias e dialógicas, com rigor epistemológico e metodológico, que procuramos desenvolver utilizando da etnografia em nossa pesquisa, no campo da Educação. Embora não sejam suficientes para afirmar que desenvolvemos um trabalho do tipo etnográfico, a utilização de técnicas etnográficas é importante e necessária nesse percurso. Nessa direção, André (2012) elenca algumas questões que se fazem necessárias para caracterizar um trabalho do tipo etnográfico, em Educação, a saber:

- Utilização de técnicas tradicionais da etnografia (observação participante, entrevista intensiva e análise documental);
- Constante interação entre o/a pesquisador/a e o objeto pesquisado;
- Ênfase no processo, e não no produto ou resultados finais;
- Preocupação com o significado de si, do mundo e das experiências das pessoas;
- Envolvimento de um trabalho de campo;
- Período de tempo variável de acordo com os objetivos, disponibilidade do/a pesquisador/a, de sua aceitação pelo grupo, dentre outros;
- Utilização da descrição e indução; e,
- Busca pela formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem.

Diante do exposto, podemos afirmar que nosso objeto de pesquisa, as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA de uma escola quilombola e as contribuições para uma educação antirracista, e todo o seu arcabouço teórico, indicavam a etnografia como uma possibilidade viável de procedimento metodológico para nossa tese de doutoramento, pois, além das técnicas etnográficas que utilizamos, estávamos atentos também a todas as orientações indicadas por André (2012), destacadas no parágrafo anterior, para que nosso trabalho fosse realmente caracterizado como do tipo etnográfico. Além disso, Silva e Mathias (2018, p. 60) asseveram que:

Na área da Educação, nota-se o uso da ‘etnografia crítica de sala de aula’ como uma ferramenta relevante de investigação e análise do processo de ensino-aprendizagem e, se for articulada a um trabalho de colaboração pode contribuir qualitativamente para o repensar e organizar a relação docente/discente e todo o pessoal da escola, bem como trazer elementos para reflexão de seu clima organizacional, como exemplo.

Desse modo, reforçamos que nossa área de atuação é a Educação, nossa linha de pesquisa é a de processos de ensino-aprendizagem e nosso foco é o processo educativo, por isso, optamos em trabalhar com a adaptação da etnografia à educação, o que André (2012) denomina de “etnografia da prática escolar”, já que desenvolvemos nossa pesquisa no ambiente escolar. Após esse entendimento, elegemos nosso *lócus* de pesquisa que, segundo Silva e Mathias (2018, p. 58),

[...] deve contar desde o início com um profundo autoconhecimento por parte do pesquisador, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. O pesquisador etnográfico deve considerar que não poderá contar sempre com condições convenientes e situações ideais de trabalho, isto significa que o campo de

pesquisa deve ser uma escolha coerente, eleita em consonância com a sua visão de mundo, de homem e de sociedade.

Somos conscientes de nossas escolhas metodológicas e das imprevisibilidades inerentes ao fazer pesquisa. Essa compreensão se estende ao *lócus* de pesquisa que elegemos, a saber: uma escola pública municipal quilombola, pois compreendemos que, a partir do momento no qual a instituição se identifica como quilombola, pode apresentar em seus fazeres pedagógicos uma maior aproximação com as discussões relacionadas às questões étnico-raciais, além de ser uma instituição que oferece a modalidade EJA. Nesse sentido, no tópico que segue, apresentamos a escola onde desenvolvemos nossa pesquisa e os sujeitos que dela participaram, justificando nossas escolhas e os rumos trilhados durante sua realização.

1.2 *Lócus* da pesquisa e público-alvo

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, localizada na Rua Jacarandá, 277 – PB 008 – Paratibe – João Pessoa, Paraíba. Além da comunidade na qual está inserida, é uma escola que atende a mais sete localidades, a saber: Bairro do Muçumagro, Praia do Sol, Praia de Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol, Conjunto Sonho Meu e Condomínio Nice de Oliveira. Essa ampliação das comunidades que acessam a escola ocorre, principalmente, por conta do movimento forte de urbanização que ocorreu entre as décadas de 1970 e 1990. De acordo com Costa (2016, p. 83):

Essa urbanização trouxe consigo o aumento da população e da procura por Educação em Paratibe, que, neste momento, deixava de ser ocupada apenas pelos remanescentes quilombolas de Paratibe, para ser coabitada por outros sujeitos sociais que foram se apropriando no processo de urbanização para adquirir terras na localidade compondo o atual bairro de Paratibe.

De acordo com as informações contidas no PPP da escola, disponibilizado pela Orientadora Educacional, no período da pesquisa empírica (2022), a comunidade possuía vários loteamentos, com disponibilidade de transporte público, mesmo assim, ela ainda mantém características rurais e as famílias fundadoras são oriundas das etnias negra e indígena, com remanescentes de quilombos. Apesar de ser uma escola quilombola e, por isso, a maioria dos/as estudantes da EJA serem predominantemente negros/as, atende também a outros grupos não quilombolas e não negros, visto que o conjunto de estudantes da escola não se resume à comunidade quilombola de Paratibe, mas é resultado da integração de todas as localidades já citadas (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018).

A escola foi inaugurada em 1972, com o nome de Grupo Escolar José Peregrino de Carvalho. Nesse Grupo Escolar, a fundadora, Dona Antônio do Socorro Silva Machado, exerceu várias funções como, por exemplo, de secretária, de professora e de diretora. Segundo Costa (2016), Antônio do Socorro nasceu em 03 de março de 1930, em João Pessoa e era conhecida como D. Toinha. Era a sexta filha do segundo casamento de Olavo Pedro da Silva com Maria da Luz, conhecida como Maria Gorda. Sempre morou em Paratibe, pois seu pai era uma referência nessa localidade. D. Toinha casou-se com Getúlio Machado da Silva, não tiveram filhos, mas, devido à morte de Neusa, irmã de D. Toinha, cuidaram de oito sobrinhos-filhos. Ainda de acordo com as informações contidas na pesquisa de Costa (2016), D. Antônio era uma mulher negra que se orgulhava de sua cor, media aproximadamente 1,60/1,65 m de altura, pesava em torno de 85 Kg, era muito comunicativa e querida por todos da comunidade. Na Figura 1, abaixo, podemos observar uma fotografia de D. Antônio que encontramos na secretaria escolar; e, na Figura 2, seu busto, que encontramos na frente da escola e que, segundo uma das entrevistadas de Costa (2016), foi o viúvo que mandou fazer e colocar, já que a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) não realizou nenhuma manifestação de pesar em razão da morte de D. Antônio.

Figura 1 - Fotografia de D. Antônio encontrada na secretaria escolar



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 2 - Busto de D. Antônia do Socorro Silva Machado que fica em pedestal na frente da escola



Fonte: Arquivo do autor (2022).

No cargo de direção, passou aproximadamente 20 anos, de 1972 até seu falecimento, em 1992. Após sua morte, o grupo passou por várias modificações, inclusive no nome, que, após resistência da comunidade e dos profissionais da escola, passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, em homenagem a sua fundadora e benfeitora (Costa, 2016). Ao se referir a uma fala de uma entrevistada, à época de sua pesquisa, Costa (2016, p. 86) faz uma crítica à presença limitada da PMJP na comunidade quilombola de Paratibe, conforme podemos observar:

A fala de J. P. nos reafirma a particularidade que a presença do Estado, está muito mais voltada a questão de apenas regulamentar as lutas e ações do povo, neste caso, do povo quilombola de Paratibe, se ausentando de valorizar as lideranças comunitárias que lutaram no passado para que houvesse a implementação da Educação do presente, isso é amplamente constatado como vemos na questão da ausência deste mesmo Estado no momento da morte desta importante figura histórica D. Antônia, nos colocando mais uma vez que é o povo quilombola de Paratibe quem faz sua homenagem póstuma, com o apoio institucional da comunidade escolar da unidade de ensino que esta mulher empreendeu ainda na década de 1950, demonstrando que a PMJP sempre manteve a postura de legitimar ações somente após o movimento negro quilombola de Paratibe se manifestar.

Ao longo do tempo, a escola passou por outras modificações. De acordo com as informações contidas no PPP de 2018, que nos foi disponibilizado durante a realização da pesquisa, a escola foi reformada em 2005 e ampliada em 2008, além de caracterizada como

uma escola grande e bem conservada. Possui 14 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 diretoria, 01 sala para os/as especialistas (orientadores/as educacionais, supervisores/as educacionais, psicólogos/as e assistentes sociais), 01 cantina, 01 refeitório, 17 banheiros/sanitários (dois são adaptados para pessoas com deficiência), 01 secretaria, 01 almoxarifado, 01 jardim, 01 ginásio poliesportivo, 01 sala onde funciona a rádio escolar, 01 sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 01 estacionamento (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018). Logo abaixo, a Figura 3 mostra a parte da frente da escola:

Figura 3 - Parte da frente da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Pelo que conseguimos perceber durante nossas observações participantes, o que fica evidente na Figura 3, é que essa informação contida no PPP acerca da conservação da escola não está atualizada. De fato, é um prédio grande que se encontra também em um espaço (terreno) amplo, mas é perceptível que está precisando de outra reforma, inclusive, de uma ampliação. Um exemplo disso é que desativaram a biblioteca para acomodar aos/as estudantes e, por isso, encontramos livros dispostos na sala dos/as professores/as e no corredor que fica em frente a esse ambiente. Mas também vale destacar que é uma escola que nos recebeu e nos acolheu muito bem, deixando-nos muito à vontade, o que favoreceu o desenvolvimento de nossa pesquisa. Ademais, é uma escola que, visualmente, evidencia um discurso relacionado às questões étnico-raciais, observado, na parte externa, como nome “quilombola” compondo o

nome da escola, na faixa e no busto de Dona Antônia do Socorro, quilombola fundadora da escola. Na área interna do prédio e das salas de aula, esse discurso é evidenciado, a partir de cartazes, pinturas e murais, como podemos observar nas Figuras 4 e 5 abaixo:

Figura 4 - Porta de umas das salas de aula e cartazes no quadro na sala de Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 5 - Mural sobre o agosto lilás acerca do enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher com imagens e símbolos com representação étnico-racial



Fonte: Arquivo do autor (2022)

Ainda de acordo com o PPP da escola, no que tange à caracterização da principal comunidade atendida pela escola, Paratibe, pode-se destacar que é uma população de zona urbana em área mista, de baixa renda, que provém seu sustento de atividades laborais desenvolvidas como feirantes, posseiros/as, pescadores/as, diaristas e alguns como comerciários/as. Embora não apareçam dados quantitativos, nesse documento, consta a informação que ainda há, na localidade, muitas pessoas que não foram alfabetizadas. Nesse sentido, observamos que, em 2022, 27,21% dos/as estudantes matriculados/as na EJA se encontram no ciclo de alfabetização (Ciclos I e II), o que representa um valor considerável e nos leva a inferir que a afirmativa do PPP tem solidez (E M Quilombola Profa. Antônio do Socorro Silva Machado, 2018).

Segundo o PPP, a escola possui uma relação harmoniosa com a comunidade local, que participa ativa e colaborativamente das atividades realizadas pela escola, como capoeira, projetos de resgate à comunidade quilombola, futebol de salão, dentre outras. Essas atividades sinalizadas no PPP contribuem para integração da escola com a comunidade e vice-versa, mas também para o compartilhamento e a interligação de saberes, a partir da reestruturação e (re)significação do currículo escolar e das práticas pedagógicas dos/as professores/as (E M Quilombola Profa. Antônio do Socorro Silva Machado, 2018). Para Santos (2020, p. 26-27), “é no seio do cotidiano de uma comunidade de que faz parte a escola e a partir do olhar do aluno sobre o local onde vive, com suas formas identitárias de existências, que se possibilita a tessitura de considerações sobre as interligações de saberes curriculares”. Porém, vale destacar que, segundo um dos professores entrevistados, antes da pandemia, eram realizadas várias atividades que integravam escola e comunidade local de Paratibe, contudo, após a pandemia da Covid-19, houve um certo distanciamento. Ele acredita que foi devido a questões internas da própria comunidade quilombola e ao fato de os/as estudantes que estão sendo atendidos/as na escola serem mais jovens, mas também sinaliza uma preocupação em tentar resgatar essa parceria harmoniosa e colaborativa, que só beneficia a ambas.

No que tange às questões pedagógicas informadas no PPP, a escola centra suas ações na construção do conhecimento e busca uma educação de qualidade (E M Quilombola Profa. Antônio do Socorro Silva Machado, 2018). Além disso, numa tentativa de superar os obstáculos impostos pelos processos de ensino-aprendizagem, desenvolve ações, tais como: reunião com os/as pais/mães, aulas de campo, palestras educativas sobre os temas transversais, trabalho com música e educação ambiental, feira de ciências, eventos culturais e esportivos (capoeira, ginástica, jogos, danças, esportes e teatro), dentre outras. Durante nossas observações participante, conseguimos vivenciar algumas dessas ações, a exemplo: uma palestra com um

indígena da etnia Potiguar, uma aula de campo na Baía da Traição e a culminância de projetos na semana da alimentação saudável e da Consciência Negra.

De acordo com Santos (2020, p. 28), “na EJA, a comunidade onde a escola está inserida é o campo potencial mais explícito como exemplo material e imaterial da sociedade para que se possa debater a contemporaneidade de forma mais concreta e significativa”. Nesse sentido, faz-se basilar compreender que a comunidade de Paratibe – João Pessoa, Paraíba, foi reconhecida como remanescente quilombola em 11 de junho de 2006, pela Fundação Cultural Palmares, de acordo com a Portaria nº 15, de 25 de julho de 2006, publicada em 28 de julho de 2006, no Diário Oficial da União (D.O.U). De acordo com a última atualização²⁶, em 22 de dezembro de 2022, na comunidade de Paratibe constam 114 famílias e sua situação fundiária ainda é não titulada. Desde 2007, foi aberto no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Processo nº 54320.001383/2007-24, na Superintendência Regional da Paraíba (SR 18 – Paraíba) para identificação e delimitação do território da Comunidade Remanescente do Quilombo de Paratibe. Em 31 de dezembro de 2012 foi publicado, no D.O.U., o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) para titulação de uma área de 267,4308 hectares de dimensão. Essa luta pela titulação da comunidade quilombola de Paratibe reverberou em todos os âmbitos sociais da localidade, atingindo também a Educação e, mais especificamente, a Escola Municipal Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.

Em uma entrevista concedida a Veras (2019) para sua tese de doutoramento, a líder quilombola de Paratibe, Joseane Santos – conhecida por Ana – faz referência a uma ação movida no Ministério Público Federal, em 2016, após o reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola. Nesse sentido, Veras (2019, p. 104) afirma que essa ação “[...] resultou na determinação do Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta nº 001/2016, em 11 de janeiro de 2016, para que o Município de João Pessoa cumpra alguns acordos, [...]”. Dentre esses acordos, estava a adequação da Escola Municipal Profa. Antônia do Socorro Silva Machado à resolução CNE nº 001/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ainda no que diz respeito à identificação da referida escola como quilombola, Veras (2019, p. 106 - 107) assevera:

A partir de 2006, quando o território da CNP [Comunidade Negra de Paratibe] passa a ser demarcado como quilombola, a comunidade nasce para uma nova fase da sua história. No processo de afirmação quilombola, a escola teria um papel fundamental de se inventar/reinventar seu cotidiano escolar com uma

²⁶ Para mais informações, disponibiliza-se o link da Comissão Pró-Índio de São Paulo: <https://cpisp.org.br/paratibe/>.

proposta de projeto político pedagógico a partir de 2015, formando seus docentes e construindo uma prática pedagógica inspirada na cultura afrodescendente, que reflita o enfrentamento da invisibilidade no currículo, no conteúdo, no material didático e no discurso. Um aspecto relevante do PPP, enfatizado pela comunidade, expressada pela líder comunitária Joseane Silva, é que a escola reconheça e (re)afirme a identidade negra, valorizando seus sujeitos sociais e garantam a prioridade de sua matrícula. Um PPP que promovesse uma reelaboração da prática docente produtora de saberes tradicionais para conhecer uma história não contada e negada da cultura africana. Em 2019, após a escola realizar formações com os docentes e reafirmar a identidade negra nas suas práticas, passa a ter oficialmente o termo ‘Quilombola’ em seu nome.

Essa regulamentação do termo “quilombola” no nome da escola foi publicada no Semanário Oficial da PMJP, de 30 de junho a 06 de julho de 2019, nº 1692, p. 21-22, através da Medida Provisória nº 72/2019, de 17 de junho de 2019, que consolida a relação de criação e padronização da denominação das unidades de ensino integrantes da RME de João Pessoa e dá outras providências, conforme pode ser observado no Anexo D.

Em 2022, ano no qual empreendemos nossa pesquisa, a Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado possuía 02 diretoras (uma administrativa e outra pedagógica), 02 supervisoras educacionais, 01 orientadora educacional, 01 assistente social, 03 merendeiras, 04 auxiliares de serviços gerais, 01 nutricionista, 01 vigilante, 03 inspetores de alunos, 01 secretária geral, 04 agentes administrativos, 02 monitores de informática, 04 cuidadoras, 01 intérprete de libras. De acordo com os dados do Educacenso 2022, fornecidos pela secretária escolar do turno noturno, a instituição atendia a um total de 1.377 estudantes, distribuídos de acordo com a Tabela 1, a seguir, abrangendo desde a educação infantil ao ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e a modalidade EJA (da alfabetização ao ensino fundamental anos iniciais e anos finais). Desse total, 112 eram estudantes da EJA, distribuídos por ciclo, da seguinte maneira: 15 estudantes no Ciclo I; 21 no Ciclo II; 30 no Ciclo III; 46 no Ciclo IV. No que tange à declaração de cor/etnia no Censo 2022, de acordo com os dados cedidos pela secretária escolar, os/as estudantes da EJA foram informados/as da seguinte maneira: 68 pardos/as; 09 pretos/as; 08 brancos/as; 01 indígena; e 26 não declararam cor/etnia. Segundo a secretária da escola, no Educacenso, não se solicita o quantitativo de estudantes quilombolas, mesmo se tratando de uma escola quilombola. Contudo, a secretaria realiza esse levantamento, informando que, em 2022, haviam 96 estudantes quilombolas, dos/as quais 15 eram da EJA.

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes matriculados/as, em 2022, na Escola Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado

Níveis e modalidades de ensino	Total de alunos/as matriculados
Educação infantil	42
Anos iniciais do ensino fundamental	479
Anos iniciais do ensino fundamental	744
Educação de Jovens e Adultos	112
Total	1.377

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pela secretária escolar.

A escola, em 2022, possuía 60 professores/as²⁷, dos/as quais 11 eram da EJA. O professor de Artes dos Ciclos I e II não foi contabilizado porque chegou à escola após o fechamento do Censo Escolar. Ademais, 02 professores/as encontravam-se nas turmas de alfabetização e do ensino fundamental anos iniciais (Ciclos I e II) e 09 professores/as nas turmas do ensino fundamental anos finais (Ciclos III e IV). Diante desse contexto, vale destacar que nossos sujeitos de pesquisa foram alguns/mas dos/as professores/as da EJA dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, dos Ciclos III e IV, da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.

Para identificarmos os/as participantes da pesquisa, inicialmente, aplicamos um questionário aos/as 11 professores/as da EJA. Nesse questionário, perguntávamos se haviam participado do curso de formação continuada e de extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*²⁸, que ocorreu na própria escola, de 2016 a 2018, em uma parceria da PMJP com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), objetivando a revisão das práticas pedagógicas dos/as professores/as e inserção da discussão referente à educação para as relações étnico-racial no currículo escolar. Além disso, perguntamos alguns dados pessoais, profissionais e se estavam dispostos/as a colaborar com a nossa pesquisa, inclusive, permitindo que assistíssemos algumas de suas aulas.

²⁷ Segundo a secretária escolar, esse número inclui professores/as em sala de aula, professores/as readaptados e professores/as com duas matrículas.

²⁸ À época, este pesquisador trabalhava como supervisor escolar na RME de João Pessoa, quando tomou conhecimento que, diferentemente das outras escolas, acontecia essa formação continuada específica na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Esse fato chamou a atenção porque já havia um interesse do pesquisador em investigar as questões étnico-raciais e o ensino de Ciências nessa escola, pelo fato de ser quilombola. Contudo, nesse período, ao concorrer na seleção de doutorado, não logrou êxito.

No que tange ao/à professor/a dos Ciclos I e II, um/a havia participado e o/a outro/a não, além disso o/a que participou informou que, em sala de aula, utilizava pouco do que aprendeu acerca das questões étnico-raciais porque a modalidade EJA anos iniciais apresenta certa resistência à temática, sendo assim, optamos por não trabalhar com esses ciclos. Em relação às/aos professores/as dos Ciclos III e IV, 08 responderam e entregaram o questionário. Desses/as, 07 haviam participado de formação continuada que envolvia a temática e demonstraram interesse em participar da pesquisa e o/a outro/a, embora demonstrasse interesse em colaborar, não havia participado de nenhuma formação que tratasse da temática étnico-racial.

Dos/as professores/as que participaram da referida formação continuada e que estavam dispostos/as a colaborar com esta pesquisa, selecionamos 05, que se encontravam na escola, *lócus* de nossa pesquisa, de segunda-feira a quarta-feira, visto que nas quintas-feiras e sextas-feiras também ministrávamos aula no turno noturno, na rede estadual de ensino. Desse modo, constituíram os critérios para identificarmos os/as professores/as da EJA que colaborariam com esta pesquisa: a) ter participado, em algum momento, da formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, realizada de 2016 a 2018; b) estar disponível, voluntariamente, para colaborar com este trabalho, permitindo ao pesquisador, inclusive, realizar observação das aulas; e c) ter informado que utilizava, em sala de aula, o que aprendeu na formação continuada.

Desse modo, participaram da pesquisa 02 professoras e 03 professores, identificados/as por nomes fictícios escolhidos por eles/as próprios/as. Desse modo, aparecem identificados/as, neste trabalho, como Angola, Besouro, Dandara, Malunguinho e Nagô, pois combinamos que o nome tivesse alguma relação com a temática étnico-racial. São fictícios, com a finalidade de garantir o anonimato e o sigilo, conforme preceitos éticos e o que foi acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Anexo C deste trabalho de tese.

No que se refere à cor/etnia, dentre os/as professores/as que participaram da pesquisa, 02 se identificam como brancos/as e 03 como negros/as, sendo que 01 se identifica como pardo/a e 02 como pretos/as. A mais velha tem 54 anos e o mais novo 33 anos. Em relação à formação, todos/as possuem licenciatura na área que atuam, já no que se refere à pós-graduação, 01 não fez, 02 possuem mestrado e 02 fizeram especialização. No que tange à religião, 01 afirma que não tem, embora tenha simpatia com religiões de matriz africana e com o espiritismo, 03 dizem que são católicos e 01 espírita. Esses/as profissionais possuem, em média, 15 anos na docência e, na EJA, o com menos tempo tem 03 anos e o com mais tempo 14 anos, como podemos verificar melhor detalhado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Dados dos/as participantes da pesquisa

	Angola	Besouro	Dandara	Malunguinho	Nagô
Cor/etnia	Parda	Branco	Branca	Preto	Preto
Idade	54	47	51	33	35
Religião	Católica	Espírita	Católica	Não possui	Católica
Formação acadêmica	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Educação Artística	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Matemática
Componente curricular que leciona	Língua Portuguesa	Artes	Educação Física	Geografia	Matemática
Pós-graduação	Não possui	Mestrado	Especialização	Mestrado	Especialização
Tempo de docência (anos)	26	13	09	13	15
Tempo de docência na EJA (anos)	08	03	04	10	14

Fonte: Elaborado pelo autor em agosto de 2023.

Vale ressaltar que os/as professores/as foram muito receptivos/as e acolhedores/as, além de nos deixar muito à vontade durante o empreendimento de nossa investigação. Com exceção de um/a professor/a, todos/as os/as outros/as responderam ao questionário, o que permitiu identificarmos os/as participantes da pesquisa, e se dispuseram a colaborar, como de fato fizeram, como podemos observar a partir da utilização das técnicas de geração de dados.

1.3 Técnicas de geração de dados

No que diz respeito às técnicas de geração de dados, realizamos observações participantes, entrevistas semiestruturadas, análise documental e construção de um diário de campo, o que nos possibilitou “documentar o não-documentado”, além de ser um dos requisitos, como já referenciado, que caracteriza uma pesquisa etnográfica em Educação. Nesse sentido,

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (André, 2012, p. 28).

Compreendemos que as observações participantes, a entrevista e a análise documental, enquanto técnicas de geração de dados caracterizadoras da pesquisa do tipo etnográfica em Educação permitem “[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, [...] e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (André, 2012, p. 41). Desse modo, apresentamos cada uma dessas técnicas de geração de dados, evidenciando nosso entendimento sobre elas e quais procedimentos foram utilizados no empreendimento de nossa pesquisa. Por uma questão didática, discutimos sobre cada uma separadamente. Contudo, cabe ressaltar que as técnicas de geração de dados que elegemos para essa pesquisa são diversas e distintas, porém complementares e interligadas.

No que tange à observação participante, esta “[...] pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação” (Gil, 2008, p. 103). Em nosso caso, realizamos uma observação participante do tipo artificial, pois nos integramos ao grupo para empreender nossa pesquisa.

Para a realização dessa integração, inicialmente, em 05/04/2021, entramos em contato com a PMJP, especificamente com a Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da Secretaria de Educação e Cultura (DEGEF/SEDEC) solicitando, via processo nº 2021029288, carta de anuência para realizarmos a pesquisa na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Recebemos da Diretoria, via e-mail, a carta solicitada (ver Anexo A), em 28 de abril de 2021, concordando com o desenvolvimento de nossa pesquisa, mas também condicionando a aceitação ao comprometimento do pesquisador utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa. Além disso, precisávamos da autorização do comitê de ética. Desse modo, no mês seguinte, no dia 05 de maio de 2021, como pretendíamos desenvolver nossa investigação no segundo semestre, submetemos nosso Projeto de Pesquisa de Tese ao Comitê de Ética da UFPB. Em 31 de maio de 2021, de acordo com o Parecer nº 4.746.001, tivemos o Projeto aprovado pelo Comitê (ver Anexo B).

Devido à crise sanitária causada pela Pandemia da Covid-19 não foi possível, em 2021, realizar a inserção na escola onde desenvolvemos a pesquisa porque, nesse período, as aulas não aconteceram presencialmente. Foram adotadas várias estratégias para minimizar os prejuízos causados pela pandemia, como aulas remotas, distribuição de material com atividades impressas, interação pelo aplicativo *WhatsApp*, dentre outras. Desse modo, alteramos nosso cronograma de pesquisa para adequá-lo às situações que estávamos enfrentando.

Com o retorno presencial das aulas da RME, em 2022, realizamos duas visitas à escola, uma no início de março, para entregarmos a carta de anuência e nos apresentarmos a gestora escolar e, a outra, no final do mesmo mês, porque fomos convidados para assistir à culminância de um projeto sobre alimentação saudável. A partir desse momento, ainda de maneira bem tímida, iniciamos as observações participantes e o relato, em nosso diário de campo. A inserção no campo de pesquisa e a aplicação das técnicas de geração de dados, (entrevistas semiestruturadas, análise documental, observação participante e diário de campo) foram realizadas no segundo semestre de 2022, a partir do dia 25/07/2022.

Como já referido, em março, foram duas visitas ao *lócus* de pesquisa. Na primeira, em 15/03/2022, fui à escola, às 17h00min, fui recebido pela gestora geral, pela gestora pedagógica e pela coordenadora de projetos, que apoia a gestão da escola e os/as professores/as da EJA, no turno noturno. Na ocasião, entreguei à gestora geral a carta de anuência emitida pela Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação da SEDEC da PMJP e expus brevemente que pretendíamos pesquisar: as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA e suas contribuições para uma educação antirracista, justificando o porquê de ter escolhido a Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Além disso, informei que, inicialmente, nosso objetivo era de nos envolver com o contexto concreto e nos aproximar dos/as participantes da pesquisa, a fim de nos conectarmos melhor com o ambiente e com as pessoas. As diretoras geral e pedagógica tiveram que sair. Fiquei com a coordenadora de projetos, a qual informou que a escola estava desenvolvendo um projeto sobre alimentação saudável e me convidou para o encerramento desse projeto na EJA, que aconteceria no final do mês, com algumas apresentações.

Em 30/03/2022, realizei a segunda visita à escola. Cheguei por volta das 18h30min, para assistir a culminância do projeto que estava acontecendo sobre alimentação saudável e para conhecer alguns/algumas professores/as. Fui recebido pela coordenadora de projetos e responsável pelo turno noturno, que me apresentou à orientadora e à supervisora educacional. Em seguida, fomos até a sala dos/as professores/as da EJA, na qual se encontravam alguns/algumas docentes: a professora do Ciclo I, o professor do Ciclo II, o professor de Ciências e o de Artes, dos Ciclos III e IV. Aproveitei o momento para me apresentar e realizar uma breve explanação sobre o que fazíamos na escola e o que pretendíamos pesquisar. Destaquei a importância deles/as para o desenvolvimento de nossa investigação e que estava

ali, inicialmente, para conhecê-los/as e começar a entender a dinâmica da escola, sobretudo, nos dias de evento²⁹.

Reiteramos que esses dois primeiros contatos com a escola, as gestoras e os/as professores/as, que tiveram continuidade e foram intensificados no segundo semestre, marcaram o início de nossas observações e da integração com o grupo de professores/as, com os quais desenvolvemos nossa pesquisa, pois, segundo Silva e Mathias (2018, p. 56), é importante que o pesquisador adote uma postura no que se refere à adoção de procedimentos e tendências “[...] que contemplem um maior número de indivíduos entre os quais se determine a conviver, compreendendo que como observador dependerá da boa vontade do grupo, avançando conforme haja abertura e permissão para tal, e que desse processo depende toda a pesquisa”. Compreendíamos que essa integração deveria acontecer e era necessária, porém, estávamos atentos para o que Mattos (2011) nos alertava acerca da dialética entre a objetivação e a observação do objeto, para não comprometermos a objetividade da pesquisa pelo fato de nós, enquanto pesquisadores, não conseguirmos manter um certo distanciamento com o objeto de investigação que seria analisado. Ademais, Mattos (2011, p. 39) apregoa:

A observação participante, portanto, em um ambiente pedagógico, como a sala de aula e o conselho de classe, por exemplo, exige simultaneamente do pesquisador uma atenção ampliada e particular. Essa participação parece, a priori, impossível. A participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do pesquisador e isso vai dar o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados. O pesquisador dá mais atenção ao que lhe é mais familiar e de maior interesse.

Nossa observação se deu, principalmente, em sala de aula, mas também em outros locais onde os/as professores/as desenvolveram alguma atividade pedagógica, como foi o caso da culminância do projeto sobre alimentação saudável, que aconteceu no refeitório da escola ou da visita à mostra acerca dos cinquenta anos da Escola, na semana da Consciência Negra, que ocorreu no ginásio poliesportivo. Estávamos conscientes do exercício que tínhamos de

²⁹ Ainda nesse dia, ajudei a orientadora educacional e a coordenadora de projetos com os últimos detalhes para a culminância do projeto sobre alimentação saudável. Às 20h, todas as turmas foram convidadas para virem para o refeitório, local onde ela ocorreu. O professor de Ciências desempenhou o papel de cerimonialista e foi chamando os/as estudantes de cada ciclo para apresentarem os cartazes que confeccionaram durante as aulas sobre alimentação saudável. Vale destacar que os alimentos que foram apresentados tinham relação com a realidade desses/as estudantes. Ao final dessas apresentações, a coordenadora de projetos, que previamente deixou expostas, em uma grande mesa, plantas medicinais cultivadas na horta da escola e utilizadas na merenda escolar, realizou uma breve explicação sobre os benefícios de cada uma. Em seguida, o professor de Artes, de uma maneira descontraída, organizou uma apresentação na qual associou a comida coco à manifestação cultural muito conhecida na comunidade de Paratibe, que é a dança de coco. Fez uma breve apresentação sobre essa manifestação cultural, destacando referências negras como Jackson do Pandeiro e, por fim, tocou e cantou duas músicas conhecidas e ensaiadas em sala com os/as estudantes deixando o ambiente bem animado e descontraído. Para finalizar, foi servido um lanche, principalmente frutas, que são utilizadas na merenda escolar.

desenvolver para ampliar nosso olhar acerca do que estava sendo pesquisado, para não limitarmos nosso foco de atenção e comprometer ou inviabilizar a pesquisa. Para tentarmos minimizar essa limitação e com a finalidade de sistematizar essa fase de geração de dados, construímos um roteiro (ver Apêndice A) que guiou nossas observações sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da EJA, ao longo da investigação. Além disso, utilizamos outras técnicas de geração de dados como a entrevista semiestruturada e a análise documental que abriram outras possibilidades e ampliaram nosso olhar, muitas vezes, limitado e viciado, devido ao nosso filtro cultural.

Como anunciado, realizamos nossa pesquisa empírica no segundo semestre de 2022. Realizamos duas visitas em julho e dez em agosto. Essas primeiras visitas tinham o objetivo de nos familiarizarmos com o *lócus* de pesquisa e criar uma relação de aproximação com nosso objeto de investigação, com o espaço físico, sim, mas também com os/as estudantes e profissionais da escola, especialmente, com os/as professores/as que contribuíram diretamente com este trabalho de tese. Além disso, aproveitamos para fazer observações mais gerais relacionadas à infraestrutura da escola, solicitar as normativas e compreender como se davam as práticas pedagógicas da gestão escolar, que, no turno noturno, era desempenhado por uma supervisora escolar ou pela coordenadora de projetos, e conhecer melhor outros/as profissionais da escola e os/as estudantes.

Nos dias 25 e 26 de julho de 2022, aproveitamos para conhecer os ambientes da escola, logo, percebemos que o prédio, embora amplo e em condições de funcionamento, estava precisando de uma reforma. Nesses dias, chamou-me a atenção o busto de Dona Antônia do Socorro, sem uma placa com informações sobre a fundadora da escola, e alguns cartazes e pinturas nas paredes da escola, sempre com referência às questões étnico-raciais, a exemplo de alguns cartazes sobre o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha, comemorado em 25 de julho, e de imagens e uma breve identificação de personalidades negras, que ficavam próximas às portas das salas de aula. No dia 26, encontramos, na sala dos/as professores/as, organizando os jogos escolares, um professor e uma professora de Educação Física. Informaram que a EJA não participaria desse momento, já que aconteceria no turno matutino e vespertino. Em meio a nossa conversa, disse porque estava ali e o professor aproveitou para dizer que tinha participado da formação continuada que havia acontecido na escola e da importância dela para sua prática pedagógica.

Nas primeiras visitas de agosto de 2022, dias 02, 08, 09 e 10, aproveitei para ficar mais próximo da supervisora escolar e da coordenadora de projetos para observar a dinâmica desenvolvida por elas que, no turno noturno, faziam as vezes da gestão escolar. Algumas vezes,

encontrei com as gestoras administrativa e pedagógica da escola, que ficavam para reunião com as especialistas ou para resolver alguma questão do referido turno. Aproveitei esse momento para solicitar à supervisora escolar documentos da escola, como o PPP, regimento, regulamento e/ou qualquer outra normativa relacionada à EJA ou às questões étnico-raciais. Fui algumas vezes ao refeitório para observar o momento da merenda dos/as estudantes, que ocorria no horário de entrada na escola. Nessa ocasião, os/as estudantes conversavam sobre tudo a respeito de questões escolares e da vida particular. Nessas ocasiões, não presenciei cenas de discriminação ou preconceito entre os/as estudantes, embora, nas conversas que tive individualmente, escutei palavras e/ou expressão que explicitava o quanto o preconceito estrutural está arraigado em nós. Um exemplo disso é que, em uma das conversas com uma estudante, ela se referia à pessoa que não respeitava a fila como “nego folgado”.

Em uma das terças-feiras, ao chegar à escola, percebi que as especialistas e a gestão escolar estavam em reunião com um técnico da Secretaria Municipal de Educação. Em conversa com a supervisora escolar, ela me disse que era uma formação acerca das questões étnico-raciais, que estava acontecendo primeiro com esse grupo e que, depois, seria com os/as professores/as. Pedi para participar e ela autorizou, contudo, essa formação não logrou êxito, tanto que, após ter recebido a autorização, não aconteceu mais nenhum encontro. Fiquei muito na sala onde ficava a supervisora, mas também percorria outros ambientes da escola. Em uma dessas andanças, escutei do corredor que o professor de Artes estava trabalhando no Ciclo IV com a música *Respeitem meus cabelos, brancos*, do cantor e compositor paraibano Chico César, que trata do respeito, em todos os aspectos, especialmente, no que se refere às características fenotípicas da população negra.

Nos dias 16, 22, 23 e 24 de agosto de 2022 continuei minha interação com o ambiente escolar, observava os espaços físicos e o que era exposto nesses espaços, a exemplo de cartazes, painéis, pinturas, dentre outros. Além da supervisora escolar, da coordenadora de projetos e dos/as estudantes, conversava com outros/as profissionais da escola, a saber: o porteiro, a secretária escolar, a merendeira e os/as professores/as. Foi um momento que aproveitei para reforçar a solicitação acerca da documentação e/ou normativas da escola. A supervisora encaminhou, por e-mail, o PPP da escola e informou que trabalham com as questões étnico-raciais durante todo ano. Para isso, em cada bimestre, trabalham um eixo referente às questões étnico-raciais e quilombolas, a saber: no primeiro bimestre, é trabalhado o eixo “O local, o ser e os sabores”; no segundo bimestre, “Identidade, sujeito e circularidade”; no terceiro, “Sustentabilidade, corpo e sociabilidade”; e o eixo “(Des)caminhos da cultura e a afirmação da negritude”, no quarto bimestre.

Nos dias seguintes, 29, 30 e 31 de agosto de 2022, ajudei em algumas atividades que estavam ocorrendo na escola. Em uma dessas, auxiliei a coordenadora de projetos na entrega de material escolar e fardamento aos/às estudantes da EJA. Além disso, entreguei e recolhi os questionários/as aos/às professores/as para identificar quais seriam os/as participantes de nossa pesquisa, pois, após esse momento de integração com a comunidade escolar, precisaria entrar nas salas de aulas para observar as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Nos meses seguintes, realizamos nossas observações participantes mais voltadas à sala de aula e às práticas pedagógicas dos/as professores/as dos Ciclos III e IV da EJA.

No mês de setembro de 2022, realizamos 11 observações em sala de aula, que aparecem descritas no Quadro 2. Combinamos com os/as professores/as previamente que entrariamos nas salas de aula, mas não criamos um calendário rígido e nem estabelecemos um quantitativo exato de observação por professor/a, visto que, devido a alguns imprevistos (ano de copa do mundo, ano eleição, adoecimento de professor/a), nem sempre o horário escolar era cumprido à risca. Tanto que, nesse mês, não observamos nenhuma aula da professora Dandara, porque estava envolvida com os jogos que estavam acontecendo na escola; nem do professor Besouro, que se encontrava de atestado médico. Observamos que a escola desenvolvia projetos voltado às questões étnico-raciais e que houve uma participação pontual da equipe gestora e dos/as professores/as nessa ação. Em sala de aula, os/as professores desenvolveram ações tímidas referente a essa temática. Quando surgiram discussões nesse sentido, os/as professores/as utilizaram de problematizações para que os/as estudantes refletissem sobre a temática, além de usarem material didático impresso que contemplava as questões étnico-raciais.

No dia 20/09/2022, participamos, juntamente com alguns/mas professores/as e estudantes, do I Seminário de Educação, promovido pelo Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, na UFPB, cujo tema era “O tempo pedagógico na EJA e a inserção da qualificação profissional: limites e desafios”, objetivando escutar os sujeitos que fazem parte da EJA no município para ajudar na construção da resolução municipal acerca dessa modalidade. Foi um momento de muito aprendizado, principalmente para os/as professores/as e os/as estudantes que estão no chão da escola. Ademais, no dia 21/09/2022, no refeitório da escola e com a participação de todos os Ciclos da EJA, participamos de uma palestra com o indígena potiguar Pedro Lobo, sobre os costumes e tradições indígenas, ação decorrente de um projeto afro-indígena que estava acontecendo na escola, em parceria com o Instituto Alparagatas. As observações participantes, do mês de setembro de 2022, que ocorreram em sala de aula, podem ser melhor visualizadas no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Observações participantes, do mês de setembro de 2022, das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado

Data (2022)	Professor/a	Componente curricular	Conteúdo	Ciclo	Abordagem étnico-racial
12/09	Nagô	Matemática	Probabilidade	IV	Problematização acerca da violência policial contra a juventude negra.
12/09	Nagô	Matemática	Infográfico	III	Utilização de material didático impresso contendo informações acerca da violência contra a mulher negra.
13/09	Angola	Língua Portuguesa	Interpretação textual (Folclore)	III	Não houve.
13/09	Malunguinho	Geografia	Domínios morfoclimáticos brasileiros	III	Não houve.
19/09	Nagô	Matemática	Infográfico (avaliação)	III	Não houve.
19/09	Nagô	Matemática	Probabilidade (avaliação)	IV	Não houve.
26/09	Angola	Língua Portuguesa	Interpretação textual (Violência doméstica)	III	Não houve.
27/09	Malunguinho	Geografia	Projeto afro-indígena	IV	Utilização de documentário para refletir sobre a exploração indígena e o trabalho escravo no Brasil.
27/09	Malunguinho	Geografia	Projeto afro-indígena	III	Utilização de documentário para refletir sobre a exploração indígena e o trabalho escravo no Brasil.
28/09	Nagô	Matemática	Infográfico	III	Não houve.
28/09	Nagô	Matemática	Gráficos e tabelas	IV	Não houve.

Fonte: Elaborado pelo autor em agosto de 2023.

Em outubro, realizamos em sala de aula, 13 observações das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, descritas no Quadro 3. Nesse período, tiveram mais ações voltadas às questões étnico-raciais. Embora muitas dessas atividades enfocassem as questões indígenas, os/as professores/as sempre interligavam com discussões acerca da população negra e/ou quilombola. Além disso, tiveram outras ações pedagógicas que envolviam somente as questões da negritude. Nesse sentido, o projeto afro-indígena teve continuidade, com uma participação mais efetiva da comunidade escolar (equipe gestora, professores/as e estudantes), com atividades realizadas em sala, a exemplo do documentário apresentado pelo professor Malunguinho acerca da exploração e genocídio dos Guarani Kaiowá e o “Toré”, pelo professor

Besouro. Foram desenvolvidas ações de valorização e respeito à população e cultura negra e/ou quilombola, que, juntamente com a boa relação e clima agradável entre os integrantes da comunidade escolar, oferecem condições para que estudantes negros/as não sejam rejeitados/as. Essa integração com a temática étnico-racial foi inserida nos conteúdos que os/as professores/as ministraram em sala, nas atividades aplicadas como exercícios, no material didático entregue aos/as estudantes e, mais importante, na postura e discurso assertivos dos/as professores/as.

Ademais, no dia 22/10/2022, em um sábado, fomos com um grupo de estudantes e professores/as à Baía da Traição, PB, para uma aula de campo acerca da população indígena potiguara. Fomos recebidos pelo indígena potiguara e professor Pedro Lobo, que nos acompanhou durante toda a visita. Iniciamos nossa aula de campo pelo “Forte Toré”, onde estava acontecendo um toré. Todos/as ficaram encantados/as com aquela manifestação cultural e com os discursos de alguns/mas indígenas acerca da importância de preservação da cultura e da língua tupi. Logo depois, o professor Pedro Lobo nos levou para conhecer algumas aldeias para que compreendêssemos como eram organizadas e estruturadas, tentando romper com ideias folclorizadas e estereotipadas acerca da população indígena. As casas de farinha, presentes nas aldeias, chamaram a atenção de alguns estudantes, porque alguns rememoravam momentos da infância. Fomos conhecer o “Rio do Gozo”, famoso pelas águas límpidas e transparentes, onde estudantes e professores/as tomaram banho e também aproveitaram para almoçar. No retorno, paramos em uma aldeia onde uma indígena fazia e vendia tapioca e beiju. Após a degustação, seguimos para o centro de Baía da Traição, para deixarmos o professor Pedro Lobo e seguimos para João Pessoa.

No dia 24/10/2022, participamos do Conselho de Classe, com a supervisora escolar e os/as professores/as da EJA, para avaliar o desempenho e rendimento dos/as estudantes. Na oportunidade, os/as professores/as fizeram algumas reclamações e cobranças relacionadas à EJA, mas também às questões étnico-raciais, já que se encontram em uma escola quilombola. Vejamos uma síntese das observações participantes em sala de aula, do mês de outubro de 2022, no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Observações participantes, do mês de outubro de 2022, das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado

Data (2022)	Professor/a	Componente curricular	Conteúdo	Ciclo	Abordagem étnico-racial
04/10	Malunguinho	Geografia	Projeto afro-indígena (Exploração e genocídio étnico-racial)	IV	Discussão acerca da exploração indígena e o genocídio dos Guarani Kaiowá.
04/10	Malunguinho	Geografia	Projeto afro-indígena (Exploração e genocídio étnico-racial)	III	Discussão acerca da exploração indígena e o genocídio dos Guarani Kaiowá.
05/10	Besouro	Artes	Toré	IV	Utilização de conteúdo valorativo sobre a população indígena.
05/10	Besouro	Artes	Artistas paraibanos: Jackson do Pandeiro e Chico César	III	Valorização de músicas e artistas negros regionais.
10/10	Angola	Língua Portuguesa	Poesia	III	Não houve.
10/10	Nagô	Matemática	Equação	III	Não houve.
10/10	Dandara	Educação Física	Doenças da coluna	III	Não houve.
11/10	Malunguinho	Geografia	População brasileira	IV	Discussão sobre as características fenotípicas e culturais da população negra.
11/10	Malunguinho	Geografia	População brasileira	III	Discussão sobre as características fenotípicas e culturais da população negra.
17/10	Nagô	Matemática	Infográfico	III	Aplicação de atividade contemplando questões étnico-raciais
18/10	Malunguinho	Geografia	Regionalização	IV	Não houve.
18/10	Malunguinho	Geografia	Áreas de atração e repulsão populacional	III	Problematização acerca da classificação por cor e raça do IBGE.
19/10	Besouro	Artes	Notas musicais, melodia e harmonia	IV	Valorização de músicas e artistas negros regionais.

Fonte: Elaborado pelo autor em agosto de 2023.

No mês de novembro de 2022, realizamos 15 observações em sala de aula. Nesse mês, a professora Angola se encontrava de atestado médico, por isso não aparece em nosso quadro de observações. Percebemos que ocorreram mais práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais. Inferimos que devido à culminância do projeto em comemoração ao aniversário dos cinquenta anos da escola e também por ser o mês da Consciência Negra. Além disso, ainda foi feita referência ao projeto afro-indígena realizado em parceria com o Instituto Alpargatas.

Nesse período, observamos a aplicação de conteúdos e atividades referente ao projeto do aniversário da escola, a exemplo: o trabalho com a Geometria Sona, que é um tipo de geometria africana, apresentada pelo professor Nagô nas aulas de matemática, com bastante receptividade pelos/as estudantes. Houve também discussões acerca dos povos tradicionais, favorecendo conhecimentos acerca dessas populações, que fortalecem os/as estudantes negros/as e quilombolas. Nas aulas de Artes, ministradas pelo professor Besouro, os conteúdos estavam completamente integrados à temática étnico-racial, desde as primeiras observações. Em sala de aula, o professor Malunguinho, de maneira dialógica, conversou com os Ciclos I e II acerca da Consciência Negra, apresentando alguns conceitos e discussões pertinentes.

Além disso, no dia 09/11/2022, participamos de um brechó organizado pelos/as professores/as dos Ciclos I e II, com o objetivo de arrecadar alguma quantia para atividade comemorativa de encerramento do ano letivo dos/as estudantes da EJA. Pelo que compreendemos, é uma atividade que já ocorre há algum tempo na EJA, promovendo um momento de alegria e interação que movimentou toda a escola, além da comunidade local.

Em 21/11/2022, a professora Dandara levou os Ciclos III e IV para o ginásio poliesportivo para prestigiar a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes do turno matutino acerca da comemoração do aniversário dos cinquenta anos da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Os trabalhos eram todos relacionados às questões étnico-raciais e versavam sobre os mais variados temas, incluindo religião, cultura, história da escola e de pessoas que passaram por ela, dentre outras questões. Foi um momento que os/as estudantes gostaram muito e que possibilitou interação e aprendizado.

No dia 22/11/2022, fomos ao ginásio poliesportivo, dessa vez, todos os Ciclos da EJA, para prestigiar a apresentação musical em comemoração ao Jubileu de Ouro da escola. Nesse dia, o professor Besouro e uma ex-professora de História da escola, juntamente com outros/as professores/as e representantes da comunidade local, organizaram uma apresentação musical com um repertório, no qual tocaram e cantaram músicas afro-brasileiras. Foi uma noite muito agradável, na qual todos/as se divertiram muito. No encerramento, fizemos uma grande roda com os/as professores/as e estudantes e dançamos coco e ciranda. Vejamos o Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - Observações participantes, do mês de novembro de 2022, das práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado

Data (2022)	Professor/a	Componente curricular	Conteúdo	Ciclo	Abordagem étnico-racial
07/11	Nagô	Matemática	Geometria Sona	IV	Aplicação de conteúdo e atividade para o projeto da escola.
07/11	Nagô	Matemática	Geometria Sona	III	Aplicação de conteúdo e atividade para o projeto da escola.
07/11	Dandara	Educação Física	Doenças da coluna	III	Não houve.
08/11	Malunguinho	Geografia	Regionalização	IV	Não houve.
08/11	Malunguinho	Geografia	Povos tradicionais	III	Discussão que fortalece os/as estudantes negros/as e quilombolas.
14/11	Nagô	Matemática	Geometria Sona	III	Aplicação de conteúdo e atividade para o projeto da escola.
14/11	Nagô	Matemática	Geometria Sona	IV	Aplicação de conteúdo e atividade para o projeto da escola.
16/11	Besouro	Artes	Cultura Popular: coco de roda e ciranda	III	Integração da temática étnico-racial nos conteúdos escolares
16/11	Besouro	Artes	Ritmos afro-brasileiros	IV	Integração da temática étnico-racial nos conteúdos escolares
23/11	Nagô	Matemática	Sistema de medidas: múltiplos e submúltiplos	III	Não houve.
23/11	Nagô	Matemática	Sistema de medidas: múltiplos e submúltiplos	IV	Não houve.
29/11	Malunguinho	Geografia	Consciência Negra	IV	Conscientização acerca da valorização e do respeito ao povo negro.
29/11	Malunguinho	Geografia	Consciência Negra	III	Conscientização acerca da valorização e do respeito ao povo negro.
30/11	Besouro	Artes	Cultura popular: Caiana dos Crioulos e Vó Mera	III	Integração da temática étnico-racial nos conteúdos escolares
30/11	Besouro	Artes	Semana de Arte Moderna e o compositor Heitor Villa Lobos	IV	Integração da temática étnico-racial nos conteúdos escolares

Fonte: Elaborado pelo autor em agosto de 2023.

Em dezembro, devido ainda aos jogos da copa do mundo de futebol e ao movimento de final de ano, devido ao fechamento do ano letivo, não foi possível entrar nas salas para continuar com as observações participantes. No dia 12/12/2022, participamos de mais um Conselho de Classe, no qual foram discutidas as situações de desempenho e rendimento dos/as estudantes de todos os Ciclos da EJA. Foi o mês no qual realizamos as entrevistas com os/as professores/as, a saber: Malunguinho (06/12/2022), Nagô (14/12/2022), Angola (15/12/2022), Dandara (19/12/2022) e Besouro (19/12/2022). Ademais, também no dia 19/12, participamos da festa de encerramento do ano letivo dos/as estudantes da EJA, com a participação das gestoras, especialistas, professores/as e alguns/mas convidados/as que têm uma relação de proximidade com a Escola e com a EJA, a exemplo de nosso orientador, o professor Eduardo Jorge Lopes da Silva. Relata-se uma organização impecável dos/as professores/as e funcionários/as da escola e uma noite muito agradável, com direito a muita música afro-brasileira, jantar e sorteios. Esse dia marca também o encerramento de nossa pesquisa de campo na escola.

No que diz respeito à utilização das entrevistas, vale evidenciar que, de acordo com Gil (2008), é uma técnica muito utilizada nas Ciências Sociais e Humanas por profissionais que tratam de problemas sociais e humanos, além de ser uma técnica adequada para a obtenção de informações relativas às percepções dos sujeitos que participam da pesquisa. De acordo com Duarte (2004, p. 215), quando bem utilizada, possibilitará ao pesquisador certa profundidade porque conseguirá coletar indícios de como os sujeitos percebem e significam suas realidades, “[...] levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados”. Nesse sentido, a partir das entrevistas que realizamos no mês de dezembro, como já referido, analisamos criticamente as concepções dos/as professores/as da EJA sobre suas práticas pedagógicas e as relações com as questões étnico-raciais, uma vez que essa técnica possibilitou investigar esse caminho, garantindo um pouco mais de aprofundamento e esclarecimento acerca de nosso objeto de investigação. No que tange aos aspectos conceituais, a entrevista pode ser definida

[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

A entrevista semiestruturada, enquanto forma de interação social, possibilitou elucidar questões prévias e aquelas que surgiram a partir das observações participantes no chão da escola

e da análise documental. Como toda técnica, apresenta vantagens e desvantagens, uma das vantagens que a entrevista possibilitou foi o aprofundamento sobre a percepção e significação das realidades e comportamentos sociais dos sujeitos entrevistados. Além disso, Gil (2008, p. 110) acrescenta que essa técnica de geração de dados “[...] possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; [e] os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação”. Uma outra vantagem dessa técnica, segundo Richardson (2017, p. 233), “[...] é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação”. Isso foi perceptível após a primeira entrevista, que foi realizada com o professor Malunguinho. Iniciamos as entrevistas na sala dos/as professores/as, mas, por ser um ambiente de fácil acesso e os/as estudantes ficarem chamando o professor constantemente, tivemos que, rapidamente, a partir das outras entrevistas, mudar a sistemática. Demos continuidade às entrevistas em uma sala de aula mais reservada, que tinha ar condicionado e onde não acontecia aula no turno noturno, de modo que conseguimos concluir nossa atividade com sucesso.

Em relação às desvantagens, Gil (2008) alerta para questões como falta de motivação do/a entrevistado/a, compreensão inadequada das perguntas, fornecimento de respostas falsas, influências de opiniões pessoais do entrevistador, dentre outras. A partir dessa compreensão, ficamos atentos e acreditamos que conseguimos contornar esses desafios. Dentre eles, constatamos que, em alguns momentos, o/a professor/a não compreendia completamente as perguntas, mas fizemos questão de explicá-las, até que não restasse dúvidas.

Vale destacar essas vantagens e desvantagens para evidenciar que a entrevista não é uma simples conversa informal que o pesquisador realizou com os sujeitos da pesquisa, mas uma técnica que requer compromisso com o conhecimento teórico e rigorosidade metodológica. Nesse sentido, para Duarte (2004, p. 216), se quisermos que as entrevistas “[...] forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador”.

Trabalhamos, especificamente, com a entrevista semiestruturada, tipo de entrevista na qual se organiza previamente um roteiro e/ou guião de entrevista, para orientar o entrevistador/pesquisador, contudo, a flexibilidade já referida dessa técnica de geração de dados oportunizou, no decorrer das entrevistas, que outras perguntas fossem realizadas aos/às entrevistados/as, durante sua aplicação. De acordo com Richardson (2017, p. 233), a entrevista semiestruturada “baseia-se num guião de entrevista adaptável e não rígido ou predeterminado. [...] A entrevista pode ser adaptada, quer ao indivíduo quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização dum plano ou guião contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos”.

Corroboramos com Gil (2008) no que diz respeito à condução da entrevista, por isso, organizamos um roteiro (ver Apêndice B), que passou pelo crivo de pesquisadores/as mais experientes. Esse guião de entrevista “[...] tem como finalidades possibilitar a coleta de dados qualitativos comparáveis de confiança; e permitir compreender, de forma mais profunda, tópicos de interesse para o desenvolvimento de questões relevantes e significantes” (Richardson, 2017). Além disso, no que tange à condução da entrevista proposta por Gil (2008), estabelecemos um contato inicial com os/as entrevistados/as e percebemos que foi muito importante; estimulamos respostas mais completas; tentamos manter o foco; desenvolvemos atitude ética e respeitosa perante questões delicadas e registramos as respostas, encerrando a pesquisa em um clima de cordialidade.

Para realização das entrevistas, juntamente com os/as participantes da pesquisa, organizamos previamente um cronograma para não prejudicar o andamento das aulas nem da escola. Inicialmente, pensamos que o melhor lugar para realizar essa atividade de geração de dados fosse a sala dos/as professores/as, mas, como já referenciado, vimos que não foi uma escolha assertiva. Rapidamente, reorganizamos o planejado e o outro ambiente escolhido atendeu satisfatoriamente a nossa demanda.

Realizamos as entrevistas gravadas na forma de áudio em nosso celular. Por uma questão didática, além das informações para caracterização dos/as professores/as da EJA, que participaram de nossa pesquisa, dividimos nosso roteiro de entrevista em três momentos. O primeiro momento versava sobre a formação continuada acerca das questões étnico-raciais, um dos critérios utilizados para participação neste trabalho de tese, e procuramos identificar a importância desta nos processos formativos de nossos/as entrevistados/as, especialmente, no que diz respeito à influência em suas práticas pedagógicas. No segundo momento, tentamos identificar o conhecimento e a percepção dos/as professores/as acerca dos documentos e normativas escolares, e também a nível estadual e nacional. Por fim, tentamos identificar como os/as entrevistados/as compreendem suas práticas pedagógicas associadas às questões étnico-raciais.

Em média aritmética, as entrevistas duraram 38 minutos. Contudo, a primeira entrevista, com o professor Malunguinho, durou aproximadamente 01h06min (uma hora e seis minutos). Compreendemos que o ambiente da sala de professores/as e o fato de ter sido a primeira entrevista contribuíram para que a entrevista se estendesse. Quando nos reorganizamos, conseguimos contornar esse desafio e, com exceção da entrevista com a professora Angola, que durou, em média, 24 min (vinte e quatro minutos), as demais foram realizadas, em aproximadamente, 35 min (trinta e cinco minutos). Para melhor visualização, construímos o

Quadro 5, que apresenta a data da entrevista, o nome fictício dos/as professores/as entrevistados/as, conforme já anunciado, e a duração exata de cada uma das entrevistas.

Quadro 5 - Informações sobre a geração de dados do campo empírico

DATA	ENTREVISTADO/A	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
06/12/2022	Malunguinho	01:06:48
14/12/2022	Nagô	00:35:06
15/12/2022	Angola	00:24:04
19/12/2022	Dandara	00:35:51
19/12/2022	Besouro	00:34:38
TOTAL	05	03:16:27

Fonte: Elaborado pelo autor em agosto de 2023.

Logo após esse momento, transcrevemos as entrevistas, além de realizarmos uma conferência do material transcrito. Pois, de acordo com Duarte (2004, p. 220), antes do pesquisador iniciar as análises, há etapas importantes a serem seguidas na preparação das entrevistas, a saber: a transcrição, que deve ser feita logo após a entrevista pelo pesquisador/entrevistador; e a “[...] conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.”. E, mesmo sabendo que as entrevistas podem ser editadas, não trabalhamos com essa possibilidade pelo fato de que, para analisar os dados que foram gerados, empregamos a ACD.

Além das técnicas já apresentadas, utilizaremos também a análise documental, com a mesma perspectiva estratégica de integração e complementação com as outras técnicas (observação participante e a entrevista semiestruturada), mas também como possibilidade de revelar algo que as outras técnicas não possibilitaram. Conforme Lüdke e André (1986), a análise documental, enquanto técnica de abordagem de dados qualitativos, permite que as informações obtidas por outras técnicas sejam complementadas e/ou que novos aspectos de um tema sejam desvelados. A afirmação das autoras pode ser complementada com as de Richardson (2017, p. 259), ao salientar que a observação documental “[...] pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram esses fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”.

Como trabalhamos com a análise documental, vale destacar o nosso entendimento sobre documento, alinhado ao conceito de Cellard (2012, p. 296), que apregoa que a história social,

ao privilegiar uma abordagem mais globalizante, amplia a noção de documento e acrescenta: “de fato, tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer atualmente”. Nesse sentido, entendemos como documentos leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke; André, 1986). Diante desse contexto, embasados numa compreensão mais ampla de documento, definimos como fontes a serem analisadas em nossa pesquisa o PPP da escola e o diário de campo que foi construído pelo pesquisador, durante as observações participantes que realizamos na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.

Para a análise documental, seguimos algumas etapas que iniciam com a escolha dos documentos, perpassam pelo recolhimento destes e finalizam com a sua análise. Nesse sentido, de acordo com Kripka *et al.* (2015, p. 61), “são estabelecidos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise que são: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica”. Isso significa que, inicialmente, fizemos uma garimpagem e um exame inicial dos documentos selecionados para verificarmos se eram suficientes para responder às nossas inquietações, em seguida, a codificação com palavras e/ou expressões; o registro foi feito em forma de síntese; na sequência, realizamos releituras para identificarmos os temas e/ou temáticas mais frequentes para nossa categorização.

Concluídas essas fases, partimos para as análises. De acordo com Lüdke e André (1986), não existe uma forma melhor ou mais correta para se analisar dados qualitativos, mas se deve orientar pela sistematização e coerência com o estudo que está sendo desenvolvido. Desse modo, as análises dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas, das observações participantes e das análises documentais foram realizadas à luz da ACD, discussão que faremos no tópico que segue.

1.4 Análise dos dados gerados durante a pesquisa

Para análise dos dados, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Fairclough (2016). Essa proposta se encontra em consonância e integrada à etnografia da prática escolar, que utilizamos neste trabalho de tese e reconhecemos como uma etnografia crítica, por possuir um caráter emancipatório. De acordo com Sato e Batista Jr. (2018), o termo “crítica”, em análise do discurso, relaciona-se à posição política do analista que objetiva expor as formas de dominação ideológica, visando uma mudança social. Nessa mesma direção “[...] a etnografia

crítica advoga a favor das camadas oprimidas e lança luz sobre o *modus operandi* do poder, permitindo a reflexividade e também a mudança” (Sato; Batista Jr., 2018, p. 190). Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa, as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA de uma escola quilombola e suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais, dialoga com nossa opção metodológica, a etnografia da prática escolar, e com a ACD, técnica escolhida para analisar os dados que foram gerados no empreendimento de nossa pesquisa. Esse diálogo ocorre especialmente pelo viés emancipatório a que se propõe e a mudança social que se almeja, mas também devido à relação entre os fenômenos linguísticos e as convenções sociais; os efeitos do discurso para o sistema de conhecimento; a constituição do discurso como prática social (e vice-versa); e o surgimento do discurso social de práticas sociais enraizadas, dentre outros.

Para a análise dos dados gerados em nossa pesquisa trabalhamos, com a ACD, como já referenciado. Compõem nosso *corpus* de análises os discursos dos/as professores/as da EJA, principalmente aqueles proferidos durante as entrevistas semiestruturadas, mas também os que nos chamaram a atenção durante as observações participantes e ao analisar o PPP da escola e nosso diário de campo. Nesse sentido, corroboramos com Ferraz (2016), que, ao se referir aos discursos dos/as participantes de sua dissertação, afirma que esses refletem processos sociais e culturais mais amplos. Ao utilizar o termo discurso, Fairclough (2016) faz uma proposta de uso da linguagem como prática social e não como atividade individual ou resultado de variáveis que emergem em determinadas situações. Nesse sentido,

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p. 95).

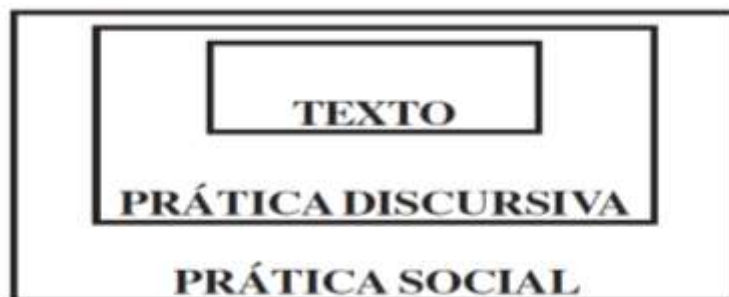
Na mesma direção, Batista Jr. (2013, p. 19-20) apregoa que “[...] o discurso é um modo de representar o mundo, de agir nele, bem como um modo de identificar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a constituição de modos particulares e sociais de ser”. Desse modo, compreendemos o discurso como um processo dialético que, ao tempo que constitui e contribui com a estrutura social, é, também, constituído e transformado por ela. Para Vieira e Macedo (2018), na ACD, o discurso tem dois significados, um abstrato e, outro, concreto. O primeiro se refere à linguagem utilizada na prática social que poderá agir sobre as pessoas, contribuindo para a manutenção das assimetrias de poder ou para emancipação dos sujeitos e, o segundo, ao modo particular de representação e significação do mundo caracterizado por usos específicos e

generalizados da linguagem como, por exemplo, o discurso de raça. Desse modo, “[...] o discurso tem sentido de texto e de interação porque Fairclough reúne a análise linguística e a teoria social do discurso para conceituá-lo. O termo, então, abandona qualquer sentido de neutralidade” (Vieira; Macedo, 2018, p. 57).

Na ACD, a partir da compreensão do discurso enquanto prática social, segundo Resende e Ramalho (2004), deverá haver uma movimentação entre o linguístico e o social nas análises empíricas, porque o discurso que constitui e é constituído socialmente varia de acordo com o contexto e as relações sociais estabelecidas. Ou seja, para Resende e Ramalho (2004, p. 186), “o discurso, nessa concepção, é socialmente constitutivo – através do discurso se constituem estruturas sociais – e constituído socialmente – os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam”. Para tentar diminuir um pouco essa distância entre essas variações dos discursos, além da movimentação já sinalizada entre o linguístico e o social, optamos por não utilizar somente uma técnica de geração de dados. Desse modo, as observações participantes, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, embora distintas, complementaram-se e nos permitiram uma melhor percepção acerca de nosso objeto de investigação.

Diante desse contexto, vale ressaltar que Fairclough (2016) propõe um modelo de análise conhecido como concepção tridimensional do discurso, constituído por dimensões que estão inter-relacionadas, a saber: texto, prática discursiva e prática social. Essas três dimensões, representadas na Figura 6, abaixo, inserem-se simultaneamente no que o autor denomina de evento discursivo, ou seja, qualquer evento discursivo é considerado um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Figura 6 - Concepção tridimensional do discurso em Fairclough



Fonte: Fairclough (2016, p. 105).

Sobre o texto, vale evidenciar que o modelo de análise é subdividido em categorias, a saber: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. De acordo com Fairclough (2016, p. 108), “[...] o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática,

das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos”. Em outras palavras e complementando as ideias do autor já citado, Resende e Ramalho (2004) acrescentam que as palavras individuais referentes ao vocabulário são neologismos, lexicalizações, relexicalizações de domínios da experiência, superexpressão, relações entre palavras e sentidos. Na coesão, as ligações ocorrem através de mecanismos de referência, palavras de mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções. E, na estrutura textual, as propriedades organizacionais se referem às maneiras e à ordem em que elementos são combinados.

Na análise das práticas discursivas, Fairclough (2016) indica o envolvimento dos processos de produção, distribuição e consumo do texto. Para o autor, os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos; consumidos diferentemente em lugares sociais diversos e distribuídos de maneira simples (para atender imediatamente à situação em que ocorre) ou complexa (para atender a variedade de diferentes domínios institucionais). Nessa dimensão, analisam-se também as categorias força, coerência e intertextualidade. Para Resende e Ramalho (2004, p. 187), a força dos enunciados se relaciona “[...] aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual [...] às relações dialógicas entre o texto e outros textos [...] e às relações entre ordens de discurso [...]”.

No que tange à análise da prática social, ela se relaciona com a ideologia e a hegemonia, no contexto discursivo a ser analisado. Ao fazer essa discussão sobre ideologia e hegemonia, Fairclough (2016) recorre às contribuições clássicas do marxismo do século XX, de Althusser e Gramsci, reconhecendo a importância desses autores para a investigação do discurso enquanto prática social, mas também com suas ressalvas. Resende e Ramalho (2004, p. 188) apregoam que “na categoria ideologia, observam-se os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo”, já na hegemonia, “[...] observam-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais”. Além disso, ao citar Fairclough (1997), as autoras acrescentam: “procura-se investigar como o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos” (Resende; Ramalho, 2004, p. 188).

Diante desse contexto, vale ressaltar o entendimento de Fairclough (2016) sobre ideologia e hegemonia. Para ele, “[...] as ideologias são significações/construções da realidade [...], que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”

(Fairclough, 2016, p. 122). Isso significa que as ideologias podem atuar perpetuando e reproduzindo as assimetrias de poder e, quando naturalizadas, são bem eficazes, mas também podem atuar contrariamente, como forma de luta para transformar a prática discursiva, é essa a referência adotada por Fairclough (2016), que foca na transformação, como também a nossa, nesta tese de doutoramento. Ainda, segundo o mesmo autor,

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’, mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica (Fairclough, 2016, p. 122).

Para Fairclough (2016, p. 127), o conceito de hegemonia, em Gramsci, harmoniza-se com a concepção de discurso que ele defende, além de fornecer uma forma de teorização acerca da mudança referente à evolução das relações de poder, “[...] que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas, ao mesmo tempo, um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos”. No que diz respeito ao conceito de hegemonia, o referido autor apregoa:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicato, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (Fairclough, 2016, p. 127-128).

As dimensões que compõem a concepção tridimensional proposta por Fairclough (2016): texto, prática discursiva e prática social se encontram integradas, constituindo o discurso e sendo constituídas por ele. São essas dimensões que analisamos neste trabalho de tese, relacionando-as ao nosso objeto de investigação. Ademais, o discurso esboça três formas ou significados diferentes, provenientes das práticas sociais que ocorrem por intermédio da

relação entre texto e eventos. Cada uma dessas formas ou significados corresponde também a um modo de interação entre discurso e prática social, a saber:

- Identificacional, relacionado ao modo de ser e à identidade;
- Acional, associado ao modo de agir, correspondendo ao texto em si; e,
- Representacional, que tem relação com o modo de representar o mundo em que vivem ou que querem para viver (Fairclough, 2003).

Esses significados, de acordo com o autor, possuem também ligação com os seguintes elementos da ordem do discurso: estilo, gênero e discursos, respectivamente.

Vale ressaltar que esses três significados do discurso são diferenciados por razões analíticas, entretanto estão presentes de forma interconectada e dialética em textos, pois cada um internaliza os outros. Os discursos (significado representacional) particulares podem ser legitimados por meio dos gêneros (significado acional) e inculcados por meio dos estilos (significado identificacional) (Beltrão, 2019, p. 55).

Em nossa pesquisa, trabalhamos com o significado representacional para a análise dos dados gerados. Eles advêm dos documentos que selecionamos, ou seja, os discursos sobre EJA e questões étnico-raciais presentes no PPP da escola e no diário de campo, de nossas observações participantes e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa. Esse significado do texto está relacionado com o discurso e com a representação de mundo, nas palavras de Fairclough (2003, p. 17), “uma forma particular de representar alguma parte do mundo (físico, social, psicológico)”. É o que conhecemos como o discurso racista, neoliberal, eurocêntrico branco, dentre outros.

Segundo Beltrão (2019, p. 60), “além de representar o mundo, os discursos também projetam, imaginam e representam realidades possíveis e diferentes da realidade atual, pois se ligam a projetos de mudança do mundo, de acordo com perspectivas particulares”. Para esse significado, trabalhamos com três categorias, a saber: representação dos atores sociais, a qual está relacionada à maneira com que esses atores representam o mundo em que vivem e/ou que querem viver; significado de palavras, pertinente às questões gramaticais que contribuem para caracterização e diferenciação dos discursos; e interdiscursividade, que evidencia como um mesmo fato pode ser apresentado a partir de vários discursos.

Em suma, analisamos os dados gerados a partir da análise documental, das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, utilizando o significado representacional do discurso. Fizemos a opção pela categoria interdiscursividade do significado representacional, o que não impossibilitou a utilização das outras categorias (representação dos atores sociais e significado de palavras) até porque, no texto, essas ocorrem integradas. Separamos aqui

somente por uma questão didática. Desse modo, a partir das demandas discursivas materializadas no texto também fizemos uso dessas outras categorias.

2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresentamos nossas aproximações com o objeto de investigação, que estão relacionadas às questões pessoais, às experiências profissionais e ao campo acadêmico. No que tange a esse último, destacaremos nossa produção, mas, principalmente, o conhecimento consubstanciado ao longo dos anos, a partir das pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação disponibilizadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES e de artigos publicados na página eletrônica da ANPED.

A aproximação de cunho pessoal parte, primeiramente, de meu reconhecimento e autoafirmação como homem negro de pele clara, ou pardo, considerando o sistema de classificação do IBGE, conseqüentemente, integrante da população negra. Consequente, por ser periférico do interior do Nordeste brasileiro, encontrar-me do lado dos/as oprimidos/as e querer demarcar minha posição política em relação às questões étnico-raciais, pois “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (Freire, 2011, p. 94). Por isso (re)afirmo: assumo um lado, que é o dos/as “oprimidos/as”, dos/as “esfarrapados/as”; parafraseando Freire (1987, p. 15), o lado dos “esfarrapados do mundo”, com os quais me descobri e quero lutar!

Como professor³⁰, em aproximadamente vinte e cinco anos de carreira, passei por todos os níveis de ensino da Educação Básica e pelas modalidades Educação a Distância (EaD) e EJA. Com essa última, guardo identificação tanto pela empatia com os/as estudantes quanto pela história de luta dessa modalidade e de seus sujeitos. Além dessas experiências, ministrei aulas no ensino superior, em uma universidade privada. Durante esses períodos, presenciei várias situações relacionadas às questões étnico-raciais, contudo, a expressão marcante nessa caminhada foi o silêncio e a naturalização das escolas e de seus profissionais frente ao racismo.

³⁰ Em 1996, concluí o ensino médio, no qual fiz o magistério. No ano seguinte, a Prefeitura Municipal de Monteiro, na Paraíba realizou um grande concurso para as mais diversas áreas, dentre elas, a da Educação. Fiz o concurso e passei para professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciei, formalmente, minha vida profissional no serviço público, antes mesmo do concurso público de 1997, ainda no ensino médio e menor de idade. Lecionei por dois anos e meio em uma Escola Municipal, na zona rural de Monteiro como contratado. No período de 1997, a 2000, cursei a Licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia, de 2011 a 2014, licenci-me em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em parceria com Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Essas formações me possibilitaram experiências profissionais enriquecedoras tanto como docente, lecionando componentes curriculares de Ciências, Química e Biologia; quanto como técnico administrativo em Educação, passando pelas funções de Supervisor Escolar e de Pedagogo. Atualmente, trabalho como Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e sou professor de Biologia, no turno noturno, na Escola Estadual Maria Honorina Santiago, no município de Santa Rita, no estado da Paraíba.

Esse panorama se modifica quando passo a integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), em uma breve experiência profissional como pedagogo no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus de Crateús. Os/as estudantes que sofriam preconceito e discriminação recorriam ao NEABI, que promovia uma reflexão coletiva com os/as servidores/as do campus (técnicos/as administrativos/as e docentes), além de tomarem as providências cabíveis.

As aproximações, no campo acadêmico, iniciaram-se no mestrado (2012-2014), quando convivi e fui orientado pelo professor Dr. José Antônio Novaes da Silva, membro titular do Departamento de Biologia Molecular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisador e militante das causas étnico-raciais. As aulas e as orientações do professor Antônio Novaes provocaram reflexões que me inquietaram, porque fizeram rememorar situações pelas quais passei, principalmente durante a adolescência, quando era chamado por uma colega de turma, pejorativamente, de negro e pobre. Ficava triste, mas, à época, embora sentisse na pele, não compreendia o que era o racismo. Acreditava que era uma questão social, já que me reconhecia como pobre, mas não como negro, pois estudava em uma escola privada na cidade de Monteiro, PB, porque, durante os anos finais do ensino fundamental, minha mãe fez o que podia para me manter lá e, durante todo o Ensino Médio, fui bolsista. Mesmo com essa afetação, nossa pesquisa de mestrado não tratava dessa temática, pois iniciei o mestrado e qualifiquei a pesquisa com outro orientador. Desse modo, já sob orientação do professor Dr. Antônio Novaes, não tivemos tempo hábil para mudar o curso do que estava sendo desenvolvido³¹. Após o mestrado, tentei participar de um grupo de estudo coordenado por ele, no qual me engajaria nas discussões sobre as questões étnico-raciais e o ensino de Biologia, contudo, a distância e a busca de novos projetos profissionais me afastaram, durante um tempo, da academia.

Na época da realização do mestrado, fiz uma segunda graduação, Licenciatura em Pedagogia, na qual cursei um componente curricular denominado *Educação de Etnicidade Afro-Brasileira*. Na disciplina, discutimos questões relacionadas à diversidade, à etnicidade, à identidade e à cidadania, além de relacionar essas questões ao ambiente escolar e à Lei nº 10.639/2003. Ministrada, à época, por dois mestres em Antropologia, o professor Adeilson da Silva Tavares e a professora Melânia Nóbrega Pereira de Farias, que levantaram discussões preponderantes para aumentar minha aproximação com a temática.

³¹ No Mestrado em Educação do PPGE/UFPB, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, a pesquisa que desenvolvemos versava sobre as perspectivas dos/as estudantes de uma escola pública estadual de Monteiro, PB, acerca da utilização de mapas conceituais como ferramenta para uma aprendizagem significativa nas aulas de Biologia.

Foram os encontros no mestrado, com o professor Antônio Novaes, e na segunda Licenciatura (Pedagogia), com o professor Adeilson Tavares e a professora Melânia Nóbrega, que me oportunizaram rememorar e me reconectar com minha história e comigo mesmo, possibilitando um deslocamento e uma recentralização, ainda em construção, do meu próprio “eu”. Nesses movimentos, não só me autodeclaro, mas também passo a me reconhecer como integrante da população negra. O que era uma mera formalidade censitária desprovida de qualquer reflexão, reverbera num compromisso social e político que começa a ser materializado na opção consciente de desenvolver pesquisas com recorte étnico-racial.

Assim, em 2015, concorri para o doutorado no PPGE/UFPB, para seleção 2016, com um projeto que tinha como título *Formação inicial do/a professor/a de Biologia: educando para a diversidade étnico-racial*. Não logrei êxito, passei na prova escrita, mas fui reprovado na entrevista. Dei uma pausa nos processos seletivos da pós-graduação, mas investi em estudos e construção de artigos acadêmicos³², nos quais relacionava o ensino de Biologia e as questões étnico-raciais. Em 2018, construí um artigo para o Congresso Nacional de Educação – V CONEDU, em colaboração com Gracileide Alves da Silva (UFPB), João Paulo Ribeiro de Holanda (IFCE) e Laurismar Bezerra de Pinho (IFCE). Já em 2019, em parceria com Rogério Rodrigues de Lima (professor da RME de Monteiro, PB) e Laurismar Bezerra de Pinho (IFCE), tivemos um artigo publicado em um capítulo do livro intitulado *Texto em contextos: diálogos e perspectivas para a educação contemporânea*, da editora Mentis Abertas.

Em 2018, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA), coordenado pelo professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. Em parceria com o coordenador e outro integrante do grupo de estudos, o doutorando Humberto Vieira Farias, publicamos na Revista Interfaces da Educação o artigo *Aprendendo Biologia no ensino semipresencial da Educação de Jovens e Adultos com a ajuda de mapas conceituais*³³. No semestre 2019.2, cursei no PPGE/UFPB, na linha de processos de ensino-aprendizagem, o tópico *Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores*, ministrado pelo professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. O trabalho final desse componente curricular, produzido em colaboração com o professor ministrante e a doutoranda Nádia Farias

³² O artigo do V CONEDU intitulado *Educando para a diversidade étnico-racial: reflexões acerca do ensino da Biologia* e o capítulo do livro *Formação dos professores de Biologia: apontamentos acerca da educação para as relações étnico-raciais*, fruto do trabalho final de um tópico em Processos de Ensino-Aprendizagem: Discurso da pedagogia contemporânea: desenvolvimento curricular e formação de educadores/as, que cursei, em 2018, com o professor Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo.

³³ Nossa contribuição nesse artigo, especificamente, relacionava-se à discussão acerca dos mapas conceituais, com os quais trabalhei no mestrado. Para mais informações, disponibiliza-se o link: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4075>.

dos Santos, originou o artigo intitulado *As interfaces Freireanas com as relações étnico-raciais e EJA*³⁴, publicado na Revista Interterritórios, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Caruaru.

Ainda em 2019, houve duas seleções para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, uma, no início do ano para seleção 2019, e, a outra, no meio do ano para seleção 2020. Obtive aprovação na segunda seleção, para ingresso em 2020, com o projeto intitulado: *Práticas pedagógicas dos/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos para a construção de uma educação antirracista*. Sob orientação do professor Eduardo Jorge Lopes da Silva, seguimos nessa empreitada e compromisso de interseccionar a EJA com as questões étnico-raciais, utilizando como meio os discursos consubstanciados nas práticas pedagógicas de professores/as dessa modalidade.

Foram todas essas aproximações e ações empreendidas, especialmente a partir do período do mestrado (2012 – 2014), conjugadas com minhas vivências que me atravessaram e me inquietaram, corroborando para que eu assumisse a luta da EJA e das questões étnico-raciais a partir de outro tipo de militância, que é a produção de conhecimento, que não se encerra com essa tese, mas se inicia, numa caminhada que se deseja profícua para esses dois campos tão negligenciados e desconsiderados, mas também tão fortes e resistentes. Tal como Ferraz (2016), a luta empreendida nessa pesquisa não é apenas acadêmica, mas um projeto vinculado e entrelaçado com minha vida, relacionada à minha insistente existência.

Para além de minhas experiências e produções referentes à EJA e/ou às questões étnico-raciais, faz-se necessário destacar, como já referenciado, o estado do conhecimento que realizamos a partir do levantamento na plataforma da CAPES e no endereço eletrônico da ANPEd, que contribuiu para compreendermos nosso objeto de estudo, identificando algumas contribuições científico-acadêmicas e sociais que poderemos proporcionar às escolas que ofertam a EJA, com interesse em uma educação para as relações étnico-raciais. É sobre essas produções de conhecimento que trataremos no tópico que segue.

2.1 Estado do conhecimento: a relevância científico-acadêmica e social da pesquisa

Com o intuito de dar visibilidade acadêmico-científica à presente proposta de tese, foi realizado um levantamento das pesquisas dos últimos dez anos (2011 a 2020), referente ao

³⁴ Para mais informações, disponibiliza-se o link:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/251597/39223>.

estado do conhecimento, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³⁵ e na página eletrônica da ANPEd³⁶, mais especificamente, nos Grupos de Trabalho (GTs) 18 e 21, que estão relacionados, respectivamente, à EJA e à Educação e relações étnico-raciais.

Optamos pelo Catálogo da Capes porque é o sistema *online* oficial vinculado ao governo brasileiro e nele encontramos todas as teses e dissertações brasileiras, uma vez que os programas de pós-graduação, obrigatoriamente, fornecem à CAPES, através da Plataforma Sucupira³⁷, essas informações como prestação de contas das atividades realizadas. E a página eletrônica da ANPEd porque é reconhecida nacionalmente, protagonizando um importante papel na área educacional. De acordo com Sousa e Bianchetti (2007, p. 394), é uma associação “[...] reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do comitê científico, dos grupos de trabalho, do fórum de coordenadores, das reuniões anuais, espaços estes de exposição e diálogo sobre as pesquisas e a formação realizadas em todo o Brasil”. Além disso, proporciona a divulgação do que é produzido na Pós-Graduação em Educação e a interlocução entre os/as pesquisadores/as dessa área.

Na tentativa de conhecer melhor nosso objeto de pesquisa e quais contribuições acadêmicas e sociais podemos oferecer a partir dele, realizamos este estado do conhecimento, também denominado de revisão de literatura. De acordo com Stake (2011), a revisão é uma evidência que o pesquisador em formação analisou suficientemente as pesquisas publicadas relacionadas ao estudo que está se propondo realizar. Além disso, corroboramos com o mesmo autor ao afirmar:

[...] o interesse em uma literatura não existiria sem curiosidade intelectual, sem, no mínimo, uma pequena compreensão de que algo merecia ser estudado. De forma similar, com o efetivo desenvolvimento de uma revisão da literatura, o pesquisador vai e vem, pensa sobre o problema, faz anotações sobre o que outros pesquisadores fizeram, refinando a questão de pesquisa durante o estudo e enxergando novas relações com a literatura. É algo que vai e vem, interativo (Stake, 2011, p. 119).

³⁵ De acordo com Resende (2019, p. 3), “o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987, anteriormente era chamado de Banco de Teses da CAPES”. A forma de pesquisa é simples e não permite busca avançada. Após a pesquisa inicial é possível utilizar alguns filtros, mas não existe indexação de assuntos.

³⁶ Além dessas plataformas, consultamos também a do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e, com os mesmos critérios que utilizamos com os artigos da ANPEd, encontramos a tese de Maria Fabrícia de Medeiros, defendida em 2019, com o seguinte título: *Práticas Pedagógicas e Relações Étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa*. Contudo, não a analisamos pelo fato de ser um trabalho voltado às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e não à EJA.

³⁷ Pela Plataforma Sucupira, são realizadas as coletas dos dados das teses e dissertações, através de formulários que são preenchidos pelos Programas de Pós-Graduação para prestar contas das atividades realizadas e para atender às exigências da Capes, não há a preocupação com a recuperação da informação (Resende, 2019).

Assim, diante desse movimento de curiosidade intelectual, é possível (re)pensar não só a problemática e o objeto de estudo, mas todos os aspectos teórico-metodológicos envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento. O estado do conhecimento permitiu identificarmos também as aproximações e distanciamentos dos trabalhos selecionados com o nosso, possibilitando uma reflexão profícua acerca da temática em pauta. Desse modo, no tópico que segue, iniciamos explicando os caminhos metodológicos e o porquê de percorrermos trajetórias distintas ao realizarmos essa revisão de literatura no Catálogo da CAPES e no site da ANPED, além de indicar os trabalhos selecionados.

2.1.1 Caminhos metodológicos do estado do conhecimento

Ao acessar o Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES³⁸, disponibilizado *online* e de acesso público, começamos a pensar quais filtros e refinamentos utilizaríamos para iniciarmos nosso estado do conhecimento. De acordo com Stake (2011, p. 120), “um pesquisador qualitativo precisa representar um ou mais conceitos principais, principalmente para planejar o estudo, mas também para auxiliar a interpretação durante todo o estudo”. Como nosso objeto de pesquisa se configura como “as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, que desenvolvem suas atividades docentes em uma escola quilombola, e suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais”, selecionamos três categorias principais e/ou termos (como aparece na plataforma) para nosso levantamento, são elas: práticas pedagógicas, educação de jovens e adultos e educação antirracista.

No primeiro momento, buscamos essas categorias separadamente e sem nenhum refinamento dos resultados, obtendo, portanto, um resultado geral para cada uma. Em seguida, além da categoria utilizada na busca, usamos também a opção “Refinar meus resultados”. Nela, elegemos os seguintes refinamentos de dados:

- Tipo: Mestrado e Doutorado
- Período: 2011 a 2020 (10 anos)
- Grande área: Ciências Humanas
- Área de conhecimento: Educação
- Nome Programa: Educação

Optamos por realizar nossa busca em trabalhos tipo “Mestrado” (dissertações) e “Doutorado” (teses). O período de “2011-2020” (dez anos) compreende o tempo que vai do

³⁸ Essa plataforma pode ser acessada no link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

governo de Dilma Rousseff (01/01/2011 a 31/08/2016) ao de Jair Bolsonaro (01/01/2019 a 31/12/2022)³⁹. Fizemos esse recorte temporal por entender que foi um período marcado por avanços mais concretos no que concerne à implementação de políticas públicas e leis relacionadas às questões étnico-raciais⁴⁰, mas também de muitos retrocessos, consolidados, principalmente, no governo do presidente Jair Bolsonaro. No que tange à grande área, selecionamos “Ciências Humanas”, pois integramos um Programa de Pós-Graduação em Educação. Para área de conhecimento e nome do programa, escolhemos “Educação”, reforçando que esta pesquisa se insere nesse campo.

A primeira categoria que buscamos foi prática pedagógica. Para ela, encontramos como resultado geral 128.181 trabalhos. Após a utilização do refinamento exposto acima, esses trabalhos baixaram para 8.917, o que corresponde a 6,96% do resultado geral. Para educação de jovens e adultos, encontramos 1.281.370 trabalhos, contudo, ao utilizar a opção “Refinar meus resultados”, localizamos 24.867 títulos, ou seja, 1,94% do total. Para educação antirracista, encontramos um total de 170.640 trabalhos, com a utilização do refinamento, esse número baixou para 21.250 pesquisas, correspondendo a 12,45% do resultado geral, como apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 2- Busca por trabalhos com categoria individualizada

Categorias	Resultado Geral	Resultados com refinamento	Percentual com refinamento
Prática pedagógica	128.181	8.917	6,96%
Educação de Jovens e Adultos	1.281.370	24.867	1,94%
Educação Antirracista	170.640	21.250	12,45%

Fonte: Elaborado pelo autor em junho de 2021.

No segundo momento, filtramos ainda mais esses trabalhos, pois mesmo aplicando o refinamento, os que surgiam eram muito diversos e demandavam um esforço hercúleo para chegarmos aos que mais se aproximavam de nosso objeto. Assim, optamos por combinar as

³⁹ Entre os governos já referidos acima, tivemos também o de Michel Temer (31/08/2016 a 01/01/2019), que assumiu a presidência do Brasil depois do impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff.

⁴⁰ Como já discutido anteriormente, a pauta relativa às questões étnico-raciais não fazia parte da agenda do governo do PT. No entanto, o envolvimento de militantes do Movimento Negro, como parte integrante tanto do governo Lula como do governo Dilma, foi basilar para os avanços das pautas étnico-raciais.

categorias já evidenciadas anteriormente e, para isso, utilizamos os operadores booleanos (AND, OR e NOT). Esses operadores possibilitam a combinação de categorias na plataforma de busca, favorecendo uma triagem de trabalhos (teses e dissertações), que apresentam as combinações ou sinonímias sugeridas e oportunizando a seleção de trabalhos que se aproximam e/ou contribuam com nossa discussão. Segundo Villegas V. (2003, p. 51), “[...] una manera para hacer que los escritos obtenidos en una tal búsqueda sean los que incluyan al tiempo todas las palabras clave y los sinónimos de éstas es mediante ‘operadores booleanos’”. Com a utilização desse recurso, encontramos uma maneira de informar ao sistema de busca combinações das categorias elegidas (prática pedagógica, educação de jovens e adultos e educação antirracista). Optamos em empregar o operador booleano “AND”, que funciona como “E” (sentido aditivo), para facilitar nossa procura. Essa ação possibilitou um cruzamento entre as categorias inseridas no sistema de busca como, por exemplo, prática pedagógica AND educação de jovens e adultos.

Desse modo, inserimos a combinação prática pedagógica AND educação de jovens e adultos no sistema de busca e obtivemos as seguintes informações: 22.242 para o resultado geral, 4.165 com o refinamento dos dados, o que corresponde a 18,72% do total. Coincidentemente, para a intersecção prática pedagógica AND educação antirracista, obtivemos os mesmos dados. Utilizamos também a combinação educação de jovens e adultos AND educação antirracista, na qual encontramos 8.493 obras como resultado geral, após utilizar a ferramenta “Refinar meus dados”, 1.127 foram os trabalhos selecionados, correspondente a 13,27% do geral. Ainda buscamos pela combinação entre prática pedagógica AND educação de jovens e adultos AND educação antirracista e encontramos 1.175 trabalhos para os resultados gerais e 244 com o refinamento, o que corresponde a 20,76% do valor inicial. Essas informações podem ser verificadas na tabela abaixo:

Tabela 3 - Busca por trabalhos com categorias combinadas por operador booleano

Categorias	Resultado Geral	Resultados com refinação	Percentual com refinamento
1- Prática pedagógica AND Educação de jovens e adultos	22.242	4.165	18,72%
2- Prática pedagógica AND Educação antirracista	22.242	4.165	18,72%
3- Educação de jovens e adultos AND Educação antirracista	8493	1.127	13,27%
4- Prática pedagógica AND Educação de jovens e adultos AND Educação antirracista	1175	244	20,76%

Fonte: Elaborado pelo autor em junho de 2021.

Nas duas primeiras combinações, mesmo com os filtros de refinamento e a utilização dos operadores booleanos, o número de trabalhos foi considerável: 4.165. Contudo, os títulos que filtramos eram muito diversificados e não se aproximavam da discussão de nosso objeto de estudo. Dessa maneira, focamos nossos esforços nas combinações 3 (três) e 4 (quatro) do quadro acima. Por último, optamos por trabalhar com a combinação 3 (três) “educação de jovens e adultos AND educação antirracista” por apresentar mais unidades, consequentemente um universo mais amplo, o que possibilitou mais chances de encontrar trabalhos que se aproximassem do nosso objeto de pesquisa, mesmo com um percentual menor (13,27%) em relação ao resultado geral, quando comparado a combinação 4 (quatro), que apresenta um percentual de 20,76%.

Com a opção já realizada (educação de jovens e adultos AND educação antirracista), tínhamos outro grande desafio: “[...] ter de decidir o que constitui uma literatura adequada, algumas vezes expandindo e quebrando os limites” (Stake, 2011, p. 120). Então, passamos a analisar os títulos referentes aos 1.127 trabalhos filtrados, que tratassem de uma educação das relações étnico-raciais no campo da EJA. Além dos filtros e das combinações com os operadores booleanos, utilizamos as teclas de atalho “Ctrl + F”, procurando também trabalhos que tivessem em seus títulos a palavra “prática pedagógica”, a qual também compõe nosso objeto de pesquisa. Com todas essas combinações, encontramos 122 trabalhos com títulos que indicavam uma certa aproximação com o objeto em questão.

Após essa seleção, utilizamos mais alguns critérios de exclusão como, por exemplo, fez referência à EJA e à prática (em várias acepções), mas sem nenhuma relação com as questões étnico-raciais; menção à prática pedagógica sem relacionar à EJA ou à educação antirracista; alusão à prática pedagógica e à EJA, com temas muito diversificados e muito distantes de nossa proposta com recorte étnico-racial. Desse modo, para seguirmos para a próxima fase, leitura dos resumos, selecionamos apenas 14 títulos que nos interessaram porque, de alguma maneira, apresentavam relação entre a EJA e as questões étnico-raciais (ou sinonímia), além de aparecer também a discussão sobre prática pedagógica.

Com a leitura dos resumos, excluímos 11 trabalhos que se distanciaram e não contribuiriam diretamente com nossa proposta de pesquisa, desenvolvida numa perspectiva antirracista em uma instituição escolar que ofereça a EJA. Por fim, selecionamos 3 títulos (todos de mestrado) porque compreendemos que tangenciam e/ou trazem alguma contribuição mais direta à nossa pesquisa tanto no campo teórico quanto no metodológico. São pesquisas que abordam questões como: propostas do MEC para EJA referente à educação das relações étnico-raciais; identificação de discursos acerca da representação do/a negro/a da EJA; e problematização da implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo da EJA. Esses trabalhos podem ser observados no quadro abaixo, com identificação do ano, nome do/a autor/a, tipo de pesquisa⁴¹, universidade em que foi desenvolvido e o título.

Quadro 6 - Trabalhos selecionados porque se aproximam de nosso objeto de pesquisa

Ano	Autor/a	Tipo	Localidade	Título
2013	Correia, Rosimara Silva	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultos em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação
2016	Ferraz, Bruna Rocha	Mestrado	Universidade de Brasília	EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará, DF
2017	Rosa, Alan Barcellos da	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Currículo e identidades étnico-raciais: os desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada, RS

Fonte: Elaborado pelo autor em junho de 2021.

⁴¹ Utilizamos o termo “tipo” para designar se o trabalho é de mestrado ou de doutorado porque essa é a nomenclatura utilizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Correia (2013) se identifica como pesquisadora iniciante e educadora negra. Participou do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que discute acerca da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, inicialmente, como estagiária e, depois, como membro efetivo. Desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com sede no município de São Carlos, no estado de São Paulo. Seu interesse pela temática é justificado pelo seu pertencimento étnico-racial que, segundo ela mesma, ocorreu quando se tornou estudante universitária, já que no âmbito familiar as pessoas, em sua maioria negras, não se reconheciam como tal, além de possuírem baixa escolarização.

Ferraz (2016) desenvolveu sua pesquisa na Universidade de Brasília (UnB), localizada em Brasília, no Distrito Federal. Identifica-se como pesquisadora e docente negra, embora à época da pesquisa estivesse como coordenadora pedagógica da EJA. Na graduação, cursou componentes curriculares que abordavam as questões étnico-raciais, participou também de cursos de extensão, projetos e estudos que envolviam essa temática. O envolvimento efetivo nessas atividades foi imprescindível para a construção de uma identidade positiva dela mesma, pois, antes disso, não tinha representações benéficas sobre o/a negro/a.

As motivações tanto de Correia (2013) quanto de Ferraz (2016) para trabalhar com a temática da EJA se justificam pela empatia com essa modalidade e seus sujeitos e vão desde as experiências vivenciadas durante a graduação, a partir de trabalhos voluntários em escolas localizadas em bairros periféricos, até as profissionais, pois realizavam suas atividades laborais nessa modalidade durante a pesquisa. Ou seja, as pesquisadoras possuíam vivências e experiências na EJA que as aproximavam desse campo, numa relação que entendemos afetiva, mas também política.

Rosa (2017) desenvolveu sua pesquisa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). O autor não deixa claro sua identidade étnico-racial, embora justifique que a escolha pela abordagem se deu devido à participação nas edições da Jornada de Estudos Afro-Brasileiros (JEAB), ao trabalho de composição musical relacionado à temática racial e à sua experiência como apresentador de um programa, *Nação* – TVE/RS, que aborda a cultura negra. Nesse sentido, mesmo não evidenciando sua identidade étnico-racial, compreendemos que é uma pessoa que se identifica com essa temática e que oferece uma contribuição efetiva para uma educação das relações étnico-raciais a partir das ações que desenvolve. Optou por trabalhar com a EJA porque, ao realizar o estado do conhecimento, verificou o pequeno número de pesquisas nesse campo, mais especificamente naquelas que integram a discussão sobre o currículo da EJA e a Lei nº 10.639/2003.

No que se refere à busca no site da ANPED⁴², escolhemos analisar os trabalhos produzidos nas reuniões nacionais, mais especificamente da 34^a a 39^a, nos GTs 18 e 21⁴³. Embora tenhamos um tempo cronológico de 10 anos (2011 – 2020), nesse período, ocorreram apenas seis reuniões da ANPED, porque, a partir do ano de 2013, os encontros que eram anuais passaram a ocorrer de maneira bianual. De acordo com as informações contidas na página eletrônica⁴⁴ da 37^a Reunião Nacional da ANPED, nesse intervalo, foram feitas reuniões entre diretoria, coordenações do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) Nacional e Regionais, Comitê Científico e Grupos de Trabalho para organização do evento nacional.

A página eletrônica dos GTs da ANPED não apresenta a possibilidade de realização de filtros como o da plataforma da CAPES. Por isso, nesse primeiro momento, resolvemos analisar somente os títulos dos trabalhos. Para tanto, utilizamos as categorias já elencadas no início desse capítulo, a saber: prática pedagógica, educação de jovens e adultos e educação antirracista, e/ou qualquer outra palavra ou expressão que nos remeta a essa discussão, como relações étnico-raciais, questões raciais, negritude, dentre outras. O critério de seleção foi que houvesse, pelo menos, duas dessas categorias nos títulos dos trabalhos. Após a seleção dos trabalhos pelos títulos, fizemos a leitura dos resumos para identificarmos quais trabalhos realmente se aproximavam, tangenciavam ou contribuíam diretamente com nossa proposta de pesquisa.

Na Tabela 4, a seguir, apresentamos uma síntese dessas informações referentes às Reuniões Nacionais da ANPED, os trabalhos encontrados nos GTs 18 e 21 e os títulos selecionados.

⁴² O levantamento no site da ANPED pode ser acessado no link: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

⁴³ De acordo com as informações contidas no site da ANPED, os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de Educação. São 23 GTs temáticos que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. O GT 18 versa sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, enquanto o GT 21 sobre a Educação e Relações Étnico-Raciais.

⁴⁴ A página da 37^a Reunião da ANPED pode ser acessada no link: http://37reuniao.anped.org.br/?_ga=2.8223346.1156779601.1656959872-1512343418.1654390794.

Tabela 4 - Síntese dos trabalhos encontrados e selecionados nos GTs 18 e 21 da ANPEd nas Reuniões Nacionais de 2011 a 2019

Ano	Reunião	Local	Trabalhos GT 18	Títulos selecionados GT 18	Trabalhos GT 21	Títulos selecionados GT 21
2011	34	Natal, RN	16	00	30	01
2012	35	Porto de Galinhas, PE	16	00	22	01
2013	36	Goiânia, GO	12	00	18	01
2015	37	Florianópolis , SC	23	01	29	00
2017	38	São Luís, MA	17	00	23	00
2019	39	Niterói, RJ	18	00	23	02
Total de trabalhos selecionados				01		05

Fonte: Elaborado pelo autor em junho de 2022.

Os trabalhos selecionados, de acordo com o critério adotado (aparecimento de, pelo menos, duas categorias no título), nas Reuniões Nacionais da ANPEd, de 2011 a 2019, estão sintetizados juntamente com o ano da reunião, o/a autor/a, o GT e o título do artigo no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Síntese dos títulos selecionados nos GTs 18 e 21 da ANPED nas Reuniões Nacionais de 2011 a 2019

Ano	Autor/a	GT	Instituição	Título do Artigo
2011	Silvani dos Santos Valentim	21	CEFET-MG	Relações étnico-raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores
2012	Joana Célia dos Passos	21	UFSC e NEN	A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades
2013	Natalino Neves da Silva	21	FaE/UEMG	A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar
2015	Heli Sabino de Oliveira	18	UFMG	Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença
2019	Eliana de Oliveira Teixeira	21	UFF	O avesso das políticas de universalização da educação básica: enegrecimento e juvenilização na EJA
2019	Sueli do Nascimento	21	UEMS	Práticas pedagógicas: diálogo intertextual entre linguagens culturais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Fonte: Elaborado pelo autor em junho de 2022.

Após a seleção desses títulos, fizemos a leitura dos resumos dos seis artigos elencados no quadro acima. Na sequência, ainda excluímos três trabalhos porque, embora tragam discussões pertinentes e ricas, distanciam-se de nossa proposta de pesquisa e não contribuiriam diretamente com o que propomos neste trabalho de tese. Desse modo, analisamos os trabalhos de Silvani dos Santos Valentim (2011), de Joana Célia dos Passos (2012) e o de Natalino Neves da Silva (2013), os quais julgamos se aproximar mais de nossas discussões, que abordam, respectivamente, a formação continuada de professores/as da EJA atrelada à educação profissional; a “ausência-presença” das discussões sobre as questões étnico-raciais nessa modalidade; e a invisibilidade da juventude negra na EJA.

Finalizadas todas as etapas de seleção tanto no catálogo de teses e dissertações da CAPES quanto na página eletrônica da ANPED, realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra. Destarte, no tópico que segue, apresentamos as propostas encontradas nas pesquisas, com os principais objetivos, alguns aspectos metodológicos e principais resultados e conclusões evidenciados pelos/as pesquisadores/as.

2.1.2 Propostas apresentadas nas pesquisas

Rosimara Silva Correia (2013), pesquisadora negra, em sua dissertação de Mestrado, *Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação*, analisa propostas pedagógicas no site do MEC, objetivando identificar intersecções entre a EJA e a educação das relações étnicas e raciais. Para alcançar tal objetivo, ela analisa as propostas publicadas no site do MEC, pela SECADI. Com o intuito de responder aos objetivos a pesquisadora, apresenta um conjunto de questionamentos que orientou o desenvolvimento de toda a pesquisa, a saber:

[...] Nas Propostas Pedagógicas, publicadas no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas, qual o papel ocupado pelas questões étnicas e raciais? E, no livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, qual o papel ocupado pela Educação de Pessoas Jovens e Adultas? Existe um diálogo efetivo entre elas? (Correia, 2013, p. 19).

Valentim (2011) trabalha, em sua pesquisa intitulado *Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores*, somente com professores/as do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Silva (2013), na pesquisa *A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar*, somente com jovens da EJA, de faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, que se autodeclararam negros/as.

O artigo produzido por Silvani dos Santos Valentim objetiva verificar a opinião de professores egressos de uma especialização para entender se o curso contribuiu para que eles/as compreendessem melhor as relações étnico-raciais no âmbito da sala de aula. De acordo com Valentim (2011, p. 01), entender como os/as professores/as exercem suas práticas pedagógicas atenta a uma reeducação das relações étnico-raciais é “[...] preponderante quando se pretende melhor compreender como a educação pode constituir-se em espaço de contestação de práticas racistas e discriminatórias”. Já o artigo de Natalino Neves da Silva (2013) é parte de uma discussão mais ampla realizada por ele no mestrado. Nesse artigo, o autor apresenta como objetivo principal “[...] analisar o sentimento ‘fora do lugar’ identificado a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos/as jovens estudantes negros/as aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Para tanto, tenta compreender o processo de juvenilização da EJA e a percepção dos sujeitos jovens no que se refere à identidade étnico-racial.

Nos trabalhos de Passos (2012), Ferraz (2016) e Rosa (2017), a participação na pesquisa envolve mais atores escolares, a saber: estudantes, professores/as, equipe gestora e coordenadores/as pedagógicos/as. Ferraz (2016) ainda acrescenta a equipe de apoio.

O artigo de Joana Célia dos Passos (2012) intitulado *A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades*, também é parte de sua pesquisa de mestrado e objetiva “[...] analisar a constituição da oferta de educação de jovens e adultos na perspectiva de identificar os alcances dessa modalidade de ensino para a juventude negra”. Para tanto, foram analisadas as condições de acesso, permanência e terminalidade do curso por jovens negros/as, além de aspectos curriculares. A pesquisa *EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal*, desenvolvida por Bruna Rocha Ferraz (2016), analisa “[...] o racismo em EJA, a partir do ambiente escolar e suas práticas e experiências cotidianas” (Ferraz, 2016, p. 29). Alan Barcellos da Rosa (2017) realizou a pesquisa intitulada *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da lei 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS*, objetivando “conhecer e analisar os fatores sociais que produzem dificuldades na implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo do Ensino Médio da EJA, em Alvorada/RS, e avaliar os avanços dessa implementação” (Rosa, 2017, p. 18).

No que tange à metodologia, Correia (2013) e Rosa (2017) afirmam adotar uma abordagem quanti-qualitativa, enquanto Valentim (2011), Silva (2013) e Ferraz (2016) utilizam da abordagem qualitativa. Passos (2012) não evidencia a abordagem. Além disso, vale destacar que os procedimentos metodológicos de Valentim (2011) estavam ancorados no estudo de caso, os de Correia (2013) na análise documental, e os de Ferraz (2016) na pesquisa-ação existencial de Barbier (2007). Os procedimentos utilizados por Passos (2012), Silva (2013) e Rosa (2017) não aparecem explícitos no texto. Com exceção da pesquisa de Correia (2013), que realiza sua pesquisa em documentos na página eletrônica do MEC, os/as demais pesquisadores/as desenvolvem suas pesquisas em escolas públicas.

Como técnica de geração de dados, Correia (2013) realiza a análise dos seguintes documentos: as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, em específico na área de Língua Portuguesa, e o livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, com base na parte de Sugestões de Atividades para a implementação da Lei nº 10.639/03. As técnicas questionário e entrevista semiestruturada foram utilizadas por Valentim (2011), Passos (2012), Silva (2013) e Rosa (2017). O que as diferencia é que Valentim (2011) e Passos (2012) também utilizaram a análise documental e Silva (2013), a observação

participante. Ferraz (2016) utilizou todas as técnicas já citadas, com exceção do questionário e acréscimo do diário de itinerância e da oficina interventiva.

Para a análise dos dados gerados, Valentim (2011), Passos (2012) e Silva (2013) não explicitam a técnica utilizada. Correia (2013) utilizou a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977); Ferraz (2016) apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) faircloughiana, assim como fez referência a alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. Rosa (2017) também não explicita a técnica de análise de dados, embora, assevere:

No momento de análise, os dados quantitativos da pesquisa – questionário – foram confrontados com os indicadores estatísticos sociodemográficos referentes ao município de Alvorada – extraídos de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – e, também, com os dados construídos a partir da abordagem qualitativa – entrevistas, análise do plano político-pedagógico da escola, análise bibliográfica. Todas as informações decorrentes da pesquisa foram analisadas comparativamente com o propósito de se chegar a um resultado mais completo e confiável do fenômeno em questão (Rosa, 2017, p. 22).

No que concerne aos resultados e às conclusões das pesquisas, encontramos distinções entre as pesquisas, mas também são evidentes algumas aproximações e/ou complementações. Desse modo, cabe destacar que, de acordo com Richardson (2017, p. 372), “uma pesquisa cumpre seu objetivo quando seus resultados dão uma resposta satisfatória ao problema inicial. Isso não significa que sempre todas as perguntas levantadas têm de receber uma resposta”. Nesse sentido, podemos afirmar que os/as autores/as já mencionados/as alcançaram seus objetivos, pois dentre os resultados elencados por eles/as encontramos respostas para as suas perguntas de pesquisas.

Em seus resultados, Correia (2013), de maneira mais geral, informa-nos que, no material que foi analisado na página eletrônica do MEC, a relação entre a temática EJA e as relações étnico-raciais é abordada transversalmente, com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e de História; as sugestões de atividades para a EJA nas orientações e ações para educação das relações étnico-raciais ocupam papéis de menor destaque. Nessa mesma direção, Rosa (2017) apregoa que há uma desagregação estrutural no currículo da EJA, ocasionando uma formação fragmentada e desconexa aos sujeitos dessa modalidade. Essa ausência de intersecção entre essas temáticas e/ou desagregação curricular são questões que também permeiam as entrelinhas discursivas das pesquisas dos/as outros/as autores/as.

Outra questão que aparece em Valentim (2011), Passos (2012), Ferraz (2016) e Rosa (2017) é o reconhecimento da importância da discussão da temática étnico-racial no espaço escolar. Além disso, vale destacar que Rosa (2017) assevera que os/as estudantes compreendem, de maneira reducionista, o conceito de identidade étnico-racial que converge e/ou se relaciona com a negatividade atrelada ao pertencimento étnico-racial e o sentimento “fora do lugar”, discutido por Silva (2013), que assevera estar relacionados às questões socioeconômicas. Ademais, Silva (2013) destaca a importância da Educação Popular no processo de escolarização da EJA, como modalidade de ensino, e que deve ser pensada enquanto direito.

Em suas conclusões, Passos (2012) traz uma reflexão que se aproxima muito da perspectiva dos/as outros/as pesquisadores/as, embora não explicita em suas considerações. Para a pesquisadora, as questões raciais no currículo da EJA não são consideradas nas ações educativas realizadas, mesmo os sujeitos dessa modalidade sendo majoritariamente negros/as. Ela acredita que o impedimento se deve ao fato da concepção igualitária e universalista que impregnou a Educação brasileira, dificultando o diálogo com as diferenças. Além disso, Passos (2012) conclui que “[...] a EJA na RME de Florianópolis apresenta-se como uma política frágil e com muitos desafios para ser assegurada como direito”. Tal fragilidade e o desafio de entender essa modalidade como direito se agrava, se pensarmos na intersecção entre a EJA e questões étnico-raciais. Fato também presente nos documentos orientadores, conforme nos apresenta Correia (2013).

Nesse sentido, Correia (2013) constatou que não há um diálogo efetivo entre as temáticas EJA e as questões étnico-raciais nos documentos que analisou. Chegou à conclusão que para a construção de Propostas Pedagógicas que integrem essas temáticas, é preciso garantir a democracia e a representatividade, o que deve acontecer de maneira dialógica, além de acreditar que essa constatação exige nos educarmos continuamente, negros/as e não negros/as, na luta por uma educação ao longo da vida e que seja antirracista.

Em suas conclusões, Ferraz (2016) assevera que, mesmo com alguns avanços, como o fato de reconhecerem a importância do estudo dessa temática na EJA, as atividades empreendidas durante a aplicação da pesquisa nas intervenções que ela realizou não foram suficientes para modificar totalmente os discursos sedimentados nos/as estudantes, o que reforça que as ações voltadas às questões étnico-raciais na presente modalidade devem acontecer de maneira contínua e sistemática. Nas palavras da autora:

A pesquisa de uma forma geral demonstrou que dada ausência de repertórios sobre a questão, apenas dez (10) atividades pedagógicas com tempo de aproximadamente cinquenta (50) minutos não foram suficientes para mudar radicalmente os elementos ideológicos dos discursos iniciais construídos durante toda uma vida, tendo em vista que esta foi uma imersão e um contato inicial. Isso comprova que ações voltadas para esse tema não podem ser de caráter aleatório e descontínuo (Ferraz, 2016, p. 169).

Seja para os/as estudantes ou para os/as professores/as, não é uma tarefa fácil uma reeducação para as relações étnico-raciais na EJA, haja vista a construção histórica de currículos escolares e práticas pedagógicas eurocentrados. No que se trata mais especificamente dos/as professores/as, Valentim (2011) concluiu que estes/as devem se apropriar de alguns conceitos como, por exemplo, os conceitos de raça, etnia, diversidade cultural, comunidade negra, Consciência Negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa, mas também da legislação, “[...] sobretudo a Lei 10.639/2003, a Resolução do CNE 001/2004, o Parecer do CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais de 2010” (Valentim, 2011, p. 16).

Acerca dessa carência e/ou ausência no conhecimento dos conceitos e da legislação específica das questões étnico-raciais, talvez se possa explicar por alguns dos achados de Rosa (2017), ao apontar fatores sociais que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/2003 na EJA e, mais especificamente, no currículo da escola onde foi realizada a pesquisa na cidade de Alvorada, RS. Nesse sentido, Rosa (2017, p. 165) assevera:

Sobre esses fatores, com base nos dados construídos ao longo desta pesquisa, pode-se inferir que apesar dos 13 anos de vigência da Lei Federal 10.639/03 – completados em 2016 – ainda permanecem muitas as questões que dificultam sua implementação, não somente na modalidade EJA como em todos os outros níveis da Educação Básica. Dentre as questões informadas pelos interlocutores destacam-se: a falta de abordagem nos programas de formação de educadores sobre as temáticas da EJA e das relações raciais; a falta de cursos de formação continuada aos educadores sobre as mesmas questões; a falta de valorização aos profissionais da educação; o tempo limitado para o aprendizado na EJA em relação ao ensino regular; a falta de tempo para reuniões e trabalhos interdisciplinares; a pressa dos educandos para concluírem o ensino médio; o problema de alguns educandos quanto a incompatibilidade entre o horário do trabalho e o horário das aulas; a violência presente no entorno da escola, que acaba por repercutir em toda comunidade escolar; o racismo e os diferentes tipos de discriminação socialmente difundidos.

Para além das conclusões já expostas, vale destacar as de Silva (2013), que corroboram com aquelas apresentadas, acrescentando outras questões. Com a pesquisa, o autor percebeu que os/as estudantes da EJA compreendem essa modalidade de maneira mais ampla, para além

do universo da sala de aula. Além disso, o/a jovem percebe que a escola não se preocupa efetivamente com os problemas por eles/as enfrentados no cotidiano. Em suas conclusões, o autor assevera que os significados e sentidos invisíveis nas práticas dessa modalidade se revelam para além do que é visivelmente atribuído à escolarização na EJA. Para Silva (2013, p. 02), “estes outros significados e sentidos referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de ser jovem negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar fora do lugar na EJA, na sociedade e na escola”.

No tópico que segue, fazemos uma reflexão comparativa entre os trabalhos selecionados neste estado da arte e a nossa proposta de pesquisa. Intencionamos indicar algumas aproximações e distanciamentos com nossa tese e, sobretudo, apresentar o que nos diferencia das demais pesquisas, o que constitui as contribuições científico-acadêmica e social que queremos oferecer à área educacional e, mais especificamente, à EJA.

2.1.3 Reflexões acerca das pesquisas selecionadas

Em um sentido mais amplo, refletir sobre essas pesquisas elencadas neste estado do conhecimento possibilitou a compreensão de que precisamos nos movimentar, sobretudo, nos deslocar social e epistemologicamente, principalmente, no âmbito educacional, no que diz respeito às questões étnico-raciais na EJA. Além disso, fez-nos entender a necessidade de uma mudança paradigmática que valorize outras culturas, saberes, histórias e conhecimentos que não sejam somente os europeus e/ou estadunidense.

Romper com o que se encontra instituído nunca foi e nunca será uma tarefa fácil, até porque, como nos assevera Correia (2013, p. 15), a partir de suas experiências de vida e de sua dissertação, “[...] há uma supervalorização do referencial da cultura eurocêntrica, desenvolvendo uma lógica de desvalorização da cultura negra. Esse fato contribui para uma progressiva negação na autodefinição do pertencimento étnico e racial”. Mesmo com essa força historicamente contrária à valorização de tudo aquilo que advém da população negra, almejamos que esta tese, tal qual os trabalhos selecionados, oportunize práticas reflexivas, combativas e de resistência à lógica eurocentrada, contribuindo para se pensar e fazer uma educação e uma EJA mais equânime e que eduque para as relações étnico-raciais.

Ainda numa perspectiva mais abrangente, as categorias que unem esta tese às dissertações e aos artigos selecionados são EJA e relações étnico-raciais. Essas categorias aparecem nos títulos dos trabalhos e, mais importante que isso, são elas que orientam todas as discussões das pesquisas empreendidas, bem como a nossa. Nos títulos das pesquisas, a segunda

categoria aparece representada implicitamente em outras palavras e/ou expressões que indicam proximidade com a temática. Por exemplo, em Correia (2013), é evidenciada pela expressão “questões étnicas e raciais”; em Rosa (2017), “identidades étnico-raciais e Lei 10.693”; e em Passos (2012), “questões raciais”. No discurso de Valentim (2011), Passos (2012), Silva (2013) e Rosa (2017), é perceptível a preocupação em integrar essas categorias. Em Correia (2013), essa inquietação é evidenciada ao dispensar uma seção⁴⁵ específica em sua dissertação, intitulada *Um caminho a ser percorrido de mãos dadas pela educação de pessoas jovens e adultos e pela educação das relações étnicas e raciais*.

Em relação a essa questão integrativa entre as categorias já referenciadas, Correia (2013) assevera que não se pode negar as conquistas de alguns avanços, mas também há muitos desafios que precisam ser refletidos e, sobretudo, superados. Mesmo assim, a pesquisadora se mostra esperançosa e resistente nessa caminhada que escolheu trilhar, pois tem consciência da história de negação de direitos e de luta desses dois campos, conforme pode ser observado na afirmação que segue:

[...] há um longo caminho para percorrermos na luta por parcerias e diálogos efetivos entre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Educação das Relações Étnicas e Raciais, visto que ambas possuem objetivos comuns que são a superação de exclusões e de desigualdades e a garantia de igualdade de oportunidades (Correia, 2013, p. 121).

Ainda nessa direção, observamos uma inquietação presente nos trabalhos selecionados, que também é nossa, a saber: o baixo número e/ou ausência de pesquisas que relacionem essas duas categorias. Ao narrar uma de suas experiências acadêmicas⁴⁶, Ferraz (2016) destaca em seu trabalho de dissertação o baixo número de pesquisas que abordam, de maneira integrada, a EJA e as questões étnico-raciais nas comunicações orais dos GTs 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da ANPEd, no período de 2009 a 2013.

Além disso, este estado do conhecimento confirmou o entendimento que somente a Lei nº 10.639/2003 não é suficiente para uma mudança efetiva em nossa sociedade, entretanto, sem ela, essa discussão poderia não ter sido iniciada nas escolas. Desse modo, essas pesquisas

⁴⁵ A autora, para se referir aos capítulos, utiliza a nomenclatura “seções”. Segundo ela, para o desenvolvimento da questão de pesquisa e para atingir os objetivos propostos, o trabalho foi estruturado em cinco seções em seu desenvolvimento (Correia, 2013, p. 20).

⁴⁶ A experiência vivenciada pela autora foi a participação na 37ª ANPEd com a apresentação de um trabalho realizado em parceria com a orientadora, professora Dra. Maria Clarisse Vieira, intitulado *A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as Relações Étnico-Raciais nos GTs 18 e 21 da ANPEd (2009-2013): contribuições para a pesquisa*.

cumprem um papel basilar no que se refere à contribuição da discussão e ação-reflexão de professores/as da EJA que compreendem e reconhecem que a categoria raça/etnia se encontra presente no chão da escola, precisando ser considerada nos discursos materializados em suas práticas pedagógicas que se querem atentas, sensíveis e transformadoras.

Para além das questões mais abrangentes que nos aproximam e/ou nos distanciam, existem outras mais específicas, principalmente, se considerarmos as estruturas teórico-metodológicas dos trabalhos. Nesse sentido, as pesquisas selecionadas não optaram por realizar uma discussão teórica ampliada, como nos propomos nesta tese, sobre decolonialidade, Afrocentricidade e prática pedagógica, contudo, podemos afirmar que, mesmo sem trazer essas discussões textualmente evidenciadas, os conteúdos destas contribuem para que currículos e práticas pedagógicas sejam descolonizados, além de possibilitar o movimento de pensarmos a Educação a partir de outras perspectivas que não só a eurocêntrica. Essas diferenças teóricas não diminuem em nada as contribuições dos trabalhos empreendidos, até porque, a partir do momento que consideramos uma perspectiva afrocêntrica e decolonizadora, reconhecemos a importância de valorizar todo conhecimento produzido, compreendendo-os não como antagônicos, mas como complementares.

Metodologicamente, no que se refere ao *lôcus* da pesquisa, com exceção de Correia (2013), que desenvolve uma pesquisa bibliográfica, guardamos aproximação com todos/as os/as outros/as autores/as, já que, como eles/as, desenvolvemos nossas pesquisas em escolas públicas. Em nosso caso, especificamente, em uma escola pública quilombola da RME de João Pessoa. Em relação aos participantes da pesquisa, aproximamo-nos mais de Valentim (2011) que trabalhou somente com professores/as, embora com objetivos diferentes. Enquanto Valentim (2011) verificou a opinião de professores/as do PROEJA sobre a participação em um curso de especialização, analisamos as práticas pedagógicas de professores/as da EJA de uma escola quilombola. Correia (2013) analisou documentos em um site do MEC; na pesquisa de Silva (2013), os/as participantes foram estudantes jovens da EJA; já as de Passos (2012), Ferraz (2016) e Rosa (2017) envolveram um maior número de participantes (professores/as, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, estudantes, pessoal de apoio).

Outro ponto em comum entre quase todas as pesquisas, inclusive a nossa, foi a abordagem qualitativa, com exceção dos trabalhos de Correia (2013) e Rosa (2017), que assumiram uma abordagem quanti-qualitativa. No que tange aos procedimentos metodológicos, Correia (2013) trabalhou com análise documental, Valentim (2011) com estudo de caso, Ferraz (2016) com pesquisa-ação e os/as demais não explicitaram. Nesse sentido, distanciamos-nos das

pesquisas empreendidas, já que trabalhamos com a etnografia da prática escolar, ancorados nas perspectivas de André (2012).

No que diz respeito às técnicas de geração de dados, nossa maior aproximação é com Ferraz (2016), pois trabalhamos com observação participante, diário de bordo, entrevista semiestruturada e análise documental. Mas também algumas questões nos diferenciam: ela realizou oficinas interventivas com os/as estudantes, enquanto não utilizamos essa técnica; além disso, aplicamos questionário, ela não. Para a análise dos dados gerados, como trabalhamos com a ACD faircloughiana, ficamos também mais próximos de Ferraz (2016), que utilizou os pressupostos teórico-metodológicos da ACD, embora com referência a alguns pilares da arquitetura bakhtiniana.

Em suma, no que diz respeito às questões teóricas, nossa proposta é realizar uma discussão acerca da EJA e das questões étnico-raciais, a partir das práticas pedagógicas de professores/as da EJA de uma escola quilombola, balizada numa perspectiva decolonial e afrocêntrica, que não aparece textualmente materializada em nenhuma das pesquisas que selecionamos. Falamos em ausência da materialização porque, na essência, essas pesquisas contribuem sim para que, de alguma maneira, pensemos em uma educação para as relações étnico-raciais na EJA. Na metodologia, o que marca nossa distinção é o fato de trabalharmos com a etnografia da prática escolar; e para análise dos dados gerados, com a ACD, diferindo, inclusive, de Ferraz (2016), que apesar de trabalhar com essa técnica, a associa à proposta de bakhtiniana.

Destacar as aproximações e as diferenças não influi em hierarquizar as pesquisas aqui selecionadas com a nossa. Pelo contrário, o destaque destas surge para pontuarmos nossas singularidades, possibilitando compreender melhor nossas contribuições e das pesquisas selecionadas no processo de produção de conhecimento. É evidente que as dissertações e os artigos oportunizaram muitas reflexões, dentre as quais acredito que as mais importantes são a interseccionalidade entre EJA e questões étnico-raciais e a possibilidade de se pensar uma educação antirracista na EJA.

Numa perspectiva científico-acadêmica, são essas aproximações e distanciamentos, tanto teóricos quanto metodológicos, que resguardam e apontam a originalidade dessa pesquisa, característica requerida em uma tese de doutoramento. Além disso, importa-nos as contribuições e/ou transformações sociais que podemos oferecer. Nesse sentido, esperamos que os resultados deste trabalho ofereçam subsídios epistemológicos, teóricos e metodológicos, e tragam muitas reflexões e mudanças assertivas nas práticas pedagógicas de professores/as que desenvolvem suas atividades na EJA, especialmente, na escola quilombola, onde

empreendemos nossa pesquisa. Ademais, que seja um referencial para se agir e pensar práticas pedagógicas que eduquem para as relações étnico-raciais, em todos os níveis e modalidades de ensino de nossa Educação.

Deste modo, almejamos que este trabalho de tese seja motivador para uma transformação da escola e de todos os seus agentes. O/A professor/a que desenvolve uma prática pedagógica antirracista é afetado e transformado por ela, mas não somente, ele/a faz ecoar seu discurso para além dos muros da sala de aula e da escola e alcançar os mais diversos lugares sociais onde os sujeitos da EJA encontram-se inseridos/as, podendo contribuir com uma transformação social desses/as e daqueles/as que lhes são próximos/as.

3 POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

É hora de declarar incumprida uma das grandes promessas modernas. O homem branco jamais aceitou a igualdade. Novas lutas precisarão impô-la.

(Boaventura de Sousa Santos)

Neste capítulo, propomos uma discussão acerca da prática pedagógica antirracista. Para tanto, abordamos o colonialismo e a colonialidade, com ênfase no campo educacional e estabelecendo uma relação com as práticas pedagógicas. Estas se propagam nas escolas ainda com perspectivas dos dominantes/colonizadores, o que pode ser observado tanto no currículo escolar como em sua materialização nas ações desenvolvidas na instituição e na sociedade, de um modo geral. Após a conceituação e a discussão acerca do colonialismo e da colonialidade, adentramos nas especificidades sobre a prática pedagógica. Nesse momento, destacamos a diferença entre prática docente e prática pedagógica. Essa última é mais ampla e, embora englobe a prática docente, não se restringe a ela, pois se dá na interação entre os vários atores que compõem a escola. Além disso, evidenciamos o entrelaçamento teórico-prático da prática pedagógica, o que nos faz pensá-la enquanto *práxis* pedagógica.

Como possibilidade de romper com os modelos impostos pelos dominantes/colonizadores, discutimos acerca da perspectiva decolonial. Esta, além de não se resumir a ação docente, deve também ultrapassar os muros escolares, não universalizar um tipo de conhecimento e cultura em detrimento de outros, mas oportunizar mudanças e deslocamentos que possibilitem a interação com os povos subalternizados, que têm muito a oferecer epistêmica e culturalmente a todos/as. Vale destacar que esses deslocamentos já vinham sendo feitos pelo Movimento Negro e intelectuais negros/as, por exemplo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lúcia Barbosa, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, dentre outros/as, os/as quais vivenciavam em suas práticas movimentos de combate e crítica à educação colonial, antes mesmo da discussão conceitual sobre a decolonialidade.

Na sequência, trazemos uma discussão sobre o currículo escolar e a relação de poder por ele exercida, pois não tem como falarmos em prática pedagógica sem que nossa discussão perpassasse pelo currículo. Essas questões são pensadas com e a partir de professores/as de uma escola quilombola que desenvolvem suas atividades na EJA, campo de nossa pesquisa e modalidade na qual os sujeitos que a integram são, em sua grande maioria, negros/as, conforme já anunciamos nos capítulos anteriores.

Nossa discussão não se resume a pensar somente as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, mas de que maneira estas contribuem para educação das relações étnico-raciais, conseqüentemente, para uma educação antirracista. Nesse sentido, fazemos uma reflexão da importância dos/as professores/as no processo de educação para as relações étnico-raciais e do trabalho desenvolvido por esses/as para atender negro/as e brancos/as. Após essas reflexões, pudemos apresentar o que almejamos e entendemos por prática pedagógica antirracista na EJA.

3.1 Colonialismo e colonialidade: algumas reflexões

É primaz refletir acerca da inclusão e/ou exclusão dos grupos étnico-raciais na EJA e de como essa modalidade de ensino pode contribuir, por meio das práticas pedagógicas dos/as professores/as, para a construção de uma educação antirracista. Entendemos que essas práticas pedagógicas “[...] se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações” (Franco, 2015, p. 603). Em outras palavras, as práticas pedagógicas realizadas nos ambientes escolares, dependendo de como ocorram, podem contribuir para que as dominações impostas pelo colonialismo e a colonialidade continuem a se reproduzir, mas também podem se apresentar como possibilidade de resistência/descolonização a esses modelos opressores impostos.

De acordo com Maldonado-Torres (2018⁴⁷), é importante realizar uma distinção entre o colonialismo⁴⁸ e colonialismo moderno. O primeiro, “pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais”, enquanto o segundo, foram “[...] os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’”. Para Almeida (2019), o colonialismo foi o “movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão [...]”. Com algumas poucas exceções⁴⁹, o colonialismo de ocupação

⁴⁷ Os capítulos de Maldonado-Torres (2018), Gomes (2018b), Grosfoguel (2018), Carvalho (2018), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) do livro *Decolonialidade e pensamento diaspórico*, bem como o livro *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida (2019) foram consultados em versões digitais não paginadas, assim, citações diretas não indicam a paginação, conforme orientação da ABNT NBR 10520/2023.

⁴⁸ Analogamente, esse tipo de colonialismo é denominado por Santos (2018) como colonialismo histórico, caracterizado pela ocupação territorial estrangeira.

⁴⁹ Vale destacar que, de acordo com Andrade (2018), em 1962, a Assembleia Geral das Nações Unidas instaurou o Comitê Especial sobre a Descolonização, com a finalidade de fazer valer a Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais (ou simplesmente Declaração sobre a Descolonização), proferida através da resolução nº 1.514, de dezembro de 1960. Contudo, de acordo com a Lista das Nações Unidas de territórios não autônomos, ainda existem 17 que não foram descolonizados, a exemplo do Saara Ocidental.

territorial teve seu fim decretado; porém, o colonialismo moderno que está relacionado à maneira invasiva, violenta e impositiva de perpetuação e manutenção do poder dos colonizadores em relação aos colonizados/oprimidos persiste. Os padrões e as imposições sociais, culturais, econômicas e políticas ditados pelos colonizadores ainda estão muito presentes na atualidade, ou seja, o colonialismo toma novas formas de expressão para se adequar às mudanças que ocorreram (independência territorial) e para continuar subjugando os povos colonizados/oprimidos, especialmente, a população negra.

Nessa direção, Boaventura de Sousa Santos (2018) defende a ideia de que vivemos em uma época na qual a dominação/opressão se dá, principalmente, a partir do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (heteropatriarcado). Ao proferir essa afirmação, faz uma referência às principais formas de dominação da era moderna. Dentre essas formas de dominação/opressão, o autor afirma que o colonialismo é a mais controversa porque nos foi inculcado que teve seu fim com as lutas anticoloniais do século XX. Contudo, o colonialismo persiste, agindo com outras formas de dominação e a dificuldade se encontra em nomeá-lo adequadamente. Nesse sentido, Santos (2018, online) denomina essa nova expressão de colonialismo insidioso, o qual é

[...] gasoso e evanescente, tão invasivo quanto evasivo, em suma, ardiloso. Mas nem por isso engana ou minora o sofrimento de quem é dele vítima na sua vida cotidiana. Floresce em *apartheids* sociais não institucionais, mesmo que sistemáticos. Tanto ocorre nas ruas como nas casas, nas prisões e nas universidades como nos supermercados e nos batalhões de polícia. Disfarça-se facilmente de outras formas de dominação tais como diferenças de classe e de sexo ou sexualidade mesmo sendo sempre um componente constitutivo delas. Verdadeiramente só é captável em *close-ups*, instantâneos do dia-a-dia. Em alguns deles, o colonialismo insidioso surge como saudade do colonialismo, como se fosse uma espécie em extinção que tem de ser protegida e multiplicada.

O conceito de colonialismo insidioso apregoado por Santos (2018) corrobora com o entendimento de que o colonialismo foi um projeto para além da invasão de terras pelo homem branco europeu, pois teve sua inscrição mais forte ao impor aos colonizados o modelo ideal e universal de homem/mulher, cultura, conhecimento ao qual deveriam ser inseridos. Nas palavras de Moreira (2019, p. 31), “esse processo permitiu que o sistema econômico, os valores religiosos, a estrutura política e a tradição cultural dos países europeus se tornassem parâmetros universais”. Esses parâmetros do colonialismo moderno e/ou do colonialismo insidioso são perpetuados e materializados na sociedade se configurando, muitas vezes, em segregação social disfarçada. Nas palavras de Santos (2018, online), “as novas formas de colonialismo são mais insidiosas porque ocorrem no âmago de relações sociais dominadas pelas ideologias do anti-

racismo, dos direitos humanos universais, da igualdade de todos perante a lei”. Esses discursos que remetem à igualdade ou à universalização também são propagados no ambiente educacional, seja na EJA, enquanto campo teórico, ou nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as dessa modalidade, em uma tentativa de homogeneizar e descontextualizar a realidade dos/as estudantes, impondo um “padrão” (normas, atitudes, conhecimento, dentre outros) tido como universal. Nessa mesma direção, Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 08) apregoam:

[...] assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas - nomeadas/inventadas inclusive como alunos, como abordado por Sacristán (2005) - que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão de poder-saber.

Essa violenta imposição de uma homogeneidade racial ou o mito da criança e do adolescente (e adulto) homogeneizados e desterritorializados⁵⁰ só ratifica a discussão acerca da segregação social e educacional, especialmente de estudantes negros/as da EJA. De acordo com Leite, Ramalho e Carvalho (2019), estes sujeitos são submetidos a uma cultura e a um conhecimento que estão muito distantes de suas realidades e experiências, podendo levá-los ao fracasso e à exclusão dentro do próprio ambiente escolar. Além disso, comprovam que ainda é muito forte, nesses espaços e práticas, a perpetuação e manutenção de dominação do colonizador sobre o colonizado/oprimido, como algo já sedimentado no que pode ser denominado colonialidade. Deste modo, faz-se necessário entender esse conceito para compreendermos sua relação com a escola, a EJA e, mais especificamente, com a prática pedagógica forjada no cotidiano escolar pelos/as professores/as.

A colonialidade é o processo de perpetuação da dominação eurocêntrica nos âmbitos do poder, do ser e do saber, e que se estende até os dias atuais, mesmo depois de cessado, oficialmente, o processo de colonização marcado pela invasão da América e iniciado no século XVI. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 18), esse período na historiografia oficial, “[...] significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou

⁵⁰ Segundo Alves e Acioli (2020, p. 58), “a desterritorialização é reflexo, portanto, do desprezo pelas culturas tradicionais, pelos valores de povos que sempre foram negados pela hegemonia eurocêntrica em nossa formação, produzindo-se, assim, as estruturas hierárquicas que fundamentaram e fundamentam a tríade da colonialidade: poder, ser e saber”.

populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus”. Esse contexto marca o início da modernidade, que nega, a partir da mesma historiografia, o discurso da invenção e subalternização de outros povos. Diferentemente do que a lógica eurocêntrica nos faz acreditar, a modernidade não está relacionada à emancipação, mas ao aprisionamento das subjetividades humanas, principalmente, dos grupos oprimidos. Para Grosfoguel (2018), modernidade “[...] é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do ‘Ocidente’ sobre o ‘não Ocidente’. Como nos recordam continuamente os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte”. Nesse sentido, colonialidade e modernidade são projetos de dominação de um povo sobre outro, por isso estão intrinsecamente relacionadas. Nessa direção e retomando o conceito de colonialidade, Gomes (2018b), assevera:

[...] é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

Na citação acima, Gomes (2018b) apresenta seu conceito de colonialidade, o qual exprime a perpetuação da situação subalterna imposta pelos colonizadores e internalizada pelos países e povos colonizados como, por exemplo, o Brasil e o seu povo, especialmente, a população negra. Ao se referir à colonialidade, a autora destaca o quanto esse sistema age na subjetividade de um povo, de tal maneira que se estende para a sociedade, interferindo como, por exemplo, na Educação, nas relações de trabalho, na produção e disseminação de conhecimento, no reconhecimento identitário, etc. É um sistema tão cruel e injusto que, mesmo subjugado e oprimido, o povo colonizado reproduz e perpetua o discurso da lógica colonial nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Vale destacar que, de acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a ideia já identificada com o nome “colonialidade” foi cunhada por Immanuel Wallerstein e Quijano só retomou esse conceito, denominando-o como colonialidade do poder. Antes de adentrar no entendimento de Quijano (2009) sobre a colonialidade, faz-se basilar compreender o seu conceito de poder vinculado ao eurocentrismo. Para ele, “[...] o poder é o espaço de uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle [...]” (Quijano, 2009, p. 76), referentes ao trabalho, a natureza, a subjetividade, ao sexo, dentre outros. Nessa disputa pelo controle, a exploração e a dominação são exercidas pelo colonizador branco com a imposição de um pensamento eurocêntrico sobre o colonizado/oprimido. Nesse mesmo direcionamento, Quijano (2009, p. 73) apregoa:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal.

Quijano (2009) apresenta uma ideia mais abrangente acerca do conceito de colonialidade, na qual faz referência ao poder capitalista e à classificação racial imposta em todas as dimensões materiais e subjetivas do ser subalternizado para obtenção e perpetuação de poder do povo branco. Decorrente desse processo histórico, outros autores, como Maldonado-Torres (2018), destacam, pelo menos, três componentes fundamentais relacionados à colonialidade/modernidade que são: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Além disso, o referido autor acrescenta:

É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna (Maldonado-Torres, 2018).

A partir desse entendimento, destacamos o conceito de colonialidade do poder, no qual raça e racismo aparecem como princípios constituintes do capitalismo global e das relações de poder do sistema-mundo (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Compreendemos o conceito de sistema-mundo como “[...] uma alternativa ao conceito de ‘sociedade’”. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz ‘sociedade’ às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um ‘Estado-nação’” (Grosfoguel, 2018). Para esse mesmo autor, em um sentido comum eurocêntrico moderno, o conceito de “sociedade” é utilizado como um equivalente de “Estado-nação” e, por conseguinte, existem tantas sociedades quanto Estados-nação no mundo. Esse olhar eurocêntrico moderno não somente reduz a noção de Estado a “Estado-nação”, como também reduz sociedade a essa forma de autoridade política muito particular do mundo moderno/colonial. Nesse sentido, a colonização ocasionou uma classificação/racialização entre os povos, que não existia até o momento, impondo uma divisão do trabalho, no qual os/as negros/as, os povos originários e os/as mestiços/as eram expropriados/as e explorados/as tanto material quanto subjetivamente. Essa extorsão era realizada pelos colonizadores, detentores da riqueza e do poder, para que, a partir da divisão do trabalho, mantivessem a hegemonia branca.

Mesmo cessado esse período histórico, o branco, em sua maioria, descendentes de europeus, continua acumulando a riqueza, sendo ainda, atualmente, o grupo hegemônico que detém o capital e o poder, perpetuando-se no que se denomina colonialidade do poder. Exemplo disso são os políticos brancos que se encontram na governança do país, os quais utilizam seus

mandatos para atender a seus próprios interesses ou os dos grandes empresários (também brancos), enquanto a população negra, que realmente carece de atenção e é a maior parte da força de trabalho no Brasil, continua sendo subjugada, expropriada e explorada. De acordo com os dados apresentados no informativo *Desigualdade por cor ou raça no Brasil*, “em 2018, tal contingente correspondeu a 57,7 milhões de pessoas, ou seja, 25,2% a mais do que a população de cor ou raça branca na força de trabalho, que totalizava 46,1 milhões” (IBGE, 2019, p. 02).

A população negra continua ocupando os postos de trabalho menos favorecidos e enriquecendo o patrão branco que, além de riqueza, quer também exclusividade. Ainda, de acordo com o mesmo informativo do IBGE (2019, p. 04), “[...] a proporção em cargos gerenciais mostra significativa maioria de pessoas brancas – 68,6% contra 29,9%, em 2018”. Esses números, guardadas as especificidades, repetem-se quando verificamos o percentual de pessoas negras desocupadas e subutilizadas, em ocupações informais e com os menores rendimentos salariais.

Essa manutenção de uma hegemonia branca no poder, retratada na sociedade e, mais especificamente, no mundo do trabalho, é refletida na escola pública e na EJA, seja na ocupação dos postos de trabalho no próprio ambiente escolar, seja em um contexto macrossocial como, por exemplo, na ausência e/ou má vontade política na elaboração de políticas públicas que atendam a esses/as estudantes dessa modalidade. São essas menores oportunidades no campo educacional somadas à segregação ocupacional e ao recebimento de remuneração inferiores em ocupações semelhantes que explicam o diferencial de cor ou raça no Brasil (IBGE, 2019). Desse modo, esses dados demonstram que, no Brasil, país colonizado, a concentração da riqueza e do poder continua concentrada na mão de pessoas brancas que ditam as regras políticas, econômicas, culturais e sociais pautadas em uma lógica eurocentrada.

A colonialidade do saber nada mais é do que a perpetuação das lógicas coloniais no campo da produção do conhecimento, resultado do longo processo de colonização (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). Nesse tipo de colonialidade, o conhecimento válido é aquele disseminado pela branquitude, mesmo que não o tenham produzido. Desse modo, o eurocentrismo não só influencia como impõe que o saber epistemológico legítimo e universal é aquele produzido por teóricos europeus e estadunidenses. Isso significa que a nossa compreensão de mundo é importada e descontextualizada da realidade afrodiaspórica ou, até mesmo, da qual estamos inseridos/as. Nas palavras de Porto-Gonçalves (2005, p. 03):

A colonialidade do saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, [...], há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de

compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

Essa citação só reforça que o saber que temos acesso é determinado por aqueles/as que detêm a riqueza e o poder. A colonialidade do saber é o aspecto epistemológico da colonialidade do poder, no qual a hegemonia branca determina, mas também reprime, nega e apaga o conhecimento que é produzido pelos povos colonizados. Esse tipo de imposição e perpetuação de um conhecimento branco eurocentrado converge com o que Santos (2009, p. 23) denomina de pensamento abissal, que “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. [...] A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente”.

Isso significa que a branquitude impõe um padrão de conhecimento hegemônico e desconsidera os saberes, os conhecimentos e as culturas que são produzidas pelos países e povos colonizados ou do Sul global, conforme apregoa Santos (2009). Para Nunes (2009, p. 233), os povos colonizados, sujeitos ou atores do Sul global, são coletivos que possuem saberes e conhecimentos diferentes daqueles considerados “universais” e que devido à epistemologia ocidental “[...] foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetuadas em nome da Razão, das Luzes e do Progresso”. Já de acordo com Santos (2009), no que diz respeito às questões geográficas, o Sul global está relacionado aos países periféricos, semiperiféricos ou de Terceiro Mundo, como foram chamados no período após a Segunda Guerra Mundial. Desse modo, para os detentores do poder, é impossível uma aproximação e/ou correlação com o saber e o conhecimento produzido pelo Sul global, já que, na perspectiva do pensamento abissal, por se encontrarem do outro lado da linha, consequentemente, são inexistentes.

A colonialidade do poder, do saber e do ser estão interligadas e acontecem simultaneamente na sociedade, na escola ou em outros ambientes sociais. Contudo, ao referenciar a colonialidade do saber, não podemos negar que estabelecemos uma relação mais direta com a escola, instituição destinada à “transmissão” do conhecimento. “Segundo o imaginário social, à instituição escolar caberia a difusão dos conhecimentos acumulados pela sociedade a fim de que se perpetuem” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 07). Desse modo, precisamos destacar que esse conhecimento difundido por essa instituição é determinado pelo

padrão hegemônico da branquitude, que continua inviabilizando e apagando a história e tudo quanto (conhecimentos, saberes, culturas, etc.) os outros povos subalternizados produziram e continuam produzindo.

Nesse sentido, o discurso de “universalização”, “de escola para todos”, tem garantido somente o ingresso dos/as estudantes na instituição escolar, porém o conhecimento também universalizado não contempla a maioria dos/as os/as estudantes, principalmente, se forem negros/as. Desse modo, há uma relação paradoxal, “[...] ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 08). Na EJA, por exemplo, essa universalização, padronização, distanciamento e até apagamento dos saberes, conhecimentos e culturas dos/as próprios/as estudantes negros/as pode fazer com que se sintam desestimulados/as ou até abandonem a escola por não se reconhecerem, não se identificarem e não se sentirem contemplados com o projeto de padronização branco hegemônico oferecido por ela. Nesse sentido, os autores asseveram:

Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma ‘escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos’. Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário; o que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 08).

Conforme é evidenciado acima, a grande maioria das instituições escolares, mesmo com alguns avanços como já referenciado na introdução desse texto, desconsidera as diferenças. Essa atitude é um traço marcante nesses espaços que, conscientemente ou não, colaboram para reprodução do conhecimento e cultura do Norte global, enquanto padrão hegemônico universal. Para tentar romper com essa lógica de imposição e perpetuação da colonialidade do saber, Santos e Meneses (2009, p. 13) apresentam uma proposta de intervenção que vai de encontro a essa lógica eurocêntrica e apresenta outras possibilidades, o que denominam de Epistemologias do Sul⁵¹, um “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam as muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”. O fato é que,

⁵¹ Recomendamos a leitura *Epistemologias do Sul*, organizado por Santos e Meneses (2009) e *Epistemologías del Sur*, organizado por Meneses e Bidaseca (2018).

mesmo com propostas como as Epistemologias do Sul, nossas escolas, nossos currículos e práticas pedagógicas ainda seguem desconsiderando e invisibilizando os saberes de povos colonizados e oprimidos, como os da população negra, dos povos originários, dentre outros, contribuindo assim, para manutenção do *status quo* da colonialidade do saber.

Esse tipo de colonialidade vai agir, principalmente, nas subjetividades e identidades dos grupos inferiorizados, principalmente negros/as e povos originários, pois quando são referenciados no conhecimento disseminado pela escola, é feito de maneira estereotipada e folclorizada, contribuindo para manutenção da colonialidade do ser. De acordo com Maldonado-Torres (2018), esse tipo de colonialidade está relacionada à dominação colonial das subjetividades, mas também espaço-temporal do indivíduo, no que diz respeito à concepção e à experiência. Diante dessa perspectiva, o que se refere ao colonizador é sinônimo de desenvolvimento, enquanto o atraso é atribuído ao colonizado também racializado e destituído de sua humanidade e dignidade. De acordo com Santos (2018, online), para esse colonizado racializado, “[...] apesar de todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, e as suas vidas pouco valor têm para quem os oprime, sendo, por isso, facilmente descartáveis”.

Essa racialização e inferiorização, que surgem com o mundo moderno/colonial, ainda são perpetuadas atualmente, agindo violentamente na redução do ser e impondo, ainda, o padrão branco como ideal de homem/mulher a ser seguido. Isso porque, de acordo com Santos (2018, online), às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. Na busca pela possibilidade de adquirir dignidade e humanidade, muitas vezes, os corpos e mentes negras querem se adaptar ao padrão imposto pela branquitude, assumindo características, discursos e valores dos colonizadores.

Como já referido, os três componentes constituintes da colonialidade/modernidade ocorrem de maneira integrada, contudo, a colonialidade do ser age tentando imobilizar os grupos excluídos – a população negra, os povos originários, a população LGBTQIA+, dentre outros – para que não consigam perceber possibilidades de libertação/emancipação. Para Maldonado-Torres (2018), esse tipo de colonialidade objetiva “[...] manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado”. Ou seja, o inferno do colonizado/condenado é o lugar social forjado e estabelecido pelo colonizador no processo de relação colonial ocasionado, principalmente, pela racialização e pela inferiorização. A colonialidade do ser é instrumento estratégico para que o “incivilizado” se mantenha preso no inferno e o colonizador no controle da situação, responsável por determinar sua condenação.

Mas, quem são os condenados? Como são caracterizados? Os condenados e/ou excluídos são “[...] os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território” (Maldonado-Torres, 2018). Em outras palavras, são aqueles/as destituídos/as de humanidade, consequentemente, de si, que foram arrancados de suas terras, tiveram suas vozes silenciadas e suas histórias invisibilizadas e apagadas, expropriados cultural e subjetivamente, racializados e escravizados, mortos e estuprados em nome de uma razão, de um progresso e de uma civilização que impõe um modelo universal de ser como forma de perpetuação e manutenção do poder.

Essas reflexões sobre o colonialismo e a colonialidade são necessárias porque vimos que, mesmo com “independência” política e econômica, os países colonizados continuam reproduzindo lógicas colonizadoras, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, em todos os âmbitos do sistema-mundo. Esse mecanismo de poder que surge com o colonialismo e que denominamos de colonialidade, apresentado separadamente como do poder, do saber e do ser, como já referenciado, ocorre de maneira interdependente e simultânea na sociedade e nas relações sociais. Na atualidade, o resultado dessa imposição colonial ainda perdura nas relações de trabalho, na dominação geopolítica e econômica, mas também no âmbito epistemológico e ontológico. Nessa direção, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 13) afirmam:

[...] nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto [os Estados Unidos] – o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial – são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas.

Esses modelos são perpetuados também no campo educacional e materializados de diversas maneiras, desde os discursos proferidos por todos/as que compõem a comunidade escolar até as práticas pedagógicas dos/as professores/as no chão da sala de aula. Desse modo, no tópico que segue, como já anunciado, refletiremos acerca da prática pedagógica e de sua relação com a colonialidade, para que possamos pensar possibilidades que rompam com esse sistema opressor e que contribuam para construção de uma educação para as relações étnico-raciais na EJA.

3.2 Descolonizando a prática pedagógica

De acordo com Franco (2015), nem sempre a prática docente é uma prática pedagógica. Contudo, é fundamental que a prática docente seja parte de um exercício pedagógico. Nesse sentido, “[...] para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (Franco, 2015, p. 605). Isso significa que a prática docente é pedagógica, quando o/a professor/a, numa tentativa de ultrapassar a superficialidade mascarada pela rotina do cotidiano, reflete mais profundamente sobre o seu fazer pedagógico para que possa se perceber, mas também captar o contexto e as singularidades dos/as estudantes e, assim, construir uma relação pedagógica que vá ao encontro de suas realidades e necessidades. A prática pedagógica deve ser pensada criticamente e planejada intencionalmente para atender ao grupo de estudantes em suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, por serem mais amplas, as práticas pedagógicas não se restringem às práticas docentes, além disso, a reflexão crítica e a intencionalidade podem ser alguns dos movimentos basilares na desconstrução de práticas pedagógicas eurocêntricas propagadas como universais no atendimento às diversidades que compõe nossas escolas. No que diz respeito, ainda, a essa não restrição da prática pedagógica à prática docente, Costa (2019, p. 40) assevera:

[...] a prática pedagógica não se limita à prática docente, mas a inclui, haja posto que constitui-se em um processo que se dá em vários espaços, buscando atender às necessidades sociais por meio de práticas e teorias que consideram a complexidade da sala de aula, uma vez que este espaço está inserido em uma instituição escolar e em um determinado contexto sócio histórico e cultural.

Ao refletir acerca das afirmativas de Franco (2015) e Costa (2019) compreendemos que, tanto no que se refere à dimensão pedagógica/filosófica quanto à acional e/ou espaço-temporal, a prática pedagógica não se resume à prática docente, haja vista que os atores que constituem o ambiente escolar são múltiplos, encontram-se em variados espaços e contribuem profissionalmente para o desenvolvimento educacional de todo/as os/as estudantes. Nesse sentido, Costa (2019, p. 40) acrescenta que: “é limitado atribuir à prática pedagógica apenas a ação docente, esquecendo-se que a contribuição à formação humana também é responsabilidade da agência formadora (docentes, gestores e discentes)”. Isso significa que a prática pedagógica é constituída pela prática docente, mas não somente por ela, já que os processos formativos ultrapassam o ambiente da sala de aula e as ações dos/as professores/as. Nas palavras de Silva (2009, p. 186), “a materialidade da prática pedagógica acontece na sua especificidade a partir

da relação entre os sujeitos envolvidos: docentes, discentes e gestores que de forma articulada se aproximam do conhecimento e saberes essenciais para desenvolvimento”. Desse modo, a escola, enquanto espaço de formação humana, contribui para materialização da prática pedagógica a partir da interação articulada entre todos os sujeitos que compõem a escola.

Outro aspecto relevante a destacar da prática pedagógica é o seu entrelaçamento teórico-prático, já que não existe teoria sem prática e vice-versa. Segundo Costa (2019, p. 39), a prática pedagógica é “[...] a unidade integrada da teoria na constituição de uma ação humana de transformação da natureza e da sociedade”. Teoria e prática se retroalimentam, uma impulsionando a realização da outra, processo que deve operar na transformação social escolar, mas também ultrapassá-la. Ao adotar uma postura em detrimento de outra, a prática pedagógica poderá ficar comprometida, pois ao assumir um posicionamento somente teórico, por exemplo, corre-se o risco de não enxergar o contexto que se apresenta diariamente na escola e ficar no âmbito das ideias. Do mesmo modo, uma postura somente prática pode dificultar a organização de ações conscientes que contribuam para a formação humana dos/as estudantes.

Dessa forma, além da reflexão crítica e da consciência intencional que a prática pedagógica deve assumir, acrescentam-se a essas o caráter não restritivo e a interdependência teórico-prática. Apesar dessas premissas, assevera Silva (2009), a prática pedagógica conserva os moldes capitalistas, mostrando-se cada vez mais monocultural e discriminatória. Nesse sentido, a prática pedagógica, em sua maioria, continua pautada em um pensamento colonizador e eurocentrado, que reforça e perpetua um único tipo de discurso, de conhecimento e de cultura em detrimento de outros, desconsiderando a diversidade que temos na sociedade e na escola, especialmente, a étnico-racial.

No que diz respeito, mais especificamente, aos/as professores/as, vale destacar que esses/as têm adotado posturas que contribuem para perpetuação e manutenção do poder da branquitude, o que pode ser observado a partir do modelo de educação que eles/as assumem. Nesses casos, a educação bancária ainda é uma opção muito comum nas escolas e nas salas de aula, principalmente, da EJA. De acordo com Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p.10), “a educação bancária é instrumento da opressão, já que o que pretende é a manutenção de uma realidade de subalternização através da inculcação do fatalismo e da submissão dos educandos”. Em outras palavras, esse tipo de educação se apresenta descontextualizado, homogeneizador e discriminatório, negando as realidades, singularidades e as diferenças, além de insistir em coisificar e silenciar as histórias, as vozes, os saberes, os conhecimentos e as culturas dos/as estudantes, sustentando assim, o sistema de subordinação dos grupos oprimidos.

Nas palavras de Freire (1987, p. 41), a educação bancária é “assistencialista” e serve para a dominação, inibindo “[...] a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'domestica', nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se”. Esse tipo de educação, anunciado por Freire (1987) enquanto sistema de opressão, coloniza a todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, além de contribuir para que a sociedade continue retrocedendo no que se refere às questões étnico-raciais. Ademais, esse tipo de concepção se relaciona intrinsecamente à prática pedagógica docente de atitude arrogante e conservadora, que desconsidera a diversidade cultural, epistemológica e étnico-racial de outros países e povos, enquanto propaga e insere o pensamento hegemônico europeu como padrão.

Nesse sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica docente se apresenta impregnada pela colonialidade (do poder, do saber e do ser) e que a diversidade étnico-racial, especialmente, a representada pela população negra, não é reconhecida, nem considerada; seus sujeitos são silenciados e homogeneizados, além de terem suas narrativas e culturas invisibilizadas, apagadas e inferiorizadas. Nessa direção, Gomes (2018b) assevera:

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade.

Adotar uma proposta que aborde as questões sociais, políticas e culturais de outros povos e outros países que sejam diferentes dos da Europa e/ou do Estados Unidos da América e querer universalizá-la implicaria no mesmo erro da colonialidade/modernidade, e estaríamos só fazendo uma substituição de um ponto de vista por outro. De acordo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), devemos provincializar toda forma de conhecimento que se proponha universal e não somente a da Europa. Nessa direção de não querer universalizar outra forma de conhecimento, Ferraz (2016), em sua pesquisa, desenvolveu seus pressupostos sob a perspectiva de grupos colonizados, justificando ser razoável se deter a essa questão com o intuito de legitimar outras vozes.

Nesse sentido, uma possibilidade para romper com o conhecimento europeu/branco/elitista seria descolonizar o conhecimento consubstanciado nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Para tanto, é fundamental apresentar as várias possibilidades

culturais, epistemológicas, políticas e sociais dos grupos oprimidos que tiveram suas contribuições invisibilizadas e apagadas pela historiografia oficial e que são, em sua maioria, os sujeitos que constituem o grupo de estudantes que frequentam as escolas públicas brasileiras.

A decolonialidade [...] não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 20).

Nesse sentido, uma prática pedagógica que se queira decolonial deve ultrapassar os muros da academia e da abstração e se fazer no chão da escola básica, utilizando estratégias que rompam com a ordem instituída pela colonialidade e movimentos que sejam contra-hegemônicos. Para tanto, não precisa, necessariamente, universalizar uma nova proposta, pedagogia, teoria e/ou paradigma (pedagogia libertadora, epistemologias do Sul, Afrocentricidade, etc.), para não incorrer no mesmo erro da lógica ocidental, mas oportunizar um deslocamento intelectual, político e social que permita enxergar as várias outras possibilidades, para além da eurocêntrica.

Ademais, para esse trabalho, compreendemos a decolonialidade em conformidade com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), ou seja, em um sentido mais amplo e “[...] que não está restrita a um conjunto de autores, a fim de apreendermos os processos de resistência e a luta pela reexistência das populações afrodiaspóricas, especialmente a população negra brasileira”. Nessa mesma direção, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17) afirmam que “[...] a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”. Isso significa que respeitamos os conceitos advindos dos percussores desse paradigma, inclusive já fizemos uso de alguns, porém, sem nos restringirmos a eles, porque consideramos amplamente como ato de descolonização toda construção histórica de desafios e conquistas da população negra e dos povos originários.

Sem utilizar precisamente o termo ‘colonialidade’, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro. A título de exemplo, podemos encontrar contemporaneamente essa ideia em autores e autoras tais como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks etc. Entretanto, a articulação desta ideia – já identificada com o conceito de colonialidade – foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na

sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

De acordo com Gomes (2018b), já há algum tempo e mesmo sem evidenciar os conceitos próprios da decolonialidade propostos, principalmente, pelo grupo Modernidade/Colonialidade⁵², o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lúcia Barbosa, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, dentre outros/as) traziam, especificamente para a Educação, uma “[...] perspectiva negra decolonial brasileira [...]”. Isso ocorreu porque eles/as pensavam “[...] a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico de negro nessa sociedade” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 20), o que foi fundante para refletir acerca da descolonização dos currículos escolares, da prática pedagógica e do conhecimento epistemológico negro brasileiro.

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (Gomes, 2018b).

São fatos a luta e a resistência do/a negro/a – desde o período da escravidão – e o protagonismo de intelectuais e do Movimento Negro contra o colonialismo e a colonialidade. Nesse sentido, faz-se necessário destacar, ao longo da história, o papel do/a negro/a como agente, “[...] ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (Asante, 2009, p. 94). Esse processo (re)ativo do/a negro/a e ignorado pela historiografia oficial pode ser denominado de agência negra, que nada mais “é [do que] a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). Para Maldonado-Torres (2018), “a agência do condenado é definida pelo pensamento, pela criação e pela ação, de um modo que busque trazer juntas as várias expressões do condenado para mudar o mundo”. Seja o conceito de Asante (2009) ou de Maldonado-Torres (2018), o que vale destacar é que os/as negros/as não aceitaram passivamente as condições que lhes eram impostas, o que ocasionou muitas lutas, revoltas, resistências em busca de liberdade e de mudar o mundo. Segundo Monteiro (2021, p. 23-24):

⁵² Formado em 1999, o Grupo Modernidade/Colonialidade é um coletivo interdisciplinar que objetiva organizar atividades e publicações sobre o tema da geopolítica do conhecimento e da colonialidade do poder (Monteiro, 2021, p. 23).

É que em todo lugar onde a Diáspora se fez para atender às necessidades de força produtiva do colonialismo, houve também uma série de estratégias de resistência por parte da população negra, tais como o quilombamento e a luta pacífica ou armada em prol de diversas pautas como o abolicionismo, os direitos civis e melhores condições de vida.

Como já destacado anteriormente, os sujeitos colonizados/oprimidos são sujeitos ativos que agiram e agem utilizando estratégias como, por exemplo, a do quilombamento, ou de lutas (pacíficas ou armadas) em função do que acreditam. Contudo, ocupam um entrelugar denominado de fronteiras (físicas ou imaginárias) da colonialidade que pode interferir na maneira como percebem a si, aos outros e ao mundo, pois estando nesse lugar, podem ceder ao projeto colonial ou abandoná-lo. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p.18) “é nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial”. Nessa perspectiva, as fronteiras apresentam um aspecto mais amplo, pois são o lugar onde são reinventadas as diferenças, mas também os “[...] loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19).

De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), ao refletirmos sobre esse entrelugar e/ou fronteiras ocupadas pelos sujeitos oprimidos fica subtendida uma relação entre lugar e pensamento. Para os referidos autores, existe uma distinção entre o que eles denominam de lugar epistêmico e lugar social, pois ocupar o lugar do oprimido estabelecido pela colonialidade na relação de poder não é garantia para se pensar epistemicamente a partir desse lugar. O que ocorre é que, muitas vezes, mesmo ocupando o lugar social do oprimido, este ocupa epistemicamente o lugar do opressor/colonizador. Nesse sentido, o sistema-mundo colonial cumpre seu papel com êxito, ao fazer com que aqueles que são oprimidos/colonizados pensem com a perspectiva do dominante/colonizador.

O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p.19).

Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, apresenta a reflexão acerca do oprimido querer ocupar o lugar epistêmico do opressor, quando afirma que existe um momento no qual o oprimido nutre uma irresistível atração pelo opressor, pelo seu padrão de vida, pelo

que pensa, querendo dentro de sua alienação, inclusive, parecer com ele. Como já referenciado, a educação bancária, também denunciada pelo mesmo autor, é um sistema que pode contribuir para que os oprimidos/colonizados, sem criticidade, assumam e reproduzam a lógica europeia tida como universal. Isso impede que se percebam como subalternos e pensem a partir desse lugar, desejando alcançar o lugar do opressor/colonizador, para também oprimir, dando continuidade ao ciclo de opressão. Nesses casos, desconsideram suas realidades e contextos e chegam até a negar suas identidades e costumes numa busca pela aceitação e aproximação com o padrão imposto pela branquitude.

Diante desse contexto, a Pedagogia do Oprimido sugere um rompimento e um movimento que vai de encontro ao sistema de opressão instituído, ou seja, propõe, a partir da ação dialógica, problematizadora, contextualizada e crítica, uma pedagogia essencialmente libertadora, requisito necessário em uma educação que se queira antirracista. Esse tipo de pedagogia é aquela tecida com os oprimidos, e não para eles, a fim de que lutem pela recuperação de sua humanidade e façam da opressão e suas causas motivo de reflexão crítica (Freire, 1987). A busca dessa humanidade está atrelada ao reconhecimento da desumanização. Segundo o mesmo autor, “esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 1987, p. 19).

Além dessa condição de desumanização, o opressor apresenta uma necessidade de controlar o oprimido, transformando-o em “coisa/objeto”. De acordo com Freire (1987, p. 30), “não poderia deixar de ser assim. Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisa’, em algo que é como se fosse inanimado”. Nesse sentido, precisa-se voltar um olhar diferenciado aos/às estudantes/oprimidos/as, principalmente negros/as, aos/às quais foi imposta essa condição de desumanização e objetificação/coisificação, e isso só será possível com uma educação que considere seus saberes e culturas, num processo educativo construído com o/a próprio/a estudante.

É uma pedagogia própria do oprimido e um olhar diferenciado dos/as professores/as, que podem possibilitar aos/às estudantes negros/as superarem a desumanização e objetificação/coisificação e assumirem a condição de sujeito humanizado e liberto podendo ocasionar, também, o rompimento com a lógica na qual esse sujeito negro socialmente oprimido/colonizado quer ocupar o lugar epistêmico do opressor/colonizador. Nessa direção,

hooks⁵³ (2013, p. 67), inspirada em Freire, assevera que a obra dele, em um sentido *lato*, no que se refere às lutas de libertação, enfatiza que o importante estágio inicial da transformação é “[...] aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmos e nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas”. Isso significa que pensar primeiramente e criticamente nossa condição e identidade é premissa para a saída da condição de objeto à de sujeito.

A obra de Freire (1987) é um convite a libertação dos sistemas opressores como, por exemplo, o racismo, e a descolonização dos nossos olhares, discursos e práticas. hooks (2013) corrobora com essa assertiva, ao afirmar: “você enxerga um elo entre o processo de descolonização e a insistência de Freire na conscientização”. Para a autora, essa conscientização não tem um fim em si mesma, mas é parte integrante de uma *práxis* significativa. Nesse sentido, inferimos que para uma educação das relações étnico-raciais precisamos adotar uma postura decolonial e uma pedagogia que seja do oprimido, consequentemente, libertadora. Ou seja, para que ocorra uma educação antirracista, seja na EJA ou em qualquer outra modalidade ou nível educacional, esta deve ir na contramão do colonialismo e da colonialidade para não incorrer em assistencialismos, superficialidades e reducionismos. Ademais, nas perspectivas de Freire (1987) e hooks (2013), com as quais concordamos, deve ser uma educação como prática da liberdade.

bell hooks (2013), em sua obra *ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, que guarda uma grande relação e inspiração freireana, relata que foi a mudança de escolas exclusivamente negras para escolas brancas, nos Estados Unidos, que a ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que trabalha para reforçar a dominação. Enquanto a primeira considera o modo de viver e de se comportar de pessoas negras e com grande ligação com a luta antirracista; na segunda, além de não levar isso em conta, os/as negros/as eram vistos/as como penetras, que não deviam ocupar aquele lugar, resumindo o conhecimento a mera informação. É por essas e outras razões que, de acordo com a autora, os/as negros/as compreendem desde cedo que a dedicação aos estudos, “[...] à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2013, p. 10).

A sala de aula é um lugar onde deveria prevalecer o entusiasmo e não o tédio, para tanto a interação com os/as estudantes teria que acompanhar suas necessidades (hooks, 2013),

⁵³ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Watkins, escrito em letra minúscula como forma de se posicionar politicamente, com intuito de destacar sua produção ao invés de sua pessoa. Desse modo, em respeito ao posicionamento da autora, utilizamos o pseudônimo em letra minúscula, inclusive, no início de orações.

premissa que a autora aprendeu com Freire. O ato de ensinar, para ser significativo, deve ter sentido para os/as estudantes, caso contrário, o desânimo e o aborrecimento serão comuns em sala de aula. A autora afirma que ficou “[...] surpresa e chocada ao assistir as aulas em que professores não se entusiasmam com o ato de ensinar, em que pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 13). Quando a prática pedagógica é intencional e o/a professor/a tem clareza das escolhas pedagógicas que orientam essa prática, possibilitamos aos/às estudantes o desenvolvimento do senso crítico, oportunizando questionar o *status quo* opressor no qual estão inseridos. Nessa direção, hooks (2013, p. 20) apregoa:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.

Desse modo, não menos importante é o compromisso ético, político e social de todos/as os envolvidos/as no processo educacional, sobretudo, dos/as professores/as, pois trabalhar com as diferenças exige de nós compreensão e respeito. As diferenças expõem a pluralidade cultural que está relacionada diretamente à pluralidade ética. Nesse sentido, Silva (2017, p. 209-210) afirma que “[...] a pluralidade ética caminha no ato de educar para a percepção e respeito das diferenças. A ética, a estética e a política sustentam os saberes acerca de propostas educativas de valorização da cultura afro-brasileira e africana na EJA”. Contudo, esse compromisso exige dos/as docentes uma prática pedagógica descolonizada e libertadora, que reconheça e valorize as narrativas, as histórias e respeite as diferenças dos/as estudantes, sem desconsiderar suas diversidades, pluralidades culturais e singularidades. Ademais, Silva (2017, p. 209) acrescenta:

É importante lembrar que nós, educadores e educadoras, somos também ‘sujeitos’ sociais envolvidos(as) no ato educativo de formação para a diversidade étnico-racial. Sendo assim, questionamentos possíveis de serem realizados pelos jovens, adultos e velhos nos processos de escolarização na EJA, ante a abordagem de valorização da cultura afro-brasileira e africana, de certa forma podem corresponder a possíveis indagações que também possuímos. Nesse caso, a superação do ‘improvisado’ torna-se necessária. Tendo em vista o exercício profissional, somos convocados a participar desse debate de forma mais qualificada. O ato de respeito à diferença implica então rever valores, posicionamentos e atitudes. Isso só se dá por meio da realização de estudos sobre a produção das relações étnico-raciais e na relação afetiva de lidar com o Outro, considerado muitas vezes como o diferente.

Tornar o debate acerca das questões étnico-raciais mais qualificado indica superar os improvisos e rever posturas inadequadas, além de romper com o eurocentrismo sedimentando nos discursos escolares e materializado nos currículos escolares e práticas pedagógicas dos/as professores/as. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 15) apregoam: “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”.

Compreendemos que existe uma relação dialética entre a prática pedagógica dos/as professores/as e o currículo escolar, que também precisa ser revisto e ressignificado porque, na maioria das vezes, apresenta uma cumplicidade de perspectiva eurocêntrica respaldado em ausências e silenciamentos acerca das questões étnico-raciais. Nesse sentido, de acordo com Ferreira e Silva (2013, p. 27) “[...] os currículos monoculturais sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica que permanece hegemônica nas práticas curriculares”. Para que ocorram mudanças de postura e de compromisso teórico-práticas visando uma educação antirracista a partir das práticas pedagógicas de professores/as da EJA de uma escola quilombola, essas devem perpassar, especificamente, pelo currículo da Educação Escolar Quilombola, como veremos no tópico que segue.

3.3 Pensar a prática pedagógica docente exige refletir sobre o currículo escolar

É sabido que os processos relacionados à colonialidade continuam muito fortes na sociedade até a atualidade, embora sob outras formas de expressão, agindo, principalmente, nas subjetividades de grupos oprimidos, como já referenciado anteriormente. Nesta seção, interessa-nos as formas de expressão que ocorrem na escola a partir de sua inserção e consequências no currículo, sobretudo, da Educação Básica, onde se insere a EJA porque, de acordo com Gomes (2018b), na instituição escolar “[...] a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos”. Estes são materializados, especialmente, nos discursos e práticas pedagógicas dos/as professores/as e se apresentam colonizadores, o que justifica essa discussão, visto que almejamos refletir acerca de uma prática pedagógica docente antirracista, conseqüentemente, decolonial e libertadora.

Segundo Rosa (2017, p. 84), no que se refere ao campo educacional e ao racismo, sistema de opressão colonizador, ainda hoje é muito frequente essa prática discriminatória nas escolas, que “[...] pode ser percebida através de um currículo que muitas vezes tende a adotar a ótica do sujeito colonizador, em detrimento da ótica do sujeito colonizado”. Como o currículo escolar perpassa e se consubstancia em todos os momentos da ação educativa, desde o planejamento à avaliação, faz-se necessário que seja problematizado para evitar a adoção e reprodução de práticas colonizadoras que vão de encontro aos interesses e contextos dos/as estudantes e da própria democracia.

Ao tratar dos movimentos diversos para transformar a Educação e outras instituições, com a finalidade de contribuir com a formação de cidadãos/ãs críticos/as e responsáveis, Apple (2017, p. 905) propõe para as escolas a construção de uma educação crítica e democrática. Para tanto, afirma ser essencial nesses ambientes o empreendimento de lutas sobre os direitos de professores/as e sobre o currículo, “[...] em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina, e também em relação a quem toma as decisões sobre esses assuntos”. Desse modo, para romper com o modelo curricular ideológico opressor dominante uma possibilidade é uma pedagogia crítica e democrática que esteja atenta aos conhecimentos e saberes que estão sendo disseminados e/ou omitidos, conjugada com o desenvolvimento de práticas pedagógicas com perspectivas contra-hegemônicas.

Neste trabalho, referimo-nos, especificamente, ao currículo referente à Educação Escolar Quilombola, visto que o empreendimento desta pesquisa ocorreu em uma escola quilombola da RME de João Pessoa. Nesse sentido, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu Art. 34, § 1º, preconiza que os currículos nessa modalidade de ensino “[...] devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos”. Isso significa dizer que o currículo escolar desvelado no PPP da escola deve se encontrar em consonância e contemplar as realidades e as necessidades da comunidade quilombola a qual a escola pertence. Ainda de acordo com a mesma Resolução, o *caput* do Art. 34 apresenta a seguinte redação:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012a, p. 13).

Considerando a citação acima, compreendemos que a construção e a implementação desse currículo, que se configura como imprescindível nos processos sociopolíticos, culturais e identitários da comunidade, apresentam-se como grandes desafios. Mas também, inferimos que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o acolhimento dessas pela escola quilombola representa um importante movimento em direção a uma educação antirracista, visto que vai de encontro aos sistemas colonizadores, opressores e eurocentrados que predominam nas matrizes curriculares. Esse desafio aumenta quando pensamos na ressignificação desse currículo na EJA, modalidade que pesquisamos. Nessa direção, as mesmas Diretrizes, no *caput* do Art. 23, asseveram:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho (Brasil, 2012a, p. 10-11).

A EJA possui características particulares, implicando a construção de um currículo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a essas especificidades. Como o currículo é considerado uma dimensão imprescindível na transformação da prática pedagógica (Silva, 2009), faz-se necessário, nessa modalidade, adotar outras perspectivas, discursos e experiências, numa tentativa de atender a grande diversidade de realidades que encontramos nas escolas para que tenhamos processos pedagógicos mais enriquecedores, acolhedores e nos quais os/as estudantes se sintam valorizados/as e respeitados/as individuais e coletivamente. Isso exige, “[...] que levemos a sério as demandas das pessoas que não se beneficiam dos modos como nossas sociedades estão organizadas atualmente: aquelas ‘marcadas’ pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais” (Apple, 2017, p. 901).

Carecemos de um currículo escolar que atenda aos anseios e vivências dos/as estudantes, especialmente os/as da EJA, em um movimento de escuta e de construção democrático-colaborativa em que se valorize os conhecimentos, saberes e culturas produzidos pelos grupos inferiorizados. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a, p. 11), “na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida”. Ademais, Garrido (2021), em entrevista ao Portal Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), apregoa que “em uma democracia radical, no sentido freireano, a construção do percurso curricular é coletiva e

participativa, cabendo a escuta atenta acerca das reivindicações dos que sofrem com a desumanização”.

Da mesma forma que almejamos currículos e práticas pedagógicas descolonizados e libertadores, existem grupos, principalmente da direita fundamentalista e ultraconservadora, que lutam e são oposição a essas perspectivas. Nessa direção, Apple (2017, p. 902) assevera: “[...] é uma época em que as visões, os pressupostos e compromissos ideológicos da direita estão presentes de forma poderosa, estão bem financiados, e cada vez mais se tornam partes centrais do senso comum dominante em muitas nações do mundo inteiro”.

No Brasil, no período compreendido entre 31/08/2016 a 31/12/2022, esse tipo de resistência apregoada por Apple (2017) podia ser observado com destaque em decisões do Executivo, do Legislativo e do Judiciário brasileiro, além de ser percebido em várias ações que vinham sendo desencadeadas no país há algum tempo, a saber: na luta pela mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), para implantação da Escola sem Partido⁵⁴; na Reforma do Ensino Médio (instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 a partir da conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016); na retirada da palavra gênero do texto do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁵ (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); na priorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para se obter melhores resultados em avaliações externas, como no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, dentre outras (Gomes, 2018b).

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas (Franco, 2016, p. 538).

Essa lógica capitalista tem adentrado cada vez mais em nossas escolas e os processos de formação e humanização das pessoas ocupam quiçá um lugar secundário. Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

⁵⁴ Um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes. Parte da ideia de que os/as professores/as e os/as autores/as de material didático utilizam suas aulas e obras para obter a adesão de estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, principalmente aquelas entendidas como de conduta moral e sexual. É uma das formas de se privatizar a escola por meio de um pensamento conservador, de direita e fundamentalista-religioso, disfarçado pelo “zelo pela liberdade de expressão” (Gomes, 2018b, 254).

⁵⁵ Essa supressão se deu após a solicitação realizada pelo Senado Federal de alterações no texto do PNE (Art. 2º, inciso III), no qual retiraram as palavras gênero e orientação sexual do fragmento “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e substituíram pela expressão “erradicação de todas as formas de discriminação” (Mendes *et al.*, 2020).

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compreendemos que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e discriminações perpassam por ali” (Brasil, 2004, p. 14). Isso ocorre porque a escola, enquanto integrante do sistema-mundo, atua como perpetuadora dos princípios da acumulação de capital, no qual raça e racismo são entendidos como princípios organizadores, e das relações de poder (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016), contribuindo para que os currículos e as práticas pedagógicas dos/as professores continuem, conscientemente ou não, colonizando a população oprimida, aquela encontrada, em sua grande maioria, na EJA.

Para Rosa (2017, p. 87), “apesar de haver Diretrizes Curriculares Nacionais ocupadas com a educação das relações étnico-raciais, na prática, muitas vezes as escolas permanecem reproduzindo um modelo educacional colonizado, homogeneizador e monocultural”. Como estamos desenvolvendo esta pesquisa em uma escola quilombola, acrescentamos a essa afirmativa de Rosa (2017) outra normativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que, também, não são suficientes para romper com os sistemas de opressão impostos pelo capitalismo. Segundo Silva (2009, p. 35),

Essa perspectiva da prática pedagógica sob o ângulo da racionalidade instrumental ou metonímica reforça a dimensão da dominação, da reprodução e do monoculturalismo presentes na sociedade capitalista, o que gerou um modelo único de escola, deslocada da realidade e da diversidade existente no país.

A escola é o *locus* por excelência da diferença, das culturas múltiplas, dos saberes diversos, porém, ao investir em currículos e práticas colonialistas e discriminatórias, contribuiu-se para homogeneização/universalização do saber e das formas de manutenção do poder. Nesse contexto, os/as negros/as têm suas representações determinadas por grupos sociais brancos hegemônicos, enquanto estes/as continuam definindo a maneira e a forma de serem representados/as. A propagação e reprodução dessas práticas discursivas acerca da escola e da forma como os grupos sociais são representados e quem cria essas representações são narrativas, muitas vezes, não explícitas, mas que compõem os currículos escolares eurocentrados. Nessa direção, assevera Silva (2011, p. 199),

Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas formalmente como narrativas, mas que trazem implícita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os ‘fatos’ num enredo ou trama. Para todos os efeitos, funcionam como narrativas.

Infelizmente, mesmo que implicitamente, as narrativas dos currículos escolares são colonizadoras e racistas, pois valorizam como universal características de um único grupo social em detrimento de outros, fixando padrões que excluem quem não se “enquadra”. Para Gomes (2018b), “[...] as narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outros”. Nessa direção, considerando essas características do currículo escolar, Rosa (2017, p. 97) alerta para “[...] a construção de um novo paradigma educacional, calcado no respeito à diferença e na ampliação da educação gratuita e de qualidade. O dilema que se apresenta é o de se lidar com um currículo em um contexto de desigualdade e diversidade”. O fato é que esse contexto já está posto e o desafio se encontra em construir esse novo paradigma, que, acreditamos, inicia pela desconstrução/ressignificação do currículo vigente para que reflita no PPP da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, Passos (2012, p. 11) assevera:

A construção de pedagogias e estratégias educacionais que visem o combate do racismo estimulam, por certo, novas relações étnico-raciais no seio de uma sociedade multirracial, como é a brasileira. Mas, isso não se dará sem tensionamento com as práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras ainda presentes na escola e na sociedade brasileira.

Esse tensionamento ocorre, exatamente, porque o currículo não é um campo neutro. O fato de ele se apresentar colonialista, racista e conservador é porque há uma perpetuação e reprodução de conhecimentos distorcidos e estereotipados e/ou de ausências-apagamentos acerca da população negra e de outros grupos oprimidos. Passos (2012, p. 10) apregoa que o currículo é um campo em disputa “[...] e, nesse caso, abordar as relações raciais ainda fica restrito aos interesses e escolhas pessoais e individuais de alguns profissionais, quer seja por postura política, por pertencimento étnico-racial, ou pela sensibilidade frente à diversidade”. Para Apple (2011, p. 71), o currículo também é um campo em disputa que se configura sempre como “[...] parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Nesse sentido, compreendemos o currículo como algo para além do conjunto de conhecimentos difundidos na escola e que precisa de um olhar mais crítico e reflexivo, já que reflete em outros espaços sociais.

Mesmo não sendo objeto de nossa investigação, como já referido, não há como pensar a prática pedagógica sem discutir minimamente o currículo, são categorias que se afetam e se

atravessam simultaneamente. Além disso, Silva (2011, p. 199) assevera que o currículo é uma narrativa própria, mas também múltipla, “como tais, elas nos contam histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o ‘outro’”. A grande questão é que essas narrativas próprias e múltiplas que são propagadas se restringem a um único grupo, padronizando discursos relacionados à maneira “ideal”, “universalista” e “igualitária” de ser e estar no mundo. Para Passos (2012, p. 10), “a concepção igualitária e universalista, que tem impregnado a educação escolar brasileira de modo generalizado, dificulta o diálogo com as diferenças”.

Esses discursos foram impostos pela branquitude, ao mesmo tempo em que o que é propagado em relação à população negra é estereotipado, restringindo a história dessa população à escravidão, ou desqualificado, com o/a negro/a aparecendo sempre inferiorizado/a, subalternizado/a. Nesse sentido, essa população, em sua particularidade ou coletividade, não é contemplada positivamente pelo currículo, o que explica que muitos/as negros/as não sintam orgulho de si e não se reconheçam como pertencentes a esse grupo. Isso demonstra a relação de poder que o currículo pode exercer para atender aos interesses de um grupo em detrimento de outro, além de seu caráter colonizador, racista e excludente. Contudo, essa relação não ocorre de maneira pacífica, mas com tensionamentos, seja por parte dos sujeitos ou de normativas, conforme citação abaixo.

Desse modo, também a EJA parece continuar a serviço da regulação dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados, entretanto essa prática reguladora não é pacífica. Em seu interior estão presentes os tensionamentos com práticas emancipatórias, ainda que em menor número. Esse tensionamento pode ser provocado tanto pela diversidade dos sujeitos que a frequentam, como pelos dispositivos legais que estabelecem o tratamento curricular das diferenças (Passos, 2012, p. 10).

Ademais, vale destacar que o poder exercido pelo currículo ocorre desde muito tempo sobre a população negra e das mais variadas maneiras, seja na hora de selecionar o conteúdo ou de sublinhar um conhecimento, uma identidade ou uma subjetividade como ideal. Dito de outra maneira, o conteúdo selecionado e veiculado em nossas escolas prioriza o ponto de vista do colonizador, o conhecimento válido é de base eurocêntrica, o modelo de homem/mulher ideal é o da pessoa branca e as representações das pessoas brancas são positivas, enquanto das pessoas negras são negativas. Acerca do papel da escola nessa supervalorização da cultura europeia e inferiorização das demais, principalmente, da africana, Rosa (2017, p. 84) apregoa: “[...] a escola se apresenta com um importante papel: visibilizar esta diversidade de sujeitos e

incluí-los ao currículo”. Ao apresentar essa proposta, Rosa (2017) está sugerindo uma descolonização do currículo escolar. Nessa mesma direção, Gomes (2018b) assevera:

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo.

Compreendemos que a escola é o lugar onde se propaga esse currículo capaz de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras, mas também é um espaço que se apresenta como possível lugar democrático, aberto às discussões e que pode contribuir para a construção de conhecimentos e de atitudes justas e de respeito, particularmente da diversidade étnico-racial. Nessa direção, Apple (2017, p. 911) nos alerta sobre o fato de que a compreensão do sistema de dominação/opressão pode fazer com que nos desesperemos e negligenciemos o papel da escola, além de “[...] minimizar o significado da dedicação de todas as pessoas que trabalham tanto para contribuir para uma compreensão e uma interrupção dessas estruturas e processos”. O autor evidencia que a escola não deve ficar imobilizada frente a questões maiores, principalmente aquelas que afetam a sociedade como um todo – opressões sistemáticas –, porque há coisas que podem e devem ser feitas pela instituição. Nessa mesma direção, Silva, Moura e Santos (2021, p. 94) apregoam que a escola se apresenta também como espaço de resistência e não apenas de reprodução de ideologias dominantes e nela podem ocorrer processos educativos nos quais “[...] a história dos/as oprimidos/as seja reconhecida e valorizada numa ação conjunta, feita com o/a estudante, e não para o/a estudante”. A escola, enquanto espaço de possibilidades, de emancipação/libertação e de descolonização, concretiza-se a partir de práticas pedagógicas que consideram e respeitam a diversidade cultural e social de seus sujeitos.

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2015, p. 604).

Na EJA, nosso campo de estudo, compreendemos que as práticas pedagógicas devem ser intencionais e crítico-reflexivas, contemplar ao mesmo tempo as individualidades e totalidades dos sujeitos. Para que isso ocorra, precisamos descolonizar as mentes, os corpos, os

currículos e, em favor da decolonialidade, superar o conhecimento colonial apreendido nas universidades, durante a formação inicial, ou no chão das escolas (em serviço), nas formações permanentes. Garrido (2021), que pesquisa sobre currículo e educação decolonial com foco em grupos subalternizados (quilombolas, indígenas e caiçaras), afirma que é preciso decolonizar não somente as mentes, mas também os corpos, e isso exige um conjunto de ações decoloniais. Em relação ao currículo, o mesmo autor assevera: “[...] é um território em disputa e requer um Giro Decolonial sobre o conhecimento privilegiado, outra ética e normativa instituída no chão da escola sob a égide da Educação Decolonial com pedagogia própria” (Garrido, 2021, online).

Para Garrido (2021), um instrumento importante e que pode possibilitar o giro decolonial⁵⁶ é o diálogo, como também nos propõe Freire (1987, p. 51), ao referir que “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Como já afirmamos anteriormente, a educação para ser antirracista exige que seja, também, decolonial e libertadora, o que não pode ocorrer fora da relação dialógica. O diálogo, enquanto caminho de significação de homens e mulheres, é um instrumento imprescindível na relação de ensino-aprendizagem, principalmente, na EJA.

No que tange à valorização dos saberes e conhecimentos da população subalternizada e/ou silenciada, onde se situam os sujeitos da modalidade EJA, Garrido (2021, online) apregoa: “[...] vislumbro o envolvimento nas trocas, um percurso de movimentos dialéticos entre o ensinar e aprender na relação entre os sujeitos-pesquisadores, sujeitos-educadores e saberes-conhecimentos, no processo horizontal [...]”, destacando, além do diálogo, a importância da escuta e da troca de maneira não verticalizada para construção de uma educação antirracista pautada em uma educação para as relações étnico-raciais. Essa afirmativa se encontra em consonância com o entendimento de Ferreira e Silva (2013, p. 31) sobre o que significa construir uma educação das relações étnico-raciais: “[...] significa horizontalizar tais relações, superando os discursos que criou o outro para subalternizá-lo e valorizando a participação de todos na construção da História”.

Porém, nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aulas, o que acontece é que os/as professores/as da modalidade EJA, em sua maioria, não são orientados/as e/ou não procuram se informar como proceder em suas práticas pedagógicas, reproduzindo, em muitas ocasiões, práticas colonizadoras, discriminatórias e racistas. Foram questões como essas, atreladas à invisibilidade didático-pedagógica das questões étnico-raciais, à naturalização de

⁵⁶ De acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel (2018), o giro decolonial são as diversas situações e atitudes de resistência política e epistêmica que vão de encontro as lógicas da modernidade/colonialidade.

discursos e práticas racistas, além da ausência de autoafirmação da identidade étnico-racial dos/as estudantes negros/as da EJA que inquietaram Ferraz (2016), despertando nela o interesse de pesquisar a EJA juntamente com as questões étnico-raciais. Essas questões estão relacionadas à “herança” colonial que atravessa a sociedade e, conseqüentemente, a escola, principalmente, os seus currículos e suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Ferreira e Silva (2013, p. 27, grifo do/a autor/a) asseveram:

As marcas da presença da herança colonial que perpassa a nossa sociedade e, conseqüentemente, os currículos escolares representam, de um lado, o que **não** foi ensinado e, conseqüentemente, o que não sabemos sobre História e Cultura da África, dos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas. Por outro lado, o pouco que é ensinado dessas Histórias e Culturas é realizado pelo prisma do imaginário europeu. Por isso, o currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas *outras*, trata-as sob a visão imperialista e asséptica da lógica eurocentrada. E esse tratamento manifesta-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados.

Contudo, como já referenciado, esses preconceitos, silenciamentos e apagamentos reproduzidos nas escolas podem ser combatidos com lutas e disputas a partir de um currículo contra-hegemônico, não eurocêntrico; disseminando as contribuições dos povos africanos e indígenas que tantos legados nos deixaram, inclusive, com marcas significativas em nossa cultura (Calado, 2021). Nesse sentido, almejamos um currículo escolar materializado em uma prática pedagógica que transforme a realidade da escola e dos/as estudantes, conseqüentemente, a realidade dos entornos desses sujeitos, ou seja, uma prática pedagógica que valorize outras culturas, saberes e visão de mundo, que destaque a importância, o conhecimento, a cultura e as contribuições dos/as negros/as e dos povos originários nos mais variados campos. As práticas mecanicistas a serviço do capital que silenciam e inviabilizam as discussões acerca das relações étnico-raciais ratificam e sedimentam a propagação de uma cultura branca hegemônica que não atende às realidades e necessidades dos/as estudantes, especialmente, os/as da EJA.

Para tanto, é fundamental que a escola e os/as professores/as compreendam quem estão formando, de que maneira e com qual intenção. E, para tal feito, precisam insistir que os/as estudantes aprendam, além de dialogar com suas necessidades, o que exige identificar de onde vieram e para onde querem ir, conhecer seus anseios culturais, sociais, econômicos e compreender quais conhecimentos são significativos em suas vidas. Destarte, o/a professor/a “[...] que tem consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse,

faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno” (Franco, 2016, p. 541).

No que tange à prática pedagógica mais especificamente, que deve se apresentar intencional e crítico-reflexiva, além do que já vem sendo discutido, mesmo que estabelecendo uma relação com currículo escolar neste item, vale ainda destacar, de acordo com Franco (2015), os princípios que a organizam, a saber:

- Constitui-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados;
- Caminha por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante, já que o processo de ensino, o qual envolve muitas variáveis pode contribuir para emancipação e/ou engessamento do direcionamento didático; e
- Trabalha com/na historicidade, implicando tomadas de decisões, de posições e se transformando pelas contradições. Enquanto processo histórico, a Educação não pode desconsiderar em suas práticas pedagógicas essa característica.

Esses princípios estabelecem uma relação muito próxima com o que é denominado de *práxis pedagógica*⁵⁷ que, de acordo com Souza (2006, p. 10), é uma

[...] inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades.

Nesse sentido proposto por Souza (2006), a *práxis pedagógica* que emerge no ambiente escolar ocorre a partir da integração da ação coletiva dos sujeitos sociais (docentes, discentes e gestores/as) dessa instituição, no que ele denomina de agência formadora. Esses sujeitos permeados pela afetividade constroem conhecimentos pedagógicos, compostos pelos conteúdos educacionais, instrumentais e operativos. Ainda, segundo esse mesmo autor, os conteúdos educacionais são constituídos pela leitura das contradições e conflitos, mas também das possibilidades do contexto histórico-cultural atual; os instrumentais, são compostos pela aprendizagem do uso oficial das linguagens (verbais, matemáticas, artísticas); e os operativos, estão relacionados à elaboração de projeto de intervenção social.

⁵⁷ Para ampliação da discussão acerca da *práxis pedagógica*, sugerimos a leitura do ensaio de João Francisco de Souza (2006) *Prática pedagógica e formação de professores*, organizado para concorrer ao cargo de Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco.

Nessa direção do que compõe os conhecimentos pedagógicos operativos, Costa (2019, p. 39) apregoa que a *práxis* pedagógica “[...] se constitui como *práxis* quando busca transformar uma determinada realidade que emerge no cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, guiando-se por resultados ou objetivos determinados, que são de natureza teórica”. Desse modo, partimos do entendimento que para construirmos um currículo que se concretize em práticas pedagógicas docentes antirracistas, enquanto dimensão da *práxis* pedagógica⁵⁸, devemos considerar a diversidade que compõe a escola em seus aspectos cultural, étnico, social e econômico, compreendendo que o processo educativo é mais amplo e acontece para além dos muros da escola. Tudo isso deve ser levado em conta, para que refletindo crítica e dialeticamente sobre teoria e prática, sejam organizadas atividades pedagógicas intencionais que se comprometam com a mudança social e de emancipação/libertação dos/as estudantes negros/as da EJA.

Ainda no que diz respeito à *práxis* pedagógica relacionada às atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelos/as professores/as, concordamos com Franco (2015, p. 606) ao afirmar que “uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a *práxis* como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza”. Nessa mesma direção, Freire (1987) assevera que a *práxis* é a inter-relação dialética entre reflexão e ação, na qual homens/mulheres agem sobre o mundo para modificá-lo (ação – reflexão – ação), pois, sem ela, não seria possível a superação da relação opressor-oprimido e/ou colonizado/colonizador.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2011) apresenta o conceito de prática docente crítica, o qual compreendemos que inspira e se conecta ao de prática pedagógica de Franco (2015; 2016), bem como de Costa (2019) e Silva (2009), apresentados anteriormente. O educador afirma que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência do pensar certo e acresce: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 39). Embora utilize o termo “prática docente”, esse vem acrescido da palavra “crítica”, evidenciando um não reducionismo desse conceito, além de realizar uma interface com a intencionalidade quando apresenta e problematiza o “pensar certo”. Freire (2011) ainda destaca a relação entre a teoria e a prática quando se refere ao “fazer e o pensar sobre o fazer”. Por essas razões, a prática docente crítica proposta por este autor é utilizada nesse texto como sinônimo de *práxis* pedagógica. Além disso, Silva, Moura e Santos (2021, p. 94) acrescentam e destacam

⁵⁸ De acordo com Souza (2006), a prática docente é apenas uma das dimensões da *práxis* pedagógica, a ela somam-se a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica.

que “na obra freireana, há outras questões levantadas, como o inacabamento do ser humano e a convicção de que mudar é possível. Ações primordiais para o processo de desconstrução e ressignificação para uma reeducação das relações étnico-raciais”.

Inferimos que Freire (2011) evidencia, ainda mais, a intencionalidade que a prática pedagógica deve conter ao apresentar suas “várias exigências” ao ensino, a saber: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, corporificação das palavras pelo exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, dentre outras. A prática docente crítica é entendida e construída à luz de uma perspectiva pedagógica e humana. Por isso, entre os vários saberes indispensáveis, para esse autor, destacamos o seguinte: “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2011, p. 37). Assim, compreendemos, junto com Freire, que uma prática pedagógica que rejeita qualquer forma de discriminação e de preconceito não ocorre de maneira avulsa, desconectada do todo, mas se faz integrada, atribuindo sentido e direção ao que está sendo ensinado.

Ainda no que se refere às práticas docentes, Franco (2016, p. 548) faz a seguinte afirmação: “[...] não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. Conclui que a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção”. Assim sendo, estaríamos contribuindo com a propagação do colonialismo e da colonialidade em nossas escolas e não com a emancipação/libertação dos grupos oprimidos. Estaríamos contribuindo com o que Freire (1987) denomina de educação bancária, tipo de educação que se alinha às práticas curriculares e pedagógicas colonizadas. Nessa direção, Ferreira e Silva (2013, p. 28) apregoam:

Epistemologicamente, esse é o tipo de educação que Freire (2002, 2005) chamava de bancária, na qual é depositado o conhecimento considerado necessário na cabeça do educando, através de práticas curriculares colonizadas. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o.

Vale destacar que “as práticas pedagógicas podem caminhar na direção da domesticação ou da emancipação. A consciência crítica, a autonomia, o empoderamento dos docentes, a tessitura coletiva das intencionalidades fará toda diferença no rumo dessas práticas” (Franco, 2015, p. 612). Diante dessa perspectiva, precisamos romper com a “domesticação”, fazendo-se necessária a emancipação e isso perpassa por romper com um currículo escolar e com práticas

docentes europeizados. Ademais, essas práticas precisam ser verdadeiramente pedagógicas, ou seja, apresentarem uma postura crítica e intencional, na qual teoria e prática encontram-se inter-relacionadas e comprometidas com uma mudança da sociedade, não se restringindo somente à prática docente. Para tanto, as práticas pedagógicas devem se organizar autônoma e criticamente no que se refere às práticas educativas, para que ocorra uma transformação nas aprendizagens tanto no que diz respeito aos sentidos, como também aos significados.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2015, p. 608).

As práticas pedagógicas, responsabilidade da escola e não só do docente, transversalizam todo o processo de ensino-aprendizagem, iniciando no planejamento, percorrendo toda e qualquer ação educativa, até possibilitar a construção de novos espaços educativos. Uma ação pedagógica que se deseja antirracista, numa perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, é gestada no currículo escolar, devendo iniciar desde o planejamento e ser (re)pensada e posta em evidência, durante e para além dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos nos ambientes escolares. Esse contexto provoca algumas inquietações que nos direcionam a alguns questionamentos: o que é necessário para que ocorra esse tipo de prática? Qual o papel, mais especificamente, dos/as professores/as nesse processo de pensar e assumir uma prática pedagógica antirracista? O que é necessário para que ocorra um “bom” ensino? De acordo com Franco (2015),

[...] o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude (Franco, 2015, p. 605).

Para desencadear nos/as estudantes essas situações desafiadoras decorrentes de um “bom” ensino, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas antirracistas na EJA, faz-se necessária uma discussão sobre o racismo, na nossa sociedade, a qual será realizada no corpo deste texto de tese, bem como o seu reflexo nas escolas. Essas instituições também não estão livres do racismo que, muitas vezes, ocorre porque não respeitam as diferenças! No que diz respeito à diferença que se faz presente no currículo, Ferreira e Silva (2013, p. 28) afirmam:

“[...] na maioria das vezes é ainda uma forma disfarçada de discriminação e de pré-conceito e sua não problematização perpetua desigualdades raciais, visando homogeneizar e naturalizar as diferenças, sob o pretexto da não discriminação”. Além disso, o racismo se perpetua de várias formas, a partir de preconceitos explícitos ou velados, omissão e/ou silenciamento frente a ações de opressão, maneira como é tratada a diferença no ambiente escolar.

Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças [e a jovens e adultos]. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas (Cavalleiro, 2001, p. 147).

É importante destacar que tudo isso está muito associado às representações que foram sendo construídas e reforçadas pelos colonizadores/dominantes, ao longo da nossa história, sobre os/as negros/as. Essas representações nada mais são do que o ideário que foi sendo estabelecido – pela colonialidade do poder, do saber e do ser – em nossas mentes acerca de um coletivo, os/as negros/as, em especial, os/as que se encontram na modalidade EJA. No ambiente escolar, essas representações podem ser decorrentes de práticas curriculares colonizadas e monoculturais, que “[...] apesar de seu poder destruidor, são praticados através de artimanhas sutis, porém contundentes, como a negação do conflito e o silenciamento dos subalternizados através da imposição do padrão hegemônico que, sob o jugo da colonialidade do ser, não ousa questioná-lo” (Ferreira; Silva, 2013, p. 28).

Isso não significa que não podemos desconstruir esse ideário. Porém, não é fácil! A resistência empreendida pelos grupos subalternizados tem possibilitado muitas lutas, mas também algumas conquistas que podem oportunizar uma educação antirracista pautada na emancipação/libertação e na decolonialidade como foi, por exemplo, a implantação da Lei nº 10.639/03 e da 11.645/08. Somada esse tipo de resistência, luta e conquista, uma possibilidade, em nossas escolas, pode ser o comprometimento de práticas realmente pedagógicas que articulem os conteúdos curriculares com a vida dos/as estudantes jovens e adultos/as e isso implica em considerar também, entre outros aspectos, as questões étnico-raciais, numa perspectiva da educação antirracista, trazendo à centralidade outros saberes, conhecimentos e culturas que não somente aqueles impostos como padrão universal, em favor da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Sabe-se que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer

que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo (Franco, 2016, p. 546).

Concordamos com Franco (2016), ao afirmar, na citação acima, que os/as professores/as devem estar atentos/as às várias transformações dos/as estudantes, das ações empreendidas na escola, mas também às suas próprias. A ação educativa é esse transformar e ser transformado continuamente e os/as professores/as apresentam um papel basilar nesse processo, principalmente, no que se refere às questões subjetivas, porque isso influenciará nas questões identitárias e nas representações construídas no imaginário dos/as estudantes.

Ademais, diante do exposto, vale ressaltar que estabelecemos uma relação entre as práticas pedagógicas e o projeto de modernidade/colonialidade, refletimos acerca dos conceitos, características e princípios da prática pedagógica, além de sua relação de indissociabilidade com o currículo escolar e a *práxis*. Contudo, pensar somente a prática pedagógica não é suficiente, já que nos propomos a pesquisar de que maneira essas práticas contribuem para uma educação antirracista na EJA. Desse modo, as reflexões realizadas nesse tópico balizam nossa próxima discussão e entendimento acerca de uma prática pedagógica antirracista.

3.4 Prática pedagógica antirracista

A escola pode se constituir como um lugar de aprendizagem emancipadora no sentido de primar pela diversidade, percebendo as singularidades, mas sem perder de vista seu caráter humanizador, mesmo não sendo o único espaço de transformação, conforme ressalta Freire (1987; 2011). Logo, as práticas pedagógicas que devem ser construídas nesses espaços não devem se restringir ao roteiro didático organizado pelo/a professor/a e/ou somente à ação docente, mas, em um sentido *lato*, ultrapassar os muros escolares integrando a comunidade escolar a comunidade externa local, mas também se fazendo crítica, reflexiva e orientada pela *práxis*, ao se comprometer com a mudança social. Nesse sentido, Silva (2014, p. 199) assevera:

[...] o espaço escolar pode favorecer a emancipação do ser humano, isto é, das pessoas que elevam o seu senso crítico se, de fato, ela conseguir conjugar os aspectos do trabalho, da participação política e da formação humana. Para isto, vários elementos fazem-se necessários, tais como: compreensão de escola que se aproxima da comunidade, que discute as questões da ordem do trabalho de

modo crítico, dentro de uma consciência de classe, as quais sugerem participação política e a formação das pessoas no conjunto das relações.

Acrescentaríamos como elemento necessário para que a escola favoreça a emancipação de seus/suas estudantes uma discussão que traga à tona o recorte étnico-racial – no seu sentido social e político -, imprescindível na construção de uma educação antirracista. Essa discussão perpassa pelo fortalecimento identitário, já que, historicamente, a identidade negra foi construída como categoria de ordem inferior (Rosa, 2017), e pelo engajamento social e político na luta por reconhecimento, representatividade e ocupação de postos de poder. Ao favorecer a emancipação humana e conseguir integrar aspectos do trabalho, da participação política e da formação humana, não podemos deixar de exigir da escola, em seu papel social e pedagógico, o combate ao racismo pautado na educação para as relações étnico-raciais.

Essa exigência não é à toa, visto que, conforme anunciado, existem lutas e conquistas no âmbito dos documentos legais como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece uma mudança curricular e de postura frente às questões étnico-raciais. Concordamos e sabemos, de acordo com Ferreira e Silva (2013, p. 30), que “[...] a política curricular não se restringe ao texto legal, mas tem rebatimento nas práticas curriculares dos cotidianos escolares e são estas que dão materialidade às lutas pela decolonialidade”. A implantação de leis não garante a implementação das mesmas no chão da escola, mas não podemos negar que, sem elas, poderia ser ainda bem mais difícil. São as práticas curriculares e pedagógicas que vão dar materialidade às intenções que compõem as normativas. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 24) assevera:

[...] a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse locus [escola] numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra.

Apesar de a citação tratar da integração de todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional para a concretização de uma educação para as relações étnico-raciais, de nossa compreensão de prática pedagógica estar pautada em um sentido *lato* e de não termos a intenção de reduzi-la à ação docente, precisamos destacar o papel dos/as professores/as na contribuição para emancipação dos/as estudantes, ou seja, para uma educação libertadora, sem discriminação e sem preconceito. Nesse sentido, os/as docentes de todas as áreas, independentemente do compromisso ético e político com uma sociedade mais justa e equânime, deveriam possibilitar, durante suas aulas no chão da escola, reflexões, discussões e ações que contribuam com a

desconstrução do paradigma colonial e racista sedimentado nesses ambientes. Considerando a Lei nº 10.639/03 e, no que couber, a Lei nº 9.394/96, o trabalho sobre as questões étnico-raciais deve ser abraçado por professores/as de todas as áreas e, mais especificamente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Contudo, o fato de as outras áreas não aparecerem explicitamente no texto da Lei supracitada cria uma falsa ideia de que essa responsabilidade se resume apenas às áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras e/ou aos/às profissionais comprometidos/as identitária ou politicamente com as questões étnico-raciais. Para Gomes (2010, p. 104), há “[...] um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores (as) negros (as)”. Ademais, é imprescindível que os/as professores/as de todos os componentes curriculares assumam a responsabilidade de rever e reestruturar seus currículos e suas práticas pedagógicas, pois “[...] não estão isentos do compromisso social de reverter o paradigma eurocêntrico vigente” (Pinho; Lima; Moura, 2019, p. 38).

Nessa mesma direção, considerando a EJA, Correia (2013, p. 104) apregoa e defende que “[...] a inclusão da temática negra precisa deixar de ser trabalhada apenas nos conteúdos relacionadas à História e Ciências Sociais e deve passar a ser o eixo central nas práticas político pedagógicas da EPJA”. Ou seja, na instituição escolar, a luta por uma educação antirracista é responsabilidade político-pedagógica da escola e de todos/as os/as profissionais dessa instituição, principalmente dos/as docentes que precisam trazer à baila essa discussão e problematizá-la para que, de maneira colaborativa, contribuam junto aos/às estudantes para um ambiente mais justo, igualitário e equânime, numa perspectiva de educar para as relações étnico-raciais. Soares (2020, p. 88), em sua tese de doutoramento, corrobora com esse pensamento ao afirmar: “[...] os profissionais das diferentes áreas do conhecimento precisam assumir uma postura diferenciada em busca da construção e efetivação de uma educação antirracista”.

Os/As professores/as têm dificuldades em perceber o real sentido atribuído à prática pedagógica, visto que esta deve se manifestar na ação transformadora e na formação da subjetividade humana (Franco, 2015). Nesse sentido, o/a docente precisa conhecer o/a estudante para além do nome e de suas características físicas. Faz-se necessário considerar as especificidades desses/as estudantes, valorizar os conhecimentos que trazem, respeitar suas culturas e suas crenças, compreender qual sua identificação étnico-racial para que as ações pedagógicas desenvolvidas não sejam mecânicas e não visem somente resultados quantitativos,

mas tenham significado na subjetividade e vida prática deles/as. Ainda, no que diz respeito ao papel do/a professor/a,

Enquanto [ele/a] desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo (Franco, 2016, p. 546).

Desse modo, se o processo pedagógico continuar sendo desconsiderado e tratado mecanicamente, somente para atender às demandas do capital, não alcançará o estágio crítico-reflexivo necessário à educação antirracista, conseqüentemente, libertadora e decolonial que almejamos. Na escola, os saberes pedagógicos construídos pelos/as professores/as, ao longo de suas trajetórias, podem contribuir para que ocorra essa transformação. Esses saberes são

[...] aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática (Franco, 2016, p. 545).

Ao articular teoria e prática, entendemos que os/as professores/as estão se esforçando para compreender melhor as especificidades dos sujeitos da EJA, até porque, só assim terão condições de dialogar com as circunstâncias da vida prática desses/as estudantes. Para Garrido (2021, online), “o autêntico diálogo permite e (sic) abertura para valorização e reconhecimento das diferenças e constrói caminhos éticos-políticos-pedagógicos de baixo para cima, de acordo com as necessidades e a partir das vítimas, aqui entendidas pelas diversidades [...]”. Nessa mesma perspectiva e para a promoção de uma prática pedagógica dialógica, ética, que atenda às diferenças, Gomes (2018a) acrescenta que se faz necessário conhecer as trajetórias e identidades dos sujeitos; realizar articulação com as múltiplas identidades construídas pelos/as jovens; conhecer a história de luta dos/as negros/as desde a escravidão; promover um movimento de ressignificação da identidade negra; estabelecer a temática das relações étnico-raciais como cerne de discussão, estudo, problematização e vivências.

Parece trivial, todavia, romper com um modelo colonial e racista instituído e sedimentado há tanto tempo não é fácil. As práticas curriculares e pedagógicas ensinam que há grupos que são sujeitos de direito, enquanto outros são sujeitos de favor. Para Ferreira e Silva (2013, p. 27), “os primeiros têm a tarefa de ensinar o que é possível de civilidade aos segundos, como também é ensinar o que não é possível: os sujeitos de favor produzir conhecimentos válidos que possam ser considerados nos currículos escolares”. Mudar essa realidade de

apagamento, silenciamento e subalternização também não é impossível. Garrido (2021, online), compreende que só será possível uma mudança a partir de uma democracia construída pelos sujeitos subalternizados e apregoa: “eu tenho a minha utopia e sonho com a Justiça Étnico-Racial”. Corroboramos com essa afirmativa e, por isso, acreditamos que precisamos insistir!

Mudar as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, a lógica eurocêntrica arraigada no pensar e fazer pedagógico e o foco epistemológico e cultural se faz necessário para tentar desenvolver, de maneira assertiva, um processo de reaprendizagem também para os sujeitos brancos. A discussão de uma prática pedagógica antirracista para uma educação da relações étnico-raciais na EJA não é uma discussão que se restringe aos/às negros/as, mas também ao grupo de brancos/as que deve iniciar esse processo desconstruindo a ideia de negatividade associada ao/à negro/a e forjada ao longo de nossa história. Nessa mesma direção, Gomes (2018a, p. 67) afirma: “essa mudança possui um caráter mais amplo, não se restringindo aos negros(as) que participam da EJA. Trata-se de um processo significativo e positivo também para os(as) brancos(as)”. A autora afirma ainda ter observado, em um trabalho desenvolvido no Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Observatório da Juventude da UFMG, que a discussão acerca das questões étnico-raciais com esses/as jovens e adultos/as brancos/as tem possibilitado várias transformações tanto na vida como no comportamento deles/as; e acrescenta:

Estes(as) passam por um processo afirmativo diante de sua ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos. Há também um processo de mudança na sua estética corporal via incorporação de símbolos étnicos relacionados ao segmento negro. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos (Gomes, 2018a, p. 67-68).

Além do rompimento com a ideia da negritude como lugar de negatividade, uma prática pedagógica que contribua para uma educação antirracista deve investir também na desmistificação desse lugar como sendo de subalternidade, silenciamento e apagamento. Para a construção desse novo olhar, no qual não só os/as negros/as, mas todos os grupos étnico-raciais tenham, além de orgulho, a possibilidade concreta de conviverem conjuntamente, é basilar conhecer a história da população negra, valorizar os saberes, a diversidade cultural e social para que não haja imposição de um grupo em detrimento de outros. Desse modo, para (re)conhecimento, fortalecimento da cultura e da identidade negra e, consequentemente, uma mudança da prática pedagógica, Gomes (2018a) aponta alguns caminhos, como o estudo das narrativas africanas; a leitura e a compreensão das revoltas e resistências negras; o acesso à literatura afro-brasileira; o conhecimento da constituição e diferenças das religiões de matriz

africana; o entendimento das formas organizativas contemporâneas do/a negro/a brasileiro/a e os processos educativos por eles/as gerados; e a presença negra nos movimentos populares.

Esses caminhos citados por Gomes (2018a) devem ser entendidos como orientações e possibilidades, não com uma forma engessada de construção de uma educação para as relações étnico-raciais. A escola e os/as professores/as precisam compreender quem são seus sujeitos e conhecer suas especificidades, como já dito anteriormente, para que as ações pedagógicas propostas sejam significativas. Fatores que podem contribuir com esse processo e trazer mais elementos que deem segurança em sua aplicação é a busca por práticas exitosas de professores/as que trabalham na EJA, com uma perspectiva assertiva e positiva acerca das relações étnico-raciais; e o acesso às pesquisas desenvolvidas nessa modalidade, com recortes étnico-raciais.

Vale destacar que as investigações sobre as questões étnico-raciais ainda são escassas, principalmente quando relacionadas à EJA, mas temos algumas produções como as que apresentamos no capítulo 2, quando realizamos o estado do conhecimento. Essa escassez contribui com a perpetuação e reprodução do racismo na EJA, conforme Ferraz (2016, p. 86) assevera: “as poucas pesquisas existentes na área da EJA e educação étnico-racial são uníssonas ao comprovar lacunas, ausências, invisibilidade, silenciamento e naturalização de práticas racistas em realidades escolares distintas”. Os estudos no campo da EJA estão voltados, principalmente, para o campo da alfabetização, das políticas públicas, dentre outros. Não significa que são temas pouco importantes, a questão é que a discussão acerca das relações étnico-raciais, quando não inviabilizada e/ou silenciada, ganha argumentos universalistas, havendo uma prevalência dos discursos de classe em detrimento dos de raça, gênero e cultura. Essa universalização é reproduzida também nas concepções acerca das políticas educacionais e práticas educativas, e não deixam de ser importantes, porém, são insuficientes, ao continuar invisibilizando as questões étnico-raciais, por exemplo.

Mesmo com toda essa escassez de pesquisa e argumentação universalista a favor da questão de classe em detrimento da étnico-racial, precisamos reconhecer que já ocorreram algumas transformações, embora lentas e, muitas vezes, ameaçadas, como foi no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Muitas dessas mudanças, em seus avanços e retrocessos, foram ocasionadas pelos fóruns da EJA, pelo reconhecimento da diferença, pela cobrança da articulação entre igualdade e diversidade, pela resignificação da prática docente, dentre outras (Gomes, 2018a). Cabe destacar que a produção das diferenças é um processo construído ao longo dos anos nos âmbitos social, histórico, político e cultural. Nesse sentido, importa desnaturalizar as desigualdades e revisitar os valores e posturas diante das questões étnico-

raciais na EJA, para a efetivação de uma prática pedagógica antirracista. Esse contexto ratifica a compreensão que a relação entre a EJA e as questões étnico-raciais é um campo de luta, um campo político e que “a tarefa de uma política educacional voltada para a diversidade étnico-racial está perpassada por uma radicalidade política e pedagógica” (Gomes, 2012, p. 24). Ademais, pode-se acrescentar:

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (Gomes, 2012, p. 22).

Essa prática pedagógica antirracista que almejamos, com ampliação do direito à diferença, formação de subjetividades inconformadas diante do racismo e conhecimento mais aprofundado sobre as questões étnico-raciais, deve estar pautada numa educação libertadora e em um paradigma decolonial e afrodiaspórico que tente romper com o pensamento branco-europeu que está posto, não no sentido de substituí-lo, mas de oferecer outras possibilidades que fujam da universalização imposta pela colonialidade eurocêntrica. Corroborando com essa afirmativa, Soares (2020, p. 183) defende a ideia que

[...] a Teoria da Afrocentricidade, enquanto paradigma inovador contra-hegemônico, favorece uma reflexão sobre a superação dos modelos eurocêtricos presentes no nosso universo educacional, reafirmando a agência e localização psicológica dos povos africanos e da sua diáspora.

Essa mudança de paradigma e fortalecimento da identidade e cultura negra pode e deve iniciar na escola, mas também ultrapassar os muros institucionais e contribuir com mudanças sociais nas comunidades onde os sujeitos da EJA estão inseridos. Desse modo, a escola, conjuntamente com todos/as os/as integrantes dessa instituição, ao cumprir seu papel social e político, pode contribuir com esse processo para o (re)conhecimento, o fortalecimento e a promoção da cultura, da identidade e da epistemologia negra. Nesse sentido, há uma emergência da escola e dos/as professores/as adotarem uma pedagogia e uma prática pedagógica que vá de encontro aos moldes europeizados impostos. Para tanto, é importante a seleção de práticas e metodologias que favoreçam o combate ao racismo e à discriminação no campo do ensino; que estejam pautadas na igualdade de direitos e no reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileira e africana, ou seja, em uma perspectiva afrocêntrica. Nesse sentido, Reis, Lima e Silva (2022, p. 92) destacam que,

A importância de uma prática pedagógica afro centrada para a educação das relações étnico-raciais está em estabelecer um diálogo com a diversidade pluriétnica e multicultural presente na escola, destacando a vida do educando, ouvindo suas vozes, fortalecendo identidades, rejeitando e intervindo nas ações e comportamentos que favoreçam o preconceito, a discriminação, o racismo, o sexismo e a exploração, entre os educandos.

A promoção desse movimento na EJA exige pensar essa modalidade, majoritariamente negra, associada à discussão das relações étnico-raciais. Além disso, Correia (2013, p. 50), em consonância com Reis, Lima e Silva (2022), afirma que: “o vasto conhecimento adquirido pelos educandos/as ao longo da vida precisa ser incorporado à prática educativa para que estes/as sintam-se valorizados e capazes de aprender, e desta forma se sintam motivados a continuar”. Ademais, precisamos descolonizar nosso olhar para que possamos compreender a história e a contribuição dos/as negros/as em nosso país, discutir e entender o racismo e suas novas formas de expressão, além de tensionar uma reestruturação curricular e empreender uma prática pedagógica que contribua com algumas estratégias didático-metodológicas, como as apontadas por Gomes (2018a) e já referenciadas.

A decolonização e/ou o giro decolonial que possibilite essa mudança de reconhecimento e valorização da população negra, tanto no currículo escolar quanto nas práticas pedagógicas dos/as docentes, exige também uma pedagogia que valorize os conhecimentos dos sujeitos subalternizados, num movimento de baixo para cima. É um movimento difícil, seja devido à força exercida por aqueles/as que detêm o poder político e econômico e desejam a perpetuação da hegemonia branca ou, até mesmo, porque internalizamos e sedimentamos em nossas reflexões e ações que reforçam que esse modelo instituído é o “correto”. Porém, há experiências exitosas, nas quais os/as profissionais da EJA vão de encontro ao modelo hegemônico e desenvolvem um trabalho que respeita a história e o contexto dos sujeitos dessa modalidade. Nesse sentido, de acordo com Garrido (2021, online), deve haver uma parceria entre os sujeitos formadores com os intelectuais orgânicos (negros/as, indígenas etc.), “[...] porém priorizando a presença dos sujeitos do conhecimento e da cultura”. Esse mesmo autor relata uma experiência vivenciada em sua prática pedagógica que evidencia essa parceria e prioridade ao sujeito conhecedor da cultura local. Esse momento aconteceu em uma escola quilombola, na qual um Mestre Griô foi convidado para relatar sua experiência na infância, na adolescência e na juventude, a partir de uma atividade de contação de história desenvolvida na escola. Após esse momento, Garrido (2021), enquanto professor de Biologia, compartilha como procedeu em sua prática pedagógica:

Busquei interpor informações do Ensino de Ciências e apresentar elementos conceituais acerca da alfabetização científica, sobre o conteúdo de Botânica, respiração celular das plantas, nutrientes do solo, questões de sustentabilidade no plantio agroecológico e as relações socioeconômicas advindas da cultura quilombola. Entre outras narrativas, o Mestre Griô Horácio contou sobre a ciranda que faziam em frente à escola. Enquanto aprendíamos e ensinávamos, as educandas e os educandos desenhavam a história em papéis, que depois foram projetados em desenhos no pano e pintados pelos educandos, que recontaram as histórias apresentadas na oralidade do Mestre Griô Horácio Marcolino (Garrido, 2021, online).

Em sua ação, o autor demonstra que é possível descolonizar o currículo e a prática pedagógica numa perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma educação antirracista, a partir de atitudes como essa que consideram os conhecimentos e saberes de povos subalternizados de maneira colaborativa, dando visibilidade e prioridade ao conhecimento e sabedoria do Mestre Griô. Foram as experiências e as vivências do Mestre que direcionaram a aula de Biologia naquele dia, não o contrário, como normalmente acontece em uma prática curricular e pedagógica colonizada. Compreendemos que essa é uma prática que foge da centralidade europeia e que se encontra articulada com a realidade dos sujeitos daquela localidade.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre uma prática pedagógica antirracista, Reis, Lima e Silva (2022, p. 95) destacam “[...] a necessidade do(a) educador(a), em sua prática pedagógica e, também, social estar ancorado(a) numa concepção de educação articulada com a realidade social das pessoas que compõem a sua comunidade escolar”. Desse modo, podemos afirmar que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor Alex Garrido se configura como uma prática pedagógica antirracista, pois se apresenta decolonial, libertadora e afrocêntrica, além de democrática e inclusiva, possibilitando uma verdadeira educação para as relações étnico-raciais. Concordamos com Reis, Lima e Silva (2022, p. 95) ao afirmarem que a construção de relações étnico-raciais assertivas, significativas e positivas são forjadas a partir de uma educação que “[...] fortalece e desperta a consciência negra entre pessoas negras através do orgulho de sua identidade e, também, entre as pessoas não negras permitindo-lhes identificar a importância do outro em sua própria história e cultura [...]”. Além disso, Rosa (2017, p. 82) levanta uma questão que também julgamos importante e com a qual corroboramos, ao afirmar que é preciso estar “[...] comprometido com a valorização da ancestralidade negra e com a promoção da diversidade cultural afro-brasileira e engajado com a construção de práticas pedagógicas que visem a efetivação de uma igualdade racial”.

É balizado na perspectiva de Garrido (2021), de Reis, Lima e Silva (2022), de Rosa (2017) e, principalmente, de Gomes (2012) que refletimos acerca de uma prática pedagógica

antirracista, a qual entendemos que deve se apresentar decolonial, libertadora e centrada no conhecimento, saberes e cultura da população negra. Em nosso caso, as características apontadas por Gomes (2012), em um de seus trabalhos, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana servirão para nos guiar durante a aplicação empírica de nossa pesquisa, principalmente no que tange à observação participante. Nesse sentido, conforme essa autora, do ponto de vista dessas Diretrizes Curriculares, as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº10.639/03 devem apresentar as seguintes características:

- Oferecer condições favoráveis para o ensino e para as aprendizagens;
- Desenvolver projetos empenhados na valorização positiva da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos;
- Questionar relações baseadas em preconceitos;
- Valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra;
- Colocar em questão as formas de desqualificação;
- Criar condições para que os/as estudantes negros/as não sejam rejeitados;
- Realizar-se no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas.

Além das características já citadas, Gomes (2012) acrescenta:

- Reger-se por meio de um trabalho conjunto;
- Esclarecer equívocos em relação à acusação de que o/a negro/a discrimina a si mesmo, à atuação do Movimento Negro, ao mito da democracia racial e ao racismo;
- Visar negros/as e brancos/as;
- Atuar no nível do conhecimento e no nível dos conteúdos escolares;
- Basear-se em fontes variadas, em material bibliográfico e outros materiais didáticos;
- Inserir-se no PPP da escola;
- Identificar, com o apoio dos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiras (NEABs), fontes de conhecimentos de origem africana;
- Exigir dos/as docentes e das escolas a crítica à forma como os/as negros/as e outras minorias são representados e tomar providências para corrigi-las;
- Exigir um nível de normatização via sistematização, em documentos e no planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis; e

- Exigir a previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e do encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações.

Essas características seriam as ideais para que as práticas pedagógicas fossem promovidas com excelência no que tange à construção de uma educação antirracista. Contudo, as escolas estão distantes de realizá-las com todas as suas exigências. Estudos anteriores “[...] sobre a implementação da Lei, revelam a grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas de realizar práticas com tamanha radicalidade e efetividade como suscita o texto legal” (Gomes, 2012, p. 32). Ao realizar sua pesquisa de mestrado, Ferraz (2016, p. 50), na realidade concreta observada, também destaca:

As observações realizadas, no campo empírico demonstraram que práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, no contexto da EJA, inexistiam. As temáticas étnico-raciais têm sido invisibilizadas/silenciadas pelo coletivo escolar, apesar da existência de políticas públicas afirmativas materializadas na alteração do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, que dizem respeito a toda educação básica.

Sabemos que não é simples e que a implementação de práticas pedagógicas, como possibilidade para o atendimento a Lei nº 10.639/2003, exige dos/as professores/as, dentre o que já foi apresentado, formação inicial e continuada adequadas. Segundo Rosa (2017), a educação para as relações étnico-raciais deve compor o currículo dos cursos de formação de professores/as, fazendo com que esses/as profissionais reflitam sobre essas questões, porque, caso contrário, têm grandes chances que, em suas práticas pedagógicas, reproduzam o racismo a partir da cultura do silêncio. Contudo, vale destacar que também temos experiências exitosas como o exemplo de Garrido (2021), que citamos anteriormente, que desenvolve suas práticas pedagógicas em uma tentativa de educar para as relações étnico-raciais, possibilitando que negros/as e brancos/as reflitam sobre suas condições e tenham consciência e o compromisso de superar o racismo e o preconceito, tão arraigados nas escolas e na sociedade.

Parafraseando Apple (2017), entendemos que não devemos ser românticos, mas otimistas. Compreendemos que somente uma ação ou outra isolada não é suficiente para dizer que as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA contribuem para uma educação das relações étnico-raciais, conseqüentemente, para uma educação antirracista. Contudo, a formação inicial associada à formação continuada; a sensibilidade frente às questões étnico-raciais; as ações didático-metodológicas que considerem o conhecimento, o saber e a cultura da população negra; e a disposição e compromisso ético e político de alguns/algumas

professores/as com as minorias historicamente silenciadas e invisibilizadas são condições que podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na EJA. Responsabilidades que não se restringem aos/às professores/as negros/as, mas a todos/as que lutam e desejam um mundo e uma educação mais equânime e, por isso, assumem perspectivas e abordagens que vão de encontro aos modelos opressores vigentes. Nessa mesma direção, concordamos com Reis, Lima e Silva (2022, p. 102), ao afirmarem:

Ao destacar uma abordagem que contemple, com equidade, a diversidade multicultural e pluriétnica da população que frequenta as escolas, a referida lei e suas diretrizes possibilitam aos educadores o desenvolvimento de uma prática pedagógica para a formação humana que trate as diferenças com igualdade e consiga fazer com que as pessoas de todas as raças, gêneros, classes, tenham as mesmas condições de acesso, opções e permanência nos espaços educativos e sociais.

Diante desse contexto, sem querer ser reducionista, começamos a vislumbrar e a nos aproximar do que compreendemos e também almejamos como uma prática pedagógica que promova uma educação para as relações étnico-raciais, consequentemente, uma educação antirracista na EJA. Para além do que já foi dito no parágrafo anterior, acrescentamos, balizados em Gomes (2018a), que precisamos pensar as diferenças para além da distinção, ampliar nossa percepção de concepção e prática na EJA negra, conhecer o processo histórico dos/as negros/as em nossa sociedade desde sua diáspora, assumindo uma postura de valorização e respeito às culturas, às epistemologias e às identidades negras.

Ademais, reforçamos a necessidade de um paradigma na EJA que contrarie o sistema colonial, ainda muito presente nas escolas, seja por meio do currículo ou das práticas pedagógicas, e que respeite toda trajetória construída pelo Movimento Negro, intelectuais e educadores/as que lutam por uma educação antirracista. Esses/as ativistas, desde muito tempo, já desenvolviam na vida prática e acadêmica ações combativas ao colonialismo e ao eurocentrismo, até mesmo antes de iniciarem as discussões teóricas sobre a decolonialidade. É sobre a EJA e esse paradigma decolonial, mas principalmente afrodiaspórico, que trataremos no capítulo seguinte.

4 A AFROCENTRICIDADE COMO POSSIBILIDADE DA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EJA

Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora.

(Molefi Kete Asante)

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre o paradigma que os/as professores/as podem adotar para tentar promover uma educação antirracista na EJA: a Afrocentricidade. Para explorar esse caminho, ele foi dividido em quatro seções, nas quais refletimos sobre os seguintes conteúdos: a EJA e seus sujeitos, o racismo e suas formas de expressão e a Afrocentricidade como paradigma a ser adotado na EJA, abordando seu papel em uma educação antirracista e seu potencial como possibilidade de contribuição para uma prática pedagógica que eduque para as relações étnico-raciais.

Mesmo que estejamos pesquisando de que maneira as práticas pedagógicas dos/as professores/as da modalidade EJA podem contribuir para uma educação antirracista, não poderíamos esquecer dos/as estudantes que compõem essa modalidade, os/as quais estão no jogo dessas práticas, especialmente, por serem, segundo os dados do IBGE (2019), majoritariamente estudantes negros/as, conforme assinalados nos capítulos anteriores, e, ainda, por estarem inseridos/as em uma escola quilombola urbana, no município de João Pessoa. Logo, não tem como o/a professor/a pensar sua prática pedagógica descontextualizada da realidade desses/as estudantes. Por isso, iniciamos refletindo quem são os sujeitos dessa modalidade e reforçando que devemos nos dirigir a eles/as com um olhar de valorização da diversidade, principalmente, étnico-racial. Em seguida, problematizamos os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), notadamente, quando verificamos os dados de não declarados (ND), porque nos levou a inferir que o número de negros/as nessa modalidade é bem maior do que aquele informado. Além disso, a partir dessas reflexões, discutimos a relação entre a EJA e a temática das relações étnico-raciais.

Na segunda seção, contemplamos a temática do racismo, pois pensar uma educação antirracista exige refletir e discutir esse sistema de opressão. Trazer essa discussão para a escola e salas de aula se faz basilar. Antecedendo a discussão acerca desse sistema cruel e desumano, refletimos sobre o conceito de negro e África, que foram inventados pelos colonizadores para

homogeneizar e subjugar esse continente e seu povo. Para isso, um discurso foi construído pelo opressor/colonizador para sua autoafirmação e desqualificação e coisificação do outro oprimido/colonizado. Essas representações associadas à inferiorização e subalternização perduram até os dias de hoje, por isso, faz-se necessário pensar o racismo e suas formas de expressão na contemporaneidade. Falamos em formas de expressão porque, à medida que a sociedade passa por transformações (políticas, econômicas, sociais etc.) para continuar se perpetuando, o racismo vai encontrando novas formas de adequação e opressão, o que justifica a pertinência desse assunto.

E, para finalizar, na terceira e quarta seções, trazemos uma discussão acerca da Afrocentricidade e/ou ideia afrocêntrica que, segundo Soares (2020, p. 42), “[...] é concebida em resposta à hegemonia europeia e apresenta como cerne catalizador uma nova concepção de leitura para história do povo africano e de sua diáspora, livre de estereótipos e do olhar estrangeiro [...]”. Nesse sentido, refletimos acerca desse paradigma como uma possibilidade que pode se somar à prática pedagógica dos/as professores/as da EJA, contribuindo para a ressignificação de seu pensar e fazer pedagógico, muitas vezes, alicerçado no pensamento e cultura eurocêntricos. Para tanto, os/as professores/as precisam se “deslocar” ao assumir esse novo paradigma, processo que envolve conscientização, localização e agência, e, nesse movimento, valorizar os saberes, os conhecimentos, as culturas e as contribuições de povos subalternizados, como do povo negro, em todas as áreas. Ao conhecerem e ressignificarem essas informações, podem passar a respeitar e valorizar as contribuições desses “outros” povos que, por muito tempo, foram apagadas e/ou inferiorizadas, e contribuir para uma educação mais equânime, que seja antirracista, na EJA.

4.1 A EJA e seus sujeitos

A EJA e seus sujeitos, ao longo do tempo, têm enfrentado inúmeros desafios, dentre os quais podemos citar o preconceito com os/as estudantes e, também, com a própria modalidade. Um olhar não diferenciado e discursos generalistas, como o de universalização e igualdade para atender ao mercado capitalista, têm negado a essa modalidade e seus sujeitos direitos preconizados na própria LDBEN/1996, além de evidenciar a fragilidade em oferecer essa modalidade da educação enquanto direito. Práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e seus/suas professores/as que se distanciam do contexto de grupos subalternizados para atender aos interesses de grupos sociais dominantes representam outro desafio enfrentado, especificamente, pelos/as estudantes negros/as da EJA. Nesse sentido, há um grande caminho

a ser percorrido para que as instituições de ensino adotem “práticas de ingresso, permanência e aquisição do conhecimento que atinja todos/as os/as alunos/as sem uso de classificações e/ou exclusões” (Silva; Moura; Santos, 2021, p. 83-84) e sejam, verdadeiramente, acolhedoras e antirracistas. Ademais,

A história da EJA e de seus sujeitos é permeada por muitas lutas e resistências, cuja finalidade é conquistar direitos legalizados na forma de políticas públicas, mas também práticas que orientem uma nova proposta educacional e que adotem mudanças significativas, como por exemplo, um ensino que atenda aos interesses de seus protagonistas, os/as educandos/as pretos/as e pardos/as (Silva; Moura; Santos, 2021, p. 83).

Conforme já anunciado, é importante pensar acerca da inclusão e/ou exclusão do grupo de negros/as na EJA e como essa modalidade de ensino pode contribuir, por meio das práticas pedagógicas, principalmente daquelas desenvolvidas pelos/as professores/as em suas salas de aula e/ou em outros espaços da escola, para a construção de uma educação antirracista. Para tanto, precisamos compreender um pouco da aproximação da EJA com o tema das relações étnico-raciais. Esse processo relacional é fundamental e nos causa muitas inquietações, até porque compreendemos essa interação como um entrelugar de resistência, como um campo político que precisamos conhecer para respeitar e valorizar.

Pensar esse entrelugar implica em conhecermos melhor os sujeitos dessa modalidade de ensino porque sua história está entrelaçada com a do povo negro. Para Silva; Moura e Santos (2021, p. 85), não se pode pensar a história da EJA e a dos/as negros/as no Brasil “[...] sem os sujeitos que as constitui, como também não podemos falar das relações étnico-raciais sem nos indignarmos com a negação dos direitos aos/as negros/as, como ao da educação por exemplo”. Essa negação está relacionada ao acesso, à permanência e ao sucesso (conclusão ou terminalidade) desses/as estudantes negros/as na EJA. De acordo com os dados da Educação Básica de 2020 do INEP, os “[...] pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), em que representam 72,0% dos alunos” (Brasil, 2021, p. 20). Mesmo o grupo de negros/as sendo a maioria, concordamos com Passos (2012), ao afirmar que esse acesso não se resume ao ingresso, uma vez ou outra na escola, mas se relaciona à permanência e ao sucesso, principalmente, no que se refere aos estudantes negros/as em suas especificidades.

A LDBEN/1996, em seu Art. 37, preconiza: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018, p. 29). Sabemos que, sem desconsiderar a importância da lei, existe uma

grande distância a ser percorrida e duras batalhas a serem travadas para que o texto normativo seja implementado no chão das salas de aula. Essa situação diz respeito às leis relacionadas à EJA, mas também àquelas que tratam das questões étnico-raciais. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 24) afirma que “a efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena”. Esse conjunto de condições demanda da escola a adoção de uma perspectiva emancipatória, revisão da cultura, do currículo e das práticas pedagógicas, dentre outras questões (Gomes, 2012).

Ainda no Art. 37 da LDBEN/1996, em seu parágrafo primeiro, assegura-se a esses jovens e adultos de maneira gratuita “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 2018, p. 29). Apesar de todos os avanços legais, essas oportunidades apropriadas são desconsideradas e os/as estudantes da EJA são infantilizados/as e suas características, principalmente, quando nos referimos à população negra, são pouco ou quase nada respeitadas, até porque “o fato de termos sido formados em categorias fundamentadas em princípios exclusivamente ocidentais e eurocêntricos, que apregoam uma identidade única e superior, ainda limita o nosso olhar” (Ferraz, 2016, p. 81). Além disso, construiu-se no imaginário social que a EJA é uma modalidade na qual o ensino deve ser empobrecido e as questões raciais desconsideradas, porque o “importante” é saber que os/as estudantes são de baixa renda, informação também necessária, como veremos mais adiante, porém insuficiente para compreender todas as desigualdades existentes nesse campo. Nesse sentido, Ferraz (2016, p. 81) apregoa:

No campo de estudos o olhar empobrecido em relação aos estudantes da EJA sempre dificultou mudanças de paradigmas e a reconfiguração desse campo. Em relação à presença negra na EJA, esses estudiosos do campo parecem ter sido indiferentes a esse aspecto, tão preponderante no que diz respeito às desigualdades educacionais majoritárias nesse grupo. Atualmente observamos importantes movimentos no campo da EJA que vem sinalizando novos olhares, principalmente depois do advento da valorização da diversidade.

É com esse novo olhar de valorização da diversidade que esses sujeitos que constituem a EJA devem ser enxergados. Numa tentativa de fazer valer o que preconizam as normativas, mas também compreendendo que não é fácil romper com a colonialidade impregnada em nossos currículos, práticas pedagógicas e em nós mesmos/as. Por isso, conhecer os sujeitos da EJA se faz primordial para descolonizar nossos olhares e promover uma educação que considere as relações étnico-raciais, nessa modalidade. Para reeducarmos nossos olhares para esses sujeitos, precisamos compreender como se apresenta o contexto macrossocial,

especialmente referente à renda e à cor/raça. Isso porque esses sujeitos são caracterizados por essa interseccionalidade, ou seja, além de serem negros/as, em sua maioria, são empobrecidos/as.

Desse modo, faz-se necessário destacar alguns indicadores sociais, principalmente relacionados à distribuição de renda para constataremos como, ainda, no Brasil, são acentuadas as desigualdades a partir dos marcadores étnico-raciais. De acordo com o informativo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, a população negra “[...] em 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos. Por outro lado, entre os 10% com os menores rendimentos, observa-se uma sobre-representação desse grupo, abarcando 75,2% dos indivíduos” (IBGE, 2019, p. 04). Essas desigualdades persistem quando observados outros indicadores como, por exemplo, pobreza monetária, condições de vida, bens permanentes relacionados a tarefas domésticas, cobertura de saneamento, dentre outros.

Essas situações foram agravadas e as desigualdades sociais, econômicas e raciais aumentadas com a pandemia da Covid-19, atingindo mais diretamente este contingente populacional, exatamente, por viverem em condições mais precárias, como mostram os dados do parágrafo anterior. A esse contexto pandêmico somou-se o descaso e desrespeito do poder público federal que, ancorado no discurso da democracia racial e da miscigenação, negou o racismo estrutural, mas também a ciência e não apresentou propostas específicas para diminuir os impactos causados por essa crise sanitária à população negra. Para além das questões referentes à saúde, essa população tem sofrido com o desemprego, falta de moradia, fome, dentre outras questões. Nessa mesma direção, Reis (2021, p. 03) apregoa:

A pandemia expôs, com toda crueza, o retrato da redistribuição desigual da vulnerabilidade no país. E da fixidez dos pactos raciais, que seguem ditando as normas da morbimortalidade e da exclusão, com especial virulência endereçada aos corpos não brancos. Daí, em um cenário de desigualdades estruturais e raciais que prefigura quais corpos são reconhecidos como sujeitos de direitos e quais são relegados às chances dilatadas de morte, as políticas estatais – ou a ausência delas – operarem o reforço de múltiplas formas de violência, sistêmicas, simbólicas e institucionais.

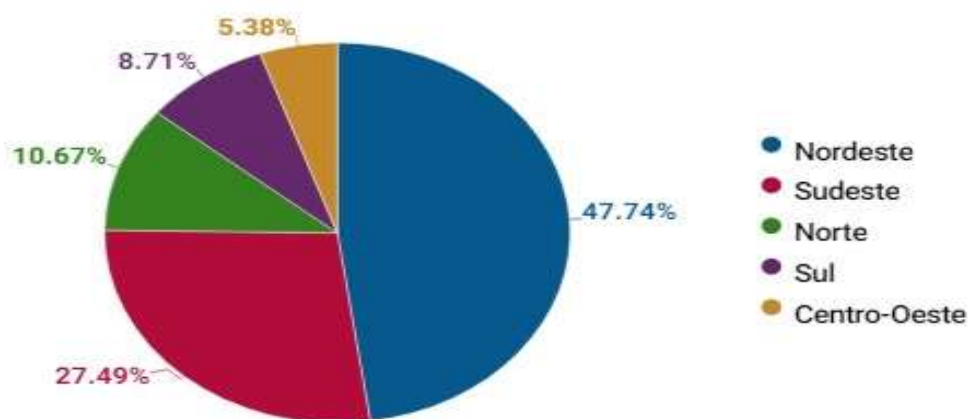
Todo esse contexto ratifica que as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil são uma realidade cada vez mais forte e a pandemia apenas reforçou e evidenciou tal situação. Até porque “não é novidade a constatação do caráter sistêmico e estrutural das desigualdades raciais no Brasil. Tampouco dos impactos dessas desigualdades na manutenção das diferenças econômicas, sociais e educacionais, com as barreiras interpostas entre brancos e negros” (Reis,

2021, p. 02). Essas desigualdades impactam diretamente o campo educacional, mais especificamente, a EJA, porque os sujeitos dessa modalidade, em sua maioria, são essas pessoas que apresentam condições sociais mais precárias e vivem em situação de vulnerabilidade social, ou seja, a população negra. Além disso, na tentativa de caracterizar melhor os/as estudantes da EJA, concordamos com Correia (2013, p. 39) ao afirmar que esses sujeitos são trabalhadores/as que

[...] chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho e que são protagonistas de suas próprias histórias reais e ricos em experiências vividas. Mas, vai além do mundo do trabalho, consideremos que a maioria destes sujeitos - além de pobres e nordestinos - são negros e negras.

Para além das questões étnico-raciais e econômicas já destacadas, vale ressaltar a questão regional como fator que, também, contribui com as desigualdades no Brasil. De acordo com Gomes (2012, p. 20), “[...] as políticas específicas para a população negra precisam caminhar junto com políticas que visem corrigir também as profundas desigualdades regionais do País”. Atualmente, de acordo com os dados do INEP referente ao Censo 2022, o Nordeste apresenta 1.324.478 de estudantes matriculados/as na EJA, correspondente a 47,74% do total de matrículas no Brasil, que é de 2.774.428. Na sequência, tomando como base o número de matriculados em ordem decrescente, depois do Nordeste, temos a seguinte situação de estudantes matriculados/as na EJA, por macrorregiões brasileiras: Sudeste com 762.751 (27,49%); Norte com 296.144 (10,67%); Sul com 241.734 (8,71%); e, por último, o Centro-Oeste com 149.321 estudantes matriculados/as (5,38%), conforme sintetizado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Percentual de estudantes matriculados na EJA por macrorregião geográfica



Fonte: Reelaborado pelo autor em maio de 2023, com base nos dados do Censo 2022 realizado pelo INEP.

Além de apresentar o maior número de estudantes matriculados/as na EJA, o Nordeste, possui o maior percentual, 58,62%, de estudantes dessa modalidade que se declaram pretos/as ou pardos/as, em consonância com a ideia que o maior contingente de estudantes matriculados na EJA está no Nordeste e é proveniente da população negra, que vive em condições precárias e com maior vulnerabilidade social. Ademais, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a pobreza está concentrada nas macrorregiões Norte e Nordeste⁵⁹, ou seja, a macrorregião Nordeste ainda aparece com os piores indicadores sociais, fazendo com que as desigualdades regionais sejam uma realidade persistente, no Brasil. Nessa direção, Gomes (2012, p. 20) assevera:

[...] observa-se uma imbricação entre diversidade étnico-racial, desigualdade social e desigualdade regional, [...]. Na análise das práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na Escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, observa-se que o potencial das redes de ensino, as condições de trabalho nas escolas, o desenvolvimento de formas participativas de gestão do sistema e das escolas, a presença ou não de formação continuada dos(as) educadores(as) apresentam nuances significativas quando se considera a localização regional das escolas participantes.

A autora evidencia como a desigualdade regional pode atingir o campo educacional, especialmente no trabalho com práticas pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais, as quais se apresentarão de diversas maneiras, dependendo da região onde a escola está inserida. Esse pensamento de Gomes (2012) corrobora com o de Correia (2013), ao afirmar que os sujeitos da EJA são trabalhadores/as, pobres, negros/as e nordestinos/as. Desse modo, pensar a EJA exige refletir acerca da realidade social, econômica, étnico-racial e regional desses sujeitos. Dito de outra maneira, podemos afirmar, com respaldo em Silva, Moura e Santos (2021, p. 84), que “essa modalidade acolhe estudantes que tiveram, em sua trajetória de vida, o direito à educação negado, oriundos de grupos vulneráveis e excluídos socialmente, como negros/as, indígenas, homossexuais, deficientes, pobres etc.”.

Essa afirmação de Correia (2013) somada às de Gomes (2012) e de Silva, Moura e Santos (2021) pode ser corroborada com os dados do Censo Escolar, principalmente no que se refere à inclusão do item cor/raça, considerada uma conquista nesse tipo de levantamento estatístico-educacional. De acordo com Ferraz (2016, p.103), o processo de inclusão desse item

⁵⁹ No ranking dos 15 municípios com população acima de 200 mil habitantes e menor IDH, por exemplo, a grande maioria se encontra nessas regiões. Vale destacar que quatro deles estão também entre os menores PIB per capita do país. São eles: Ribeirão das Neves, MG; Caucaia, CE; Belford Roxo, RJ; e Águas de Lindóia, GO. Já, em municípios com população abaixo de 200 mil habitantes, os dados são ainda mais alarmantes: os 50 municípios com menor IDH, variando entre 0,42 e 0,50, também pertencem ao Norte e Nordeste. Para mais informações, disponibiliza-se o link: <https://cognatis.com.br/norte-e-nordeste-concentram-os-municipios-com-menor-idh-do-pais/>.

“[...] teve início em 30 de março de 2005, tratando-se de uma demanda histórica de representação dos movimentos sociais e defendida na época pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)”. Vale destacar que, de acordo com o Censo Escolar realizado pelo INEP, em 2022, ano no qual aplicamos a pesquisa na escola, o total de matriculados na EJA, no que tange ao item cor/raça, está distribuído da seguinte maneira no Brasil: 1.369.699 se declararam pretos/as ou pardos/as; 439.542 brancos/as; 9.990 amarelos/as; 26.377 indígenas; e 928.820 não declararam cor/raça. Quando observamos esses dados de matriculados na EJA por macrorregião e considerando, também, o item cor/raça, o Nordeste apresenta a seguinte configuração: 776.395 se declaram pretos/as ou pardos/as; 97.188, brancos/as; 6.188, amarelos/as; 9.814, indígenas; e 434.893 não declararam cor/raça. Considerando o contexto no qual desenvolvemos nossa pesquisa, observamos esses dados na Paraíba: 64.242 se declararam pretos/as ou pardos/as; 13.966, brancos/as; 592, amarelos/as; 1.438, indígenas; e 29.261 não declararam cor/raça. Na cidade de João Pessoa: 7.581 se declararam pretos/as ou pardos/as; 1.660, brancos/as; 76 amarelos/as; 31, indígenas; e 4.449 não declararam cor/raça. O percentual desses dados pode ser observado na tabela síntese, logo abaixo:

Tabela 5 - Síntese percentual do número de estudantes matriculados na EJA por cor/raça

	Preta/Parda	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada (ND)
Brasil	49,37%	15,84%	0,36%	0,95%	33,48%
Nordeste	58,62%	7,34%	0,47%	0,74%	32,83%
Paraíba	58,67%	12,75%	0,54%	1,31%	26,72%
João Pessoa	54,95%	12,03%	0,55%	0,22%	32,25%

Fonte: Elaborado pelo autor em maio de 2023, com base nos dados do Censo 2022 realizado pelo INEP.

O percentual de negros/as (pretos/as e pardos/as) matriculados/as na EJA no Nordeste, na Paraíba, e em João Pessoa é mais alto que o de matriculados/as no Brasil e esse percentual, na Paraíba, especificamente, é bastante expressivo, considerando o cenário nacional. Outro dado que chamou atenção é o de não declarados (ND) que, depois dos/as pretos/as ou pardos/as, é o percentual mais alto. Em 2016, ano da pesquisa empreendida por Ferraz (2016), ao analisar os dados do Censo 2015, também se destacou o elevado índice de estudantes matriculados na EJA não declarados, a nível nacional (1.487.167).

Ao observar os dados do INEP de 2016 a 2022, verificamos que houve uma queda gradual no número de estudantes matriculados/as na EJA que não declararam sua cor/raça, especialmente, no cenário nacional, com exceção de 2017, quando ocorreu uma pequena elevação de 24.742. No cenário regional, tivemos algumas oscilações, com aumentos, em 2017, 2020 e 2021. Em relação ao estado da Paraíba, houve um aumento em 2018 e 2021, com diminuição expressiva em 2022, considerando essa série histórica de 2016 a 2022. Em João Pessoa, houve um aumento que consideramos inexpressivo, em 2017 e 2021, em alguns momentos, diminuiu, em outros, permaneceu constante. Porém, em 2022, registrou-se a diminuição mais expressiva, caindo quase para a metade, considerando também a série histórica de 2016 a 2022. No geral, podemos considerar que houve um pequeno avanço nos casos dos/as estudantes matriculados/as na EJA que não declaram cor/raça. Mesmo considerando os avanços, ainda é elevado o número de estudantes matriculados/as na EJA que não declaram sua cor/raça, da instância nacional à municipal. Esse movimento pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 6 - Número de estudantes matriculados na EJA que não declaram sua cor/raça

	Brasil	Nordeste	Paraíba	João Pessoa
2016	1.387.928	479.638	45.235	8.011
2017	1.412.670	497.596	43.024	8.042
2018	1.353.750	471.754	44.390	7.579
2019	1.224.306	446.395	38.909	6.144
2020	1.014.201	397.515	35.542	6.160
2021	1.014.555	446.309	41.934	7.799
2022	928.820	434.893	29.261	4.449

Fonte: Elaborado pelo autor em abril de 2022, com base nos dados do Censo 2020 realizado pelo INEP.

Essa mesma inquietação referente ao quantitativo de estudantes matriculados na EJA e que não declaram cor/raça aparece, também, em Silva, Moura e Santos (2021, p. 84), ao observarem esses dados na EJA Fundamental e na EJA Médio e ao afirmarem: “esses dados precisam ser problematizados, pois, mesmo confirmando que os/as estudantes negros/as são a maioria na EJA, há ainda um índice elevado de estudantes não declarados (ND) [...]”. Esses mesmos autores e essa mesma autora sugerem que tal cenário se deve ao não preenchimento desse campo nas fichas cadastrais dos/as estudantes e a dificuldade desses sujeitos se reconhecerem como negros/as. Essa afirmação vai na mesma direção do que Ferraz (2016, p. 104-105) assegura em sua pesquisa, ao afirmar que:

[...] essa dificuldade em se autodeclarar negro parece-me muito em decorrência de não quererem ser associados aos aspectos negativos que uma identidade negra carrega em uma sociedade de perspectivas e referências racistas. Ademais, o alto índice de não declaração no campo raça das fichas de matrícula da EJA, dentre vários fatores, é outro motivo que também, dificulta a visibilidade de uma EJA negra, que necessita de políticas públicas afirmativas que considerem suas especificidades, permeadas de mecanismos sociais excludentes.

Na pesquisa empreendida por Ferraz (2016), foi entrevistada uma servidora da secretaria da escola, *lócus* de sua pesquisa, para entender melhor essa dinâmica do preenchimento do campo cor/raça da ficha individual dos estudantes da EJA. A servidora informou que, na maioria das vezes, os/as estudantes do primeiro segmento deixam os documentos exigidos (documento de identidade, comprovante de residência e algum documento que comprove o nível de escolaridade) para que os/as funcionários/as da secretaria preencham os dados. Contudo, no sistema, são informados apenas os dados que constam nos documentos que foram entregues pelos/as estudantes. Caso nesse material não conste a cor/raça, esse dado fica ausente. Há também as fichas individuais disponibilizadas pelas Secretarias de Educação, que não apresentam esse campo. Além disso, há estudantes que preenchem a própria ficha, mas que, devido à baixa escolaridade, têm dificuldade com a informação dos dados. Outra informação que justifica esse alto índice de ND, elucidado durante a entrevista realizada pela pesquisadora, é o fato de os/as estudantes não saberem o significado de raça.

Ademais, Ferraz (2016, p. 107) assevera:

Outra servidora, a chefe da secretaria, em outro momento, afirmou que antes ela insistia no preenchimento do campo raça junto aos estudantes, devido a campanhas e orientações a esse respeito do próprio INEP. A mesma afirmou que os estudantes se sentiam ofendidos ao ser perguntado sobre que raça se autodeclaravam. Informou ainda que os estudantes eram grosseiros ao serem questionados sobre sua raça. Concluiu dizendo que os estudantes ‘não têm esse sentido de pertencimento étnico-racial’, por isso nesse campo a grande maioria assinala ‘não declarado’, quando há o questionamento direto com o próprio estudante.

Sobre o sentimento de não pertencimento étnico e racial, Correia (2013, p. 15) afirma: “[...] somos submetidos (as), no universo educacional, a uma supervalorização do referencial da cultura eurocêntrica, desenvolvendo uma lógica de desvalorização da cultura negra. Esse fato contribui para uma progressiva negação na autodefinição do pertencimento étnico e racial”. Na pesquisa empreendida por Silva (2013), ele afirma que além dos significados e sentidos visíveis que os/as jovens negros/as atribuem às práticas educativas da EJA, também há os significados e sentidos invisíveis, dentre os quais destaca as implicações de ser jovem no Brasil

e o sentimento de se encontrar “fora do lugar”⁶⁰ na sociedade, na escola e na EJA. Nesse sentido, inferimos que essa dificuldade em se autodeclarar negro/a, na escola, está relacionada às perspectivas sociais racistas, mas também à colonialidade presente nos currículos e práticas pedagógicas que supervalorizam um referencial branco em detrimento de outros, principalmente se esse/a “outro/a” for negro/a, aprisionando as subjetividades desses/as estudantes e conferindo-lhes um sentimento de “fora do lugar”. Conforme ressalta Silva, Moura e Santos (2021, p. 84), esse sentimento de não pertença dos/as estudantes negros/as da EJA é decorrente também do “processo de significação dessa população em nosso país ao longo da história, ou seja, de uma escola pautada em uma educação bancária, sem valorização dos saberes populares e das histórias de vida dos/as estudantes, como ressalta Freire (1987)”.

Desse modo, compreendemos que o quantitativo de negros/as na EJA é bem maior do que o apresentado pelos dados do Censo realizado pelo INEP (2022), visto que, com exceção dos problemas institucionais e administrativos com relação às fichas de matrícula, há indícios, de acordo com a literatura apresentada, que os/as estudantes que não declaram sua cor/raça, em sua maioria, sejam negros/as que não possuem pertencimento étnico-racial e/ou com sentimento “fora do lugar”. Para Silva, Moura e Santos (2021, p. 84), “[...] o discurso hegemônico branco permitiu o acesso dos/as negros/as à escola, porém, negando-lhes sua história e sua cultura no desenvolvimento do país”. Conforme já referenciado, os motivos para os estudantes não declararem sua raça/cor são variados, mas a falta de pertencimento étnico-racial merece destaque, visto que só ratifica que na EJA existe um distanciamento e, até mesmo, um silenciamento das discussões acerca das relações étnico-raciais. Daí a necessidade de que as escolas, mais especificamente, a modalidade EJA, realizem um trabalho de educação para as relações étnico-raciais.

Na perspectiva de considerar essa modalidade de ensino não como compensatória, supletiva, de aceleração dos estudos para sujeitos de direito e não de favores, sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: majoritariamente negro (Brasil, 2006, p. 102).

Para além dessas discussões relacionadas aos conceitos acerca dos sujeitos da EJA, presentes nos documentos legais; e às características mais específicas e problematizações, apresentadas a partir das pesquisas de Correia (2013), Silva (2013) e Ferraz (2016) e dos estudos de Silva, Moura e Santos (2021), precisamos compreender também um pouco da aproximação

⁶⁰ Segundo Silva (2013, p. 11), a partir dos depoimentos dos/as jovens entrevistados/as, o “sentimento fora” do lugar atribuído por esses/as jovens refere-se “[...] a situações específicas enfrentadas no seu cotidiano, suas trajetórias e experiências de vida”.

da EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, com a temática das relações étnico-raciais. Esse processo relacional é fundamental e nos causa algumas inquietações e reflexões, por exemplo: como está sendo tratada/discutida a temática das relações étnico-raciais na EJA? Quais as aproximações e os distanciamentos dessa discussão na modalidade? O que o/a professor/a pode desenvolver em sua prática pedagógica para promover a articulação entre a EJA e as questões étnico-raciais? Essas não são nossas perguntas de pesquisa, mas pretendemos respondê-las ao longo de nosso texto, ao tempo que também pretendemos acender outras, uma vez que esse é o movimento que almejamos ao término de nossa pesquisa, provocar curiosidades, inquietações, para que essas sejam transformadas em novas perguntas de pesquisa.

Uma reflexão proveitosa entre a EJA e a questão étnico-racial só será possível “[...] a partir do alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais [...]”. (Gomes, 2018a, p. 61). Refletir sobre a discussão das relações étnico-raciais na EJA é pensar todo o processo histórico do/a negro/a e dessa modalidade de ensino, no Brasil, que sempre ocuparam um lugar secundário, silenciado e invisibilizado. Além disso, precisamos ampliar esses diálogos com o cuidado de não restringir essa tarefa a uma discussão de classe e/ou sobre as diferenças culturais. Não queremos minimizar a importância dessas categorias, mas alargar nossas concepções acerca da EJA, pensada aqui enquanto direito, incluindo e destacando a discussão sobre as relações étnico-raciais, a qual compreendemos como indispensável para pensar um contexto educacional que rompa com a colonialidade (do ser, do saber e do poder) e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo.

Para se estabelecer os vínculos entre questão racial e EJA, não basta apenas inserirmos a discussão sobre as diferenças culturais e a resistência negra nos processos de EJA dos quais participamos. É preciso saber mais sobre essas diferenças, entender como elas foram construídas e produzidas na história e na cultura e qual é o lugar ocupado pelo recorte étnico-racial nesse campo tão vasto (Gomes, 2018a, p. 69).

Nessa direção, Silva (2017) destaca a importância de abordar as questões étnico-raciais na EJA, justificando que essa modalidade é um espaço de formação para a diversidade étnico-racial, acrescenta que a valorização da cultura afro-brasileira e africana pode contribuir para uma educação mais inclusiva e diversa, e que os educadores devem participar desse debate de forma mais qualificada. As discussões que contemplam EJA e questão étnico-racial podem (ou não) ser recentes. Se considerarmos a elaboração e a produção teórica, o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais relacionados a essas questões são recentes. O mesmo não

acontece se analisarmos as práticas políticas e cotidianas realizadas pelos/as negros/as, ao longo de nossa história (Gomes, 2018a). Esse empreendimento recente de pesquisas e o pequeno quantitativo de produções que relacionam a EJA com as questões étnico-raciais foram referenciados em nosso estado do conhecimento.

Todavia, queremos reiterar esse entendimento acerca das produções que relacionam a EJA com as questões étnico-raciais, já expresso anteriormente, a partir de Correia (2013, p. 15) ao afirmar: “[...] fiz uma pesquisa sobre o que se tem produzido sobre EPJA e questões étnicas e raciais e conclui que são poucas as pesquisas que abordam conjuntamente as duas temáticas”. Essa afirmativa corrobora com a de Ferraz (2016, p. 86) que, em sua pesquisa de mestrado, assevera: “as poucas pesquisas existentes na área da EJA e educação étnico-racial são uníssonas ao comprovar lacunas, ausências, invisibilidade, silenciamento e naturalização de práticas racistas em realidades escolares distintas”. Desse modo, além de serem recentes, o parco número de pesquisas que trazem essa aproximação também é destacado por Rosa (2017), em seu estado do conhecimento.

Somadas a essas questões, merecem destaque as lacunas e a naturalização do racismo no ambiente escolar, mencionadas por Ferraz (2016). Isso significa, como já indicado em nosso estado do conhecimento, que precisamos de mais pesquisas que discutam essa interação, sem desconsiderar, contudo, as lutas já empreendidas nesse campo⁶¹. Para além das pesquisas, aproximar esses dois campos, a partir do conteúdo curricular obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana, segundo Silva (2017), pode contribuir para construção de uma educação mais inclusiva e diversa, ao valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, além de ajudar a combater o racismo e a discriminação, promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e históricas que afetam a população negra no Brasil e de poder contribuir para uma formação mais completa dos/as estudantes, ampliando seus conhecimentos sobre a história e cultura do país.

Ao abordarmos as lutas já empreendidas, seja na academia ou no campo das políticas públicas, referimo-nos, sobretudo, às contribuições do Movimento Negro para as discussões e conquistas relacionadas às questões étnico-raciais no campo educacional. Cabe ressaltar que compreendemos o Movimento Negro na perspectiva de Gomes (2017, p. 23), ou seja, como

⁶¹ A tese de Silva (2011), ao discutir sobre a refundamentação e vigência da educação popular, a partir das produções de CREFAL e CEAAL, entre 1980 a 1990, constatou entre outras coisas que: “[...] o negro não aparece no círculo desta discussão nos periódicos analisados. Possível resposta para esta questão está também no fato de que, dos anos 1960 aos 1980, a luta de muitos países latino-americanos esteve centrada em favor da redemocratização de suas sociedades, silenciada pelos regimes ditatoriais militares (ex. Argentina, Brasil, Chile etc.)” (Silva, 2011, p. 132).

“[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Desse modo, de acordo com a autora, não podemos nos esquecer de reforçar as contribuições desse segmento organizado que, principalmente a partir da década de 1990, passou a cobrar algumas reivindicações. Sempre exigindo posturas explícitas das instituições, como a escola, e das representações políticas, a partir de políticas educacionais e programas sociais e culturais.

Segundo Gomes (2017), foram várias as ações empreendidas pelo Movimento Negro no âmbito educacional, como forma de superação do racismo e da promoção da igualdade racial. Para tanto, algumas questões mais gerais impactaram nessas ações como, por exemplo, outra interpretação histórica acerca da população negra, ressignificação da raça como construção social e política e destaque à interseccionalidade entre as desigualdades sociais e raciais. Diante desse contexto, por volta da década de 1980, a imprensa e algumas associações, como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado tiveram grande contribuição na luta antirracista. No campo educacional, a luta do Movimento Negro possuía um discurso mais universalista, que foi preciso mudar com o tempo, porque ficou perceptível que, com esse discurso, as pautas de cunho racial não eram atendidas a contento. Somente na segunda metade de 1990, ainda de acordo com Gomes (2017, p. 33), o discurso e as ações⁶² referentes às questões raciais começam a ganhar outras perspectivas e direções na “[...] sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema”.

A trajetória de luta do Movimento Negro não é recente e passou por todo um processo de construção histórica de suas reivindicações e conquistas. Mesmo com alguns avanços desde a década de 1980, somente em 2000 que esse movimento consegue ver materializadas muitas de suas reivindicações. Nesse período,

[...] o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), em 2003; várias universidades públicas passam a adotar medidas de ações afirmativas [...]. No plano acadêmico, em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); em 2004

⁶² Merece destaque, nesse período, dentre as diversas ações do Movimento Negro: “a realização da ‘Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida’ [...]. Nesse momento foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, o ‘Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial’” (Gomes, 2017, p. 33-34).

foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensino Fundamental e Médio – alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (Gomes, 2017, p. 34-36).

No campo da EJA, o papel desempenhado pelos movimentos sociais⁶³ também foi muito importante, principalmente no que se refere às conquistas de direitos para essa modalidade e à percepção dos/as estudantes como sujeitos de direitos. Desse modo, nos anos 2000, a discussão acerca da modalidade EJA enquanto direito é bastante difundida. Inclusive, nesse período, de acordo com Arroyo (2018, p. 22), “há indicadores de que a consciência dos direitos vem avançando. Vários caminhos vêm sendo trilhados para alargar essa estreita visão dos direitos. Os agentes que vêm pressionando pelo alargamento dessa estreita visão são os movimentos sociais, das cidades e dos campos”. Isso foi possível por causa da participação e integração dos jovens e adultos nos movimentos sociais. Além disso, novas propostas voltadas à EJA são criadas por “ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo [...]” (Arroyo, 2018, p. 20). São essas propostas que possibilitam aos sujeitos se reconhecerem enquanto coletivos de direito e exigirem esse reconhecimento da sociedade.

No que tange à discussão relacionada às questões étnico-raciais e a EJA, de acordo com Gomes (2018a, p. 62), foi o Movimento Negro que “[...] trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da Educação Básica, da universidade e também da EJA”. Dito em outras palavras, foi o Movimento Negro que tensionou os governos para que a pauta racial compusesse as diretrizes de políticas públicas. Um dos avanços marcantes e relevantes dessa luta é a criação da Lei nº 10.639/2003 que altera a LDBEN/1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Não podemos negar esse e

⁶³ Segundo Almeida e Corso (2015) e Gohn (2011), na década de 1960, movimentos como as Ligas Camponesas, o Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), somados a utilização do método Paulo Freire, tiveram grande contribuição no campo da EJA, tanto no que tange aos processos formais de educação, com destaque para a alfabetização, como aos processos não formais, contribuindo com a ampliação da leitura de mundo, principalmente no que se refere à compreensão de seus direitos, enquanto trabalhador/a. A ideia é que esses sujeitos se tornassem agentes de transformação social. Com o golpe de 1964, inicialmente, a EJA é deixada de lado e, depois, perde seu caráter social, restringindo-se à ação mecânica do ler e escrever. Por volta da década de 1980, tiveram grande destaque os movimentos sociais de base cristã inspirados na teologia da libertação e que influenciaram sobremaneira o cenário da EJA. Ademais, “nesse contexto, os moradores dos bairros de periferia dos grandes centros urbanos, as diversas expressões dos movimentos de trabalhadores no campo, as mulheres, os negros, os homossexuais, os indígenas vão compor um amplo espectro de movimentos sociais. Esses movimentos põem demandas específicas, em alguns casos inéditas, em outros casos reconfigurados pelo momento histórico marcado pela transição políticas entre o período ditatorial e a democracia e que num processo relativamente logo e complexo, se constitui como experiência política no Brasil recente” (Campos, 2018, p. 100).

outros avanços referentes à pauta racial, contudo, no chão da sala de aula e no cotidiano escolar, as normativas não são garantias de implementação e transformação desses espaços.

Para uma mudança mais concreta, é primordial um engajamento crítico, reflexivo e intencional dos/as agentes dessa prática, os/as professores/as. Além disso, a prática pedagógica desenvolvida por eles/as não deve ser considerada “[...] como mero exercício de fazeres e ações externas aos sujeitos” (Franco, 2016, p. 546). Uma prática pedagógica dos/as docentes que rompa com a colonialidade ainda presente nas escolas e seja antirracista deve ser tecida com os sujeitos negros e não negros, no que Freire (1987) denomina de Pedagogia do Oprimido. Ou seja, “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos” (Freire, 1987, p. 17).

Desse modo, retornamos aos questionamentos feitos anteriormente: O que o/a professor/a pode desenvolver em sua prática pedagógica para promover a articulação entre EJA e as questões étnico-raciais? Será que estão atentos/as a essas discussões? Como estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas na EJA? Elas são verdadeiramente práticas pedagógicas? Quais os caminhos para se desenvolver uma prática pedagógica antirracista nessa modalidade? Assumir uma prática pedagógica, no sentido crítico-reflexivo, é adotar uma postura no que diz respeito à concepção de Pedagogia e à relação desta com o exercício da ação docente. Nesse sentido, só é possível defender esse conceito, quando o/a professor/a já tem convicção de sua concepção de ensino e de relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente (Franco, 2016). Ainda de acordo com a autora:

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (Franco, 2016, p. 537-538).

O que sabemos, a partir de nossa experiência profissional, é que essas concepções de Pedagogia e de prática pedagógica são pouco evidentes, principalmente as crítico-emancipatórias. E no que diz respeito às questões étnico-raciais, estas ainda não assumem um lugar central nas discussões e reflexões por parte dos/as profissionais da Educação, especificamente dos/as docentes da EJA. Pelo contrário, historicamente, há uma dificuldade de trabalhar temáticas relacionadas às questões étnico-raciais. Uma possível explicação para essa dificuldade é a seguinte: “na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações

raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola” (Brasil, 2005, p. 11). Desse modo, a ausência de um planejamento que contemple a discussão acerca das relações étnico-raciais tem ocasionando, frequentemente, a propagação de posturas racistas e discriminatórias. Silva (2017) destaca outros desafios enfrentados pelos/as professores/as, ao abordar temas relacionados às questões étnico-raciais na EJA, a saber: a falta de formação específica sobre o assunto, a ausência de materiais didáticos adequados, a resistência de alguns/mas estudantes e a falta de apoio institucional. Além disso, o autor acrescenta que é importante que os/as professores/as superem o "improviso" e participem do debate de forma mais qualificada, revendo valores, posicionamentos e atitudes em relação à diferença.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural, “na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente” (Brasil, 1998, p. 122). Essas manifestações “involuntárias” se dão de maneira explícita e, outras vezes, com o silêncio e/ou ausência de discussão frente a essas temáticas e situações concretas de desrespeito étnico-racial. Nesse sentido,

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (Brasil, 2005, p. 11-12).

Na pesquisa realizada por Ferraz (2016), ela relata que, na escola que trabalhava, na semana da Consciência Negra, uma professora resolveu ir com indumentários típicos africanos exatamente para tentar provocar uma reflexão e discussão acerca da temática étnico-racial. E alguns/algumas estudantes fizeram comentários negativos, de cunho racista e de intolerância religiosa. Isso chamou a atenção da professora e pesquisadora, tendo em vista que os/as estudantes negros/as eram maioria na escola. Nesse sentido, ela faz a seguinte afirmação: “alguns estudantes, na minha sala de aula, fizeram comentários, afirmando que tal professora veio dar aula vestida de macumbeira. A questão da representação negativa em relação à figura da pessoa negra junto aos estudantes da EJA me chamou a atenção [...]” (Ferraz, 2016, p. 26). Além disso, destaca o seguinte comentário em relação aos/as professores/as: “os outros

professores (as), observo, naturalizavam essas questões raciais conflituosas” (Ferraz, 2016, p. 26). Inferimos que essa “naturalização” se dá, principalmente, pelo silenciamento desses/as professores/as na presença de situações de discriminação e racismo, com ausência de discussão que problematize as questões étnico-raciais, contribuindo para reprodução dessas formas de opressão.

Rosa (2017) assevera, em sua dissertação de mestrado, que a maioria dos/as professores/as só trabalham essa temática na semana do 20 de novembro⁶⁴, considerada semana da Consciência Negra. Como Silva (2017), Rosa (2017) também destaca como desafio a falta de formação dos/as professores/as para trabalhar com uma perspectiva de educar para as relações étnico-raciais. Segundo o mesmo autor, “a falta de abordagem dos temas ligados à história e cultura africana e afro-brasileira, quer aconteça por desconhecimento do tema, quer por desprezo quanto a importância do mesmo, se constitui [...] como uma forma de discriminação” (Rosa, 2017, p. 49).

Durante as entrevistas realizadas por Rosa (2017), em sua pesquisa de mestrado, os/as professores/as destacaram algumas questões para justificarem a ausência do trabalho com as questões étnico-raciais em suas disciplinas como, por exemplo, falta de incentivo para realizar um trabalho sobre as questões étnico-raciais, o fato de não ter cursado, durante a formação inicial, nenhuma disciplina específica sobre essa temática, acreditar que a discussão sobre preconceito tivesse sido superada, dentre outras. O fato é que o racismo, o preconceito racial, a intolerância religiosa e a discriminação racial estão presentes no cotidiano da instituição escolar, consubstanciados no currículo colonizador, na ausência de planejamento que contemple essa discussão e numa prática pedagógica que, ao invés de combater, propaga e/ou reproduz atitudes que desrespeitam, silenciam e apagam as contribuições da população negra, o que pode contribuir para inviabilização de uma educação para as relações étnico-raciais.

Para pensarmos um pouco mais sobre a relação da instituição escolar com as questões étnico-raciais ou, mais especificamente, da aproximação e/ou distanciamento dos/as professores/as da modalidade EJA, a partir do silenciamento em situações de preconceito racial, ausência de discussão que promovam reflexões acerca das relações étnico-raciais ou replicação de atitudes racistas, trazemos o fragmento de uma música de rap, forma de expressão artística, para discutirmos a temática em pauta. Para tanto, destacamos uma das estrofes da letra da música *Pedagoginga*, lançada em 2017 por Thiago Elniño, rapper negro, nascido em Belo

⁶⁴ A Lei nº 10.639/2003 preconiza, em seu Art. 79-B, que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Horizonte, em Minas Gerais⁶⁵, que retrata um pouco de como nossas escolas e os/as professores/as estabelecem ou não interações com as questões étnico-raciais; vejamos:

[...] *Mano, vou te falar ein, [escola] ô lugar que eu odiava*
Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava
Ela explicava, explicava, querendo que eu
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu
Não sei se a escola aliena mais do que informa
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
Depende da história contada e também de quem vai contar
Pra mim contaram que o preto não tem vez [...]

A partir desse trecho da música, logo no início da estrofe, concordamos com Gomes e Sathler (2019, p. 3), ao inferir, que “[...] o ambiente escolar aquele que abarca os processos de ritualização da Educação, as relações desenvolvidas em seu interior são acontecimentos geradores de sentidos aversivos [...]”. Compreendemos que esse sentimento aversivo referente ao lugar de ódio ocupado pela escola é decorrente do oferecimento de uma educação que não afeta e não tem interesse em afetar a toda diferença (social, de gênero, geracional, racial, etc.) que compõe a EJA, porque a escola, em sua ritualização, ainda se encontra arraigada ao modelo educacional imposto pelos povos brancos, principalmente, da Europa ou dos Estados Unidos. Nesse sentido, a letra dessa música evidencia como é forte a colonialidade⁶⁶ impregnada em nossas escolas e salas de aula, pois, nesses lugares, o conhecimento e a cultura europeizados predominam e se perpetuam como verdadeiros e universais. De acordo com Dussel (2005), citado por Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17-18):

Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o ‘mito da modernidade’ em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados.

Tivemos, no Brasil, em decorrência de muita luta, principalmente do Movimento Negro, como já referenciado, alguns avanços, como é o caso da Lei nº 10.639/2003 e a implementação de políticas de ações afirmativas que contribuíram para uma discussão mais aprofundada da

⁶⁵ Ao buscarmos identificar onde nasceu Thiago Henrique Miranda da Silva, Thiago Elniño (nome artístico), encontramos dados divergentes na internet. Desse modo, o local, Belo Horizonte, MG, que informamos aqui foi retirado do artigo *Eu não quero mais estudar na sua escola que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro pedagoginga*, de Vanilce Farias Gomes e Conrado Neves Sathler apresentado, em 2019, no III Seminário Sul-Mato-Grossense em Educação, Gênero, Raça e Etnia.

⁶⁶ A colonialidade, de acordo com Maldonado-Torres (2018), conforme abordada no capítulo anterior, “[...] pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”.

importância da população negra na construção de nosso país, na produção de conhecimentos e de soluções para o enfrentamento de problemas na atualidade. Mesmo depois de vinte anos da promulgação dessa lei, a escola e os/as professores/as ainda precisam avançar, pois seus currículos e práticas não atendem às diferenças que encontramos em nossas escolas, especialmente, na EJA. Esses são alguns dos motivos pelos quais negros/as se sentem representados/as em letras de músicas como as do rapper Thiago Elniño que, ao cantar, denuncia esse sistema desumano e cruel.

Vale reforçar que, na escola, esse sistema é representado por um currículo e práticas pedagógicas sedimentados no colonialismo que continua ditando as regras do pensamento europeu, enquanto desvalorizam e invisibilizam o de outros povos. Nessas regras, o/a negro/a da EJA, de maneira descontextualizada, é obrigado/a adquirir uma cultura e um conhecimento que se encontram distantes de suas realidades, podendo gerar desmotivação em aprender e/ou apagamento do conhecimento e cultura da população da qual faz parte.

Contudo, se conseguirmos avançar mais na implementação das leis já promulgadas e nas políticas de ações afirmativas firmadas, considerando as lutas e resistências, mas também as conquistas e o conhecimento produzido pelo Movimento Negro e pelos/as intelectuais negros/as no campo educacional, “a partir deste locus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 22).

Uma das vantagens desse pensamento decolonial, de acordo Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2018), encontra-se “[...] na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade”, considerando sempre o processo de construção histórica de lutas e conquistas decolonizadoras e antirracistas empreendidas pelo povo negro. Desse modo, de acordo com Soares (2020, p. 88), o aprofundamento das discussões acerca das questões étnico-raciais na escola se apresenta como uma possibilidade e “[...] uma oportunidade para delinear a trajetória da população negra e ressaltar toda contribuição e legado cultural, social, científico e tecnológico proporcionado por estes povos à humanidade”.

Outra discussão evidente na letra da música *Pedagoginga* se refere ao caráter libertador ou não do livro didático, a depender do que será contado e do ponto de vista predominante nesse material, se do opressor/colonizador ou do oprimido. Nesse sentido, de acordo com Soares (2020, p. 82), o livro didático “[...] direciona conteúdos e condiciona estratégias metodológicas,

além de muitas vezes comprometer as possibilidades de ação do professor e as perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social”. Ou seja, caso não seja empregado de maneira crítica e problematizadora, e dependendo da perspectiva adotada pelo/a profissional que o utiliza, o livro didático vai restringir a ação dos/as professores/as e, ao invés de contribuir para uma educação libertadora, poderá continuar aprisionando os/as estudantes, principalmente, os/as negros e outros grupos excluídos, pois, segundo o compositor da música, “nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar, depende da história contada e também de quem vai contar”.

Vale ressaltar que a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e que os editais de convocação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) preconizam que as obras observarão as legislações, as diretrizes e as normas gerais da Educação, além de utilizarem imagens e ilustrações que representem adequadamente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira, dentre outras questões. Então, mesmo com as exigências contidas em leis e nos editais de convocação do PNLD, os livros didáticos são construídos e organizados de modo a silenciar, invisibilizar e, até mesmo, apagar a história e contribuição do povo negro. Nessa direção, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 18) afirmam que “ao lado desse sistema de classificações [moderno/coloniais] dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades”.

No livro didático, esse silenciamento, invisibilização e apagamento da contribuição e do conhecimento de outros povos, com destaque à população negra, e das questões étnico-raciais se dá a partir da maneira caricata, reducionista e folclórica de representação, ao invés de libertadora e problematizadora. Não negamos os avanços, mas não podemos deixar de denunciar que, na maioria dos livros didáticos, as histórias/conteúdos são (re)passadas na perspectiva do colonizador/opressor, o qual incapacita o/a negro/a como produtor/a de conhecimento e restringe a história deste/a de maneira estereotipada e reducionista como, por exemplo, o fato de o/a negro/a aparecer somente quando se trata da abolição da escravatura.

A letra dessa música é um convite à descolonização de nossos olhares e mentes para que possamos observar todos/as os/as nossos/as estudantes, com todas as suas diferenças, respeitando e valorizando suas culturas, saberes e conhecimentos. Contudo, esse olhar decolonial deve ser trabalhado com cuidado para não se tornar academicista e invisibilizar e/ou deturpar “[...] o lócus de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel,

2018). Precisamos investir e assumir a perspectiva da pedagogia crítico-emancipadora e libertadora, compreendendo a real história do/a negro/a, da diáspora do Atlântico Sul aos dias atuais.

Para tanto, as características étnicas, de gênero e de classe devem ser consideradas, pois os grupos marginalizados, aqui entendidos para além da ideia de classe, há algum tempo, vêm cobrando que se considere suas especificidades. Esses sujeitos, ao participarem de movimentos sociais diversos, percebem-se como sujeitos para além da classe social e passam a fazer outras exigências. Nesse sentido, de acordo com Arroyo (2012, p. 30), “o movimento de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limita a criticar e desestabilizar as bases pedagógicas hegemônicas, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias”.

Uma outra pedagogia que valorize a história, a cultura, os saberes e o conhecimento da população negra e que rompa com a colonialidade, com o eurocentrismo e com o racismo sedimentado na sociedade e nas instituições, que deve assumir outro paradigma, contando com as contribuições oferecidas por povos colonizados. Ademais, “[...] como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história” (Brasil, 2005, p. 12). Esse tipo de postura exige dos/as profissionais e, aqui mais especificamente, dos/as professores/as da EJA, um posicionamento pedagógico, ético e político frente ao racismo. E como o que pretendemos pesquisar são as práticas pedagógicas de professores/as da EJA de uma escola quilombola e as contribuições para uma educação antirracista, faz-se basilar refletir sobre o racismo, pois precisamos compreender esse sistema de opressão no momento atual e os discursos propagados sobre ele ajudarão em nossa pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com Ferraz (2016, p. 168),

Devemos antes de tudo considerar que os sujeitos negros e não negros constituem e são constituídos em meio a uma sociedade de padrões e ideologias racistas, permeado de tensões e conflitos que os envolvem. A EJA entrelaçada com a questão étnico-racial torna-se assim um campo epistemológico e político, que envolve, sobretudo, relações de poder.

Nessa direção, no item seguinte, apresentamos uma breve discussão referente ao racismo que se efetiva e se revela em nossa sociedade na contemporaneidade e, mais especificamente, em nossas escolas, através de discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios dos sujeitos que ocupam esses espaços. Essas reflexões são imprescindíveis para pensarmos práticas pedagógicas de professores/as que eduquem para as relações étnico-raciais e contribuam para a efetivação de uma educação antirracista na EJA.

4.2 Os racismos e suas formas de expressão na contemporaneidade

Antes de iniciar nossa discussão acerca do racismo, primeiramente, precisamos destacar duas outras categorias também fundamentais para discutirmos as questões étnico-raciais no âmbito educacional, a saber: África e negro/a. É importante destacar que esses foram conceitos inventados pelos colonizadores. De acordo com Ferraz (2016, p. 67), “o mundo europeu fortaleceu e difundiu a crença de que os povos africanos e indígenas não possuíam cultura, eram primitivos, incivilizados, incultos, brutais, selvagens”. Diante dessa perspectiva colonial, o que chamam de negro é o não civilizado, o não humano; enquanto a África, de maneira bem reducionista, é o lugar onde o/a negro/a teve sua origem. De acordo com Moreira (2019, p. 32), “[...] o processo de racialização de grupos humanos é um exercício de poder que proporciona os instrumentos para a dominação de certas populações, pois elas são criadas como diferentes e inferiores”. Para Monteiro (2021, p. 26),

[...] o que os colonizadores chamaram de África é um universo de paisagens, etnias, línguas e nações tão diferentes umas das outras, a ponto de rivalidades grupais serem bastante habituais, ou mesmo um único grupo étnico, possuir maior variabilidade genética do que países inteiros do continente europeu.

Na verdade, a África nunca existiu da maneira reduzida que os colonizadores a descreveram/inventaram. Mesmo quando destacadas as questões culturais e fenotípicas, a África possui uma grande diversidade, inclusive, ao falarmos em cor da pele. Mas, foi utilizando esse mecanismo de homogeneizar o sujeito, que os colonizadores os reduziram “[...] a condições semelhantes dentro do mundo colonial, [...] inventaram um sujeito que passou a ter materialidade social: o negro” (Monteiro, 2021, p. 27).

Acerca do/a negro/a, foi sendo construído o discurso do incivilizado, animalizado, enquanto que o discurso construído sobre o branco, de acordo com Moreira (2019, p. 31), está associado a “[...] diversos predicados positivos, como superioridade cultural, beleza estética, integridade moral, sucesso econômico e sexualidade sadia”. Esses discursos interferem diretamente na identidade, na autoestima dos/as negros/as e na representação que a sociedade e ele/as próprios/as constroem de si, não causando estranhamento encontrar pessoas negras que não se reconheçam como tal, ou que “sonhem” com o embranquecimento. De acordo com Munanga (1988, p. 09), foi cristalizada a opinião do Ocidente, ao mesmo tempo que se admitia “[...] a verdade revelada do negro como humanidade inferior. A colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia à responsabilidade de levar o africano ao nível de outros homens”. Ou seja, ao colonizador cabia a obrigação de tornar o/a

negro/a civilizado/a, domesticado/a, com a finalidade de elevá-lo/a à condição humana. Além disso, o/a negro/a é coisificado/a, destituído/a de humanidade e tratado/a como animal.

Nessa mesma direção, Monteiro (2021, p. 27), considerando o discurso colonial, apregoa que o/a negro/a “[...] é o não-humano, não é nada mais do que uma ‘coisa colonizada’, que esteve no mesmo nível que animais de carga, como bois e cavalos, e que hoje ocupa uma cidadania de segunda escala”. Criou-se um mito sobre o/a negro/a de não humano, animalizado, coisificado, roubando-lhe sorrateiramente sua humanidade, para naturalizar as atrocidades e explorações cometidas pelos colonizadores.

O mito é uma fala, um discurso – verbal ou visual – uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer, é uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode estender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas (Sousa, 1983, p. 25).

Foi escondendo o real e negando as contribuições e construções históricas que a representação do povo negro foi sendo construída pelos colonizadores/dominantes. Naturalizaram a preguiça, o retardo e a desumanização como sendo características “naturais” dos/as negros/as e isso foi sendo estabelecido como real, nas mentes dos próprios/as colonizados/as. Além disso, “o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro” (Sousa, 1983, p. 28). Diante desse contexto, segundo Memmi (2007, p. 125), “esse mecanismo é conhecido: trata-se de uma mistificação. A ideologia de uma classe dirigente, como se sabe, se faz adotar em larga escala pelas classes dirigidas”.

Todo esse processo de mistificação é cômodo e estratégico para os/as colonizadores/as que se valem desse discurso para se autopromover, enquanto rebaixa, desqualifica e subalterniza o colonizado. Para Moreira (2019, p. 31), “ser branco situa as pessoas em um lugar específico dentro das hierarquias sociais em função da significação que o pertencimento ao grupo racial dominante possui no mundo contemporâneo”. Assim, o/a branco/a define como deve ser representado/a e quais lugares ocupar, enquanto a representação do/a negro/a é forjada por essa mistificação e o lugar, quando ocupado, é de subalternização. Falamos em “quando ocupado” porque, durante muito tempo, naturalizou-se também não encontrar negros/as nos mais diversos lugares sociais, principalmente se esses espaços foram ocupados historicamente pela elite branca como, por exemplo, as universidades e alguns postos de trabalho, ainda mais, no exercício de funções de destaque.

Embora não tenha sido resolvida completamente, essa situação ganha outros contornos com o passar do tempo devido a alguns avanços, como já referenciados em nossa introdução. Esses avanços vão desde a presença do/a negro/a nesses espaços que foram negados durante muito tempo, até a discussão e ressignificação de alguns conceitos e do próprio sujeito. O Movimento Negro e os/as intelectuais negros/as têm um papel significativo na ressignificação do que é ser negro/a, pois dão a esse conceito um significado político e social, não se resumindo mais a “[...] falar em particularidades de lugar, de classe ou de etnia, mas, sim, dessa universalidade, dessa condição de ser, desse elo forjado pela experiência da colonização e da Diáspora, atravessado por muitos outros modos de vida e de classificação identitária” (Monteiro, 2021, p. 27). O negro deixa de ser “a coisa, o animal, o objeto”, fruto da colonização, para assumir uma condição universal, fruto de toda experiência vivida e sentida ao longo da história. Ademais,

[...] o negro não continua sendo apenas a ‘coisa colonizada’. Essa representação perdura no imaginário racista, mas, atualmente, é muito bem contraposta por outras significações do que é ser negro. A palavra e o sujeito produzido em meio à colonização foram ressignificados dentro dos vários segmentos do Movimento Negro. Ser negro deixou de ser uma qualificação pejorativa e passou a designar seres que são plenamente humanos, sujeitos que são herdeiros de fenótipos e traços culturais de origem africana e que, por carregarem os marcadores da racialização fabricada pelo colonialismo, encontram-se em situação social semelhante no globalizado e colonial mundo moderno (Monteiro, 2021, p. 27).

Outro conceito imprescindível de reflexão é o de raça que, ao longo dos anos, passou por transformações, mas que, durante muito tempo, foi utilizado para justificar as desigualdades raciais desde o período da escravidão até o das políticas de branqueamento da população brasileira. Na obra *O espetáculo das raças*, Schwarcz (1993) tem interesse em saber como o argumento e o conceito racial foi política e historicamente construído no século XIX, período de 1870 a 1930. Nesse processo de busca, essa mesma autora apregoa, sobre o conceito de raça: “[...] antes de aparecer com um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise” (Schwarcz, 1993, p. 17). Esses modelos biológicos eram utilizados pela ciência, a partir de seus modelos deterministas, para justificar a hierarquia social, afirmando que as raças eram biologicamente diferentes e que algumas eram superiores a outras. Nesse sentido, Munanga (2003, p. 05) assevera:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial.

Ainda de acordo com o autor acima citado, o conceito de raça, como a maioria dos conceitos, tem seu sentido e significado associado a uma dimensão espaço-temporal, ou seja, está atrelado ao contexto sócio-histórico daquele momento, sem querer justificar qualquer tipo de hierarquização entre raças e/ou opressão. Nas Ciências Naturais, esse conceito foi usado pela primeira vez na Zoologia e na Botânica para a classificação de animais e vegetais, respectivamente. Em 1684, é empregado, em seu sentido moderno, para classificar os seres humanos em grupos com características físicas contrastadas. Nos séculos XVI e XVII, esse conceito “[...] passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe” (Munanga, 2003, p. 01). Nesse caso, houve uma transposição de um conceito utilizado para classificação nas Ciências Naturais para justificar e hierarquizar classes sociais na França.

Segundo o mesmo autor, o problema não está na classificação propriamente dita, mas na hierarquização que fizeram a partir dela, estabelecendo uma escala de valores entre as raças. E fizeram isso forçando uma relação direta entre o biológico e qualidades pessoais (psicológicas, morais, intelectuais) e culturais. O fato é que, mesmo sabendo que, atualmente, o conceito de raça não se sustenta nem científica nem biologicamente, ele ainda perdura no imaginário de muitos grupos, utilizando, inclusive, das diferenças fenotípicas para justificar sua utilização. Ademais, de acordo com Munanga (2003, p. 06), as Ciências Sociais “[...] justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”.

Nesta tese, especificamente, adotamos o conceito de raça em seu sentido ressignificado e positivo, como o de África e o/a de negro/a, ou seja, com uma acepção social e política com poder de emancipação da população negra, balizados nos estudos produzidos na área das Ciências Sociais e, principalmente, nas lutas, resistências e conquistas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro brasileiro. Nesse mesmo sentido, Gomes (2017, p. 21)

assevera que, “no Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora, explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais”. Como já referenciado, esse coletivo apresenta um papel fundamental nos avanços conquistados pela população negra, desde os discursivos às políticas de ações afirmativas, provocando, inclusive, mudanças na estrutura interna do Estado.

Contudo, reforçamos que nunca foi fácil, seja no panorama internacional, como o que ocorreu na França, ou no nacional. Por volta dos anos de 1870 a 1920, numa tentativa de se adaptar ao modelo europeu de civilização, são acolhidas, com ânimo, pela elite brasileira pensante, as teorias raciais advindas da Europa como, por exemplo, o evolucionismo, o positivismo, o naturalismo, o social darwinismo. Essa elite pensante se encontrava, principalmente, nos museus e nas escolas, instituições que tiveram importante papel na construção da narrativa da superioridade da raça branca, em detrimento das outras.

Os museus, por exemplo, exibiam corpos de indígenas e negros em exposições que os retratavam como “primitivos” e “selvagens” e as escolas desempenhavam seu papel ensinando uma história nacional que enfatizava a contribuição dos brancos europeus para o desenvolvimento do país, enquanto apagavam a dos povos indígenas e negros. Para se adequar ao contexto político e social do Brasil, as teorias raciais passaram por adaptações, pois os intelectuais da época aproveitavam o que imaginavam combinar com o país e descartavam o que, de acordo com Schwarcz (1993), era problemático para a construção de uma argumentação racial sobre a nação.

Desse modo, Schwarcz (1993) chega à conclusão que o argumento e o conceito de raça, no período de 1870 a 1920, foram construídos tanto histórica como politicamente através da produção e disseminação dessas teorias deterministas; da influência preconceituosa e estereotipada em diversos campos como, por exemplo, a literatura, as artes visuais e a música do período; além da imigração europeia para o Brasil, as mudanças na economia brasileira, após a abolição da escravidão, e os debates sobre identidade nacional.

Contudo, vale salientar que tudo isso não foi recebido passivamente, pois os povos indígenas e negros lutaram contra a exclusão social e a discriminação racial, muitas vezes, utilizando de estratégias criativas e inovadoras. Nessa luta, Schwarcz (1993) também destaca a importância da resistência do Movimento Negro e dos povos indígenas lutando por seus direitos e por sua cultura, principalmente, devido à perda de suas terras e a maneira forçada em assumir outros costumes. Os anos se passaram, porém, atualmente, ainda enfrentamos problemas relacionados a esse conceito. E mesmo com a luta e resistência dos Movimentos Negros,

intelectuais negros/as e movimentos indígenas, o conceito de raça ainda é utilizado para classificar grupos, hierarquizando-os em escalas de superioridade ou inferioridade.

Diante desse contexto, concordamos com Munanga (2003), que o conceito de raça, na contemporaneidade, não tem nada de biológico ou científico, é um conceito ideológico e, por isso, envolve relação de poder e dominação. A raça apresentada como conceito biológico, na verdade, é uma categoria etnosemântica, ou seja, “[...] o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” (Munanga, 2003, p. 06). Dito de outra forma: como na estrutura global de nossa sociedade quem detêm o poder e o capital são, em sua maioria, pessoas brancas, elas continuam ditando as “regras do jogo”, ocupando os espaços de privilégio e reproduzem os discursos históricos favoráveis a esse grupo. Contudo, precisa-se romper com essa lógica e possibilitar uma mudança dessa realidade cruel e opressora, na qual ainda ocorre uma hierarquização de uma raça em detrimento de outra. Nesse sentido,

Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade (Munanga, 2003, p. 07).

Essas representações da África, do/a negro/a e da raça, que ainda perduram no imaginário racista, tiveram grande influência, sendo criadas e difundidas pelo colonialismo e pela colonialidade. Desse modo, faz-se necessário pensarmos um pouco mais sobre esse modo de opressão, embora tenhamos feito uma breve apresentação na introdução deste texto. De acordo com Munanga (1990, p. 110), “para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de ‘raças’ hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma racista existem raças superiores e raças inferiores”. Mesmo com a ressignificação do termo raça, como já apresentado, há ainda quem utilize esse termo para fazer acepção entre brancos/as, negros/as e amarelos/as e/ou indígenas. E, embora raça e racismo sejam conceitos distintos, estão interligados, pois o racismo é consequência do entendimento de raça como hierarquização. Nessa direção, Munanga (2003, p. 07-08) apregoa

[...] com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características

psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

De acordo com Ferraz (2016, p. 44), “o racismo é algo infundado cientificamente e por ser uma construção histórica, social e cultural, persiste no imaginário coletivo, consolidando-se no plano objetivo e subjetivo dos sujeitos sociais”! A autora destaca o racismo enquanto uma construção histórica que não se sustenta cientificamente, mas que, mesmo assim, está sedimentada nas atitudes e subjetividades das pessoas. Almeida (2019, grifo do autor) acrescenta que o “[...] *racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam*”.

No ordenamento jurídico, o racismo é criado em sua primeira manifestação a partir da Lei nº 1.390/1951, “[...] conhecida como Lei Afonso Arinos, o primeiro estatuto legal brasileiro a caracterizar a prática de certas condutas tidas como racistas como infração penal, denominadas ‘atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor’ (Oberto; Santos, 2020, p. 03). Mesmo não havendo condenação, o que pode ter enfraquecido tal Lei na prática, não podemos deixar de destacar sua importância em evidenciar para a sociedade brasileira que o racismo é crime. Existe um fosso entre o que se preconiza em leis e sua implementação efetiva, porém, consideramos um avanço e um marco valoroso.

No que tange à legislação, essa discussão aparece novamente somente em 1988, com a promulgação da CRFB/1988. Nesse período, após cem anos de abolição da escravidão, os/as negros/as ainda se encontravam em condições desfavoráveis e a discriminação racial era tratada como mera contravenção penal (Lei nº 1.390/1951), com pouco ou quase nenhum efeito prático. Isso significa que, no âmbito jurídico, a discussão sobre o racismo, durante aproximadamente trinta e cinco anos, é mais uma vez silenciada e invisibilizada. Contudo, é sabido que os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, continuavam lutando por uma sociedade mais equânime e mais justa, com mais igualdade, no que diz respeito às questões étnico-raciais. Ao longo desse tempo, muitos dos avanços e das conquistas referentes a essa pauta resultaram da luta, resistência e resiliência desses grupos.

Na CRFB/1988, o repúdio ao racismo aparece como um dos princípios que rege a República Federativa do Brasil nas suas relações internacionais, além disso, é considerado um crime inafiançável e imprescritível, preconizado no Art. 5º, inciso XLII, com a seguinte redação: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de

reclusão, nos termos da lei”. O racismo deixa de ser mera contravenção penal e passa a ser punido com reclusão. Mesmo com esses avanços, a criminalização do racismo ainda continua com uma discussão de pauta invisibilizada, muitas vezes, justificada pelo mito da democracia racial.

Em 5 de janeiro de 1989, tivemos outro avanço na legislação referente ao racismo. Foi promulgada a Lei nº 7.716, conhecida como Lei CAÓ ou Lei do Racismo, que define que serão punidos os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, embora ainda fique vago. Sobre essa Lei, Dente (2018, p. 51) apregoa:

A Lei nº 7.716, denominada Lei CAÓ (em alusão ao parlamentar Carlos Alberto Caó (PDT-RJ), autor do Projeto de Lei na Câmara dos Deputados), foi apresentada na Câmara dos Deputados em 11 de maio de 1988 e não sofreu grandes modificações, publicada em 05 de janeiro de 1989. Trata dos crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor em nosso país, entrando em vigor na data de sua publicação.

Essa Lei sofreu algumas alterações pelas Leis nº 9.459 de 1997, nº12.288 de 2010 e nº 12.735 de 2012. A Lei nº 9.459 de 1997, altera os Art.1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Por exemplo, no Art. 1º, a redação é ampliada e passa a vigorar da seguinte forma: “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Além disso, a Lei nº 9.459 de 1997 acrescentou um terceiro parágrafo ao Art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, com a seguinte redação: “se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem: Pena: reclusão de um a três anos e multa”. De acordo com Dente (2018, p. 53), com a Lei CAÓ, era evidente uma definição simplificada ao se referir somente ao preconceito de raça ou de cor “[...] mas, após as modificações [...], a lei passou a punir também os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de etnia, religião ou procedência nacional”. A lei foi ampliada e atende a diversos grupos (negros, indígenas, LGBTQIA+, dentre outros) que sofrem os crimes de racismo e de preconceito ou discriminação, porém, salientamos que, devido ao nosso objeto de pesquisa, nosso destaque, nesta tese, é para os crimes que afetam, especificamente, à população negra.

Em 2010, a Lei nº12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Em seu Art. 1º, essa lei preconiza a criação do Estatuto da Igualdade Racial, “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. E a Lei nº 12.735 de 2012

altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, o Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969 - Código Penal Militar, e a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para tipificar condutas realizadas mediante uso de sistema eletrônico, digital ou similares, que sejam praticadas contra sistemas informatizados e similares; e dá outras providências.

Além da Lei do Racismo, encontramos no Código Penal Brasileiro, em seu Art. 140, a injúria que, como referenciado na introdução desta tese, foi alterada pela Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Nesse sentido, a Lei do Crime Racial passa a vigorar com a seguinte redação, em seu Art. 2º: “A Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa”. Até 2022, “a injúria racial é conceituada como tipo de injúria, de natureza preconceituosa, na qual o autor do crime, embasado na raça, cor ou etnia, ofende a honra subjetiva da vítima” (Oberto; Santos, 2020, p. 04). Fazia-se uma confusão entre a injúria racial e o crime de racismo, embora semelhantes, no que diz respeito à proteção de bens jurídicos, havia muitas diferenças, como podemos observar a seguir:

O crime de racismo está previsto em lei especial, de Nº 7.716/1989, já o crime de injúria racial, tem sua previsão no próprio Código Penal, no parágrafo 3º do artigo 140. A principal diferença reside no fato de que o crime de racismo repousa na ofensa à toda uma coletividade indeterminada, sendo considerado inafiançável e imprescritível, conforme determina a Constituição Federal, já o crime de injúria racial, é prescritível no prazo de oito anos (antes do trânsito em julgado da sentença), consiste em ofender a honra de pessoa determinada, em razão de raça, etnia, cor, religião, etc., com pena prevista de reclusão de um a três anos e multa, sem prejuízo da pena que se é atribuída à eventual violência praticada. Injuriar é ofender a dignidade de alguém, por causa de sua raça, de sua cor, de sua religião, por sua deficiência física ou idade avançada tratando-se de crime de ação penal pública condicionada à representação do ofendido. No crime de racismo, a ação penal é pública incondicionada, cabendo sua iniciativa, exclusivamente, ao Ministério Público, isto porque nesse crime o que se tem, é a ofensa, não a uma pessoa determinada, mas a toda uma coletividade, discriminando-a (Oberto; Santos, 2020, p. 05-06).

Isso significa que a injúria racial era um crime que estava associado ao uso de palavras ofensivas relacionadas à cor ou à raça de uma pessoa, não caracterizava crime racial e podia prescrever em oito anos, enquanto o crime de racismo, inafiançável e imprescritível, era mais amplo e se referia à conduta depreciativa de um grupo e/ou coletividade. Com a nova Lei (nº 14.532/2023), a injúria racial passa a ser tipificada como crime de racismo, prevendo pena de suspensão de direitos nos casos de atividade esportiva ou artística e prevendo pena para o racismo religioso, recreativo e para aquele praticado por funcionário público.

Embora não se efetive como o desejado, não podemos negar a importância da evolução e da construção histórica dessas leis, da Lei CAÓ ou Lei do Racismo (nº 7.716/1989) à Lei nº

14.532/2023. Como já referenciado, foram oportunidades de trazer à tona a discussão sobre racismo, negligenciada no Brasil durante tanto tempo, além de oferecer um respaldo legal, ao qual a população negra pode recorrer quando exposta a situações vexatórias. A injúria racial, tal qual era entendida antes de 2023, contribuía para que o racismo continuasse se perpetuando, visto que só seria configurado racismo se atentasse contra coletividade, como se fosse menos grave a ofensa contra a subjetividade individual. O fato é que as deprecições, sejam individuais ou coletivas, não diminuem em nada os danos causados por esse sistema de opressão. Isso nos leva a considerar que, no âmbito legal, precisávamos realmente desse avanço, no qual a injúria racial é tipificada como crime de racismo, até porque o racismo ainda se faz muito presente, expresso das mais variadas maneiras, em nossa sociedade.

Esse processo infundado não afeta somente os sujeitos em sua individualidade, porque ocorre também em espaços institucionais como, por exemplo, a escola. Para Carvalho (2018), “o espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial”. O espaço institucional ao qual Carvalho (2018) se refere é a Universidade, mas essa afirmação pode ser aplicada à Educação Básica, onde se insere a modalidade EJA. Um dos argumentos de Ferraz (2016, p. 15), que desenvolveu sua pesquisa de dissertação na EJA, em uma escola do Guará no Distrito Federal, é “[...] que o racismo está inserido, sobretudo, nas práticas, discursos e representações sobre o negro no cotidiano do espaço escolar”. Ademais, como já referido anteriormente, contraditoriamente, essa instituição escolar que é racista também pode se apresentar como espaço de possibilidade de mudança. De acordo com Arroyo (2010, p. 113),

O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, consequentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas.

Para combater o racismo é preciso conhecê-lo, entender quais os seus tipos na contemporaneidade, como eles se propagam e como funcionam, pois, “o sistema racista está em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento” (Ribeiro, 2019, p. 17). Nessa mesma direção e acrescentado a categoria poder, Moreira (2019, p. 30) assevera que “[...] o racismo um tipo de dominação social que procura manter o poder nas mãos do grupo racial dominante, suas formas de legitimação precisam também se modificar, pois suas práticas excludentes são sempre questionadas”. Nesse sentido, o racismo

se apresenta de maneira dinâmica ou “em constante processo de atualização”, possibilitando a concentração do poder nas mãos dos dominantes que tentam encobrir os processos de dominação/colonização.

Durante o processo de escravização, o racismo era aberto devido às normas sociais de discriminação e exploração, muito comuns à época. Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram mudanças significativas como, por exemplo, a adoção da Declaração dos Direitos Humanos⁶⁷, o que fez pensar que o racismo estava em extinção. Na verdade, o que ocorreu foi uma mudança na forma de expressão desse racismo, tanto que foram realizadas algumas pesquisas em diversos países as quais, se não analisadas cuidadosamente, sugeriam que as características atribuídas aos/às negros/as pelos/as brancos/as se tornaram menos negativas (Lima; Vala, 2004). No que diz respeito, especificamente, ao Brasil,

[...] uma análise cuidadosa das características positivas atribuídas aos negros indica uma nova e mais sofisticada forma de preconceito, uma vez que os estereótipos positivos aplicados definem claramente papéis sociais específicos para este grupo. Podemos pensar que se eles são musicais, são também aptos para o ritmo e para a dança, se são fortes, estão aptos para o trabalho braçal, e se são alegres, não devemos nos preocupar com a sua situação social, pois nem eles têm consciência dela (Lima; Vala, 2004, p. 403).

O racismo não foi extinto e os estereótipos e mitos sobre o/a negro/a continuaram sendo propagados. No Brasil, durante algum tempo, os casos de racismo apresentavam uma certa sutilidade e não aconteciam tão abertamente. De acordo com Lima e Vala (2004, p. 403), a expressão desse preconceito velado ocorreu devido “[...] às pressões da legislação antirracista e dos princípios da igualdade e da liberdade apregoados pelas democracias liberais [...]”. A partir de meados de 2016 e, mais especificamente, de 2019 a 2022, com a emergência da extrema direita no país, o racismo voltou a ficar explícito. Como já referenciado neste texto, as pessoas que praticam esse tipo de opressão se sentiram avalizadas e legitimadas pelo discurso do próprio presidente da República, à época, que, mesmo antes de assumir a Presidência,

⁶⁷ De acordo com De Baets (2010, p. 87), “[...] no dia 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou, por unanimidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Embora a DUDH não tenha força legal, como a única mais importante declaração de ética, sua autoridade é sem paralelo. Muitos juristas estimam que ela tenha adquirido o status de lei consuetudinária internacional. [...]. Dois tratados vinculados, o Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos – PIDCP (International Covenant on Civil and Political Rights – ICCPR) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights – ICESCR), são derivados da DUDH. Ambos foram adotados em 1966 e entraram em vigor dez anos depois. Juntos, esses três textos formam a Carta Internacional de Direitos Humanos (International Bill of Human Rights). A Carta continua uma tradição de três séculos de pensamentos sobre direitos humanos, e mais de dois milênios de lei natural. Por sua vez, tem inspirado muitos tratados. Cortes internacionais e as constituições da maioria dos países usam os direitos humanos como um conceito central. Talvez não exista nenhum texto com mais amplo impacto em nossas vidas do que a DUDH”.

propagava discursos e atitudes racistas. Estes, que também foram evidenciados e propagados pelos meios de comunicação de massa, de modo a contribuir para naturalização de práticas racistas, no Brasil.

Em 2023, mesmo com a mudança de governo e de postura frente a essa pauta, como já referenciado, ainda acompanhamos atitudes desprezíveis de racismo. Desse modo, ainda de acordo com Lima e Vala (2004), o que tem acontecido são outras formas de expressão do racismo, a saber: o racismo moderno na Austrália e nos EUA; o racismo simbólico, aversivo e ambivalente nos EUA; o racismo sutil na Europa; e o racismo cordial no Brasil. Essas expressões do racismo encontram-se sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 8 - Expressões do racismo na atualidade

Racismo	Conceito
Moderno	Está baseado na crença que a discriminação não existe mais, que negros/as estão ocupando espaços onde não são desejados/as, os salários estão altos com muita atenção das instituições para esse grupo e as reivindicações são injustas;
Simbólico	Relaciona-se à ideia que os/as negros/as avançaram muito na conquista de direitos e, por isso, as políticas de ações afirmativas devem diminuir e/ou acabar;
Aversivo	Caracterizado por um discurso de valores igualitários, mas com ações que denunciam a repulsa e internalização da representação negativa forjada sobre os/as negros/as;
Ambivalente	Resulta da dupla percepção de que os/as negros/as são desviantes e, ao mesmo tempo, estão em desvantagem em relação aos/as brancos/as;
Sutil	É uma forma mais velada ou disfarçada de preconceito, é composto por três dimensões: da defesa dos valores tradicionais; do exagero das diferenças culturais; e da negação de emoções positivas;
Cordial	É definido como uma forma de discriminação caracterizada por uma polidez superficial que disfarça discursos e ações discriminatórias propagadas através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial”.

Fonte: Elaborado pelo autor em abril de 2022, baseado em Lima e Vala (2004).

No Brasil, o racismo cordial se justifica pelo fato de esse país ser constituído por uma população com grande variabilidade de cor de pele e com uma identidade marcada pelas relações inter-raciais, somado também ao mito da democracia racial e à ideologia do branqueamento. Esse tipo de racismo “[...] se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho ‘racial’” (Lima; Vala, 2004, p. 407). Isso não significa que não tenhamos outros tipos de racismo (aversivo, simbólico etc.), no Brasil. Compreendemos que o racismo é racismo independentemente de como se

expressa, contudo, observar essas peculiaridades pode nos ajudar a identificar essa forma de opressão, muitas vezes, utilizando de sutilezas e disfarçada de boas intenções, que se mantém forte ao longo dos anos e se adequa às novas exigências da sociedade.

Na introdução deste trabalho, apresentamos alguns dos tipos de racismo presentes em nossa sociedade, a partir das concepções apresentadas por Almeida (2019), porque acreditamos que não há como pensarmos uma educação antirracista, sem trazer à tona essa discussão. Então, fizemos uma breve exposição acerca do racismo individual, do estrutural, do institucional e do epistêmico-metodológico. Contudo, há outros tipos que circulam pelos espaços escolares como o racismo aversivo e o recreativo (Moreira, 2019). Inclusive, o segundo é evidenciado na Lei nº 14.532/2023, ao “[...] prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e **recreativo** e para o praticado por funcionário público” (Brasil, 2023, grifo nosso).

Diante desse contexto, Moreira (2019) nos apresenta uma discussão sobre racismo aversivo que se coaduna com a de Lima e Vala (2004), embora ambos afirmem que esse tipo de racismo é mais comum nos EUA; e sobre o racismo recreativo, que se aproxima do que Lima e Vala (2004) denominam de racismo cordial. Desse modo, essas formas de expressões do racismo são muito comuns em nossas relações cotidianas, na escola e, também, na EJA. Todos os níveis e modalidades de ensino se encontram perpassados por essas expressões de racismo, contudo, discutiremos um pouco mais sobre o racismo aversivo e o recreativo. O primeiro porque é muito comum em nosso meio, denunciado por aquele tipo de discurso em que a pessoa faz questão de afirmar que não é racista (“Eu até tenho amigos/as negros/as”), mas, ao ver um/uma negro/a, sente repulsa e não o/a deseja por perto. Já o racismo recreativo, porque é um dos citados na Lei nº 14.532/2023, e sua expressão mais comum se dá a partir de piadas, expressões e/ou ditos populares, aproveitando-se do discurso que é “apenas uma piada” para ridicularizar os/as negros/as como, por exemplo: “O que brilha mais em um preto? As algemas”, “Por que uma mulher negra grávida de trigêmeos foi presa? Formação de quadrilha”. Silva (2013, p. 07) ao realizar sua pesquisa, durante o trabalho de campo, observou “[...] que o trato com a diferença racial estava presente nas relações cotidianas dos jovens da EJA e tendia a ocorrer de forma satírica através do humor e da *zoação*”.

Cardoso e Neto (2020, p. 444) ratificam a observação de Silva (2013), ao afirmarem que “[...] infelizmente falas e comportamentos racistas estão intrínsecos à nossa sociedade e por vezes são naturalizados como condutas aceitas ou brincadeiras sem maldade e infelizmente no ambiente escolar isso é ainda mais latente [...]”. Nesse sentido, para combater essas e outras expressões do racismo que, segundo os autores, são muito difundidas na escola, é preciso

conhecê-las e problematizá-las cotidianamente no chão das salas de aula, para romper com o silêncio/omissão que alimenta o racismo nessas instituições. Além disso, concordamos com Passos e Santos (2018, p. 14) ao apregoarem que “questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos”. Desse modo, encaramos o problema de frente e rompemos com esse fingimento de que não existe racismo em nossas instituições escolares, o que só alimenta o mito da democracia racial e em nada ajuda na transformação que almejamos em nossa sociedade.

O racismo aversivo se caracteriza, de acordo com Moreira (2019, p. 33), principalmente, pela “expressão de preconceitos sutis, mas persistentes, que indicam o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas tentam evitar contato com eles ou os tratam com o devido distanciamento social”. Devido ao mito da democracia racial, Lima e Vala (2004) definem essa expressão do racismo como uma composição que foi apropriada de um sistema de valores iguais e da representação negativa, que foi sendo construída em relação aos/às negros/as. De acordo com Lima e Vala (2004, p. 404-405), os/as racistas aversivos são pessoas que se diferenciam “[...] pela força com que adotam os valores do igualitarismo e tentam se auto-apresentarem como pessoas igualitárias e sem preconceito racial; estes são os racistas aversivos, os que têm, ou melhor, parecem ter, aversão ao racismo”. Para Moreira (2019, p. 33), “os racistas aversivos tratam minorias raciais de maneira cordial, mas essa interação não tem um caráter espontâneo, sendo meramente circunstancial”. Pessoas que apresentam esse tipo de comportamento propagam um discurso do igualitarismo, da cordialidade e do não preconceito, sutilezas que, na maioria das vezes, encobrem esse racismo se não estivermos atentos. Na prática, são aquelas pessoas que pregam um discurso “bonito”, mas fazem e sentem o contrário.

Em termos de etiologia o racismo aversivo é concebido como uma síntese decorrente, por um lado, da assimilação de um sistema de valores igualitários e, por outro lado, da vivência de sentimentos e crenças negativos em relação aos negros. Estes sentimentos e crenças negativos, de acordo com a teoria, seriam uma decorrência de dois mecanismos: a) do contexto racista de socialização a que os atores sociais estão sujeitos, e b) dos mecanismos da categorização e do viés endogrupal, que contribuem para o desenvolvimento dos estereótipos e do preconceito (Lima; Vala, 2004, p. 405).

Na sala de aula, especialmente da EJA, ele pode ser percebido a partir daquelas ações em que o/a professor/a branco/a e/ou o/a aluno/a, o/a gestor/a afirma não ser racista, forjando aquele discurso de que todos/as são iguais, mas não quer contato muito próximo com os/as

estudantes negros/as; pelo contrário, quer vê-los/as bem distantes, pois não se sente à vontade com suas presenças. Os sentimentos do racista aversivo não são de “[...] hostilidade ou ódio, mas de desconforto, nervosismo, ansiedade e algumas vezes medo das pessoas negras” (Lima; Vala, 2004, p. 405). Os racistas aversivos afirmam que são contra qualquer tipo de discriminação, mas não admitem que o/a negro/a assuma papel de destaque, seja na sociedade ou no ambiente escolar. Ademais, essa expressão de racismo, muitas vezes, acontece associada a outras como, por exemplo, ao racismo recreativo, que também está muito associado ao racismo simbólico.

No que se refere ao racismo recreativo, de acordo com Moreira (2019, p. 148), consiste em um “[...] projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial”. Na verdade, o racismo, de uma maneira geral, é um sistema opressor que visa a manutenção do poder de uma raça em detrimento da outra e, nesse caso mais específico do racismo recreativo, esse sistema tenta encobrir essas questões com o discurso de que é “apenas” uma brincadeira, uma piada. De acordo com Moreira (2019, p. 55), as piadas são racistas

[...] quando propagam estereótipos negativos sobre membros de grupos minoritários, o que concorre para a reprodução da animosidade social em relação a eles. Outros alegam que o humor pode ser racista quando está acompanhado de algum tipo de malícia, o que implica uma atitude hostil ou de desconsideração por minorias raciais. Por esse motivo, certos autores argumentam que uma piada pode ser racista independentemente do dano causado a indivíduos específicos porque propaga o ódio em relação a segmentos sociais, o que tem implicações significativas na vida de seus membros.

Expressas das mais variadas maneiras, seja propagando estereótipos negativos do/a negro/a ou com malícia, as piadas, as quais nada têm de brincadeiras inofensivas, são comuns nos espaços sociais nos quais convivemos. Na escola, especificamente na EJA, essas piadas são propagadas durante o intervalo, em eventos escolares, e também nas salas de aula. Silva (2013), em sua pesquisa, observou esse clima de “brincadeira” e fluidez durante uma conversa informal e descontraída de jovens da EJA, e apregooou que esse fato só reforça a forma própria como nosso país construiu o discurso sobre raça, balizado no mito da democracia racial, além de apontar a construção de estereótipos negativos acerca dessa categoria. Se essas situações não forem problematizadas, servirão para acentuar, no ambiente escolar, o preconceito, a discriminação e a relação de poder de um grupo sobre o outro que foi racializado.

Para Fonseca (2012, p. 31), “a piada não exprime meras bobagens, destituídas de qualquer preconceito. Retrata um universo social profundamente antidemocrático, pois evoca uma falsa verdade que do alto do seu saber o preconceituoso vomita”. Desse modo, o racismo recreativo contribui com o processo depreciativo de racialização humana, entendido nas palavras de Moreira (2019, p. 32) como “[...] um exercício de poder que proporciona os instrumentos para a dominação de certas populações, pois elas são criadas como diferentes e inferiores”. Por desencadear o riso, a piada disfarça os possíveis conflitos e os incômodos entre emissores e receptores da mensagem. No que diz respeito ao/à contador/a da piada, esse/a se beneficia tanto da eficácia do discurso como da “inocência” do silêncio (Dolitsky, 1992 *apud* Muniz, 2004). De acordo com Muniz (2004, p. 2), “[...] o discurso é uma forma de ação no mundo, ação essa mediada por fatores cognitivos e sociais”. O discurso está para além de um lugar de análise entre língua e ideologia, ele é uma prática e uma forma de atuar socialmente. Lanni (1983), citado por Fonseca (2012), considera a piada uma “fantasia popular” nada inocente, mesmo que aparentemente ela possa transmitir algo evasivo.

Dessa maneira, compreendemos a piada como um gênero discursivo informal que se aproveita de seu “status” para disseminar preconceitos, estereótipos e discriminações dos grupos historicamente excluídos. Vale salientar que essas atitudes evidenciam, na sociedade e nas escolas, sobretudo, na EJA, a existência de desigualdades sociais, étnicas, geracionais, econômicas, sexuais, entre outras. Isso porque, de acordo com Muniz (2004, p. 3), o humor em seu discurso oportuniza que identifiquemos “o que e como o imaginário social constrói a identidade” desses sujeitos, em nosso caso mais específico, do sujeito negro.

O humor racista permite que estereótipos negativos sobre minorias raciais circulem de forma incessante, o que contribui para que estigmas afetem todos os aspectos da vida dos indivíduos, razão pela qual eles provocam as desigualdades de status moral e de status material entre grupos raciais. Também afeta de maneira significativa a vida psíquica das pessoas, porque piadas racistas são um exemplo do amplo sistema de opressão que diz cotidianamente para pessoas de minorias raciais que elas nunca gozarão de respeitabilidade social, independentemente de serem ou não cidadãos exemplares (Moreira, 2019, p. 56-57).

A piada racista, como dito acima, afeta todos os aspectos da vida dos indivíduos, até porque “[...] mais do que simples mensagens que fazem as pessoas rirem, o humor assume a forma de um mecanismo responsável por medidas que legitimam arranjos sociais existentes” (Moreira, 2019, p. 63). Isso não é diferente nas outras expressões do racismo que, também, legitimam e naturalizam práticas racistas. O fato é que o racismo se faz presente na escola e nas salas de aula da EJA, do currículo à prática pedagógica dos/as professores/as. Em outras

palavras, o racismo, independente da forma de expressão, afeta a vida das pessoas negras, corroborando com a hierarquização de raças e com a manutenção e perpetuação do poder da hegemonia branca.

Essas reflexões sobre o racismo e, mais especificamente, sobre essas novas formas de expressão que ele assume na contemporaneidade, como já referenciado, precisam ser conhecidas, pois não podemos combater aquilo não se conhece. Destarte, precisamos nos apropriar da discussão acerca desse sistema de opressão, dominação e de poder para a efetivação de uma prática pedagógica que rompa com os moldes coloniais e racistas e que assuma uma nova cosmovisão. Isso porque, segundo Passos e Santos (2018, p. 15), “a escola compõe campo de tensões e de disseminação de uma história pautada em valores eurocêtricos, alheios à diversidade como elemento de riqueza populacional, além de hierarquizá-la”. Nesse sentido, questionar a historiografia eurocêntrica vigente e valorizar a diversidade que compõe a EJA se tornam imperativos na luta por uma escola antirracista. Nessa mesma direção, as mesmas autoras apregoam que “admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído como norma permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem” (Passos; Santos, 2018, p. 16).

Nosso propósito não é nos alongarmos na discussão sobre o racismo e suas novas formas de expressão, mas provocar uma reflexão sobre esse sistema opressor e desumano, que devido às várias transformações sociais foi, também, moldando-se para não perder sua força e continuar se propagando. Parte estruturante do sistema colonial, esse racismo “reinventado” se faz presente em nosso cotidiano, principalmente na modalidade EJA, das maneiras mais diversas, da piada ao falso tratamento cordial e igualitário. Desse modo, nossa intenção é construir um embasamento teórico que justifique nossas escolhas e nosso entendimento por prática pedagógica antirracista, mas, como já sinalizado anteriormente, não acreditamos em uma implementação de uma pauta antirracista na contemporaneidade que negue, desconsidere e/ou feche os olhos para o racismo.

Ademais, essa discussão se faz necessária para a reflexão que apresentamos no próximo tópico sobre a Afrocentricidade, paradigma que pensamos viável à instituição escolar, principalmente, em sua modalidade EJA, para tentar romper com a tradição colonial e racista imposta pela branquitude. Ademais, compreendemos esse paradigma como uma possibilidade para descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas numa perspectiva que considere o pensamento e toda a história do povo negro. Nesse sentido, de acordo com Monteiro (2021, p. 38), “[...] as teorias sociais produzidas em reação ao sistema-mundo capitalista, durante o séc. XX e início do XXI, na periferia do capitalismo, são herdeiras, foram e ainda são influenciadas,

em alguma medida, pelo pensamento negro”. Além do fato de que essas teorias têm sido utilizadas pela população negra como forma de consubstanciar suas histórias de lutas, resistências e conquistas. Diante desse contexto, corroboramos com as palavras de Passos e Santos (2018, p. 16), ao afirmarem que “é preciso (des)ensinar e (re)ensinar, (des)aprender e (re)aprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização”.

No que diz respeito à população negra e a sua relação com essas teorias, a exemplo da Afrocentricidade, Monteiro (2021, p. 24) assevera: “dentre as estratégias de luta e resistência, ainda cedo, a abstração teórica foi instrumentalizada na busca pela compreensão da realidade social e na imaginação de realidades outras em alternativa à situação colonial”. Nesse sentido, o conhecimento possui um valor inestimável à população negra. Contudo, atualmente, o conhecimento referente às questões étnico-raciais não é uma necessidade exclusiva dos/as negros/as, mas também de pessoas brancas para que entendam, valorizem e respeitem a população negra e sua real história do passado e se comprometam com a mudança social do tempo presente. De acordo com Moore (2009, p. 17), os estudos africanos, nos quais se insere a Afrocentricidade, “[...] não atendem apenas a uma demanda exclusiva do movimento social negro, mas de toda sociedade, e tornaram-se indispensáveis para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos que nos precederam”. Desse modo, trataremos, no tópico seguinte, da Afrocentricidade enquanto perspectiva negra e como possibilidade para EJA na construção de uma educação das relações étnico-raciais, conseqüentemente, de uma educação antirracista que se apresenta descolonizada e libertadora.

4.3 A Afrocentricidade e a luta por uma educação antirracista

Além do que já foi anunciado na introdução, “[...] a Afrocentricidade é uma perspectiva filosófica associada a descoberta, localização e realização de agência africana dentro do contexto de história e cultura” (Asante, 2014, p. 4). Adotar a Afrocentricidade significa assumir uma nova percepção de mundo, do outro e de si mesmo; significa o deslocamento de um pensamento central voltado à hegemonia branca para um que considere a cosmovisão dos povos negros e reconheça a força, a luta e as conquistas dos povos africanos e afrodiaspóricos, ao longo da história.

Esse paradigma não deve ser considerado apenas uma inversão epistemológica dos lugares de sujeitos. Caso isso ocorresse, estaríamos incorrendo no mesmo erro: impor como universal uma única forma de cultura, saber, produção de conhecimento, dentre outras questões. Desse modo, “uma virada epistemológica que interpela sujeito-sujeito e o objeto tem espaço

senão como a sua própria imagem cultural que lhe foi expropriada para simbolizar em muitas situações a miscigenação essa como resposta ao discurso racista da degenerescência” (Alves; Simões; Wanderley, 2016, p. 6-7). Nesse sentido, de acordo com esses mesmos autores,

[...] a afrocentricidade não pode ser apenas concebida como a mudança de lugar em que o africano tomado enquanto objeto cultural do sujeito europeu se desobjetifica e emancipa-se na acepção ainda iluminista do termo, mas antes de tudo torna-se, sujeito instituindo como objeto imediato, a imagem cultural ilustrada pelo branco-europeu do que significa ser negro-africano (Alves; Simões; Wanderley, 2016, p. 5).

A Afrocentricidade sugere mudança de lugar, no que diz respeito ao que elegemos como central para pensarmos nossas histórias ou para guiar nossos fazeres, mas também reflexão acerca dessa mudança, na qual o povo negro se percebe e se faz perceber enquanto sujeito agente. Como já referenciado, esse conceito foi cunhado e elaborado por Molefi Kate Asanti, na década de 1980, mas somente no final do século XX, foi desenvolvido como paradigma de trabalho acadêmico. Contudo, “[...] antes disso, a abordagem afrocentrada mais ampla já possuía um extenso pedigree na qualidade de modo de pensamento e orientação para a investigação”: essa abordagem se fez presente, no século XIX, na vitória da revolução haitiana; em obras como as de Louis Joseph (*A igualdade das raças*, de 1884), que questionavam as teses racistas da época; em 1885, na crítica de Anténor Firmino às bases antropológicas da época; dentre outras (Finch III; Nascimento, 2009, p. 38). Ou seja, antes mesmo de Asante cunhar e elaborar conceitual e academicamente esse paradigma, a Afrocentricidade já era vivenciada na prática a partir do agenciamento negro.

No final da década de 1960 e início de 1970, o movimento estudantil agitou politicamente as universidades dos Estados Unidos, devido à guerra do Vietnã e ao apartheid na África do Sul. Nesse período, havia julgamentos políticos concomitantes aos movimentos de direito civil, ação afirmativa e contracultura (Finch III; Nascimento, 2009). Diante desse contexto, surge a área dos “Estudos Africana⁶⁸”, ou seja, nas palavras de Finch III e Nascimento (2009, p. 60), “[...] estabeleceu-se uma nova frente de luta: os esforços dos intelectuais negros para criar o espaço acadêmico institucional adequado ao desenvolvimento de seu trabalho”. A conquista dos espaços negros, dentro da academia ou fora dela, deu-se com muita luta e resistência, não foi diferente com a área dos Estudos Africana. Então, produzir conhecimento

⁶⁸ Nosso entendimento acerca dos Estudos Africana se baseia na explicação de Finch III e Nascimento (2009, p. 60), a saber: “é a análise multidisciplinar da vida e do pensamento dos povos de ancestralidade africana no continente africano e em todo o mundo”.

na área dos estudos étnico-raciais se configura como um ato político, um ato de coragem, de luta, haja vista que é um movimento que vai de encontro ao que está posto hegemonicamente.

A maneira como a hegemonia branca foi construída faz parecer que se deu naturalmente, sem que a branquitude percebesse que estava impondo seus costumes, tradições e produção de conhecimento como únicos e universais. Contudo, Finch III e Nascimento (2009, p. 60) asseveram que: “os estudiosos brancos, mais que os negros, sempre entenderam a importância de controlar o pensamento histórico e social. A melhor maneira de se controlar um povo é controlar o que ele pensa sobre si mesmo”. Ou seja, a dominação branca não se deu naturalmente, mas foi construída de maneira intencional, como forma de manutenção e perpetuação de poder, o qual é mantido das mais diversas maneiras. No âmbito educacional, na modalidade EJA, como já referenciado, o currículo, as práticas pedagógicas e o livro didático podem ser veículos que contribuem para essa dominação, já que a história é contada apenas de um ponto de vista, que é o do branco colonizador.

Na contemporaneidade, o mundo se apresenta e tenta vender uma imagem de não ideológico, característico dos governos de direita que assumiram o poder político de muitos países⁶⁹, ganhando força e visibilidade mundialmente. Vale ressaltar que, apesar desse discurso de “não ideológico” e de algumas conquistas da população negra pós-abolição, ainda existe a prevalência de um grupo sobre outro, no qual a população negra continua sendo, em sua maioria, subjugada e subalternizada.

O mundo globalizado que tomou forma a partir da queda do projeto comunista e do fim da Guerra Fria é um mundo hegemônico não somente do ponto de vista econômico e político, mas também ideológico (e sobretudo) do ponto de vista ideológico. Embora se apresente como um mundo anti-ideológico – aliás, como o mundo do fim das ideologias –, na realidade ele massifica e difunde globalmente uma cultura ideológica que se apresenta como inclusiva. Trata-se da imagem fracionada de uma diversidade rasa e fácil, transmitida nos pulsos eletrônicos dos meios de comunicação de massa, incapaz de remeter à riqueza e à profundidade das diferentes culturas e experiências históricas. O recente revisionismo da narrativa histórica sobre a África faz parte dessa visão hegemônica cujo impacto contribui para manter a subalternização e a dominação dos povos e descendentes africanos (Moore, 2009, p. 18).

⁶⁹ De acordo com Severo (2020), a expansão de movimentos de extrema-direita constitui fenômeno global que tem se expressado na conquista do poder em inúmeros países da Europa e demais continentes, especialmente após a crise do capital de 2008, deflagrada nos Estados Unidos a partir da crise imobiliária que gerou efeito cascata em nível mundial e conduziu o mundo a um estágio de crise econômica global. Diante desse contexto e considerando períodos mais recentes, de 2017 a 2022, podemos citar alguns dos governantes de direita que assumiram o poder nesse período ou, mesmo sem ter alcançado a liderança, têm forte representação e repercussão em seu país, a saber: Donald Trump, nos Estados Unidos (2017-2021); Mauricio Macri, na Argentina (2015-2019); Jeanine Áñez, na Bolívia (2019-2020); Jair Bolsonaro, no Brasil (2019-2022); Rodrigo Chaves, em Costa Rica (eleito em 2022); János Áder, na Hungria (2012-2022); Andrzej Duda, na Polônia (2015 até os dias atuais); Espanha e Alemanha, embora não estejam sedo governadas pela direita, destaca-se a grande representatividade e força dessa vertente nesses países.

Desse modo, a Afrocentricidade se apresenta como perspectiva negra possível de descolonizar as práticas pedagógicas e de contribuir com uma educação antirracista, que acabe com a subalternização e a dominação do povo negro impostas pelo colonialismo e pela colonialidade, no que se denomina eurocentrismo. Concordamos com Soares (2020, p. 42), ao afirmar que a Afrocentricidade “[...] é concebida em resposta à hegemonia europeia e apresenta como cerne catalizador uma nova concepção de leitura para história do povo africano e de sua diáspora, livre de estereótipos e do olhar estrangeiro [...]”. Desse modo, um princípio básico da Afrocentricidade é a pluralidade. Segundo Nascimento (2009, p. 30), “ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição de forma exclusiva de pensar imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todas os epistemes”.

Na mesma direção de Nascimento (2009), Soares (2020) assevera que a Afrocentricidade não busca “[...] por hegemonia, nem dominação de outros povos, como insistem em fazer os brancos sobre os africanos, mas o reposicionamento de seus termos econômicos e políticos em consequência dos efeitos prolongados da escravização”. Em sua pluralidade, a Afrocentricidade não desconsidera a importância da perspectiva europeia, só quer fazer com que as pessoas entendam que existem outros povos e outras formas de cultura e conhecimento que também são importantes.

Isso significa, em primeiro lugar, que os afrocentristas não se opõem ao pensamento e à cultura europeia, mas questionam a imposição deles como superiores e obrigatoriamente universais. Em segundo lugar, é monstruosamente incorreto afirmar que a afrocentricidade é um ‘racismo às avessas’ (Rabaka, 2009, p. 138).

Assim, “a afrocentricidade surgiu como um novo paradigma para desafiar o eurocêntrico, responsável por desprezar os africanos, destituí-los de soberania e torná-los invisíveis – até mesmo aos próprios olhos, em muitos casos” (Mazama, 2009, p. 114). Além desse desprezo, a supremacia branca contribuiu e ainda contribui com a construção de um sistema educativo opressor, no qual prevalece o discurso do colonizador que, de acordo com Soares (2020, p. 42), deu-se devido à “[...] negação de todo conhecimento científico e cultural dos diferentes povos africanos, como também a invisibilidade do lugar, da respeitabilidade, responsabilidade e liderança no contexto histórico [...]”. Nesse sentido, a Afrocentricidade e quem a assume tem muitos desafios sociais, políticos, culturais, educacionais, dentre outros. No âmbito educacional, como já referenciado, esses desafios perpassam do currículo às práticas pedagógicas dos/as professores/as que precisam assumir e dar visibilidade aos discursos dos

colonizados e promover uma mudança social, na qual outras culturas, conhecimentos, saberes sejam valorizados, respeitados e propagados, sem o estigma da inferioridade.

Ao falarmos em Afrocentricidade, a palavra nos remete a uma ideia epistemológica de lugar. De acordo com Asante (2009, p. 93), “tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que a avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora”. Desse modo, a Afrocentricidade apresenta-se para nós como possibilidade de mudança de lugar. Um lugar que está arraigado na cultura, costumes e conhecimento produzido pelos povos brancos e que nos foi transmitido, durante toda a vida, como o padrão único a ser seguido, para um outro, que considere e respeite as contribuições de outros povos, que foram subalternizados e tiveram suas histórias invisibilizadas ou, até mesmo, apagadas, como foi com as dos/as negros/as africanos/as.

Por isso, romper com essa perspectiva não é fácil, embora não seja impossível. Precisamos começar e, para tal, faz-se basilar resgatar o conhecimento e a história dos povos africanos, de seus ancestrais e da diáspora com a centralidade na África, permitindo “[...] que o povo africano seja protagonista na construção de suas narrativas, se distanciando cada vez mais do pensamento eurocêntrico” (Soares, 2020, p. 43). De acordo com Asante (2009, p. 95), “os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem”. Nesse processo de aniquilamento, os/as brancos/as colonizadores/as construíram sua supremacia, inclusive, desumanizando e racializando os povos negros.

Para Rabaka (2009, p. 136), “numa sociedade de supremacia branca, os brancos não se percebem raciais: eles são sem raça, não racializados, só os povos de cor, e particularmente os negros, é que têm ‘problema de raça’ e pensam em termos raciais”. Por esse e outros motivos que uma educação para as relações étnico-raciais não é uma exclusividade para os/as negros/as, mas também e, principalmente, para os/as brancos/as, que precisam se reeducar.

[...] argumentam os afrocentristas, foram os brancos que inventaram e introduziram o que Du Bois denominava ‘o conceito de raça’, e foram eles que estabeleceram e continuam a perpetuar um sistema global de supremacia branca que desnuda, degrada e nega a humanidade dos povos de cor, especialmente daqueles vistos como a antítese dos brancos – os negros (Rabaka, 2009, p. 136).

Diferentemente do que já discutimos anteriormente acerca dos conceitos “negro” e “África”, como invenções da branquitude para homogeneizar, diminuir e dominar a população negra, pacificando-a e coisificando-a, o paradigma afrocêntrico se apresenta como

possibilidade de conscientização social e política do povo negro, mas também de brancos/as, pois “[...] é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). Ademais, segundo o mesmo autor, “a ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que a torna diferente da africanidade [...]. Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” (Asante, 2009, p. 94).

Isso significa, primeiramente, que o/a negro/a deve sair da condição que lhe foi imposta de objeto e assumir sua condição de sujeito pensante e crítico, o que implica em autoconsciência e mudança de posição/localização. Esse movimento mexe não só com o sujeito negro, que adquiriu consciência crítica de sua condição, mas também com o *status quo* que insiste em manter e perpetuar esse tipo de condição. Ao se perceber sujeito, o/a negro/a se apresenta revolucionário/a e consegue se reconhecer como tal, assumindo sua condição e o centro de sua localização, fazendo-se forte na luta de/com seu povo e protagonista no enfrentamento à estrutura social opressora vigente.

Nas palavras de Soares (2020, p. 64), “o ser humano convencido da condição de agente é capaz de proceder de forma independente em função dos seus próprios interesses, abdicando da condição de objeto”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA podem contribuir diretamente com essa tomada de consciência e transformação social, pois, ao desenvolver uma pedagogia com o/a oprimido/a e não para ele/a, há possibilidades da construção de uma educação libertadora que também se apresenta crítica, reflexiva e transformadora. Segundo Freire (1987, p. 76), o importante em uma educação libertadora é que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. No que diz respeito ao cerne do paradigma afrocêntrico, em consonância com o pensamento de Freire (1987), Mazama (2009, p. 111) assevera: “[...] nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva”.

Contudo, assumir uma perspectiva afrocêntrica na EJA exige muitos esforços. Mudar não é uma coisa simples e romper com um paradigma instituído e sedimentado na sociedade é ainda mais complicado. Adotar uma postura afrocêntrica implica romper com os padrões eurocêntricos e assumir uma nova perspectiva, o que exige uma revolução tanto interna quanto externa. Interna porque não só as terras foram colonizadas, mas o “nosso eu”, nossas

subjetividades; e externa porque temos que ter coragem para assumir nosso posicionamento político que vai de encontro ao que foi instituído pela branquitude como padrão universal. Para Soares (2020, p. 53), “o paradigma Afrocêntrico constitui uma mudança revolucionária do pensamento quando propõe a reorientação da pessoa negra no contexto da história africana e remove a Europa do centro dessa realidade”. Fazer esse deslocamento demanda luta e coragem porque, como sugere a mesma autora, “[...] a mudança de paradigma é difícil e lenta, pois mudar nossas premissas reflete no desmoronamento de toda uma estrutura de ideias, conceitos e antigos valores” (Soares, 2020, p. 53).

Nesse sentido, assumir um projeto afrocêntrico implica também conhecer suas características peculiares mínimas, a saber:

- a) Interesse pela localização⁷⁰ psicológica, pois para o/a afrocentrista, a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o lugar onde se situa sua mente;
- b) Compromisso com a descoberta do lugar do/a africano/a como sujeito, nesse caso, o/a afrocentrista busca, em todos os lugares e de todas as maneiras, a posição de sujeito do/a africano/a que foi coisificado historicamente;
- c) Defesa dos elementos culturais africanos, pois faz parte do projeto afrocentrista defender e proteger esses elementos como parte de um projeto humano;
- d) Compromisso com o refinamento léxico, o que implica a observação atenta para verificar se a linguagem dos escritos textuais se refere à população negra como sujeitos, e;
- e) Compromisso com uma nova narrativa da história de África, que se refere a rever o lugar dos/as africanos/as na Literatura, na História, na Economia, pois sempre foram colocados/as em lugares de inferioridade, falseando os registros históricos (Asante, 2009).

Ao desenvolver um trabalho sério, pesquisando as contribuições das práticas pedagógicas de professores/as da EJA para uma educação antirracista, torna-se imprescindível adotar essas características e compreender que devemos assumir uma postura de afrocentrista, isto porque, de acordo com Asante (2009, p. 102), “[...] ser afrocentrista é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão”. Para Rabaka (2009, p. 130), o que define um/a afrocentrista “é a utilização consciente de uma abordagem e uma análise do conhecimento e da experiência orientadas pela história, cultura e filosofia africanas”. Seja na perspectiva de Asante (2009) ou de Rabaka (2009), assumir essa

⁷⁰ De acordo com Asante (2009, p. 96), “localização no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história”. Se o oprimido assume ou quer assumir o discurso e o lugar do opressor, podemos afirmar que ele se encontra deslocado, pois opera de uma localização centrada na experiência do outro/opressor.

postura indica continuar lutando e resistindo contra toda e qualquer forma de opressão às minorias, sobretudo, as raciais, só que agora retroalimentados por uma perspectiva que vislumbra um mundo mais justo e equânime, no qual a colonialidade e o racismo sejam superados pela emancipação dos sujeitos colonizados.

4.4 A Afrocentricidade como possibilidade para se pensar a prática pedagógica dos/as professores/as da EJA

A luta e a resistência na EJA se fazem basilares já que o racismo e a discriminação ainda são realidades nas instituições escolares. São várias as desculpas que tentam negar essas formas de opressão e a supremacia branca, nesses espaços, dentre as quais, destacamos: aceitação implícita da branquitude como norma ideal; negação da raça como categoria relevante socialmente; negação da raça como realidade física e louvação da mistura racial; negação da existência de uma especificidade cultural africana e louvação da mistura cultural; corte espacial (“não aqui”); corte temporal (“não mais”) (Mazama, 2009). Para essa mesma autora, é válido acrescentar que “a afrocentricidade sustenta que, a menos que os africanos se disponham a reexaminar o processo de sua conversão intelectual, que ocorre sob o disfarce de ‘educação formal’, continuarão sendo presa fácil da supremacia branca” (Mazama, 2009, p. 113). Ou seja, é preciso uma mudança no campo educacional, pela qual negros/as revisitem a história que é contada apenas para manutenção e perpetuação do poder da supremacia branca, escondida em um formato de educação que privilegia um grupo em detrimento de outros, para desconstruir essa ideia e construir uma nova história, que valorize e respeite as contribuições dos povos que foram colonizados e oprimidos.

Sabemos que não é um trabalho fácil, mas que precisamos iniciá-lo e nada melhor que o chão da sala de aula para essa revolução, principalmente, da EJA, cuja maioria negra não se enxerga representada e valorizada pelo conhecimento propagado na escola. Esse contexto deveria ser outro porque, como já referenciado, desde 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003, que obriga a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares. Nessa direção, Soares (2020, p. 61) assevera:

Esse acontecimento, a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que se faz sentir no território da educação das relações raciais, conquistado através de uma árdua luta dos Movimentos Sociais Negros, possibilita a discussão das diferentes temáticas na educação a partir de uma proposta epistemológica afrocêntrica, sob uma lógica discursiva que prima pela diferença, valorizando-a como legítima e pela diversidade cultural. Posicionar o povo africano e da sua

diáspora no centro dessa narrativa, contrariando e desconstruindo o discurso hegemônico europeu dos últimos quinhentos anos, responsável por distanciarlos de sua identidade, permite que a comunidade negra assuma posições e funções afirmativas de valorização de seus direitos, de sua cultura, de seus saberes.

Mesmo com normativas que garantem essa obrigatoriedade nos currículos escolares, essa ainda não tem sido uma realidade nas instituições da Educação Básica. Existe um caminho muito longo entre a implantação da lei pelo poder legislativo e a implementação nas escolas. Esse caminho, além de longo, é tortuoso e implica ir de encontro aos interesses da hegemonia branca que desejam manter o *status quo*, porque lhes é favorável e conveniente para manutenção das relações de poder. Para Soares (2020, p. 45), no que se refere à legislação, ainda há muito “[...] a percorrer para que essa proposta seja consolidada, haja vista que educar para relações étnico-raciais perpassa por ressignificar e modificar as conjunturas reproduzidas historicamente entre negros e brancos embasadas por pressupostos raciais”.

Os trabalhos realizados por Asante (2019), na área educacional, sugerem direcionamentos de seu pensamento sobre o que a Educação é capaz de fazer com os marginalizados/oprimidos política e economicamente. Nesse sentido, esse autor destaca duas questões mais gerais: 1) “a educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz”; e 2) “escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve” (Asante, 2019, p. 136). Ao tratar dessa área, Asante (2019) se refere, mais especificamente, à educação dos Estados Unidos, pois ele pensa a educação dos Afro-americanos na América do Norte. Contudo, percebemos que muitas das reflexões, guardadas as devidas proporções, podem servir como analogia para a realidade brasileira. Para ele, uma estrutura alternativa sugere um novo paradigma para Educação na sociedade, destacando o paradigma centrista, a saber: a Afrocentricidade e o multiculturalismo.

A centralidade, segundo Asante (2019, p. 137), “[...] refere-se a perspectiva que envolve localizar os estudantes no contexto de suas próprias referências culturais para que eles possam relacionar-se social e psicologicamente com outras perspectivas culturais”. Desse modo, mudar a centralidade do que é discutido e ensinado na EJA, a partir da prática pedagógica dos/as professores/as, pode ressignificar a identidade dos sujeitos dessa modalidade, que, ao se identificarem e se valorizarem mais, conseguem minimizar os efeitos nefastos do racismo. Segundo Soares (2020, p. 64), “surge a necessidade de uma outra concepção para a história do povo africano, aquela que redireciona as experiências vividas para o centro de suas bases culturais”. Mudar a centralidade da discussão não exclui pensar outras realidades, pelo contrário, uma pessoa educada nessa perspectiva, seja ela negra ou branca, valorizará e

respeitará a contribuição de outros povos que tiveram suas histórias e contribuições invisibilizadas ou apagadas, ao longo dos tempos, pelas nações colonizadoras. De acordo com Asante (2019, p. 137), “mesmo uma pessoa branca educada neste sistema não assumirá superioridade baseada em noções racistas”.

Assumir uma postura afrocêntrica na Educação “[...] significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana” (Asante, 2019, p. 137). Na EJA, essa perspectiva é muito importante porque a maioria dos/as estudantes adultos/as negros/as desconhecem essa história, pois vivenciaram e vivenciam uma escola totalmente eurocêntrica, na qual os/as negros/as, quando ocupam um lugar, este apresenta-se estereotipado, subalternizado e/ou invisibilizado. Na verdade, encontramos, muitas vezes, nos espaços escolares, contradições entre o discurso e a prática dos/as professores/as. São profissionais que afirmam ser progressistas e que poderiam ter uma postura afrocêntrica, mas que desenvolvem práticas nas quais perpetuam sistemas de opressão, muito comum no racismo aversivo, como já referenciado. Para Freire (2011, p. 107), “não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo”.

Nesse sentido, a Afrocentricidade se apresenta como possibilidade para desconstruir e ressignificar essas práticas e posturas desgastantes, contribuindo para uma educação coerente e que promova uma educação racial, além de contribuir com a igualdade para as relações étnico-raciais. A Afrocentricidade surge para contrapor a ordem branca hegemônica vigente e para tentar oferecer à população negra a oportunidade de (re)centralizar sua história. De acordo com Soares (2020, p. 66), esse paradigma “não está contra a história, mas a favor de uma história correta e acurada, aquela que resgate o povo negro da invisibilidade e marginalidade a que foi submetido durante gerações”. Destarte, os/as estudantes da EJA “verão a si mesmos não apenas como aqueles que buscam conhecimentos, mas como participantes integrais na construção dele” (Asante, 2019, p. 137). Ademais, vale destacar que

[...] a Afrocentricidade *não* é a versão negra do eurocentrismo. O eurocentrismo é baseado em noções de supremacia branca cujos propósitos são proteger o privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, na política e assim por diante. Diferentemente do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas dos outros grupos (Asante, 2019, p.137).

No que tange ao multiculturalismo, alternativa proposta por Asante (2019), trata-se de uma abordagem horizontalizada que respeita, valoriza e celebra as várias abordagens culturais do mundo. Para que a Educação seja justa, os multiculturalistas defendem que deve, de acordo

com Asante (2019, p. 138), “[...] começar com a proposição de que todos os seres humanos contribuíram para o desenvolvimento do mundo e o fluxo de conhecimento e informação, e que a maioria das conquistas humanas são resultado de interação mútua e esforço internacional”. O problema é que, na maioria das vezes, isso não acontece porque a cultura ocidental prevalece como sendo o padrão a ser seguido pelos/as estudantes negros/as que, além de centrados no conhecimento Europeu, tornam-se ignorantes de sua própria cultura (local e ancestral) e de outros povos colonizados e oprimidos. O fato é que os/as estudantes, aqui, especialmente os/as da EJA, “[...] têm sido educados para ser alienados em relação às suas próprias culturas e tradições e presos às margens da cultura europeia; assim, deslocados de si mesmos” (Asante, 2019, p. 136).

Desse modo, cabe a escola fazer um trabalho que rompa com os moldes eurocêtricos pautados no racismo e subalternização da população negra e numa ação conjunta, na qual os/as docentes e os/as estudantes busquem perspectivas que se coadunem com o paradigma centrista, afrocêntrico e multicultural proposto por Asante (2019), em busca de uma educação para as relações étnico-raciais, consequentemente, uma educação antirracista. Nessa mesma direção, Soares (2020, p. 62) afirma em sua tese que, em uma realidade balizada pela supremacia branca, “[...] a escola deve constituir espaço de socialização, aprendizagens e vivências pautadas na legitimidade mútua das diferenças e em uma educação holística e inclusiva em prol de uma maior simetria das relações sociais”. A concretização desse pensamento exige, dentre outras questões, respeito às diferenças e escuta aos sujeitos negros, principalmente da EJA, de maneira horizontalizada e dialógica, pautada em uma pedagogia do oprimido, que é feita com eles/as e não para eles/as, considerando seus saberes e experiências, em um movimento de baixo para cima e não o contrário. Nessa direção, Freire (2011, p. 118) apregoa:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

Nesse sentido, sem a soberba repreendida por Freire (2011) e sem querer assumir uma postura salvacionista ou de culpabilização, queremos destacar o importante papel desempenhado pelos/as professores/as na construção horizontalizada e dialógica das relações sociais com os/as estudantes, especialmente, no que tange às relações étnico-raciais. Além

disso, de acordo com Soares (2020, p. 63), “[...] o professor necessita assumir uma postura crítica e com propriedade acerca da discussão, enxergar além da superfície e do habitual, como também, elaborar e sustentar um discurso que discorde do atual paradigma”. Essas posturas seriam ideais na construção de uma educação antirracista, contudo, é sabido que, no chão da escola, essa é uma realidade ainda distante. Assim, a maneira como o/a professor/a assume a discussão acerca das questões étnico-raciais pode contribuir com a agência ou com a desagência do/a estudante negro/a da EJA.

A desagência é o que comumente vivenciamos nas escolas, nas quais o/a estudante negro/a e todo o seu conjunto é ignorado, quando não rechaçado, inferiorizado e invisibilizado. Na EJA, ocorre quando os/as estudantes têm seus conhecimentos e saberes ignorados, suas culturas invisibilizadas ou apagadas e o seu contexto desconsiderado e subalternizado. Soares (2020), em sua tese de doutorado, levanta uma reflexão sobre a desagência do/a negro/a, ao analisar discursos referentes às questões étnico-raciais, especificamente, nos livros didáticos de Biologia. Nesse sentido, a autora apregoa que

[...] é preciso evidenciar a condição de desagência, ou seja, quando o africano é considerado anônimo em seu próprio mundo. Na medida que analisamos os discursos presentes nos livros didáticos, é importante atentarmos para essa condição, uma vez que textos racistas e preconceituosos apontam para uma condição de desagência do povo negro. Nesse momento, se faz necessária a construção de uma nova narrativa, direcionando meios para evidenciar a condição de agência, seja em termos econômicos, políticos, sociais ou culturais (Soares, 2020, p. 65)

Para contribuir com a agência da população negra, o/a professor/a precisa assumir o posicionamento já referido por Soares (2020), ou seja, ser crítico, ter propriedade acerca da discussão referente às questões étnico-raciais, possuir visão cuidadosa com os acontecimentos rotineiros e não concordar com qualquer sistema de opressão. A população negra tem grande importância na constituição da identidade brasileira e isso precisa ser evidenciado pelo/a professor/a, que deve estar aberto à discussão que envolva as questões raciais, especialmente, numa perspectiva de valorização e respeito à história, ao conhecimento e à cultura do povo negro. De acordo com Soares (2020, p. 63), “iniciar essa reflexão a partir da compreensão da existência das desigualdades sociais e como estas foram estruturadas, permite um olhar crítico de educadores na elaboração de estratégias significativas de intervenção no racismo na escola”. A elaboração dessas estratégias significativas perpassa pela reflexão acerca das questões raciais na escola, mas também pela implementação de ações concretas, que acreditamos serem

possíveis somente com uma ressignificação e reestruturação dos currículos escolares e das práticas pedagógicas dos/as professores/as.

Essas reflexões podem e devem iniciar a partir dos discursos proferidos pelos/as professores/as, pois estes são materializados nas práticas sociais, representados e sedimentados, na escola, como já referenciado, pelo currículo e pelas práticas pedagógicas que podem contribuir ou não para construção valorativa do sujeito negro, inclusive, de sua identidade. Ferraz (2016, p. 156) argumenta que os discursos influenciam nas identidades negras, que não são estáticas e petrificadas. Além disso, acrescenta: “considero que negros e negras devam ser representados como sujeitos sociais, históricos de forma afirmativa e valorativa, sobretudo no espaço escolar, para que influenciem na elaboração de identidades sociais positivas” (Ferraz, 2016, p. 156).

Contudo, muitos dos discursos que escutamos no ambiente escolar causam uma certa estranheza, pois vão de encontro à perspectiva democrática e emancipatória que se deve construir acerca da população negra e de outros grupos inferiorizados nesses ambientes. Segundo Freire (2011), ao evocar uma discussão acerca da relação discursiva entre teoria e prática, afirma-se que o discurso deve ser o exemplo concreto e prático; fora disso, o testemunho perde o efeito. Inclusive, quando isso não se materializa, torna-se tão falso e fingido quanto quem afirma que pretende contribuir para uma escola democrática, mas utiliza de autoritarismos. Além disso, acrescenta:

Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas perguntado se conhece Madalena, diz: ‘Conheço-a. É negra mas é competente e decente.’ Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não-senso. A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, o de causalidade, falo porque recuso o silêncio, o de adversidade, tentaram dominá-la mas não conseguiram, o de finalidade, Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição, o de integração, Pedro sabia que ela voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa mas na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção mas aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não-senso da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical (Freire, 2011, p. 48).

Essas expressões, mesmo que proferidas sem total consciência, denunciam como o racismo está arraigado em nossos discursos e práticas sociais e continua sendo reforçado e

reproduzido cotidianamente em outras formas de expressão, como já referenciado, porque, como destacado na citação acima, “é uma questão ideológica e não gramatical” (Freire, 2011, p. 48). Discursos e atitudes em consonância com esse sistema de opressão não contribuem positivamente para ressignificação da história da população negra e para educação das relações étnico-raciais no ambiente da EJA.

Diante desse contexto, a Afrocentricidade se apresenta como uma possibilidade na Educação, mais especificamente na EJA, onde a maioria dos/as estudantes são negros/as. Para tanto, todos/as os/as envolvidos/as precisam se deslocar, numa tentativa de mudar a centralidade de seus pensamentos, seus discursos e atitudes, para valorizar a cultura e o conhecimento produzidos por outros povos para além do que nos foi imposto pela colonização. Esse deslocamento nas práticas pedagógicas dos/as professores/as dessa modalidade consiste em assumir um discurso e uma postura de reconhecimento, respeito e valorização positiva da população negra, possibilitando acesso a uma história contada e construída a partir dessa população subalternizada. Nessa direção, Reis, Lima e Silva (2022, p. 102) asseveram:

A prática pedagógica afro centrada na perspectiva da Teoria da Afrocentricidade permite às escolas que a história seja vista pela ótica dos interesses da população negra. Isso, portanto, é uma abordagem a qual permite compreender a realidade desde os primeiros escravizados africanos que resistiram ao tráfico negreiro na África continental e na diáspora, durante todo período histórico escravocrata e das lutas sociais, políticas, intelectual e educacional contra toda forma de racismo pré e pós-abolição.

Devemos considerar e evidenciar a história da população negra a partir de sua agência, baseada em lutas, resistências, mas também em conquistas. O paradigma da Afrocentricidade “[...] surge em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não são exclusivas entre si. Em sua forma mais óbvia, a supremacia branca se expressa como um processo físico de pura violência, muitas vezes extremamente brutal” (Mazama, 2009, p. 111). Contudo, essa realidade pautada na supremacia branca, pode e deve mudar. Acreditamos que a adoção dessa perspectiva afrocêntrica na prática pedagógica dos/as professores/as da EJA poderá contribuir para construção de uma educação que rompa e ressignifique o que nos foi imposto pelo colonialismo e pela colonialidade e, ao mesmo tempo, seja libertadora, na qual os/as subalternizados/as se percebam enquanto sujeitos de fato e de direitos. Para tanto, as práticas pedagógicas dos/as professores/as dessa modalidade devem estar coadunadas com a história de vida de seus/suas estudantes.

Ao refletir sobre uma educação antirracista, democrática e inclusiva, Reis, Lima e Silva (2022, p. 95) destacam que há uma “[...] necessidade do(a) educador(a), em sua prática

pedagógica e, também, social estar ancorado(a) numa concepção de educação articulada com a realidade social das pessoas que compõem a sua comunidade escolar”. Além disso, os mesmos autores, acrescentam que outro fator importante para atendimento à diversidade multicultural e pluriétnica é a unidade entre teoria e prática, para que o pensar e o agir estejam em conformidade, além de ficar alerta a todo e qualquer tipo de desigualdade vivenciada pelos/as estudantes. Nessa direção, Silva Filho, Araújo, Souza e Carneiro, (2017, p. 27) asseveram:

Um ambiente multicultural pleiteia (sic) proporcionar uma renovação de mentalidade, o êxito sobre todo e qualquer tipo de preconceito, combatendo as ações discriminatórias, deligenciando (sic) uma nova ética alicerçada no respeito às diferenças. Eis aí o papel central da escola, apesar disso não ocorrer de fato em algumas das instituições. Numa sala de aula onde prevalece um ensino que privilegia diversas culturas, incentiva o desenvolvimento da auto-estima dos alunos, fazendo com que se percebam como parte integrante da história do Brasil. Estas ações resultam, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino, preparando o educando para a cidadania.

Promover uma educação para as relações étnico-raciais atenta à diversidade multicultural e pluriétnica, possibilitar uma desconstrução e uma renovação na mentalidade dos/as estudantes e prepará-los/as para cidadania são alguns dos motivos pelos quais uma educação comprometida com as questões étnico-raciais se faz necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, principalmente na EJA. A Educação pode transformar muitas realidades, mas também pode ser utilizada para manutenção do *status quo* daqueles que detêm o poder político, econômico e cultural. Para esse grupo, não é interessante que os/as estudantes tenham uma educação que os liberte de qualquer forma de opressão, porque sentem que suas posições de poder são ameaçadas e confrontadas. De acordo com Silva Filho *et al.* (2017, p. 25), “isto acontece porque ela [a educação] passa a assegurar direito a todos à participação social, política, econômica, tornando o cidadão um ser construtor de seus próprios caminhos, capaz de decidir sozinho seu destino, não mais oprimido pelo sistema escravista”. Desse modo, uma educação que liberta incomoda aos grupos opressores, que detêm o poder e querem mantê-lo, porque os/as estudantes passam a ter consciência de seus direitos e a exigi-los, podendo, assim, romper com o ciclo de opressão, não se submetendo mais ao que lhes é imposto.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA devem estar voltadas aos/as estudantes, para que sejam atendidos/as em sua plenitude, considerando seu contexto, seus saberes, conhecimentos e culturas. Assim, os/as estudantes negros/as serão capazes de se reconhecerem como protagonistas de suas histórias e, com a autoestima elevada, de lutarem por uma maior representação social (nas universidades, nos postos de trabalhos, dentre outros), além de procurarem ocupar espaços de decisão e poder. A dificuldade em se

reconhecer como protagonistas de suas próprias vidas e a autoestima baixa ocorre porque, de acordo Silva Filho *et al.* (2017), alguns/algumas estudantes negros/as, por vergonha ou falta de conhecimento, não se interessam ou não conseguem expor ideias referentes aos seus antepassados, devido à imagem estereotipada e negativa da população negra construída ao longo dos tempos.

Contudo, há também aqueles/as que conhecem e valorizam a sua história e a sua cultura, que, inclusive, reivindicam e argumentam sobre a ausência e/ou a maneira estereotipada que essas aparecem nos livros didáticos, currículos educacionais e práticas pedagógicas, mas são ignorados/as ou invisibilizados/as. O fato é que o desconhecimento desses fatores pode contribuir para inibir o desejo por conhecer mais sobre o povo africano e sua diáspora. De acordo com Asante (2009), há uma negação dos/as africanos/as no sistema racial hegemônico, que não se resume somente à inferiorização, mas também, e principalmente, à invisibilização de tudo que se refere a essa população. Nessa mesma direção, Mazama (2009) reforça que o paradigma eurocêntrico, ao desprezar os africanos e destituí-los de soberania, torna-os invisíveis, muitas vezes, até aos próprios olhos; e que a Afrocentricidade surge como um novo paradigma que desafia toda essa lógica.

Diante desse contexto, reafirmamos a Afrocentricidade como uma possibilidade a ser adotada nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA para a construção de uma educação antirracista. Não se trata de algo simples, esse processo de transformação, de mudança de centralidade, pois exige de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo a desconstrução do que foi ensinado e internalizado, ao longo de uma vida. Isso não impede a busca por um conhecimento de emancipação para nós e para os/as estudantes da EJA, ainda acorrentados/as a um paradigma que marginaliza e invisibiliza a população negra. Segundo Asante (2009, p. 104), “na visão afrocêntrica, todo conhecimento deve ser emancipador”. Acreditamos, assim, que essa emancipação pode e deve ser conquistada coletivamente, em meio aos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando também uma transformação individual que reverberará nas relações sociais da escola e no contexto no qual esses/as estudantes estão inseridos/as.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCURSIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados gerados durante nossa pesquisa de campo junto aos/às professores/as da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, no município de João Pessoa. Estruturaremos essas análises em quatro seções principais, a partir dos enunciados discursivos referentes às práticas pedagógicas desses/as professores/as que se encontravam, à época da pesquisa (2022), na modalidade EJA.

Os discursos que ecoaram das observações participantes, do PPP da escola e, principalmente, das entrevistas realizadas com os/as professores/as da EJA da referida escola, constituem nosso corpus de análises. Vale reafirmar que as observações foram realizadas no segundo semestre de 2022, momento no qual também tivemos acesso ao PPP da escola. No mês de dezembro do mesmo ano, realizamos as entrevistas com os/as professores/as.

Nos dados que foram gerados, consideramos os discursos materializados nas práticas pedagógicas de cinco professores/as da EJA, nesta tese, identificados pelos codinomes: Angola, Besouro, Dandara, Malunguinho e Nagô. Desse modo, analisamos como as práticas pedagógicas desses/as professores/as contribuem para uma educação das relações étnico-raciais, consequentemente, para uma educação antirracista. Além disso, pretendemos compreender, a partir das representações materializadas em enunciados, como esses/as professores/as percebem suas próprias práticas relacionadas às questões étnico-raciais.

Para tanto, como já anunciado em nosso capítulo teórico-metodológico, a análise dos dados foi realizada por meio do significado representacional do discurso, do qual a categoria principal, analisada neste trabalho, foi a interdiscursividade. Bessa e Sato (2018), ao considerar a complexidade das sociedades e a multiplicidade dos discursos, afirmam a importância de tratar, na ACD, a interdiscursividade, ou seja, a combinação de diferentes discursos. Além disso, no que tange ao princípio da interdiscursividade, Fairclough (2016, p. 166) sugere “[...] que as ordens dos discursos têm primazia sobre os tipos particulares de discurso e que os últimos são constituídos como configurações de elementos diversos de ordens do discurso”. Nesse sentido, quatro categorias ou ordens discursivas dos/as professores/as guiaram nossas análises, a saber: os discursos acerca da formação continuada, dos documentos legais, do currículo e das práticas pedagógicas. Dessas, sugeriram os discursos particulares, que analisamos sob as perspectivas decolonial e afrocêntrica.

Desse modo, inicialmente, analisamos os enunciados discursivos dos/as professores/as da EJA, no que diz respeito às contribuições da formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, da qual participaram, na própria escola. Em seguida, os discursos acerca da importância do PPP da escola e das normativas em âmbitos mais gerais (municipal, estadual e nacional) para uma educação das relações étnico-raciais, em uma escola quilombola, além dos desafios encontrados entre a implantação e implementação desses instrumentos legais. Depois, os discursos referentes à necessidade de a escola construir uma proposta curricular que atenda às suas singularidades. Por fim, analisamos como esses/as professores/as percebem suas práticas pedagógicas, principalmente, relacionadas ao trato com as questões étnico-raciais na modalidade EJA.

5.1 Discursos sobre a formação continuada

Como já referenciado, escolhemos a Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado porque é uma instituição que oferece a EJA, mas também, e especialmente, por ser uma escola situada em uma zona quilombola, que se intitula como “Escola Quilombola”. Como nossa investigação está voltada à análise de práticas pedagógicas de professores/as da EJA e às contribuições para uma educação das relações étnico-raciais, compreendemos que essa escola se apresenta como potencialmente favorável.

Como informado no capítulo 1, uma das exigências para identificação dos/as participantes de nossa pesquisa, além da disponibilidade em colaborar e ministrar aulas na EJA da escola *lócus* de pesquisa de segunda-feira a quarta-feira, era ter participado da formação continuada, em formato de curso de extensão, *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, ocorrida de 2016 a 2018, fruto da parceria da PMJP com a UEPB. Vale ressaltar que essa parceria se encontra respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, como podemos observar:

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços (Brasil, 2012a, p. 54).

De acordo com informações contidas nos relatórios finais dos cursos de extensão⁷¹, apreendemos que os/as professores/as da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado desenvolviam atividades pontuais acerca das questões étnico-raciais, porém, com a realização de um projeto denominado *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*, começaram a sentir uma necessidade maior de formação continuada que abordasse especificamente essa temática. Desse modo, a gestora geral e o coordenador de projetos, começaram a participar de atividades/eventos sobre a temática. Foi em um desses eventos que conheceram e convidaram o Professor Waldeci Ferreira Chagas, da UEPB, campus III, para oferecer formação à equipe da escola.

Desse encontro, nasceu o já referido curso de extensão, coordenado pelo professor da UEPB e o professor José Elson Carvalho Lira, coordenador de projetos da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, com o intuito de contribuir na formação dos/as professores/as da referida escola municipal, “[...] de modo que estes/as possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e fazer valer no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e a educação étnico-racial” (UEPB, 2016, p. 08). De acordo com o Relatório Final 2016, apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/UEPB (2016, p. 08), esse curso de extensão

[...] é uma ação afirmativa consonante a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Trata-se, de um projeto de extensão na área da Educação, em especial na área de formação de professores/as, desenvolvido pela UEPB através do Departamento de História do Centro de Humanidades, Campus III, e se desenvolveu em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria de Educação; parceria necessária, sobretudo, porque fora desenvolvido junto aos/as professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profª Antônia Maria do Socorro Silva Machado.

Visando compreender as práticas discursivas dos/as participantes de nossa pesquisa referentes à formação continuada e sua relação com as questões étnico-raciais na modalidade EJA, questionamos aos/as professores/as como foi a experiência vivenciada durante a formação, principalmente dessa, que ocorreu no chão da escola, e se ainda estão participando de alguma.

A professora Angola (entrevista concedida em 15/12/2022) inicia seu discurso fazendo referência ao curso de extensão, informando que participou da formação, sempre aos sábados,

⁷¹ Os relatórios finais apresentados à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/UEPB foram cedidos por um dos coordenadores do curso de extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, o professor Waldeci Ferreira Chagas.

com o professor Waldeci, que foram várias e que teve uma que durou um ano. Em seu discurso, ficou evidente que eram trabalhadas as questões quilombolas e étnico-raciais: “*A formação era sempre com a temática quilombola e foi muito bom porque nós aprendemos muito sobre as relações étnico-raciais*”. Além disso, destacou a importância do conhecimento adquirido durante esse processo de formação: “*Foi muito importante e muito rico o conhecimento que nós adquirimos na formação*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso).

Ao afirmar que a formação era sobre as questões quilombolas e que aprendeu muito acerca das relações étnico-raciais, inferimos, a partir do discurso da professora Angola, que a formação continuada cumpre com o papel de rever o lugar e a história da população negra e quilombola, colocadas sempre em lugares de inferioridade e subalternidade pelos colonizadores. Uma formação continuada que oferece uma discussão que vai de encontro ao conhecimento eurocêntrico hegemônico assume um compromisso com uma nova narrativa do povo negro e contribui para que os/as professores/as rompam com a colonialidade sedimentada em suas mentes e corpos. De acordo com Asante (2009), conforme referenciado no capítulo 4, para se adotar um projeto numa perspectiva afrocêntrica, precisa-se conhecer minimamente suas características peculiares, dentre as quais destacamos o compromisso com uma nova narrativa da história da África. No segundo excerto, compreendemos que a professora reconhece que existem outros conhecimentos tão importantes quanto aqueles impostos pelo eurocentrismo. Esse reconhecimento, possibilitado pela formação continuada, considerando as experiências com as pessoas negras e quilombolas da comunidade de Paratibe, que historicamente e socialmente estiveram à margem, aproxima-nos do conceito de diferença colonial.

Igualmente, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 23), conceito introduzido por Mignolo (2003), a diferença colonial é

[...] entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

O professor Besouro (entrevista concedida em 19/12/2022) afirmou que participou de algumas formações, mesmo antes de chegar à escola. Na verdade, havia trabalhado em uma ONG e, segundo ele, lá aconteciam muitas formações, que denominou de “*formação humana*”. Informou também que nessas formações eram trabalhadas as questões étnico-raciais. O

professor destaca que, em 2014, quando começou a lecionar na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, não havia formação específica para as questões étnico-raciais, mas que, logo depois, os/as professores/as passaram a ter. Além disso, ele acrescenta:

Eu preciso aprender ainda muito, sabe? Mas eu comecei a abrir a cabeça para várias coisas porque eu tenho a pele branca né? Então não sinto, literalmente, na pele como as pessoas negras sentem o preconceito. Então eu venho aprendendo, buscando aprender a respeito dessas questões e como trazer isso para escola e para sala de aula. Alguns pontos que me marcaram, por exemplo, como trabalhar isso em sala de aula? Na hora que acontece uma situação de preconceito. Não só em relação ao racismo, mas homofobia também ou bullying. Eu lembro que uma pessoa da formação falou assim ‘você tem que trabalhar isso na hora, no momento que acontece, conversar com quem está praticando, conversar com a turma naquele momento’. Não há uma receita para resolver aquele problema. Isso é uma das coisas que me marcou. Eu lembro disso antes de chegar aqui na escola. Aqui na escola, para mim foi muito importante porque abriu muito a mente, assim, eu vi, da direção da escola e dos colegas para o meu trabalho. Que eu trabalho com música, então trabalhar com música dentro da sala de aula numa escola regular, é muito difícil por causa das questões acústicas, porque as pessoas não estão acostumadas com os sons dos instrumentos, os conteúdos afro-brasileiros têm uma questão relacionada a uns ritmos muito fortes. A percussão faz som, né? Som de tambores, som de pandeiro, som de zabumba, som de agogô, então a formação serviu para abrir a cabeça da direção e dos colegas que isso não é um barulho, isso é um conteúdo que está sendo trabalhado. E assim, ainda precisa melhorar, mas houve um grande avanço aqui na escola. Eu tenho liberdade para trabalhar com os instrumentos em sala de aula, eu tenho liberdade para levar as turmas para o ginásio e fazer a prática de percussão, uma coisa muito importante, eu considero. Os ritmos afro-brasileiros são conteúdos muito fortes, muito expressivo para se trabalhar em sala de aula (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

O professor Besouro (entrevista concedida em 19/12/2022) inicia seu discurso expondo que se identifica e se reconhece como branco, mas também, ao utilizar a expressão “abrir a cabeça”, afirma sua disponibilidade de desconstrução e ressignificação no que tange ao processo de educação para as relações étnico-raciais, ao mesmo tempo que demonstra seu interesse em aprender sobre essa temática para transformar sua prática pedagógica em sala de aula. Ao se reconhecer como branco, consequentemente, compreende seu lugar de privilégio. Segundo Ribeiro (2019, p. 32-33), “perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos vulneráveis”. Nesse sentido, o professor Besouro, ao se situar, também se percebe corresponsável pela construção de uma educação que trabalhe as questões étnico-raciais, não deixando a critério e sob responsabilidade somente das pessoas negras. Nessa direção, Ribeiro (2019, p. 36) apregoa:

“[...] para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia a responsabilidade leva à ação”.

E, para justificar como atua numa situação de preconceito, em sala de aula, afirma que intervém no momento do acontecido, recorrendo assim a um outro discurso que escutou durante a formação. Esse movimento realizado pelo professor Besouro, em sua prática discursiva, revela que “[...] a interdiscursividade de um texto é parte de sua intertextualidade, é uma questão de quais gêneros, discursos e estilos os constituem, e como, no texto, esses aspectos são trabalhados para formar articulações particulares” (Fairclough; Melo, 2012, p. 311). Durante as observações participantes não presenciei, nas aulas do referido professor, nenhuma intervenção relacionada à discriminação, à preconceito racial ou a outro tipo que seja. Contudo, foi possível observar seu trabalho com instrumentos musicais, principalmente, com o pandeiro, para apresentar, de maneira positiva, artistas negros/as e músicas que marcaram a carreira de artistas como, por exemplo, Jackson do Pandeiro, Chico César e Lia de Itamaracá. O professor assevera que compreende o trabalho com ritmos afro-brasileiros como conteúdos fortes e expressivos, inclusive, acrescenta que esse trabalho só foi possível porque a formação que ocorreu na escola “abriu a cabeça” dos/as gestores/as e professores/as.

A utilização de instrumentos musicais associados à negritude e essa postura positiva adotada pelo professor Besouro frente a artistas negros/as e a elementos culturais africanos e afro-brasileiros revela que a participação no curso de formação continuada possibilitou a superação de uma prática pedagógica tradicional eurocêntrica e colonial. A defesa dos elementos culturais africanos é uma das características peculiares, apontadas por Asante (2009), necessária à adoção de um projeto afrocêntrico. A construção social em nossas mentes deriva de um passado, no qual intelectuais e escritores/as “[...] desprezaram as criações africanas, fossem elas na música, na dança ou na arte, fossem na ciência, como algo diferente do restante da humanidade” (Asante, 2009, p. 98).

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987), ao apresentar a teoria da ação dialógica, compreendida aqui numa perspectiva decolonial, considera a síntese cultural uma das indicações para que ela ocorra, além da co-laboração, da união e da organização. Para o autor, toda ação cultural é um ato sistematizado e deliberado que opera sobre a estrutura social com a finalidade de mantê-la ou de transformá-la e que poderá estar a serviço da dominação (colonialidade) ou da libertação (decolonialidade) dos/as homens/mulheres. Segundo Freire (1987, p. 113), “na invasão cultural, os espectadores e a realidade, que deve ser mantida como está, são a incidência da ação dos atores. Na síntese cultural, onde não há espectadores, a

realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores”. Desse modo, o professor Besouro, à sua maneira e dentro das possibilidades, contribui para o rompimento de atitudes racistas e coloniais construídas e sedimentadas em nossos corpos e mentes e insere uma nova compreensão, especialmente, acerca da música de artistas negros/as sem determinações eurocêntricas. Ao desenvolver esse trabalho, contribui para uma síntese cultural da população negra com a finalidade de transformar a estrutura social vigente, encontrando-se a serviço da libertação.

O professor Malunguinho e o professor Nagô, em entrevistas concedidas em 06/12/2022 e 14/12/2022, respectivamente, em seus discursos, destacam a importância de haver uma formação continuada voltada às questões quilombolas e étnico-raciais, repercutindo em seus fazeres pedagógicos que, segundo eles, devem ter uma perspectiva diferenciada pelo fato de trabalharem em uma escola quilombola. Os professores acrescentam que outros/as professores/as da rede, além dos/as da escola, participaram da formação em parceria com a UEPB e que esta lhes possibilitou maior conhecimentos dos documentos e maior imersão nas questões étnico-raciais voltadas à Educação, além de evidenciar o fato de a formação acontecer na própria escola. Em seus discursos, denunciam também que, desde a pandemia da Covid-19, não houve mais formação com a temática específica acerca das questões quilombolas ou étnico-raciais para a escola. Vejamos:

*Eu participei entre 2017 e 2020⁷² da formação continuada étnico-racial aqui da escola Antônia do Socorro, que é vinculada a prefeitura de João Pessoa, mas que acontecia aqui na Antônia do Socorro, que **tinha participação de professores de toda a rede**, né? Então foram alguns anos, assim, muito interessantes porque **contribuíram para uma maior imersão minha nas questões étnico-raciais voltadas para educação**. Então a gente teve discussões muito interessantes aqui, foram processos bem importantes acho que para todos os professores aqui e para mim também. Mas **desde 2021 que nós não temos formação aqui, nós estamos sem essa formação étnico-racial aqui na Antônia do Socorro** (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).*

*Sim, já participei de algumas formações. **Aqui na escola a gente tinha formação** [...] Era formação continuada de relações étnico-raciais e afro indígenas na escola. Passamos aí cinco anos tendo essa formação específica. **E quando iniciou a pandemia participamos de uma virtual. E quando iniciou as aulas de 2022 não teve essa formação. Inicialmente a formação teve caráter muito importante para a gente conhecer os documentos, né? Depois a formação, ela passou para o caráter de trabalhos pedagógicos mesmo, de como entender essa educação diferenciada, né? Indígena e a***

⁷² Segundo informações do professor Waldeci Ferreira Chagas da UEPB, a parceria da formação continuada, em formato de curso de extensão, ocorreu de 2016 a 2018. Após esse período, a escola deu continuidade até 2020, em outro formato, com a professora Aldenice Domingos Soares, da própria escola, coordenando e ministrando tal atividade.

quilombola. E depois passou para as práticas dentro da escola com os próprios professores formando outros professores que queriam participar da formação aqui na escola (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Os discursos dos/as professores/as entrevistados/as acerca da importância de uma formação continuada específica para uma escola quilombola estão em consonância com as pesquisas de Valentim (2011), Ferraz (2016) e Rosa (2017), quando observam que os participantes de suas pesquisas reconhecem a importância e consideram significativo o estudo acerca das questões étnico-raciais no espaço escolar. Esse reconhecimento, e, algumas vezes, cobrança, de uma formação que discuta as questões étnico-raciais e quilombolas indica uma valorização e um respeito dos/as professores/as com os/as estudantes negros/as e não negros/as e com a comunidade quilombola na qual a escola está inserida. Esse movimento realizado pelos professores tem um caráter decolonial marcado pela dinamicidade desse processo de luta (cobrança), mas também de entendimento acerca dos avanços. As práticas discursivas desses professores sugerem que eles compreendem a formação continuada como uma possibilidade de “[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Ainda acerca da importância da formação continuada, o professor Malunguinho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022) reconhece que necessita aprender o tempo todo, o que nos revela sua compreensão acerca de seu inacabamento e da complexidade na qual se encontra inserido, a saber: ministrando aula na EJA de uma escola quilombola. Esse pensamento é decorrente da participação no processo de formação porque, mesmo não tendo sido um processo aligeirado, o professor, quando afirma em seu discurso “*o tempo todo*”, destaca a necessidade de continuidade, diria mais, que a formação fosse permanente. Para Freire (1993), a educação é permanente devido a dois fatores principais, a saber: a finitude do ser humano e consciência sobre essa finitude. “Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (Freire, 1993, p. 12). Nessa direção,

A educação permanente expressa a possibilidade de um processo aberto, flexível, articulado com as vivências dos sujeitos, estabelecido pela mutualidade e troca de experiências, e não apenas na transmissão reprodutivista. Esse deslocamento acena para o rompimento de práticas tradicionais que têm como única e exclusiva vertente a competitividade, aspecto fundante de uma sociedade que valoriza o capital financeiro, em detrimento de aspectos culturais, sociais, humanos, entre outros. Essa concepção educativa e formativa desencadeia uma ação que articula a

possibilidade de uma vida melhor, a partir da complementariedade do saber (Andrade, 2022, p. 149).

Por compreender a formação continuada como complementariedade do saber que rompe com a lógica tradicional capitalista e colonialista, o professor Malunguinho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022) afirma, ainda, que a rotatividade de professores/as fragiliza o trabalho e sua continuidade, porque leva tempo até que os/as novos/as professores/as entendam a dinâmica diferenciada da escola, por ser quilombola. O discurso do referido professor se encontra em consonância com o de outros/as docentes e gestores/as que, durante as audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, “[...] denunciaram situações de rotatividade dos professores nas escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012a, p. 52). Esse discurso sinaliza que o problema da rotatividade de professores/as nas escolas quilombolas não é um problema local, específico da comunidade de Paratibe, mas nacional.

O professor chama a atenção acerca da Educação Escolar Quilombola e do trabalho que deve ser desenvolvido tanto no que diz respeito a valorização dos/as estudantes quilombolas como ensinando os não quilombolas “[...] *a respeitarem, por exemplo, esse aluno e a mostrar para eles que aqui é uma escola quilombola, o que é um quilombo, quais são as coisas que tem que ser valorizadas aqui*” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022).

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

Inferimos, a partir da prática discursiva do professor Malunguinho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022), que a formação continuada lhe proporcionou não apenas compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a tratá-las com valorização e respeito, especialmente, pertinente à Educação Escolar Quilombola. Nessa direção, o Relatório Final apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/ UEPB acrescenta que o processo de implementação de uma Educação Escolar Quilombola é longo e permanente não dependendo somente de questões técnicas, porque “[...] envolve outros aspectos, a exemplo do político, uma vez que está diretamente relacionada a aplicação da política de ação afirmativa destinada às

populações negras e quilombolas” (UEPB, 2017, p. 12). Além disso, o professor Malunguinho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022) ratifica a importância da formação continuada, “*foi um divisor de águas*”, inclusive, reforçando que toda e qualquer discussão relacionada às questões quilombolas e/ou étnico-raciais que desenvolve em suas práticas discursiva e pedagógica são provenientes também da formação, revelando assim o caráter (trans)formador dessa atividade, como podemos observar no excerto que segue:

É fundamental para quem está aqui porque a gente precisa aprender o tempo todo. A gente precisa sempre adquirir mais conhecimento e principalmente porque existe um fluxo de colegas anualmente que saem e que entram, e esses colegas que chegam, principalmente, eles precisam se situar na escola, né? E sem uma formação que faça com que esses colegas coloquem os pés no chão de onde estão pisando e porquê. Aqui é uma escola quilombola e como a gente busca trabalhar essas questões aqui. E isso fragiliza, né? Isso tende a fragilizar o trabalho e a continuidade do trabalho nesse ano, infelizmente. Mas assim, a formação que nós tivemos aqui, nós tivemos momentos muito interessantes, tivemos momentos muito legais mesmo. E para quem participou, eu acho que foi um divisor de águas, assim, para que a gente siga com as práticas que você pôde observar aqui. Então boa parte do que você pode observar aqui, do que a gente fala em sala de aula, de como esses temas são trabalhados, né? De como a gente cuida, trata e valoriza um aluno que é quilombola. E ensinar os alunos que não são quilombolas a respeitarem, por exemplo, esse aluno e a mostrar para eles que aqui é uma escola quilombola, o que é um quilombo, quais são as coisas que tem que ser valorizadas aqui. Dentre outras coisas, tudo isso é fruto, também, da formação (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Ao questionarmos se os/as professores/as participaram de alguma formação continuada sobre EJA, tomamos conhecimento que nenhum/a dos/as entrevistados/as participou de formação específica para essa modalidade, embora destaquem e expressem, em seus discursos, o interesse e ressaltem que seria importante uma formação que contemplasse a EJA e, mais especificamente, a EJA quilombola, atendendo às duas modalidades nas quais estão inseridos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 56). Vale destacar que os/as professores/as da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia Socorro Silva Machado, participantes desta pesquisa, estão inseridos/as em uma realidade interseccionada e muito mais complexa, a EJA quilombola. Isso significa que as exigências formativas desses/as professores/as, para além das comuns a todos/as os/as professores/as, são duplicadas.

Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

Segundo Passos (2018, p. 286), “[...] as licenciaturas não têm contemplado as especificidades do fazer docente na EJA”. Nessa mesma direção, Silva (2011, p. 92) reforça que:

[...] o desafio para as licenciaturas é a superação do entendimento de que Educação de Jovens e Adultos limita-se apenas ao momento da alfabetização e às séries iniciais do Ensino Fundamental, negando que a EJA está presente em todas as modalidades da Educação Básica, isto é, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, inclusive no Ensino Profissionalizante.

Desse modo, inferimos que o interesse e anseio dos/as professores/as por uma formação específica se deva porque no percurso de suas formações iniciais tiveram pouco ou quase nenhum contato com qualquer discussão/orientação relacionada à EJA e isso se agrava, se considerarmos a EJA quilombola. Fica evidente que esses/as professores/as aprenderam a lidar com essas complexidades a partir da experiência construída no cotidiano escolar. Nesse caso, a formação continuada se apresenta como a melhor alternativa. Em consonância com essa afirmativa, Passos (2018, p. 286), ao realizar pesquisa sobre formação continuada de professores/as da EJA de uma RME, apresenta a seguinte reflexão:

Os professores também reconhecem a importância da formação continuada como espaço de reflexão sobre as suas práticas, pois admitem um certo desconhecimento da EJA. [...] Com isso, o contato com as concepções, teorias e práticas dá-se quando já estão atuando no cotidiano dessa modalidade. Por outro lado, é preciso admitir que a formação continuada tem representado uma alternativa importante para as redes de ensino, diante da ausência nos cursos de formação inicial.

A professora Angola (professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022) destaca que seria interessante que houvesse formações voltadas à EJA, já que essa modalidade é constituída por um “[...] *público diferenciado da turma que é comum, normal*”. Compreendemos que a professora utiliza a expressão “*público diferenciado*”, para enfatizar que os sujeitos da EJA possuem características, necessidades e realidades específicas, diferentemente daquele/a estudante da turma “*comum, normal*”, que, por não ter seu direito à educação negado, tem condição de frequentar a sala de aula regular, normalmente nos turnos matutino e vespertino, e se encontra cursando o ano escolar de acordo com a idade tida como

“própria”, segundo a legislação. Esse discurso da professora corrobora com a discussão no capítulo 4 desta tese, no qual destacamos, a partir de autores/as como Gomes (2012), Correia (2013), Silva, Moura e Santos (2021), que os sujeitos da EJA são os/as estudantes oriundos de grupos vulneráveis e excluídos socialmente, que tiveram seu direito à educação negado. São os/as trabalhadores/as, pobres, negros/as, nordestinos/as, indígenas, homossexuais, deficientes, dentre outros. Nessa direção, ao tratar da formação específica para professores/as da EJA, Paixão (2019) destaca a importância de considerar as singularidades dessa modalidade e a diversidade de seus sujeitos e histórias de vida, compreendendo-os/as como sujeitos históricos.

Uma expressão dessa afirmativa pode ser observada em Arroyo (2017, p. 25) ao apregoar:

Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escola – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas.

O discurso do professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022), ao afirmar que faz falta uma formação sobre a EJA, encontra-se em consonância com o dos/as outros/as professores/as e com o que vínhamos discutindo acerca dessa questão. Contudo, atribui essa falta ao que denomina de *“público específico da EJA com peculiaridades muito expressivas”*, apresentando uma caracterização própria desses sujeitos e próxima da que já apresentamos neste capítulo, com acréscimo dos/as jovens, decorrente do processo de juvenilização que vem ocorrendo na modalidade EJA, a saber: *“[...] senhores e senhoras que passam o dia trabalhando, pessoas que largaram os estudos há muito tempo, muitos semianalfabetos [...]. Tem jovens que não tem um comportamento muito, assim, sem disciplina, aí não consegue passar no oitavo e no nono ano, aí vem pra EJA”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022). Inclusive, essa questão geracional é apontada como um dos desafios no desenvolvimento de seu trabalho. Essa discussão aparece nos trabalhos de Passos (2012), Ferraz (2016), Rosa (2017), embora não se limitem a essa questão. Para o fato dos/as jovens constituírem a maioria na EJA, Passos (2012) destaca a importância de estudo acerca desse segmento na modalidade e a necessidade de as práticas educativas se constituírem com foco nessa faixa etária.

Nesse sentido, Valentim e Assis (2018, p. 67-68) asseveram:

Observado mais de perto, este fenômeno, denominado rejuvenescimento ou juvenilização da EJA, mostra-se ainda mais complexo pelo fato destas pessoas jovens serem em sua maioria negras (ou pretas e pardas segundo o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), desafiando-nos a buscar compreendê-las para além da questão geracional. Compreender o rejuvenescimento da EJA convoca-nos a também compreender as questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade, enquanto elemento que estrutura e atravessa nosso cotidiano, assim como suas implicações.

Considerando a afirmativa acima, compreendemos e concordamos com as autoras que o desafio apontado pelo referido professor não se encerra no aspecto geracional, mas se estende à compreensão das questões étnico-raciais, visto que esses/as jovens que estão chegando à EJA são, em sua maioria, negros/as. Essa é a realidade étnico-racial da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, pois, ao considerar os 112 de estudantes matriculados/as em 2022, e as informações inseridas no sistema Educacenso pela secretária escolar referente à cor/raça, 68,75% dos/as estudantes da EJA se identificam como negros/as (pretos/as e pardos/as); e apenas 7,17% como brancos/as.

Outro desafio apontado pelo professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022) é a resistência dos/as estudantes em participar das aulas em que trabalha música. De acordo com seu discurso, acredita que não seja timidez, mas vergonha de expor. Para essa afirmativa, mais uma vez, realiza uma interdiscursividade, recorrendo a outro momento formativo vivenciado por ele, para justificar sua construção particular acerca da dificuldade de participação de estudantes jovens e adultos/as nas aulas com música, como podemos observar no excerto logo em seguida: “[...] *uma vez teve uma formação, eu não lembro onde foi, que falava assim ‘além de tudo os jovens e adultos, eles tem uma [...] não que seriam tímidos, mas é porque eles não querem se expor a algumas situações’*”. Além disso, o referido professor acrescenta que sente uma certa dificuldade em lidar com essa situação de resistência dos/as estudantes. Sabemos que a formação continuada não resolverá todos os problemas da Educação, mas, nesse caso específico, poderia contribuir consideravelmente com o fazer pedagógico desse profissional. Vejamos o discurso abaixo:

*Então trazer esses estudantes para cantar, para participar de alguma atividade prática de canto, de tocar percussão, eu noto que é mais difícil porque **tem uma resistência deles**. Quando são crianças e adolescentes, eles têm mais facilidade, mas jovens e adultos, nesse contexto que eu falei, **eu sinto uma dificuldade**. E eu lembro dessa formação que **frisou** isso, assim, e eu sinto isso, eu **percebo que tem essa resistência** (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).*

A professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022) nos informou que, no ano em curso (2022), participou de um curso virtual, a convite da Secretaria Municipal de Educação, oferecido aos/às professores/as da EJA, mas a

discussão central versava sobre as questões étnico-raciais, indica que havia sido algo mais teórico, como podemos observar em seu discurso: “[...] *porque assim, foram convidados os professores que trabalhavam na EJA a participar dessa formação, entendeu? E aí falavam sobre as questões étnico-racial [...]. E isso a gente foi escutando o tema, mas também teórico*” (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022). Os professores Malunguinho e Nagô (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022 e professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, respectivamente) afirmam que, apesar de nunca terem participado de formação específica para EJA, no ano que realizamos as entrevistas (2022), houve formação, mas para toda RME e sem nenhum direcionamento à singularidade da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Inclusive, ao se referir aos encontros da formação *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, o professor Malunguinho anuncia que ocorria aos sábados, para todos/as os/as professores/as da escola quilombola e também de outras. A partir das práticas discursivas desses/as professores/as, conseguimos inferir que existe um fosso, no que diz respeito à formação continuada específica sobre EJA. Essa situação se agrava se considerarmos as duas modalidades da referida escola, a saber, o fato de ser quilombola e ofertar a EJA. Vejamos os discursos dos professores abaixo:

Que eu me recorde, especificamente, uma formação para a EJA, voltada para as questões étnico-raciais, não. Pode ter acontecido, mas eu posso não ter participado por algum motivo, né? Mas que eu me lembre, não houve um encontro específico para a educação de jovens e adultos. Havia os encontros que eram aos sábados da formação e esses encontros eram para todos os professores da escola, inclusive da EJA e, também, para professores de outras escolas (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Não. Nesses anos que eu estou presente aqui na escola, a formação específica para EJA nós tivemos só esse ano. E foi uma formação para Rede toda. Não foi direcionada a nossa escola, que no caso é a escola quilombola na rede municipal (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Em nosso estado do conhecimento, em consonância com as pesquisas selecionadas, expomos nossa inquietação com o baixo número e/ou ausência de pesquisas que relacionam as temáticas EJA e questões étnico-raciais. Essa inquietação se repete ao compreendermos que essa intersecção entre as duas temáticas não ocorre também nas formações continuadas que são ofertadas. Na escola, *lócus* de pesquisa, havia uma formação continuada, em formato de curso de extensão, que discutia as questões étnico-raciais e quilombolas com os/as professores/as de todos os níveis e modalidades, sem distinção. Como já referido, a EJA dessa escola, além de

estar inserida em uma área quilombola, atendendo a estudantes quilombolas e a não quilombolas e, em sua maioria, negros/as, possui outras especificidades que precisam ser pensadas com todos/as os/as envolvidos/as com essa modalidade, principalmente, os/as professores/as, como, por exemplo, o processo de juvenilização e questões de caráter teórico-metodológico para atender as ausências advindas da formação inicial de professores.

Não queremos negar o avanço e as contribuições desse processo formativo, nem assumir uma postura de defesa de uma temática em detrimento de outra, contudo, compreendemos que a EJA precisa de um olhar sensível e de mais valorização, sobretudo, considerando as questões étnico-raciais. De acordo com Valentim (2011, p. 01), para melhor entendermos a Educação enquanto espaço de contestação de atitudes racistas e discriminatórias, uma dimensão preponderante seria a “[...] compreensão mais afinada de como os/as professores/as exercem sua prática pedagógica com atenção às relações étnico-raciais [...]”. Desse modo, essa compreensão só é possível considerando todas as complexidades da EJA. A partir do discurso que o ser humano está sempre em construção, isso não seria diferente com os/as profissionais da EJA, Silva (2011) destaca a necessidade de formação continuada específica para os/as professores/as dessa modalidade, para que possam acompanhar os avanços político, econômico e tecnológico, atendendo, assim, às demandas educacionais.

Em uma de nossas observações, no dia 24/10/2022, participamos de uma reunião de Conselho de Classe, com a supervisora escolar e os/as professores/as da EJA para analisar o desempenho de notas dos/as estudantes no terceiro bimestre e pensar o que o turno noturno, no caso, a EJA, faria na semana de comemoração dos cinquenta anos da escola. Nessa ocasião, o professor Nagô, em seu discurso, faz duas afirmações que nos chamam atenção, a saber: a primeira se relaciona à essência da Escola; e, a segunda, ao lugar ocupado pela EJA e seus/suas profissionais na instituição.

No que diz respeito à primeira afirmação, segundo o professor Nagô, a escola deveria ter uma essência quilombola, mas não é isso que ele tem percebido, pelo menos, como imagina que deveria ser, havendo uma divergência entre aquilo que é dito e o que realmente é desenvolvido, como podemos observar em seu discurso: “*Vivo numa escola que, no discurso, ela é preta, mas não é na essência*” (Nagô, professor de Matemática, observação no dia 24/10/2022). Ao afirmar que “a escola é preta no discurso”, inferimos que o professor compreende que a escola está preocupada com as questões voltadas à ordem do discurso eurocêntrica e que a titularidade de quilombola ou ações isoladas acerca das questões étnico-raciais não a faz, em sua essência, uma escola que educa para as relações étnico-raciais. Para além das mudanças de nomenclaturas e/ou pontuais, precisa-se mudar a cultura escolar. Nesse

sentido, Carril (2017, p. 555) ao citar Giroux (1997) afirma que a manutenção de diversos problemas (formação inadequada aos/as professores/as, materiais didáticos descontextualizados para os/as estudantes, etc.) e a “[...] própria cultura escolar, com seus espaços fechados, regras e disciplinamento, reforçam, na verdade, a permanência da estrutura social hierárquica vigente”.

No que tange à segunda afirmativa, o professor Nagô apregoou, e os/as demais professores/as presentes concordaram, que são os/as professores/as do turno vespertino que determinam o que será desenvolvido na escola, além de destacar que deveria haver um planejamento específico para a EJA. Segundo os/as professores/as que se encontravam na reunião, o discurso de unir a escola em torno de um único planejamento, que acontece aos sábados, quebrou o vínculo que existia na EJA e essa modalidade, como de costume, é colocada em último plano. É evidente, no discurso desses/as professores/as, que a EJA, em outro momento, teve mais atenção, mas também que há um incômodo com o não lugar ocupado pela EJA na escola atualmente, perceptível também a partir outras reivindicações feitas pelos/as professores/as, a exemplo da cobrança de funcionários/as para limpeza do prédio e para o acompanhamento administrativo e didático-pedagógico para o turno noturno, já que os/as funcionários de limpeza e especialistas cumprem, quase que toda, a carga horária nos turnos matutino e vespertino, ficando o turno noturno carente desses/as profissionais.

O discurso proferido pelo professor Nagô, em concordância com todos/as os/as outros/as professores/as que se encontravam no Conselho de Classe, evidencia o histórico e, ainda atual, lugar marginal que é conferido à EJA. No que diz respeito a esse aspecto histórico, Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) apregoam que a reforma educacional de 1990 implicou “[...] que o MEC mantivesse a Educação Básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços”. Se pensarmos a estruturação restrita de uma política pública, a partir de países como o Brasil, de recente consolidação da democracia, tal ação estatal poderia minimizar ou suprimir ações de reestruturação dos sujeitos que são atores, e não objetos da própria política. Nesse sentido, parece ser razoável a ideia de que as políticas para a EJA, em uma perspectiva democrática, deveriam garantir o financiamento (dever do Estado), coordenando as ações locais que, em última instância, estruturariam a prática política. Infelizmente, essa não é a realidade dessa modalidade.

Conforme Silva (2011, p. 108):

A EJA sofreu e sofre, ainda, com a posição marginal que ocupa nas políticas públicas, traduzidas por ações emergenciais, descontínuas e descompromissadas. Logo, resgatando sua história, a EJA tem vivenciado ações traduzidas por ‘programas’ e ‘campanhas’ que mudam de nome a cada nova gestão pública, sejam estaduais, municipais e federal. A luta histórica do movimento pela educação de adultos é pela implementação de políticas públicas de estado.

Essa “posição marginal” da EJA ultrapassa as questões das políticas públicas e de financiamento, sendo refletida em outros campos, como nas pesquisas acadêmicas, nos currículos das formações de professores, nas ausências de discussão nas formações iniciais e/ou continuadas, dentre outros. Além disso, não se restringe a um problema em âmbito nacional, é uma realidade que atinge os cotidianos escolares. No caso da Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado, essa posição marginal é evidenciada no discurso do professor Nagô, ao afirmar que os/as professores/as da EJA não participam das decisões das atividades que serão desenvolvidas na escola e que o planejamento conjunto não atende aos anseios da modalidade. Cabe ressaltar que, embora, nesse momento os/as professores demonstrem certa indignação e desmotivação, segundo o que conseguimos perceber durante nossas observações, isso não os impede de seguir realizando seus trabalhos com responsabilidade e compromisso com a EJA e seus/suas estudantes.

Como já referenciado, todos/as os/as professores/as acham importante a realização de formação continuada que aborde as questões étnico-raciais. Os/as entrevistados/as atribuem essa importância a vários fatores, a saber: para a capacitação para uma melhor aula referente às questões étnico-raciais; para a ampliação de conhecimento, contribuindo para que o trabalho desenvolvido desperte e fortaleça as questões identitárias dos/as estudantes; para o atendimento às especificidades da escola, que é quilombola, e de seus/suas estudantes (quilombolas e não quilombolas); para o acompanhamento das transformações que vão ocorrendo na sociedade; para a oferta de um trabalho mais qualificado de modo que os/as estudantes entendam que estão localizados em um território quilombola, compreendendo a história e a importância desse local, sua própria história e que vivem em um mundo racista; e para o fortalecimento da própria consciência de negritude.

Professora Angola acredita que a formação lhe capacitou para uma melhor aula referente às questões étnico-raciais, como podemos observar em seu discurso: *“Eu acho **muito importante** porque **nos capacita** para nós darmos uma aula melhor. **Com as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais. Nos capacita mais**”* (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso). De acordo com o minidicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p. 128), capacitar significa: “1. Tornar(-se) capaz, habilitar(-se). 2.

Convencer(-se), persuadir(-se)”. Compreendemos que a professora utiliza o termo “capacita” no sentido de “habilitar-se”, “tornar-se capaz, apta”. Nesse sentido, compreende que a formação continuada lhe oferece condições teórico-metodológicas que lhe tornam apta a trabalhar com as questões étnico-raciais em seu componente curricular, Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, ao se capacitar, o processo formativo da professora não se encerra, visto que os processos de ensinar e aprender são, simultaneamente, dialógicos e dialéticos. Nesse sentido, Freire (2011, p. 25) assevera que: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esse movimento pode ser percebido tanto no momento de formação continuada quanto no fazer pedagógico da professora.

A professora Dandara acha a formação importante, para ampliação do conhecimento, além de possibilitar que os/as professores/as contribuam para que os/as estudantes despertem, reconheçam e fortaleçam suas questões identitárias, como podemos observar: “*Então a partir dessas formações, [...] eles [os/as estudantes] foram admitindo, foram se aceitando, foram fazendo trancinhas no cabelo e se mostrando, se aceitando mais como eles eram*” (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Nesse sentido, compreendemos que, “a partir das formações”, os/as professores/as conseguiram desenvolver um trabalho que contribuiu para que os/as estudantes fortalecessem seu pertencimento étnico-racial e suas identidades, diferentemente, do que observamos nas pesquisas empreendidas por Silva (2013), Ferraz (2016) e Rosa (2017).

Ao fazer referência à experiência vivenciada durante a observação participante, Silva (2013) verificou que os/as estudantes tratam da diferença racial, só que de maneira satírica, a exemplo, tem-se a utilização de piadas (racismo recreativo). Essa observação dá pistas ao pesquisador que o pertencimento étnico-racial é visto de maneira negativa em nossa sociedade. De acordo com Ferraz (2016), o fato de os/as estudantes se considerarem “morenos” e possuírem dificuldade em tratar do pertencimento étnico-racial reflete um imaginário “comum” e bastante presente na sociedade brasileira, “[...] dentre eles a miscigenação que os leva ao mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a negação do racismo como algo estrutural e sistêmico e a naturalização das desigualdades raciais nas relações pessoais e institucionais” (Ferraz, 2016, p. 170). Na pesquisa de Rosa (2017), os/as estudantes compreendem o conceito de identidade étnico-racial baseada na cor da pele e não a partir de seu contexto político e histórico. Nas palavras do autor:

A análise sobre a forma como os educandos compreendem seu pertencimento étnico-racial revelou a existência de elementos singulares para a pesquisa. Nela pode-se verificar que os educandos não tendem a interpretar o conceito de identidade étnico-racial a partir de seu contexto político e/ou histórico. Da mesma forma, não tendem a interpretar as categorias do IBGE a partir de suas especificidades regional, racial, fenotípica. Ao invés disso, as expressões e as categorias são, em geral, compreendidas como questões de ordem excepcionalmente cromáticas, baseadas no tom da pele dos sujeitos. Com a realização desse estudo, viu-se a forma como o racismo se evidencia nas relações não formais, nas conversas, nas agressões e nas brincadeiras entre amigos (Rosa, 2017, p. 166).

Em sua prática discursiva, o professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso) afirma que, a partir de sua pesquisa de mestrado, compreendeu que cada escola deveria ter uma formação que atendesse as suas especificidades, no caso da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, uma formação que contemplasse as questões quilombolas. Ao afirmar “**a gente tem a EJA numa escola quilombola, num contexto de uma comunidade quilombola**”, inferimos que a EJA é outra especificidade da Escola que precisa ser contemplada no processo de formação, para ele. Ademais, o professor nos chama a atenção para algumas questões como o fato de considerar o contexto da escola e dos/as estudantes (quilombolas, assentados/as, dentre outros), pois essas especificidades devem ser consideradas nas formações continuadas que são oferecidas. Em outras palavras, segundo o professor, cada escola deveria ter sua própria formação continuada com a finalidade de atender as singularidades daquela instituição, como podemos observar no excerto que segue:

*Olha, aqui **a gente tem a EJA numa escola quilombola, num contexto de uma comunidade quilombola**. Quando eu fiz o mestrado, a minha pesquisa foi sobre formação continuada. E como eu sou professor de música, eu tinha, assim, a minha pesquisa foi no sentido de saber se os professores de música achavam que a formação deveria ser específica em música ou geral para artes. E aí a maioria falou que, assim, queriam que a formação fosse específica em música. Mas no decorrer da pesquisa, eu percebi, assim, **constatei que os contextos escolares são muito específicos**. Cada escola tem uma especificidade, no final da pesquisa, eu coloquei a conclusão pelos dados que eu colhi, pelo o que os professores falaram, **mas eu senti, assim, que além disso, cada escola precisa ter a sua formação**. Porque **uma escola é perto de um assentamento, outra escola é quilombola**, tem outras agora que eu não me lembro (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).*

Acreditamos que, ao considerar o contexto da escola e dos/as estudantes da EJA, os/as professores/as contribuem para o rompimento com a colonialidade (do poder, do saber e do ser), ainda muito forte em nossas escolas, nas quais somente o conhecimento e a cultura europeizados são válidos e devem ser universalizados. Além de colaborar para construção de uma EJA libertadora e transformadora. Nessa direção, Correia (2013) elenca quatro elementos

que devem ser considerados para que essa perspectiva de EJA seja possível e o modelo de exclusão, que também é colonial, seja superado, são eles: 1) a fase adulta difere da fase infantil; 2) a condição de trabalhadores e trabalhadoras; 3) a identificação de quem são os sujeitos da EJA; e 4) a condição de pessoas excluídas do sistema regular de ensino. Em outras palavras, para que a EJA seja libertadora e transformadora, precisamos compreender que não podemos infantilizar seus sujeitos, reconhecer que esses trabalham durante todo o dia e, em sua maioria, são negros/as, que foram excluídos/as do processo educacional. Nessa direção, Carril (2017) sugere o rompimento com a longa história, desde o início do processo de formação da sociedade brasileira, de alienação e exclusão étnico-racial.

Para esse fim, propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades (Carril, 2017, p. 555).

A prática discursiva do professor Nagô (professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022) vai nessa mesma direção pontuada pelo professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022) de considerar as especificidades e contextos da escola e de seus sujeitos. No caso concreto da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, a EJA quilombola, segundo o professor Nagô, a única da RME de João Pessoa. A sugestão dos referidos professores encontra-se em harmonia com o conceito de centricidade proposto por Asante (2019, p. 137), anunciado no capítulo 4, que se refere a localizar os/as estudantes a partir de seu próprio contexto para que possam se situar social e psicologicamente com outras perspectivas, para além das impostas pela colonialidade. Além disso, em consonância com a pesquisa de Silva (2011), o professor Nagô compreende o processo educacional como dinâmico, em constante mudança, daí a necessidade de formação para atender às transformações que vão ocorrendo ao longo do tempo. Vejamos seu discurso:

*Então esse **dinamismo** faz com que essa **formação faça com que a gente possa acompanhar essa nossa clientela**, além da necessidade que se tenha uma formação para atender as especificidades da escola que é quilombola e oferece a EJA, inclusive, a única da rede municipal de ensino [...] a nossa escola é a única da rede. Então **a gente é a única escola da rede EJA quilombola**. Então **tinha que ter um trabalho mais específico** para isso (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).*

Ainda, em relação à importância da formação continuada, o professor Malunginho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022), em seu discurso, afirma que essa

contribui para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado. Esse discurso converge com a afirmação de Silva (2017), ao afirmar que devemos superar os “improvisos”, tendo em vista que nosso exercício profissional exige um debate mais qualificado. Segundo o professor Malunguinho, esse debate foi e é possível com o oferecimento de formação continuada. Nessa direção, Silva (2017, p. 209) assevera:

[...] o ato de respeito à diferença implica então rever valores, posicionamentos e atitudes. Isso só se dá por meio da realização de estudos sobre a produção das relações étnico-raciais e na relação afetiva de lidar com o Outro, considerado muitas vezes como o diferente.

Ao assumir uma perspectiva de educação que contribua com uma educação das relações étnico-raciais, exige-se uma outra postura dos/as professores/as, como nos sugere Rosa (2017). Desse modo, além do estudo e da relação afetiva com o outro, faz-se necessário interesse pela localização física e psicológica dos sujeitos da EJA quilombola. Nesse sentido, as afirmações do professor Malunguinho, assim como aquelas dos professores Besouro e Nagô (professores de Geografia, Artes e Matemática, respectivamente), encontram-se em sintonia com o conceito de centricidade proposto por Asante (2019). Desse modo, é válido acrescentar que, de acordo com Asante (2019, p. 137), “uma pessoa educada verdadeiramente de modo cêntrico verá a contribuição de todos os grupos como significativas e valorosas”. Assumir uma nova postura pautada nesse conceito, a exemplo da Afrocentricidade, não implica substituir um paradigma em detrimento do outro, pelo contrário, significa considerar e valorizar a contribuição de todos os outros grupos que foram desconsideradas, subalternizadas e, até mesmo, apagadas durante muito tempo.

Além disso, o professor Malunguinho traz para a discussão o conceito de localização, que é uma das características de um projeto afrocentrista proposto por Asante (2019). O referido professor, a partir de seu discurso, apresenta uma demarcação de lugar/território (localização física) e nos diz que o conhecimento deve partir do local para o global, trazendo para o centro a realidade dos/as estudantes, onde se situa sua mente (localização psicológica), mas sem desconsiderar as outras realidades (globais), como podemos observar no excerto que segue: “[...] assim é importante, primeiro porque **a gente está num território quilombola**. Primeiro que **a gente está em terras quilombolas**, a gente está num terreno que foi **doadado por uma quilombola**, que é a Antônia do Socorro” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). Nessa mesma direção, apresentando a territorialidade como essa localização psicológica quilombola, Carril (2017, p. 559) apregoa:

A territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira.

Nessa mesma perspectiva, o professor Malunguinho destaca ainda que é importante que o estudante saiba a sua história e a de seu local, saiba o que é uma comunidade quilombola, a história dos quilombos, a história de resistência de seus ancestrais, mas também da comunidade quilombola de Paratibe, trabalhando em um sentido de valorização e de respeito com a comunidade quilombola e a população negra. Essa perspectiva rompe com práticas colonizadoras, nas quais, muitas vezes, os/as estudantes sabem mais da Europa ou dos Estados Unidos do que de sua própria comunidade. Nesse sentido, o discurso do professor sobre considerar a história de luta e resistência de Paratibe e de sua comunidade e, consequentemente, de suas demandas, converge com o que encontramos no Relatório Final 2017, apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/ UEPB: “a educação escolar quilombola é parte da educação para as relações étnico-raciais, o que exige do/a professor/a constante crítica de sua prática, de modo que esta atenda as demandas da comunidade de Paratibe” (UEPB, 2017, p. 100). Ainda, segundo o relatório, não se trata apenas de ministrar conteúdos em sala de aula, mas de assumir uma postura de respeito com a população negra e suas culturas.

Segundo a prática discursiva do referido professor, tudo isso que ele apresenta: trabalho qualificado, trazer para o centro a realidade do/a estudante e despertar nele/a o interesse por sua história e de sua localidade, foi proporcionado e/ou reforçado a partir da formação continuada. Esta, enquanto possibilidade de ferramenta utilizada pelos/as professores/as, pode contribuir ainda para que o/a estudante compreenda que vive em um país e um mundo racistas. Para exemplificar essa afirmativa, como nos encontrávamos em um período de copa do mundo, o professor recorreu a um discurso veiculado pela mídia de um jogador que, ao comemorar um gol dançando, foi rechaçado por ser negro, para chamar a atenção da importância de os/as estudantes, ao terem contato com esses acontecimentos, reconhecerem situações de racismo. Para que, ao identificarem, possam lutar contra isso, além de fortalecer sua identidade étnico-racial.

Para que os/as estudantes compreendam que vivem em mundo racista será necessário realizar um trabalho que desmistifique e vá de encontro aos conhecimentos e culturas europeizados que foram sedimentados em nossas subjetividades e, para isso, precisa-se repensar e ressignificar o currículo e as práticas pedagógicas colonizadoras e racistas. Desse modo,

segundo o discurso do professor Malunguinho, compreendemos que esse trabalho também pode ser possível a partir de formação continuada, que ofereça aos/as professores/as condições para realização de um trabalho numa perspectiva étnico-racial, como podemos observar no discurso abaixo:

*É importante que o nosso aluno saiba que ele vive num país racista, que discrimina o tempo todo quem tem uma cor de pele mais escura. Herança da escravidão, enfim, é importante saber também que o racismo existe no mundo inteiro, que ele vai ver esses exemplos onde ele for buscar, nesse mundo que a gente vive, em que as informações circulam com muito mais velocidade, apesar de nem todo mundo ter acesso a todas elas. Ele vai ficar sabendo, por exemplo, agora a gente está na época da copa do mundo, de um jogador que foi comemorar um gol dançando e a galera discriminou porque ele era negro. Se fosse um cara branco dançando na comemoração do gol, ninguém ia falar nada. Então para que o nosso aluno, **ele tenha contato com isso e ele consiga reconhecer o racismo, consiga lutar contra isso, é importante que os professores, eles passem por uma formação que ajude, também, os professores a terem as ferramentas necessárias para ensinar isso aos estudantes.** Que nem sempre, nós, por falta de formação, a gente não consegue desenvolver isso em sala de aula caso essa formação não exista (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).*

O professor Malunguinho chama a atenção para o fato de não ter tido essa discussão em sua formação inicial e que, embora tenha consciência de sua negritude, essa foi construída por esforços pessoais, na convivência com os/as colegas, com a experiência de sala de aula, mas também fortalecida na formação continuada oferecida na escola e da qual participou. Quando o professor denuncia o racismo estrutural e afirma sua identidade e pertencimento étnico-racial, compreendemos que assume uma postura política e de agenciamento perante as causas étnico-raciais. Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de que, mesmo não tendo essa discussão na formação inicial, isso não o impossibilitou de realizar um trabalho sensível a essa temática, segundo o próprio professor, fruto de um processo que se dá continuamente a partir de esforço pessoal, do saber adquirido com a experiência pedagógica, das relações interpessoais e de formações continuadas. Vejamos o discurso do professor:

*Eu mesmo, eu tenho **consciência da minha negritude** muito antes de trabalhar no Antônio, **isso foi muito fortalecido aqui, no dia a dia da escola e na formação**, mas **na minha formação de geografia, eu não tive nenhuma disciplina que trabalhasse educação étnico-racial relacionada ao ensino de geografia**, por exemplo. Eu não tive uma disciplina, por exemplo, que deveria existir num país como o Brasil, num curso de geografia, eu não tive uma disciplina de geografia da África, por exemplo. Eu não tive nenhuma disciplina que discutisse a espacialidade das relações étnico-raciais no Brasil. A espacialidade dos negros e negras no Brasil. Então isso foram coisas que **eu fui aprendendo com o tempo, na prática, como professor, em leituras***

que eu fui fazendo sozinho, mas aqui no Antônio, isso foi muito fortalecido pela formação também. Mas pelo dia a dia em sala de aula, pelo dia a dia no contato com os colegas, com o que os colegas também produzem e também na formação. Então isso é muito importante, porque às vezes o professor, ele está num estágio de compreensão sobre essas questões ou não atingiu nenhum estágio de compreensão sobre essas questões e ele cai aqui no Antônio. Então que é que vai fazer esse professor chegar em sala de aula e trabalhar essas temáticas, essas questões de uma maneira mais qualificada? Principalmente a formação (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Infelizmente, o racismo ainda é uma forma de opressão presente na sociedade e em nossas escolas, consubstanciado nos currículos, material didático, nas práticas pedagógicas e, muitas vezes, na ausência de discussão acerca dessa temática. Contudo, a materialização dos discursos nas práticas pedagógicas dos/as entrevistados/as, acompanhadas, principalmente a partir das observações participantes, vão de encontro ao discurso racista estrutural, institucional e pedagógico, ainda hegemônico em nossas escolas. De acordo com Valentim (2011, p. 13) a maneira como “[...] os/as professores/as se posicionam em sua prática profissional deriva das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação pessoal e profissional”. Desse modo, inferimos que a experiência vivenciada na formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula* permitiu que os/as professores/as interpretassem e reelaborassem práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

Desse modo, ao questionarmos os/as entrevistados/as se a formação continuada contribuiu para mudança de suas práticas pedagógicas, todos/as afirmaram que sim. A professora Angola (professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022) destaca que houve uma “*mudança no seu jeito*” de ministrar as aulas, pois, segundo ela, suas aulas eram expositivas, mas com a formação continuada ficaram mais diversificadas, a partir da utilização de outras estratégias como, por exemplo, a utilização poemas, músicas, dentre outras, que tratassem da temática étnico-racial. Desse modo, a partir dessa prática discursiva, compreendemos que a expressão “mudança no jeito” utilizada pela professora se refere a uma inovação na sua prática metodológica e na utilização de outras estratégias didático-pedagógicas, apontando que a formação continuada contribuiu para outras reflexões e mudanças, para além das que envolvem as questões étnico-raciais.

O professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022) afirma que a participação na formação lhe deu mais segurança, principalmente, na seleção dos conteúdos. Segundo o professor, ele rompe com a lógica eurocêntrica e, com mais segurança, consegue trazer conteúdos afro-brasileiros. Inferimos que foi a formação continuada que

oportunizou a esse professor o rompimento com a lógica hegemônica e lhe ofereceu mais segurança para apresentar aos/as estudantes conteúdos que reconhecem, respeitam e valorizam outros grupos étnico-raciais, a exemplo dos africanos e afro-brasileiros. Ao apresentar outras propostas, não nega as contribuições eurocêntricas, mas a maneira universal como foram impostas. Segundo Candau (2023, p. 50), a interculturalidade crítica também nega o eurocentricismo, afirmando “[...] que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas”. Ao sentir segurança de trazer conteúdos contra-hegemônicos para os/as estudantes da EJA, a prática discursiva e pedagógica do professor Besouro se conecta a um conceito decolonial, que é o pensamento de fronteira. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 25):

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar.

Em nossas observações participantes verificamos que, além da discussão que o professor realiza acerca das músicas e cantores/as negros/as, que contribui para construção positiva acerca da população negra, utiliza também o livro *A África está em nós: história e culturas afro-brasileiras: africanidades paraibanas*, de 2011, coordenado por Elio Chaves Flores, com a participação de outros autores e uma autora, a saber: Alessandro Moura de Amorim, André Cabral Honor, Maria da Vitória Barbosa Lima e Waldecir Ferreira Chagas. Essa atividade empreendida pelo professor Besouro está em consonância com uma perspectiva decolonial, como já referenciado, e com um dos sete objetivos traçados para o curso de extensão, em 2017, a saber: “desenvolver atividades que os possibilitem desconstruir as ‘imagens’ negativas acerca das práticas culturais das pessoas negras e indígenas, de modo a tornar a sala de aula e a escola espaços pluricultural, portanto, de inclusão” (UEPB, 2017, p. 10). Vejamos o discurso do professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso):

[...] contribui porque eu **me sinto seguro nos conteúdos que eu levo para sala de aula**. Quando eu seleciono, por minha conta mesmo, conteúdos, eu tenho mais segurança. E a formação afirma, é como se fosse uma afirmação do que eu estou fazendo. Isso aqui que eu estou fazendo tem sentido. **Eu não devo levar apenas conteúdos europeus ou conteúdos de outros lugares, mas quando eu trago conteúdos afro brasileiros, daqui do Nordeste, da Bahia, da Paraíba, eu me sinto mais seguro**. Depois da formação eu sinto mais segurança de fazer isso.

Também, nessa mesma direção, são as respostas dos professores Malunguinho e Nagô (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022; e professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, respectivamente). O professor Malunguinho destaca que a formação contribuiu em sua prática porque lhe ajudou a compreender e a abordar a cultura de matriz africana, principalmente, no que tange às espacialidades das comunidades quilombolas com ênfase na importância dessas comunidades e dos povos tradicionais, além de aprender suas especificidades. Mais uma vez, o professor destaca que a formação lhe proporcionou pensar a questão da centralidade, de trazer ao centro o contexto e a realidade dos/as estudantes, e o conhecimento acerca da importância de valorização e respeito a comunidade quilombola, onde a escola e alguns/mas estudantes estão inseridos/as.

Vale destacar a importância desse discurso do professor Malunguinho visto que, de acordo com Carril (2017, p. 556), a análise dos novos contornos do sistema capitalista indica que os sujeitos são imersos numa sociedade de representações cada vez mais colonizada, objetificada e desconhecida, pois “[...] o vivido como parte da estrutura social mais próxima dos indivíduos, da cultura e do lugar vai sendo também colonizado e são impostos os ditames da racionalidade produtiva e burocrática, levando ao estranhamento”. Ainda, segundo essa mesma autora, “é nesse sentido que a vida cotidiana que se vê ameaçada pode ser o ponto de partida para um projeto de educação quilombola que revele e supere as representações e práticas que separam os sujeitos de suas culturas, racionalizando os usos do espaço” (Carril, 2017, p. 556-557). Desse modo, a discussão realizada nessa perspectiva apresentada pelo professor, voltada às espacialidades das comunidades quilombolas, pode estimular a construção de um conhecimento que desconstrua os estereótipos e as imagens negativas da população negra e dos povos tradicionais arraigadas em nossas memórias e costumes pela colonialidade, superando e revelando novas perspectivas para implementação de uma Educação Escolar Quilombola.

Olha, principalmente sobre a importância de abordar a cultura de matriz africana, mais especificamente as questões relacionadas às espacialidades das comunidades quilombolas. A importância das comunidades quilombolas, dos povos tradicionais, então essa questão específica, porque assim, trabalhar o racismo, discutir o racismo, de alguma maneira explicar ao aluno isso, que é algo que não deve ser reproduzido e tudo mais, é algo mais comum, digamos assim. Deveria ser bem mais comum, mas especificamente a gente trabalhar as questões relacionadas às comunidades quilombolas. E estudar a comunidade quilombola que a gente está inserido, aprender coisas específicas sobre as comunidades quilombolas e tal, isso a formação contribuiu bastante (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

No que diz respeito ao discurso neoliberal, o professor Nagô, algumas vezes, emprega palavras e expressões neoliberais, a exemplo de “cliente”, “nossa clientela”, como podemos observar: “[...] *quando a gente tem a concepção de quem é o nosso **cliente**, de quem é a **nossa clientela**, então a gente se torna mais cauteloso e mais criterioso na elaboração de aulas **que sejam bem mais significativas***” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Chamamos a atenção para essas palavras e/ou expressões porque, ao fazer uma analogia com a Afrocentricidade proposta por Asante (2009), entendemos que um processo de educação das relações étnico-raciais perpassa pelo “compromisso com o refinamento léxico”. Contudo, compreendemos, também, que o referido professor utiliza esses termos porque, conforme discutido anteriormente, o sistema capitalista favorece a colonização da sociedade e de seus indivíduos e isso não é diferente com as instituições de ensino e com os/as professores/as. Mesmo tendo participado de um processo de formação continuada que ia de encontro a esses sistemas hegemônicos e colonizadores e com uma prática pedagógica atenta às questões étnico-raciais, como pudemos perceber durante nossas observações, o processo de desconstrução que rompe com esses sistemas de opressão não é fácil, além de lento e gradativo.

Mas também, em seu discurso, o professor evidencia que a formação o despertou para a organização de aulas mais significativas, nas quais são consideradas as necessidades/especificidades dos/as estudantes. Afirmar que ministra aula a “*estudantes mais específicos*” e “*diferentes*”, para se referir aos/as estudantes quilombolas que se encontram na EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, como podemos observar: “[...] ***eu tenho um aluno mais específico, diferente, então eu posso ter [...] Eu não estou descumprindo a norma de ser um professor que dê mais ‘significação’ ao meu conteúdo e **adeque a minha prática a realidade, vamos dizer assim, de conhecimento do meu aluno*****” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Ao reconhecer que deve adequar sua prática à realidade dos/as estudantes, compreendemos que o professor olha para esses/as como sujeitos e não como objetos. Inclusive, uma das premissas de um projeto em uma perspectiva afrocêntrica se refere ao compromisso de encontrar o lugar do/a africano/a como sujeito. Em nosso caso concreto, o compromisso é com o lugar do/a estudante da EJA quilombola da comunidade de Paratibe e proximidades.

Ainda, no que tange aos sujeitos da EJA quilombola, somadas as questões étnico-raciais, reafirmamos que também devem ser consideradas as questões socioeconômicas, geracionais, de gênero, de orientação sexual, regionais, dentre outras, para não pensar essa modalidade de maneira reducionista, visto que uma de suas características marcantes se encontra em sua diversidade. Para Ferraz (2016), o recente debate sobre a diversidade na EJA pode possibilitar

uma reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que considerem as singularidades dos sujeitos dessa modalidade. De acordo com Silva (2017, p. 202), “[...], quando se discute a EJA como um direito, não se pode esquecer de que esse direito também se articula à luta pelo direito à diferença”.

Além disso, o professor Nagô também se reconhece e se identifica como homem negro em posição de sujeito e não de objeto, como foi condicionado ao longo dos anos, orgulhando-se da origem e das potencialidades dessa população, como podemos observar em seu discurso: *“Porque a gente sendo negro, então a gente tem essa necessidade de fazer com que a nossa população, o nosso semelhante, ele possa descobrir essas potencialidades da nossa raça, da nossa etnia, da nossa origem afrodescendente”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Nesse caso, inferimos que o discurso do professor ecoa a tomada de posição a partir de uma perspectiva afrocentrista, percebida no compromisso com a descoberta do lugar do/a negro/a como sujeito, na defesa dos elementos culturais de seus/suas ancestrais e na proposição de uma nova narrativa positiva e potente da história da África e de seu povo.

Ao perguntarmos aos/às professores/as entrevistados/as se a relação formação-escola contribuiu para que a Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado desenvolvesse um trabalho voltado a uma educação das relações étnico-raciais, todos/as acreditam que sim, além de evidenciarem como percebem o resultado desse trabalho conjunto.

A professora Angola percebe essa contribuição a partir da promoção de alguns eventos (ciranda, apresentação musical), principalmente, de grupos quilombolas vindos de outras comunidades. Desse modo, compreendemos que a referida professora considera a interação com outras comunidades quilombolas, a partir de suas manifestações artístico-culturais, que a escola desenvolve um trabalho que educa para as relações étnico-raciais. Apesar de considerarmos importante e rica a troca de experiências entre as comunidades, vale destacar que, assim como Ferraz (2016), acreditamos que um trabalho voltado a essa temática em uma escola quilombola não deve ocorrer de maneira aleatória e descontínua, resumindo-se a apresentações artístico-culturais pontuais durante o ano.

A professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022) percebe essa contribuição a partir do oferecimento da própria formação continuada. Nesse sentido, assim como a professora, compreendemos essa ação como uma forma de agenciamento da escola quilombola e da comunidade local de Paratibe, resultado de muita luta, mas também de conquista. Inclusive, segundo a professora, devido à importância dessa ação, os/as professores/as têm reivindicado por sua continuidade, como podemos

observar em seu discurso: “*E a gente até pouco tempo tivemos uma reunião cobrando que não se chegasse ao fim essas formações, que como uma escola quilombola teria que ter essas formações que era muito importante*” (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022).

O professor Besouro (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022) nos diz que essa contribuição é perceptível no “*comportamento dos/as adolescentes*”, expressão que sinaliza que houve uma mudança na maneira como os/as adolescentes/jovens se reconheciam e se identificavam. Inferimos que essa “*diferença no comportamento*” tenha possibilitado uma (re)construção identitária desses sujeitos, que pode ser observada, nas palavras do professor: “*na aceitação dos cabelos*” e “*nos penteados*”. Além disso, destaca que essas mudanças também foram possíveis devido à contribuição dos/as professores/as, mais especificamente relacionada ao trabalho que desenvolveram com conteúdos referentes às questões étnico-raciais (afro-brasileiras). Vejamos:

*Contribuiu, com certeza! Com o decorrer do tempo, assim, dos meses, dos poucos anos, a gente começou a perceber a diferença **no comportamento dos adolescentes, na aceitação dos cabelos, no visual, nos penteados, os colegas também das várias disciplinas trabalhando os conteúdos**, convergindo para os conteúdos afro-brasileiros. Eu acho que contribuiu bastante* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

Ainda no que tange à relação formação-escola, o professor Malunginho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022) evidencia o papel da gestão, dos/as especialistas (supervisor/a educacional, orientador/a educacional, psicólogo/a e assistente social) e também da comunidade, com destaque para a liderança da comunidade quilombola de Paratibe, Joseane. Segundo informações que o professor recebeu da líder Joseane, uma maior aproximação da escola com as questões étnico-raciais se deu por iniciativa da própria comunidade. Destacamos aqui o protagonismo da comunidade quilombola, ao reivindicar uma escola que atendesse às especificidades daquele contexto e de seu povo. Inclusive, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a), “os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” (Brasil, 2012a, p. 34). Desse modo, além de atender à normativa, é uma cobrança que revela um movimento de tentar romper com a tradição colonial e eurocêntrica sedimentada na sociedade e nas instituições escolares.

Outra ênfase feita pelo professor está relacionada ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as que, segundo ele, “*com muita vontade fizeram a coisa acontecer*”. Finaliza seu discurso dizendo que todos os/as integrantes da escola possuem visão aberta e positiva no que se refere ao trabalho com as questões étnico-raciais. Para orientação de um trabalho de educação para as relações étnico-raciais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, precisa-se de professores/as qualificados/as “[...] com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...]” (Brasil, 2004, p. 11). Nesse sentido, compreendemos que ao utilizar as expressões “*fizeram a coisa acontecer*” e “*visão aberta e positiva*”, o professor Malunguinho sinaliza que a comunidade quilombola e os/as profissionais dessa escola são sensíveis e capazes de conduzirem um trabalho com compromisso e responsabilidade acerca das relações étnico-raciais e, no caso mais específico da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, de uma Educação Escolar Quilombola, como podemos verificar no excerto que segue:

Existe um esforço sim da gestão, dos especialistas, da comunidade, principalmente, através da liderança que é Joseane, né? Inclusive essa aproximação maior da escola com as questões étnico-raciais, ela aconteceu, segundo a própria Joseane, por iniciativa [...] passou acontecer com mais intensidade por iniciativa, principalmente, da própria comunidade. Então a comunidade percebeu, a Joseane, que é a liderança, ela percebeu que a escola, na época, poderia se aproximar mais dessas questões e da comunidade, e nos órgãos competentes, ela buscou exigir isso. Então a escola, a partir disso, até onde eu sei, ela se aproximou mais dessas questões e passou a ter uma vivência maior. Alguns professores, para época novos, também entraram com muita vontade e fizeram a coisa acontecer. E aí a gente tem construído isso ao longo do tempo, mas assim, tanto a comunidade, como a gestão, as especialistas, todos têm uma visão bem aberta e positiva da importância desse trabalho do ensino das questões étnico-raciais (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

O professor Nagô (professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022) afirma que, antes da formação continuada, havia uma negação dos/as estudantes em relação à identidade quilombola, porque acreditavam que o fato de assumirem essa identidade poderia ocasionar uma segregação da escola. O professor faz referência à recusa, à descrença e, até mesmo, à negação dos/as estudantes quando, na escola, havia uma conversa informal sobre “educação quilombola”, como podemos perceber em seu discurso: “[...] *quando a gente se deparava numa conversa informal sobre a educação quilombola, então muitos se recusavam a escutar sobre aquilo e vamos dizer assim, acreditar que aquilo existia. E por exemplo,*

achavam que por fazer aquilo, a gente estava segregando a escola” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Vale ressaltar que existe uma diferença entre a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola. Para Neto, Soares e Coqueiro (2015, p. 09), a Educação Quilombola “[...] consiste nos conhecimentos ancestrais repassados de geração a geração, e contempla todas as dimensões sociais do cotidiano da comunidade”. A Educação Quilombola refere-se aos processos educativos que ocorrem a todo momento na comunidade e/ou relacionados a ela. Para as autoras, “[...] é aquela desenvolvida pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas, seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo” (Neto; Soares; Coqueiro, 2015, p. 09). Enquanto, a Educação Escolar Quilombola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a, p. 27), “[...] é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. Ainda de acordo com essas Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscetes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012a, p. 26).

Embora sejam diferentes, a Educação Escolar Quilombola, mesmo ocorrendo de maneira institucionalizada, não pode desconsiderar o repertório de saberes, culturas e conhecimentos das comunidades quilombolas. O currículo e as práticas pedagógicas dos/as professores/as devem estar em consonância com a cosmovisão da comunidade. Desse modo, “não se trata de negar o saber historicamente acumulado, que compõem os conteúdos escolares, mas entrelaçar esses conhecimentos, provocar questionamentos e reflexões, utilizar os conhecimentos escolares na perspectiva do fortalecimento e desenvolvimento local” (Neto, Soares; Coqueiro, 2015, p. 11).

Ao fazer menção à Educação Quilombola, inferimos que o professor Nagô queria fazer referência à Educação Escolar Quilombola e à resistência e negação dos/as estudantes perante essa proposta, pelo fato de acharem que ficariam à margem do sistema de ensino. Contudo, segundo o professor, a formação continuada lhes subsidiou nos trabalhos com os/as estudantes, que superaram essa fase e compreenderam essa discussão como parte de sua vivência e também como conhecimento, como podemos observar no discurso que segue: “*Então a gente vê que*

hoje, quando a gente fala sobre isso, os alunos já compreendem que aquilo faz parte da vivência deles e eles entendem que aquilo também é conhecimento” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Alguns/mas dos professores/as entrevistados/as participaram de outras formações continuadas referentes à temática étnico-racial, além da que ocorreu na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, *lócus* de nossa pesquisa. Contudo, apontam como basilar no processo de mudança de suas práticas pedagógicas a formação continuada, oferecida pela PMJP em parceria com a UEPB, no chão da escola, processo que Imbernón (2016) denomina “[...] formação a partir de dentro (na instituição educacional e para ela) aquela que se denominou, com o passar do tempo, formação em escolas ou centrada na instituição educacional” (Imbernón, 2016, p. 149).

Desse modo, esse processo de formação que ocorreu na escola quilombola de Paratibe favoreceu mudanças, foi formativo, conforme anunciado pelos/as próprios/as professores/as entrevistados/as. Podemos afirmar que atendeu aos princípios em que se baseia a formação em escolas, propostos por Imbernón (2016), a saber: utilização de estratégias que respondem às necessidades da escola, atuação que se dirige à escola como unidade básica de mudança e inovação, desenvolvimento de dinâmicas que refletem diretamente na instituição e participação dos/as professores/as em todos os processos da formação. Nessa mesma direção da formação continuada como processo formativo que promove a mudança, Oliveira (2018, p. 204), baseada nas respostas dos/as professores/as entrevistados/as em sua pesquisa de mestrado, amplia a percepção desse processo apontando que,

[...] dentre os inéditos viáveis, [...] a clareza demonstrada pelos educadores de que todos os espaços e relações no chão da escola pública, na práxis da EJA (e além dela) são formativos é um dos mais significativos e potentes em termos de mudança da subjetividade dos educadores. Ao serem indagados, os educadores afirmaram que esta compreensão decorreu do trabalho de reflexão-crítica da prática que se desenvolveu nos encontros de formação coletiva.

O professor Malunguinho se refere à formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula* como um “*divisor de águas*”. É unânime o discurso que a experiência na formação continuada foi positiva, apontando como justificativas a aquisição de conhecimento, para “abrir a cabeça”, no sentido de repensar os saberes e fazeres pedagógicos arraigados em uma cultura colonial e racista, implicação direta nas práticas pedagógicas, dentre outras questões. Embora tenha sido uma formação pensada para comunidade escolar de Paratibe, foi estendida a outros/as professores/as da RME de João

Pessoa, que tiveram interesse em participar. Além disso, fica evidente que o discurso dos/as professores/as reclama a continuidade da formação, que foi enfraquecida e/ou inexistente desde a pandemia, além de uma formação continuada para a EJA, mais especificamente, para a EJA quilombola.

Ademais, os/as professores/as afirmam a importância dessa formação na ampliação de conhecimentos; no reconhecimento das singularidades da escola, que é quilombola, e dos/as estudantes quilombolas e não quilombolas; no acompanhamento das transformações da sociedade; fortalecimento da consciência acerca da negritude (03 professores/as se identificam como negros/as e 02 como brancos/as) e para oferecimento de um trabalho mais qualificado. Essas contribuições, segundo os/as entrevistados/as implicaram em suas práticas pedagógicas, mudando suas metodologias e estratégias didático-pedagógicas, oferecendo mais segurança para ministrar conteúdos que abordem temáticas afro-brasileiros e indígenas, compreendendo melhor a Educação Escolar Quilombola e ministrando aulas mais significativas que considerem as realidades e os contextos dos/as estudantes.

Em um sentido mais geral, afirmam que a relação formação-escola contribuiu para que a escola quilombola desenvolvesse e construísse um trabalho voltado à educação para as relações étnico-raciais. Movimento percebido pelo oferecimento da própria formação continuada, pelas reivindicações da comunidade escolar e quilombola, na mudança de postura dos/as estudantes que passam a se identificar e se reconhecer como negros/as, na mudança do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as, na (re)construção da identidade dos/as estudantes e no reconhecimento da importância e valorização dos saberes e culturas de sua comunidade quilombola.

Compreendemos, a partir da prática discursiva dos/as professores/as entrevistados/as e pela atitude da comunidade escolar e local da comunidade quilombola de Paratibe, um discurso de agenciamento negro/quilombola, ao exigir, em função de seus interesses e contextos, que a PMJP oferecesse uma formação que realmente atendesse às necessidades e realidades da instituição e daquela comunidade quilombola.

Destacamos a luta e a resistência desses/as professores/as em reivindicar e participar de uma formação que lhes proporcionou repensar e ressignificar seus saberes e fazeres, possibilitando, até certo ponto, romper com o sistema colonial e racista que ainda nos aprisiona e nos oprime. É um movimento contra-hegemônico, de agência e, também, de descolonização dos corpos e das mentes da comunidade local e escolar que, de maneira consciente, lutam por uma educação libertadora e mais inclusiva.

Na sequência, a partir da prática discursiva dos/as professores/as da EJA entrevistados/as, tratamos das percepções desses/as acerca dos documentos escolares e outras normativas (municipais, estaduais e/ou federais) que abordam as questões étnico-raciais e/ou quilombola, bem como refletimos acerca dos discursos contidos no PPP de 2018, documento disponibilizado e válido à época da pesquisa desenvolvida na escola, numa tentativa de identificar qual o lugar ocupado pela discussão étnico-racial e pelas modalidades EJA e Educação Escolar Quilombola, nessa normativa escolar.

5.2 Discurso dos/as professores/as acerca das legislações e das normativas que tratam das questões étnico-raciais

Toda escola possui seu regimento, regulamento interno e seu PPP. A conquista da autonomia da instituição escolar perpassa pela construção de sua identidade, que deverá ser expressa no seu PPP e regimento escolar “[...] enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares” (Brasil, 2013, p. 47). Segundo essas mesmas Diretrizes, o PPP, para além de um documento, é um meio que pode possibilitar a conquista de uma escola democrática e autônoma. Ao pensarmos no contexto de uma escola quilombola, exige atentarmos para suas singularidades, conforme podemos observar nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Sendo, concomitantemente, um processo e um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela (Brasil, 2012a, p. 47).

Desse modo, interessamo-nos em saber se os/as professores/as da EJA que foram entrevistados/as conheciam e como se deu a participação deles/as na construção e/ou revisão desses instrumentos e/ou documentos, aqui entendidos como documentos e processos, simultaneamente. Além de perguntarmos se esses instrumentos normativos tratam das questões étnico-raciais e/ou das questões quilombolas no ambiente escolar.

A professora Angola assevera conhecer o PPP da escola, afirmando que “*já deu uma lida*”, e nos informa que, no texto desse documento, consta a discussão étnico-racial e quilombola, conforme podemos observar em seu discurso: “*Consta a temática quilombola.*

Essas questões étnico-raciais constam” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022), embora não tenha participado em nenhum momento de sua construção ou revisão. Conhecer somente os documentos escolares não é suficiente na luta por uma escola que eduque para as relações étnico-raciais, até porque mudar as práticas pedagógicas não se resume a trazer a discussão sobre conteúdos étnico-raciais para sala de aula. Um trabalho que rompa com a colonialidade e o racismo arraigados na sociedade e em nossas escolas exige um esforço e uma responsabilização coletivos, e isso se estende para o trabalho com as normativas escolares. As ações para esse trabalho deveriam ser participativas e envolver toda comunidade escolar, além de representantes da comunidade local, porque “trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes” (Brasil, 2012a, p. 48).

Os professores Besouro e Malunginho (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022; e professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, respectivamente) afirmam, em seus discursos, não conhecer os documentos da escola, mas também admitem ser uma falha deles, por nunca terem procurado saber. Embora reconheçam suas faltas e assumam as responsabilidades, compreendemos que não conhecer esses instrumentos dificulta o processo de luta contra o racismo e da construção de uma escola democrática e autônoma, especialmente quando é uma instituição que acolhe as modalidades Educação Escolar Quilombola e EJA, que são colocadas em posições marginais.

Essa posição marginal, já referenciada, aparece novamente no discurso da professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022), que também afirma não conhecer os documentos escolares, mas informa que, na escola, formaram uma comissão para revisar o PPP, embora não tenha tido nenhum retorno desse grupo, e que, pelo que conseguimos inferir, em sua constituição, não há representantes da EJA. O PPP deve contemplar as garantias de todos os níveis e das modalidades presentes na escola, considerando todas as suas singularidades, dentre as quais destacamos o acesso, a permanência e a terminalidade dos/as estudantes da EJA e, também, as questões étnico-raciais e quilombola. Essas garantias só serão possíveis com a participação de estudantes da EJA e de profissionais que lidam diretamente com essa modalidade, porque são essas pessoas que sentem e sabem quais são as suas verdadeiras necessidades e anseios.

No caso específico da escola *lócus* desta pesquisa, é imprescindível que, no PPP, constem as especificidades da comunidade e dos sujeitos quilombolas de Paratibe e dos não quilombolas dos bairros circunvizinhos que estudam na escola. Além do bairro Paratibe, segundo o PPP (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018), a escola

atende estudantes que vêm de mais sete comunidades, a saber: Muçumagro, Praia do Sol, Praia de Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol, Conjunto Sonho Meu e Condomínio Nice de Oliveira.

O professor Nagô sabe que a Escola possui esses documentos, mas, segundo ele próprio, não os conhece por não terem sido apresentados pela equipe gestora e de especialistas, principalmente, no início do ano, quando são oferecidas as orientações para o ano letivo, como podemos observar em seu discurso: “*Na escola tem. Mas **não foi, assim, apresentado. E não é apresentado** [...] **inicialmente, nas formações no início do ano letivo, a disponibilidade desse documento para que a gente tenha esse norte**” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Percebemos, a partir do discurso do professor, uma responsabilização pelo desconhecimento dos documentos escolares à equipe gestora e de especialistas. Compreendemos que cabe à equipe gestora e de especialistas criar estratégias para elaboração e/ou revisão desses documentos, porém em contextos nos quais prevalecem as relações dialógicas e horizontalizadas, não existem hierarquias e as responsabilidades são de todos/as. Destacamos também que essa discussão acerca dos documentos tem sido silenciada no turno noturno, inclusive, pelos/as professores/as. Contudo, se a comunidade escolar e local deseja instrumentos normativos que ultrapassem a mera burocracia e sejam verdadeiramente “documento e processo”, faz-se urgente o compromisso de todos/as com essa demanda.*

Do mesmo jeito que os documentos por si só não garantem uma educação libertadora e inclusiva, numa perspectiva decolonial e antirracista, a formação continuada também não oferece a garantia de que todos/as os/as professores/as desenvolvam um trabalho de educação para as relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. As aprendizagens construídas no processo de formação continuada devem ser sistematizadas nos documentos escolares, que devem expressar a identidade da escola, garantindo assim a construção de uma escola mais democrática e autônoma. Se esses documentos fossem construídos de maneira coletiva, isso contribuiria, sobretudo, para (in)formação e orientação de professores/as que porventura cheguem à escola após todo o processo de formação continuada, podendo solucionar um dos desafios apontados, quando tratamos da formação continuada.

O PPP válido ao qual tivemos acesso é do ano de 2018, constituído por 31 (trinta e uma) laudas. É na última lauda que deveria iniciar a seção de anexos, mas esses não constam na versão, em formato PDF, que nos foi repassada. A professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022) nos informou que existe uma comissão que está revisando o PPP, inferimos que deve ser exatamente para uma atualização/revisão, já que a versão disponibilizada tem quatro anos. Em sua constituição, temos, consecutivamente,

apresentação; caracterização da escola; justificativa; fundamentação teórica – metodologia; desenvolvimento; organização administrativa: gestores, especialistas e docentes; missões, valores e visão de futuro; objetivo geral; objetivos específicos; recursos financeiros; avaliação da implementação do PPP; cronograma para implementação e implantação do PPP; considerações finais; referências bibliográficas e anexos (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018).

Diferentemente do PPP de 2016 que, segundo Veras (2019, p. 108), foi o primeiro que se diferenciou “[...] pelo interesse de inserir no cotidiano escolar as questões étnico-raciais, a partir da compreensão dos valores civilizatórios com a filosofia africana cria outras relações de convivência e aprendizagem para despertar os saberes afrodescendentes/quilombolas”, o PPP de 2018 não traz uma discussão mais aprofundada sobre as questões étnico-raciais e/ou quilombolas, embora conseguimos identificar alguns discursos que trazem uma aproximação em alguns tópicos, mas também de maneira muito tímida⁷³.

No tópico referente à apresentação, ao discutir sobre a importância da democracia no processo educacional, destaca-se que deve haver uma valorização e um resgate das singularidades da cultura local e nacional e que os/as estudantes construam conhecimentos referentes às suas experiências e realidades. Ao tratar das “singularidades da cultura local” e do “conhecimento de suas experiências e realidades”, o documento faz uma aproximação com o que se espera em uma educação que educa para as relações étnico-raciais, principalmente, por se tratar de uma escola quilombola.

No subtópico 2.8 – *Diagnóstico da realidade escolar: nossa comunidade*, referente à caracterização da escola, identificamos discursos voltados às questões étnico-raciais e/ou quilombolas em dois momentos. No primeiro, ao destacar que a escola desenvolve um trabalho em parceria com a comunidade, a exemplo da capoeira e de projetos de resgate à comunidade quilombola. No segundo, ao identificar a comunidade, o documento informa que ela mantém características rurais e as famílias fundadoras são descendentes de negros/as, indígenas e de remanescentes quilombolas. Nesse subtópico, evidencia-se melhor a realidade escolar, que é quilombola, ao trazer palavras ou expressões como: capoeira, resgate à comunidade quilombola e descendentes negros e de remanescentes quilombolas. Ao realizar um diagnóstico acerca da escola e da comunidade local, Carril (2017, p. 552) apregoa:

⁷³ Visto que no PPP de 2016 a discussão acerca das questões étnico-raciais e quilombolas é muito forte, questionamos a supervisora escolar o porquê dessa timidez no PPP de 2018, e ela, ao consultar a gestora pedagógica daquela época, nos informou que foi devido a orientações da Secretaria de Educação porque a escola ainda não tinha o título de quilombola.

Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolva a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças.

Essa discussão mais tímida acerca das questões étnico-raciais e quilombolas aparece também na fundamentação teórico-metodológica, em três das ações apresentadas, como proposta de superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a saber: “promoção de palestras educativas para a comunidade, em consonância com os Temas Transversais, tais como orientação sexual, as diversas formas de violência e **discriminação social**, álcool e outras drogas, saúde etc.”; “pesquisa de **brincadeiras e jogos que fazem parte da memória das crianças e dos moradores da comunidade**, onde está inserida a escola: registros em mural e jornais ou quadrinhos”; e, “organizar e promover grupos de **capoeiras**, ginásticas, jogos, danças, esportes e teatro” (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018, p. 15). As palavras em negrito nos remetem a um discurso étnico-racial que, se bem apropriado pelos/as profissionais da escola, pode ser profícuo no ambiente escolar, refletindo também na comunidade local de Paratibe e circunvizinhanças.

Um dos objetivos específicos do PPP da escola é fortalecer a formação continuada acerca dos saberes e fazeres afro-indígenas, em parceria com a UEPB, para professores/as, gestores/as e especialistas, além de incentivar formação aos/às outros/as profissionais da escola, em parceria com a SEDEC. Nesse tópico, fica explícito o trabalho de formação continuada que foi desenvolvido na escola numa perspectiva étnico-racial, mas também que é restrita a um grupo da escola (professores/as, gestores/as e especialistas). Acreditamos que uma formação continuada que acontece no chão da escola ou “a partir de dentro”, numa perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, deve contemplar toda sua comunidade escolar, sem distinção. Não faz sentido que professores/as, gestores/as e especialistas desenvolvam esse trabalho se os/as demais funcionários/as (porteiro, merendeira, auxiliares de limpeza, dentre outros/as) não compreenderem esse movimento. O coletivo que se deseja na formulação do PPP é fundamental nas ações desenvolvidas na escola, imprescindível na construção de uma escola que se quer democrática, autônoma e atenta às diferenças (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018).

Além da modalidade quilombola pouco evidente no PPP da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, a modalidade EJA também aparece muito pouco. Encontramos a palavra “EJA” onze vezes nesse instrumento: na apresentação dos

níveis de ensino e das modalidades que a escola atende, vale destacar que nesse tópico não aparece a modalidade quilombola; na indicação do número de vagas oferecidas e no número de turmas. Essa sigla aparece de forma pontual, sem qualquer discussão que contemple as especificidades dessa modalidade e de seus sujeitos (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018). Compreendemos essa ausência acerca da EJA como um não lugar, condição mais grave do que a atribuição de uma posição marginal à modalidade no processo de ensino, e isso prejudica sobremaneira um projeto de escola que pretende desenvolver um trabalho de educação para as diferenças, já que essa modalidade está diretamente associada a essa característica. Essa constatação, infelizmente, está em consonância com uma pesquisa desenvolvida por Prates, em 2012, ao analisar os PPPs de escolas que oferecem EJA no ensino médio, em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Ela observou que, além da inexistência das questões étnico-raciais nos PPP, “[...] também há poucas referências que dão ênfase à educação de jovens e adultos, público esse que, apesar de fazerem parte do corpo discente da unidade escolar, não é caracterizado em relação ao seu contexto socioantropológico” (Prates, 2012, p. 124-125).

A Educação Escolar Quilombola deveria contemplar todos os níveis e modalidades de ensino, correndo o risco de entrar em contradição, caso isso não ocorra. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a, p. 32), “[...] a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida”. Para tanto, “a proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012a, p. 32).

A EJA, enquanto modalidade de ensino que atende a uma grande diversidade de estudantes, “[...] oferece mecanismos para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdades, exclusão, discriminação racial e injustiças presentes nas trajetórias de vida de homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens e adultos” (Prates, 2012, p. 110). Desse modo, pensar a EJA implica pensar os grupos historicamente e socialmente excluídos da sociedade, dentre os quais destacamos negros/as e quilombolas. Desse modo, de acordo com a mesma autora:

É, portanto, fundamental a escola realizar a elaboração e/ou a reelaboração do projeto político-pedagógico levando em conta as diretrizes educacionais da EJA e também da educação das relações étnico-raciais e repensar o contexto escolar no que se refere às questões sociais e culturais, oportunizando a participação de todos e assegurando a oferta de uma educação escolar que qualifique a Educação de Jovens e Adultos (Prates, 2012, p. 116).

Essa discussão insuficiente e/ou superficial acerca da EJA e da Educação Quilombola também é percebida quando Correia (2013) analisa, no material do MEC, as Propostas Pedagógicas para Educação de Pessoas Jovens e Adultas, para saber qual o lugar ocupado pelas questões étnico-raciais; e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para saber o lugar ocupado pela EJA. Ao final da pesquisa, a autora verificou que nas Propostas Pedagógicas para Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tanto para o primeiro quanto para o segundo segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal, com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História; nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito à sugestão de atividades para efetivação da Lei nº 10.639/2003, a EJA ocupa um dos papéis de menor destaque.

Vale ressaltar que nesse PPP de 2018, que nos foi disponibilizado, o nome da escola ainda não aparece com a denominação quilombola, visto que a Medida Provisória nº 72, que consolida a relação de criação e padronização da denominação das unidades de ensino integrantes da RME de João Pessoa é de 2019 (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018). Sabemos que não é a inserção da palavra “quilombola” no nome da escola que fará com que ela ofereça uma educação atenta aos grupos oprimidos, pois, como já referenciado, isso depende de muitas outras questões, a exemplo de formação continuada, mudança na cultura da escola, documentos que retratem e atendam às diferenças, dentre outras. Contudo, como se trata de uma escola quilombola, a nomenclatura apresenta um discurso que pode ser aproveitado para se posicionar politicamente, demonstrando qual sua proposta de rompimento com o conhecimento e a cultura que nos coloniza há tanto tempo, além de apresentar seu currículo e proposta de práticas pedagógicas de maneira mais explícita. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a),

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (Brasil, 2012a, p. 47).

Perguntamos também aos/às professores/as se, além desses documentos escolares, sabiam da existência ou conheciam outros documentos, seja no âmbito nacional, estadual ou

federal. A professora Angola afirmou que não lembrava, como podemos verificar em seu discurso: “*Não lembro de outro documento não*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). A professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso) nos diz que sabe que existe e que não é falta de interesse, como podemos observar:

*Eu sei que existem vários documentos sobre esse conteúdo, mas infelizmente eu não fui a fundo, eu não, assim, **não é falta de interesse**. É como se, assim, **o tempo é tão corrido** que a gente [...] os 365 dias do ano é como se fosse pouco para a gente atravessar, porque **a demanda está sendo muito grande**.*

Esse esquecimento acerca da legislação educacional que trata das questões étnico-raciais nos preocupa, mesmo com a justificativa de que “*não é falta de interesse*” e que “*o tempo é corrido para demanda que é grande*”. O embasamento legal dos/as professores/as pode ser possível a partir da construção de uma nova proposta curricular e das mudanças nas práticas pedagógicas. Desse modo, entendemos que essas conquistas no sistema jurídico não devem ser desconsideradas, fazendo-se necessário a apropriação das legislações como uma possibilidade de fazer assegurar aos/às estudantes e professores/as que elas sejam transformadas em ações concretas no cotidiano escolar.

Compreendemos que essas leis resultam das reivindicações e conquistas do Movimento Negro brasileiro e dos/as intelectuais negros/as por uma educação mais equânime e inclusiva para todos os povos. Para Gomes (2011, p. 117), “essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, já que, como uma política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade”. Nessa mesma direção, de acordo com Silva (2017, p. 204), uma educação com perspectivas de promoção da igualdade racial é resultado de reivindicações das várias entidades do Movimento Negro, “[...] que busca por meio também do sistema jurídico brasileiro, fazer valer o direito à educação aliado ao direito à diferença”.

Como já referenciado, o/a professor/a não é o/a único/a responsável pela construção de uma sociedade antirracista, mas seu trabalho pode influenciar para que tenhamos uma educação para as relações étnico-raciais. Contudo, esse processo de esquecimento e de justificativas não contribui para a propagação desse tipo educação porque não há posicionamento suficiente frente aos discursos e desafios postos pela sociedade estruturalmente racista e colonizadora. Em relação aos/às professores/as, Correia (2013, p. 122) apregoa que devem rever a postura, além de procurar edificar “[...] outros tipos de relações, o que implica nos educarmos o tempo inteiro e lutarmos por uma educação ao longo da vida e antirracista”. Essa revisão de postura também

perpassa pela ampliação do conhecimento acerca das normativas referentes às questões étnico-raciais, mas também à EJA. Para Ferraz (2016), as ações sobre a temática étnico-racial não podem ocorrer na EJA de maneira aleatória e descontínua e isso se deve, principalmente, ao trabalho realizado pelo/a professor/a na sala de aula. Para que isso não ocorra, além do compromisso ético, político e social, faz-se necessária formação inicial e continuada que inclua em suas pautas a discussão acerca das questões étnico-raciais, para tensionar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, ainda coloniais e racistas.

Os professores Besouro, Malunguinho e Nagô, em suas práticas discursivas, afirmam conhecer as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. O professor Nagô, além de fazer referência às duas, informa que essas foram trabalhadas na formação inicial que acontecia na escola, como podemos observar em seu discurso: *“Então esses documentos foram os que na formação, inicialmente, a gente se dedicou e trabalhou”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Ainda segundo Nagô, era necessário conscientizar e informar aos/às professores/as que a educação quilombola tem um amparo legal e que não se estava fazendo nada de maneira aleatória para prejudicar a educação ofertada aos/às estudantes, como podemos verificar: *“Porque precisava se passar para os professores que a **educação quilombola, ela existe e ela é uma norma. Então ela é uma lei e ninguém está fazendo nada contra a educação, estava fazendo aquilo com base na lei, na constituição federal**”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Vale destacar que para além das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, temos legislação e/ou documentos legais (diretrizes, orientações, tratados) que respaldam legalmente e/ou oferecem orientações e apontam direções rumo à construção de uma educação antirracista, dentre os quais podemos citar: a CRFB/1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais, de 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de 2012; o Plano Nacional de Educação, de 2014; além de tratados internacionais do qual o Brasil é signatário, a exemplo do que foi assumido na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

Mesmo com todo esse arsenal, é sabido que existe um grande fosso entre a criação/implantação dessas normativas e sua implementação no chão das escolas. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 23) afirma que “[...], do papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção,

tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do País”. Em sua pesquisa de mestrado, Rosa (2017) constata que, após treze anos de vigência da Lei nº 10.639/03, sua implementação ainda é um desafio. No que tange às questões étnico-raciais e à modalidade EJA, as lutas a serem travadas são muitas e não se resumem na conquista de documentos com garantias legais, mas se estendem, também, e principalmente, na implementação nas escolas.

Nas Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, de 2022, ano no qual realizamos nossa pesquisa empírica, a referência às questões étnico-raciais aparece no tópico 3.1.2. *Dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, indicando que a organização curricular nessa fase do ensino fundamental deve manter um caráter interdisciplinar, com a inclusão de discussões e práticas metodológicas em torno dos temas transversais, a exemplo da educação étnico-racial; e no tópico 3.9. *Da Educação Quilombola*, destacando que a Secretaria Estadual de Educação busca fortalecer as escolas da rede estadual “[...] no que se refere à valorização e à afirmação dos valores étnico-raciais, proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para a compreensão e para a reflexão crítica sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos” (Paraíba, 2022, p. 34), além de realizar a seguinte orientação:

Usufruir do regime de colaboração e disponibilização do Núcleo de Educação Étnico-Racial da Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão (GEDI), para a orientação suplementar na criação, para o desenvolvimento e para a rotina de sequência de projetos de educação étnico-racial da rede de educação das escolas paraibanas (Paraíba, 2022, p. 34)

Nas Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba de 2023 a orientação é que as unidades de ensino considerem em seus currículos as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, além de destacarem que:

[...] as ações da SEE estão pautadas na ideia de que um modelo de educação antirracista é a alternativa viável à democratização do acesso e à permanência dos (as) estudantes negros (as), ciganos (as), quilombolas, indígenas na escola, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos críticos e ativos capazes de promover mudanças na sociedade (Paraíba, 2022, p.33).

Em relação à Educação Escolar Quilombola, afirmam que devem ser promovidas por unidades de ensino quilombola e considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Nessas Diretrizes Operacionais, não são citadas outras leis estaduais, a exemplo da Resolução nº 198/2010, do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta as Diretrizes

Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena, no sistema estadual de ensino; e a Lei nº 12.131 de novembro de 2021, que aprova o Plano Estadual de Promoção à Igualdade Racial – PlanePIR e dá outras providências.

No município de João Pessoa, somente em julho de 2022, foi emitida a Resolução nº 003/2022 do Conselho Municipal de Educação, com publicação no Diário Oficial do Município, em setembro do mesmo ano. Essa Resolução implementa a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Afroparaibana no Sistema Municipal de Ensino. A partir do discurso posto, compreendemos que essa resolução é criada em cumprimento à Lei nº 10.639/03, quase vinte anos depois. É sabido que a Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, contudo, a Resolução do Conselho Municipal de Educação não inclui a temática indígena. Chama-nos atenção a discussão com uma ênfase no contexto local (Afroparaibano) e, no Art. 3º, a ampliação para todas as disciplinas do currículo escolar, a obrigatoriedade do ensino e estudo de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Afroparaibana. Inclusive, no parágrafo único do Art. 13, ressalta-se o aumento da carga horária dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e História para esse fim.

O professor Malunguinho informa que, além das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, conhece o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), embora não saiba se ainda é um documento válido. Segundo o professor, esse foi “[...] **solicitado pela comunidade ao Ministério Público Federal que exigiu que a escola tivesse um ensino voltado para as questões quilombolas e étnico-raciais**” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). O TAC, datado de 2016, tem por objeto a mitigação e compensação dos impactos causados à comunidade remanescente de quilombo de Paratibe, pela implantação de um empreendimento habitacional. Desse modo, o município de João Pessoa se compromete em realizar algumas ações na comunidade. Dentre as ações, a do item 2.5 é adaptar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro da Silva Machado às diretrizes da Resolução CNE nº 01/2004. De acordo com o TAC (Paraíba, 2016, p. 7),

O Município de João Pessoa realizará, em um ano, reformulação pedagógica do conteúdo ministrado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro da Silva Machado, para contemplar as especificidades da comunidade quilombola, de acordo com as Leis nº 12.288/2010 e 10.639/2003, bem como das diretrizes contidas na Resolução CNE nº 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com as diretrizes revistas na referida resolução,

inclusive com capacitação do corpo docente da escola para atender aos ditames legais acima citados.

Nesse mesmo documento, consta que será priorizado o “projeto raízes, saberes e relações quilombolas”, “[...] com o fim de propiciar uma escola cada vez mais voltada à preservação da cultura e história quilombola” (TAC, 2016), além de firmar que também serão feitas reformas estruturais no prédio escolar. A fiscalização ficou sob a responsabilidade do Ministério Público Federal e da Defensoria da União. A PMJP ficou de enviar relatório informando sobre os avanços e cumprimentos das ações firmadas, a cada 06 (seis) meses. Em caso de descumprimento, o município pagaria R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por item descumprido, sem prejuízos de responsabilidades civil, administrativa e por ato de improbidade.

A partir desse discurso, inferimos que a discussão acerca das questões étnico-raciais e quilombolas, embora já acontecesse com o projeto *Raízes, saberes e relações quilombolas*, chegam à escola com mais força por tensionamento da própria comunidade, que aciona o Ministério Público Federal e a Defensoria Pública da União. Esse projeto ganha mais fôlego com a formação continuada oferecida pela PMJP em parceria com a UEPB, que nasce da inquietação da gestão escolar e da coordenação de projetos e que ganha força no chão da escola, com a aceitação e compromisso com os quais professores/as e funcionários/as assumem essa demanda. Como já referenciado, após a pandemia, a formação continuada específica para a escola deixa de existir e há uma cobrança dos/as professores/as por sua continuidade. Em relação à reformulação pedagógica, compreendemos que, mesmo tendo iniciado, não foi uma ação cumprida completamente. Inclusive, é uma outra reivindicação dos/as professores/as da EJA que foram entrevistados/as.

Ainda em relação às normativas, questionamos aos/as professores/as se acham importante documentos que regulamentem as questões étnico-raciais na Educação e o porquê. Todos/as os/as professores/as entrevistados/as afirmaram que acham importante a existência de documentos que regulamentem as questões étnico-raciais na Educação, embora já tenhamos alguns, já referenciados.

A professora Angola acha importante, por conta da informação, conforme podemos observar: “*Porque nos deixa mais informado sobre o assunto, sobre a escola, sobre a ideologia da escola. Nos deixa mais informados*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). Como já referenciado, temos um arsenal de documentos que regulamentam e discutem questões importantes tanto em relação às questões étnico-raciais quanto à EJA. Contudo, a maior dificuldade se encontra na implementação desses documentos

e, assim, continuará, se derem a esses um caráter somente informativo. As informações contidas nesses documentos devem gerar movimentos que produzam ações mais concretas nas instituições escolares, fazendo sentido as lutas e conquistas empreendidas, principalmente, pelo Movimento Negro.

A professora Dandara afirma que é importante porque lhe oferece condições de reivindicar, conforme podemos verificar em seu discurso: “*Então se está documentado, facilita mais você ter abertura em falar*” (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022). Assim como a professora Dandara, o professor Nagô acredita que, com as normativas, há possibilidades de reivindicação de direitos aos órgãos competentes. Inclusive, faz referência ao TAC mencionado pelo professor Malunguinho, e informa que, durante a formação continuada que ocorria na escola, sugeriu uma retomada dos trabalhos com os documentos oficiais, pois os considera importantes. Contudo, para reivindicar direitos é preciso se apropriar dos documentos legais e isso exige um esforço individual, pois transferir essa responsabilidade à escola ou à outra instituição não surtirá o efeito indicado, pois o opressor/colonizador não tem interesse pela libertação dos oprimidos/colonizados. Nesse sentido, de acordo com Freire (1987, p. 22), “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. Vejamos o discurso de Nagô (professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022):

*Acho importante sim. Inclusive na formação continuada, como teve a opção da gente escolher alguns temas, eu fui um dos professores que **escolhi que a gente tivesse mais dedicado aos documentos oficiais e outros documentos.** Porque nós passamos o primeiro ano com os documentos, três anos com trabalhos pedagógicos e eu queria fazer essa retomada. Até porque a gente dentro do território da escola onde ela está, então **nós tínhamos os termos de ajustamento de conduta** em relação a essa educação que ficou à mercê por parte da secretaria. Então **a gente precisava se apropriar mais para poder a gente fazer a cobrança necessária aos órgãos competentes.***

Em consonância com o discurso do professor Nagô, de que os “documentos legais” foram trabalhados na formação continuada, encontramos informações no Relatório Final 2018, apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/ UEPB, que, no dia 24 de março de 2018, data em que o projeto reiniciou, o tema da solenidade de abertura foi, exatamente, *Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Escolar Quilombola. O que é? Por que essa educação?*. A partir da prática discursiva dos/as professores/as, compreendemos que outros documentos foram trabalhados durante a formação, a exemplo das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A construção do PPP de 2016, com forte expressão das

questões étnico-raciais e quilombolas, e as inquietações e discussões da comunidade local e escolar, inclusive, foram fruto do processo de formação continuada que ocorreu na escola, a partir do referido ano. De acordo com Veras (2019, p. 108):

O processo de elaboração do PPP foi intenso, fruto de várias discussões coletivas em 2015 entre os docentes, gestores, técnicos, discentes e a comunidade; além da realização de estudos a partir de 2016, de uma formação continuada inserida na própria escola, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas da escola na perspectiva da educação étnico-racial, com textos teóricos e a apresentação de alguns documentos do MEC que abordam o assunto.

O professor Besouro e o professor Malunguinho (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022; e professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, respectivamente), em seus discursos, afirmam que os documentos que regulamentam essas temáticas são importantes porque oferecem um respaldo legal ao trabalho do/a professor/a. O professor Besouro afirma, ainda, que, embora seja difícil a implementação das leis, estas existem para serem cumpridas, além de oferecer amparo legal nos ambientes institucionais, como podemos observar: *“Mas a lei, ela é a consolidação de um movimento, assim, ‘vamos fazer’.* Quando você chega **num ambiente institucional, a lei lhe ampara**” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Ademais, é uma maneira de justificar legalmente o trabalho desenvolvido numa perspectiva étnico-racial para estudantes, familiares e/ou responsáveis que discordam e/ou acham desnecessária essa discussão, no ambiente escolar, como podemos observar em seu discurso logo abaixo:

Se alguém chegar dizendo ‘você está trabalhando os conteúdos, não tem nada a ver. Por que você trabalha isso aí?’, ‘eu estou trabalhando de acordo com a lei’. Isso aí dá um respaldo legal, se alguém por acaso questionar, a pessoa está respaldada, ‘eu estou cumprindo a lei’. E você pode dizer mais, você quer que eu descumpra a lei? Então isso aí eu acho importante demais ter a lei. Há um tempo atrás eu pensava um pouco diferente, mas depois eu fui entendendo que é importante, que tem que ter a lei mesmo, por causa disso que eu já falei (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

Na mesma direção do professor Besouro, o professor Malunguinho também apresenta em seu discurso uma perspectiva do âmbito legal que, segundo ele, a implantação de normativas legais obriga os órgãos públicos a cumprirem o que está preconizado nesses documentos. Levanta também a discussão que, mesmo com esses documentos legais, existe ainda uma dificuldade para se colocar em prática o que neles está preconizado, indicando que existe um fosso entre as implantações das leis e suas implementações, no cotidiano escolar e em sala de

aula, em consonância com os discursos de Gomes (2012) e Rosa (2017), como indicado anteriormente. Vejamos o discurso de Malunguinho (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022): “[...] *são dispositivos legais, jurídicos, formais, que obrigam os órgãos públicos a seguirem aquilo que as leis brasileiras mandam, né? Então se a gente, com as leis, que já exigem que a gente tenha esse tipo de prática em sala de aula, já é difícil da gente colocar em prática, né?*”.

Além disso, o professor Malunguinho acrescenta que esses documentos protegem os/as professores/as quando trazem algumas discussões mais polêmicas, a exemplo do trabalho com a religião de matriz africana. Segundo o professor, ocorre uma perseguição, na maioria das vezes, por pessoas da própria comunidade e de outras religiões, que não compreendem a importância do trabalho com um viés democrático, inclusivo e sem proselitismos. De acordo com Medeiros (2021, p. 62), “o discurso favorável à escravização dos negros foi sustentado por pressupostos econômicos e até mesmo religiosos, visto que a Igreja Católica por muito tempo categorizou africanos e seus descendentes como seres bestiais, desalmados e cultuadores de demônios”. Somado a essas construções históricas e sociais de demonização da população negra, como já referenciadas, o contexto neoconservador e ultraliberal que enfrentamos no Brasil, especialmente de 2019 a 2022, e que ainda se mantém no legislativo brasileiro contribui sobremaneira para que grupos cristãos, principalmente evangélicos, legitimem o racismo religioso. Nessa direção, de acordo com Medeiros (2021, p. 62-63):

[...] acreditamos que a crescente onda conservadora no nosso país, alicerçada em pilares religiosos cristãos, ligados principalmente às religiões conhecidas como evangélicas, sejam pentecostais e neopentecostais, tem favorecido o acirramento das diferenças religiosas e os ataques principalmente aos praticantes das religiões de matriz africana, cujo objetivo maior é desqualificar as religiões que tenham ligação com a África, corroborando assim pela manutenção de uma cultura mais europeizada, centrada na potência hegemônica do colonialismo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012a, p. 43), “geralmente, tais situações [de violência religiosa] se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira”. Por isso, concordamos com o Professor Malunguinho, ao afirmar que os documentos legais asseguram e protegem os/as profissionais que desenvolvem suas práticas pedagógicas alicerçadas na decolonialidade, rompendo com todo e qualquer tipo de preconceito. E corroboramos com a ideia que esse processo de educação para as relações étnico-raciais não se resume ao trabalho desenvolvido dentro da escola “[...] mas transcende as paredes dessa instituição e diz sobre a

forma como cada professor/sujeito/cidadão se vê no mundo e se relaciona com as culturas afro-brasileiras e indígenas” (UEPB, 2017, p. 100). Vejamos o discurso do professor Malunginho:

Muitas vezes os professores sofrem perseguição por colocar em prática alguns debates, algumas coisas, por exemplo, a gente pode trabalhar racismo como for, mas quando você toca na questão da religião de matriz africana, existem professores que vão sofrer perseguição por pessoas, não todo mundo, mas por pessoas da comunidade, aí eu falo de uma forma geral, tá? Não falo só daqui não. Pessoas da comunidade que seguem outra religião que não tem uma compreensão mais aberta da importância dos alunos aprenderem sobre esse tipo de coisa, aí vão na escola e perseguem os professores. Eu conheço pessoas, amigos e amigas minhas que foram ameaçados de demissão ou que mesmo foram colocados para fora em escolas privadas, porque trabalharam questões étnico-raciais. Então se com as leis, esse tipo de coisa acontece, imagina se a gente não tivesse, né? É claro que tem muito o que se melhorar na dita democracia que a gente tem, mas eu acredito que esses são avanços interessantes. São avanços interessantes (Malunginho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Além de questionarmos se os/as professores/as da EJA entrevistados/as conhecem as normativas e o porquê de as acharem importantes, perguntamos se essas têm sido suficiente para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022) afirma que acha importante, mas não suficiente, embora não aponte o que precisa ser feito para que tenhamos uma escola que eduque para as relações étnico-raciais. Essa postura nos preocupa pelo fato de a professora estar inserida em contexto específico de duas modalidades que carecem de muita atenção e de ter participado de formação continuada específica para as questões étnico-raciais. Ressaltamos aqui a importância de os/as professores/as refletirem acerca de suas práticas pedagógicas e das ações que estão sendo desenvolvidas na escola, para contribuírem com a transformação social almejada, superando os modelos hegemônicos vigentes. De acordo com Freire (1987, p. 25), “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

A professora Angola afirma que os documentos legais ajudam muito, mas, para termos uma escola que educa para as relações étnico-raciais, é preciso realizar um trabalho com os/as estudantes a partir de projetos, para que possam atuar na comunidade de maneira mais cidadã, conforme podemos observar em seu discurso: “**Pra mudar a realidade da comunidade, para serem mais cidadãos. [...] Elaborar projetos que os ajudassem a participar mais da temática da comunidade. Elaborar projetos**” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso). A professora retoma uma discussão acerca da

pedagogia de projetos, que surge como uma alternativa de oposição ao ensino tradicional. Contudo, Girotto (2005, p. 88) defende que:

[...] a apropriação dessa perspectiva dos projetos, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, como também a propagação indevida dessa via metodológica, por secretários da educação, dirigentes da educação, diretores de escola, supervisores, coordenadores pedagógicos, professores, estagiários, enfim, por todos os envolvidos no processo, tem transformado o seu conceito em um mero termo, ‘expressão de moda’, à medida que a despe de sua potencial dimensão político-pedagógica.

Nesse sentido, compreendemos que uma proposta que envolva a pedagogia de projetos é uma via de mão dupla, podendo contribuir para a emancipação dos/as estudantes, quando utilizado o seu potencial político-pedagógico, mas também para a manutenção dos sistemas coloniais de opressão, ao utilizar essa perspectiva apenas “porque está na moda”. Ressaltamos que devemos ter cuidado com essas propostas, para que elas não nos engessem e inviabilizem outras ações que poderiam, às vezes, ser mais viáveis na construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Utilizada de maneira crítica, essa proposta é uma, dentre tantas outras, que podem contribuir com o processo de educação das relações étnico-raciais. Nessa direção, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, “[...], o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar” (Brasil, 2012a, p. 42).

O professor Besouro afirma que nenhuma lei garante a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais. Porém, aponta algumas questões que poderiam contribuir como, por exemplo, políticas públicas, vontade pública e ação dos/as gestores/as (municipais e da escola) e demais envolvidos/as com a instituição escolar, conforme podemos verificar em sua prática discursiva: “[...] **tem que ter o que para implementar? Política pública, tem que ter vontade política, tem que ter ação de gestores, seja da secretaria da educação, os gestores das escolas, os professores, os formadores, aí vai implementar**” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

O professor Nagô também acha que a implantação de leis não é suficiente e acrescenta que seria necessária a disponibilidade dos/as professores/as, como podemos observar: “*Porque no fazer do professor existe também a disponibilidade do professor*” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Além de destacar que as questões étnico-raciais deveriam ser trabalhadas desde a formação inicial porque, segundo ele, a formação

continuada, como o próprio nome sugere, seria para dar continuidade a algo que de alguma forma já tenha sido iniciado, conforme discurso que segue: “*Então, parte da formação, eu acredito, inicial do professor. Porque a formação continuada, como o nome já próprio diz, ela vai continuar com o processo*” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Vale destacar que o professor Nagô não nega a formação continuada, mas expõe um ponto de vista daquilo que acredita ser o ideal. Obviamente, se todos/as os/as professores tivessem, durante a formação inicial, acesso a essa discussão referente às questões étnico-raciais, isso contribuiria bastante no processo de construção de uma escola mais inclusiva e menos racista.

Sabemos que, na realidade, não é isso que acontece, devido às influências do contexto histórico, social e político de dado momento. Constantemente, esses contextos, e também o pedagógico, estão passando por transformações das mais variadas ordens, e a formação continuada aparece como uma possibilidade para os/as professores/as acompanharem essas mudanças e melhorarem a qualidade do ensino. De acordo com Silva (2011, p. 53), “a formação continuada, portanto, objetiva a melhoria e o aperfeiçoamento da prática didático-pedagógica e resulta na elevação da qualidade da educação, sobretudo, da educação pública”. Além disso, a formação continuada surge para atender às singularidades e necessidades das escolas, como foi o caso da formação continuada oferecida na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.

Nessa mesma direção, Silva (2011, p. 57) reforça:

[...] entender a escola como *locus* da formação do professor significa, também, compreender que esta formação não se exerce sem políticas públicas que considerem “as realidades” para o exercício profissional dos professores brasileiros. Significa entender, ainda, que cada escola possui suas necessidades formativas específicas, ou seja, não se poderia pensar a formação de modo generalizado e, muito menos, com professores-formadores que não conhecem a realidade vivenciada, no “chão” da escola, pelos professores.

Os discursos dos professores Besouro e Nagô (professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022; e professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, respectivamente) vão na mesma direção do entendimento de Gomes (2012, p. 24), ao afirmar que “a efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena”, dentre as quais a autora cita: políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, de regulamentação e normatização

no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos/as profissionais da educação e gestores/as do sistema de ensino e das escolas.

O professor Malunguinho, como os professores Besouro e Nagô, também acha importantes a legislação e as normativas, mas não suficientes, para implementação de uma educação das relações étnico-raciais, segundo ele “[...] *porque existem vários outros fatores que vão influenciar para que essa educação, ela aconteça*” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022). Esses outros fatores aos quais se refere são: formação continuada de qualidade, oferta de capacitação aos/às professores em nível de pós-graduação, políticas públicas que ofereçam condições mínimas aos/às professores/as, e condições de estudo aos/às estudantes. Essa sugestão do oferta da formação continuada como nível de pós-graduação se encontra na mesma direção, inclusive, como possibilidade para um dos apontamentos da pesquisa desenvolvida por Paixão (2019, p. 140), na qual os/as professores/as pontuaram que seria necessário que a Secretaria de Educação buscasse “[...] promover formações sobre a temática com uma carga horária maior, oferecendo condições para que os profissionais possam adquirir conhecimentos, e de maneira consciente e responsável possam pautar a legislação antirracista nas práticas pedagógicas”. Ademais, o professor Malunguinho acredita que deve haver monitoramento das ações que envolvem essa proposta e acrescenta:

E aí a gente vê como o racismo estrutural, ele de fato estrutura a sociedade e as instâncias públicas de uma forma geral também, né? Com certeza, se a gente tivesse mais pessoas que dessem mais importância a esse tipo de debate, ao cumprimento dessas leis nas estruturas do Estado e municipais e tudo mais, provavelmente isso não aconteceria, né? Mas as pessoas que pensam essas questões, muito dificilmente conseguem estar nessas estruturas porque são estruturas dominadas por quem tem muito poder e muito dinheiro, e na grande maioria das vezes, essas pessoas que tem muito poder e muito dinheiro não estão preocupadas com as questões étnico-raciais na escola. É algo que fica sempre em segundo plano. Fica em segundo, terceiro, quinto plano (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Em seu discurso, o professor Malunguinho faz uma constatação acerca do racismo estrutural, afirmando que, de fato, ele “*estrutura a sociedade e as instâncias públicas*”, encontrando-se em consonância com a discussão que apresentamos em nossa introdução, balizados em Almeida (2019), acerca do racismo estrutural e do racismo institucional. Chama a atenção que deveria haver mais pessoas nas estruturas estaduais e municipais que valorizassem esse debate acerca das questões étnico-raciais e o cumprimento das normativas. Ele compreende, ainda, que isso ocorre devido ao racismo estrutural e institucional, além disso,

peessoas que se interessam por tais debates, dificilmente, ocupam espaços de representatividade, de poder e de decisão. De acordo com Gomes (2012, p. 24), essas normativas “[...] entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais, em todos os níveis da Educação brasileira”.

Além disso, segundo o professor Malunguinho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022), as pessoas que estão no poder, em sua maioria, brancas, não estão preocupadas com uma discussão relacionada às questões étnico-raciais no ambiente escolar, confirmando as assimetrias relacionadas à cor/etnia e a hegemonia branca nos postos de poder. O que vem sendo desenvolvido, especialmente na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, tem sido fruto da resistência, luta e conquistas da própria escola, de seus/as funcionários/as e da comunidade de Paratibe, em um movimento contra-hegemônico. Embora a escola, historicamente, seja o lugar de propagação e reprodução de um conhecimento e uma cultura pautada no colonialismo e no racismo, é também um espaço estratégico positivo para superação dessas formas de opressão, se reorganizada e ressignificada numa perspectiva emancipatória. Nessa direção, Gomes (2012, p. 24) apregoa:

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desses lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra.

Não queremos negar os avanços, mas compreendemos que a escola e os/as professores/as precisam avançar mais, especialmente no que diz respeito ao PPP e ao conhecimento acerca dos documentos legais que normatizam as questões étnico-raciais e as modalidades EJA e Educação Escolar Quilombola, no espaço escolar. O discurso contido no PPP de 2018 se apresenta insuficiente e muito tímido; os discursos dos/as professores/as em relação aos documentos legais e normativas escolares, principalmente quanto ao PPP, que revelam a falta de propriedade e desconhecimento, podem contribuir para manutenção e reprodução de perspectivas eurocêntricas na EJA quilombola. Faz-se necessária a apropriação desses materiais porque o conhecimento acerca dessas temáticas e de seus dispositivos legais

poderão ajudar na construção de uma escola mais democrática, autônoma e inclusiva. Contudo, para além dessas questões de natureza legal, Paixão (2019, p. 140) apregoa:

[...] é necessário o reconhecimento da diversidade nas práticas pedagógicas, uma vez que grande parte do público da EJA é constituído por pessoas negras. Assim, a luta pela igualdade percorre um caminho árduo, mas devemos buscar espaços para promover discussões que contemplem a nossa história.

Desse modo, acreditamos que a Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado se apresenta como um espaço potencial para a construção de uma educação contra-hegemônica. E os/as professores/as da EJA entrevistados/as, a partir de seus discursos e práticas pedagógicas, na maioria das vezes, apresentam interesse e disposição de modo que, se bem orientados/as, poderão contribuir com a escola no que tange ao trabalho com as questões étnico-raciais, mas também com os/as estudantes das modalidades EJA e Educação Escolar Quilombola, afetando-os/as positivamente e, conseqüentemente, transformando suas realidades.

Essa contribuição para uma escola e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva étnico-racial perpassa também pela mudança na proposta curricular da escola. Desse modo, mesmo sem ter realizado um questionamento direto acerca desse assunto, ele surgiu, como já esperávamos, visto que pensar as práticas pedagógicas exige pensar o currículo. Nesse sentido, na próxima seção, trataremos dos discursos dos/as professores acerca do currículo ou, mais especificamente, da proposta curricular.

5.3 Discursos dos/as professores/as acerca do currículo

O professor Nagô nos informou que a Secretaria de Educação do Município elaborou um documento com uma proposta curricular, mas que não incluiu a EJA e, muito menos, a Educação Escolar Quilombola. Esse não lugar das modalidades EJA e educação quilombola só reforçam o descaso com a EJA, além do racismo estrutural e institucional, ainda muito fortes contra a população negra e as comunidades quilombolas. Atitudes como essas estão mais relacionadas às posturas e às ações dos gestores municipais, estaduais ou federais, por um determinado período, do que mesmo da própria escola que, na maioria das vezes, tem que cumprir o que é determinado por aqueles/as que se encontram no poder. De acordo com Queiroz e Conceição (2023, p. 8), é muito difícil que sujeitos que desconsideram os conteúdos que valorizam as questões étnico-raciais reconheçam a importância desse trabalho, sendo que isso é decorrente de “[...] um contexto político de ascensão de narrativas fascistas, que ganham cada

vez mais apoiadores impulsionados por desinformação e notícias falsas – mais conhecidas como fake News”.

Quando refletimos acerca desse currículo escolar interseccionando as questões étnico-raciais à EJA são maiores os desafios. Na verdade, há uma desagregação estrutural no currículo da EJA, ocasionando uma formação fragmentada e desconexa aos sujeitos nela inseridos, fator que tanto se adequa às ações governamentais quanto à postura dos/as professores/as (Rosa, 2017). Vejamos o discurso do professor Nagô:

Inclusive foi elaborado o currículo da secretaria do município com as disciplinas e não foi inserida a educação de jovens e adultos sob a justificativa de que não fazia parte do documento da base, a modalidade. Então isso entristece porque a EJA já tem uma demanda específica e é a educação quilombola mais específica ainda (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o PPP das escolas e os currículos devem se apresentar como propostas transgressoras, rompendo, assim, “[...] com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil” (Brasil, 2012a). Além disso, “repensar tais relações em jogo nas disputas de poder em torno dos conhecimentos que habitam a escola envolve uma comprometida revisão de elementos globais e históricos de silenciamento e subalternização, como é o caso do colonialismo e suas marcas racistas” (Queiroz; Conceição, 2023, p. 2). Nesse sentido, percebemos que o professor Nagô compreende que a escola deve estruturar um currículo “transgressor” e “comprometido com uma revisão histórica”, conforme orientam as Diretrizes e a reflexão das referidas autoras. Em seu discurso, o professor denuncia o descaso com a EJA e reconhece a necessidade de considerar suas especificidades e, mais ainda, a EJA quilombola, no que entendemos como tentativa de romper com as perspectivas inflexíveis impostas por um currículo colonizador. De acordo com Rosa (2017, p. 84), “no campo educacional, a herança nociva desta prática discriminatória [racismo] ainda hoje pode ser percebida através de um currículo que muitas vezes tende a adotar a ótica do sujeito colonizador, em detrimento da ótica do sujeito colonizado”.

O professor Nagô afirma que, no período da formação, houve um “ensaio” para construção desse currículo, mas que não se alcançou o objetivo desejado, como podemos observar: “Houve algum **ensaio**, quando a gente estava **nesse processo da formação continuada**, [...] mas **não conseguiu chegar em alcançar os objetivos** que eram para ser

*alcançados. Que é no caso **escutar a coletividade e construir um currículo mais específico***” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Ao dizer que foi um “ensaio”, compreendemos que tiveram algumas reflexões e discussões, mas que não ultrapassou esse estágio e que isso ocorreu no período da formação continuada que acontecia no chão da escola, em parceria com a UEPB. Ao expor que “*não conseguiu alcançar os objetivos*”, o professor se refere ao fato de que, para essa construção, seria necessário escutar a coletividade (comunidade escolar local) para a elaboração de uma proposta que atendesse as singularidades da escola, especificamente, por ser uma escola quilombola, mas, segundo o professor, ao informar que “*não foi alcançado*”, compreendemos que não logrou êxito. Nessa direção, “uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (Carril, 2017, p. 552).

Ademais, o discurso do professor se encontra em harmonia com o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como podemos observar:

[...] faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade (Brasil, 2012a, p. 42).

Ainda acerca dessa construção de um currículo escolar para atender à especificidade da escola, encontramos uma informação em consonância com o discurso do professor Nagô (professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022), no Relatório Final apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/ UEPB, em 2017. Embora não informe o prosseguimento, confirma que a escola se encontrava em processo de construção de uma matriz curricular numa perspectiva étnico-racial. Acrescentava, ainda, que as ações desenvolvidas pelos/as professores/as evidenciavam a construção de novos/as profissionais mais sensíveis ao mundo real e concreto dos/as estudantes com os/as quais partilham o cotidiano. Vale destacar que compreendemos currículo em seu sentido *lato*, o que significa considerar a matriz dos conteúdos, mas também as ações desenvolvidas pelos/as professores/as, no ambiente escolar. Desse modo, principalmente no que tange às ações,

podemos afirmar que a observação de profissionais mais sensíveis indica a construção de um currículo comprometido com as questões étnico-raciais.

O professor Malunguinho aponta a dificuldade que encontra devido a escola não possuir uma proposta curricular que atenda à especificidade quilombola. Segundo ele, na maioria das vezes, tenta estabelecer uma relação entre os conteúdos de Geografia e as questões étnico-raciais, mas o fato da escola não possuir uma proposta curricular específica faz com que isso fique no improviso, como podemos observar em seu discurso: *“Como eu falei no início, **a gente ainda não tem currículo**, então isso ainda **fica muito solto**, ainda fica muito desconexo às vezes, de como relacionar essas duas coisas”* (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Ao refletir acerca da educação, do currículo e do cotidiano escolar, principalmente em uma perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, Baroni e Conceição (2020) sugerem que os/as professores/as pensem e ajam a partir de táticas cotidianas insurgentes, conceito fundamentado teoricamente em Certeau (1994). Assim, “muitas práticas cotidianas comuns são táticas [...]. Deste modo, o ordenamento e as normas criadas nos lugares e impostos hierarquicamente aos *praticantespensantes* são desobedecidos, subvertidos, reconstruídos pelos desvios produzidos pelas táticas” (Baroni; Conceição, 2020, p. 449). Nesse sentido, quando Malunguinho afirma que a escola não tem um currículo, refere-se à ausência de uma matriz curricular; mas, também, ao afirmar que relaciona os conteúdos de Geografia às questões étnico-raciais e quilombola, compreendemos que age a partir de “táticas cotidianas insurgentes”, contribuindo para construção de um currículo vivo, que educa para as relações étnico-raciais, distinguindo-se de mera improvisação.

Ademais, “a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares” (Carril, 2017, p. 551). Para que os/as professores/as saiam dessas situações de improvisação, visto que as práticas pedagógicas devem se apresentar intencionais e crítico-reflexivas (Franco, 2015), a escola pode construir sua matriz curricular considerando os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas, explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Nesse caso, além do diálogo entre os saberes científicos e os saberes da comunidade quilombola, a proposta curricular deverá contemplar outras dimensões de maneira nuclear, a saber: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e

pelo território (Brasil, 2012a). Além disso, em uma gestão que se quer democrática e inclusiva, essas especificidades deverão constar no PPP da escola, conforme assevera Carril (2017, p. 552):

Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolva a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças.

No que tange, especificamente, ao currículo, Rosa (2017, p. 70) assevera: “[...] tem-se o currículo escolar como uma convenção eurocêntrica, que privilegia padrões culturais europeus e desconsidera as culturas populares afro-brasileiras”. Nesse sentido, inferimos que a ausência de uma proposta curricular na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado ou a presença de um currículo que, na maioria das vezes, prioriza as convenções eurocêntricas, é proveniente da cultura colonial e racista, ainda arraigada na instituição. Não queremos desconsiderar as lutas, resistências e muitas conquistas da escola, mas compreendemos que o caminho rumo a uma decolonização não é uma tarefa fácil e realizado a curto prazo. Contudo, é necessário ficarmos atentos, pois “o currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (Brasil, 2012a, p. 41).

O fato de estar localizada em uma comunidade quilombola não garante um currículo e um PPP que dialoguem com essa realidade, como também não garante que os/as profissionais tenham conhecimento acerca das singularidades da população quilombola (Brasil, 2012a). O discurso de cobrança dos/as professores/as de uma proposta curricular que atenda às especificidades da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado faz todo sentido, visto que o currículo tem implicação direta com a relação de poder, e a ausência de uma proposta específica pode configurar a manutenção e reprodução da cultura eurocêntrica. Para Conceição e Queiroz (2023, p. 9), “questionar a primazia do pensamento eurocentrado a partir das narrativas do cotidiano é fundamental para que possamos refletir sobre um currículo em que o encantamento seja desejável e possível para todos os sujeitos que habitam a escola”. Desse modo, a construção de uma proposta curricular que atenda a essas cobranças pode se apresentar como uma ação decolonial e libertadora que orientará a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na instituição escolar. Assim sendo,

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla (Brasil, 2012a, p. 29).

Ainda de acordo com essas Diretrizes, “[...] na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais” (Brasil, 2012a, p. 41). Não sem muitos dilemas, foi o que percebemos, a partir das observações participantes, que mesmo na ausência de uma proposta curricular e de um PPP que orientem e dialoguem com as práticas pedagógicas na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, os/as professores/as e a própria escola, representada pelos/as gestores/as e especialistas, desenvolvem “táticas cotidianas insurgentes” (Baroni; Conceição, 2020) e/ou ações em concordância com a Lei nº 10.639/03, que fomentam e colaboram para educação das relações étnico-raciais.

Na próxima seção, abordaremos as representações desses/as professores/as da EJA, mas também suas percepções referentes ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e, mais especificamente, como elas se relacionam com as questões étnico-raciais.

5.4 Discursos dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas

Neste trabalho de tese, como já explicamos, sem querermos ser reducionistas e por uma questão de melhor delimitação de nossa pesquisa, focamos nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA e seu trabalho desenvolvido, principalmente, em sala de aula. Contudo, compreendemos que a prática pedagógica ultrapassa essa instância e esses/as profissionais, pois se refere ao fazer pedagógico intencional e crítico-reflexivo desenvolvido por todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Além disso, pensamos essas práticas pedagógicas desde planejamento à avaliação.

No que diz respeito às práticas pedagógicas dos/as professores/as desenvolvidas em sala de aula, a ideia inicial era conhecer essas práticas para, depois, analisar os discursos ali materializados. Em sala, assistimos, ao todo, 39 aulas que, conforme já informado, combinamos com os/as professores previamente que seriam observadas, as quais estão brevemente descritas e organizadas em quadros em nosso capítulo teórico-metodológico. Destacamos que devido a vários fatores de ordem pessoal e/ou externos (ano de copa de mundo, de eleição, dentre outros), não estabelecemos um quantitativo fixo de aulas que observaríamos por professor/a. Dessas 39

aulas, os/as professores/as levantaram a discussão referente às questões étnico-raciais e/ou quilombolas em 24, o que corresponde a 61,5% do total de observações em sala de aula. Destacaram-se, na realização de práticas pedagógicas com enfoque étnico-racial e/quilombola em sala de aula, os professores Besouro, Malunguinho e Nagô (professor de Artes; e professor de Geografia; e professor de Matemática, respectivamente).

Guiaram nossas observações algumas das características apontadas por Gomes (2012) em um de seus trabalhos, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com a mesma autora, as práticas pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva étnico-racial, em atendimento à Lei nº 10.639/03, devem apresentar algumas características específicas, conforme indicado em nosso 3º capítulo.

A primeira característica que observamos diz respeito às condições favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. Essa característica está relacionada às condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. De acordo com Gomes (2012, p. 30), são ações nas quais professores/as e estudantes negros/as e não negros/as, “[...] precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos, o que se está designando como relações étnico-raciais”. No que tange às questões físicas e materiais, pelo que conseguimos observar, a escola, embora precisando de reparos e reformas, encontra-se em condições de uso, além de dispor de material didático-pedagógico que conseguia atender às demandas do turno noturno. É uma escola grande, com salas amplas, que atendia tranquilamente ao público da EJA em 04 salas de aula, além de apresentar um discurso positivo e valorativo acerca das relações étnico-raciais e quilombola, a exemplo da denominação quilombola no nome da escola, de cartazes confeccionados pelos/as próprios/as estudantes e de painéis organizados pelos/as profissionais da escola. No que tange ao discurso, segundo Fairclough (2016, p. 95),

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhes são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Nesse sentido, compreendemos, a partir do clima escolar, no discurso observado principalmente nas relações interpessoais, que os/as professores/as e os/as outros/as funcionários/as, em sua maioria, valorizam e apoiam os/as estudantes negros/as e não negros/as, quilombolas e não quilombolas. Desse modo, é possível perceber que o trabalho para

construção de uma educação para as relações étnico-raciais não se resume à inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar, mas se estende às condições favoráveis para o ensino e as aprendizagens. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconizam que

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17).

Considerando as condições intelectuais favoráveis para o ensino e as aprendizagens e as exigências da Lei nº 10.639/03, além dos novos conteúdos, como a necessidade de repensar as questões pedagógicas e os procedimentos de ensino, perguntamos aos/às professores/as entrevistados/as como têm trabalhado as questões étnico-raciais nos planejamentos de suas aulas, nas metodologias aplicadas e nas avaliações. A Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu Art. 2, preconiza que essas Diretrizes:

[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Desse modo, em relação ao planejamento, metodologia e avaliação relacionados às questões étnico-raciais, a professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022) afirma que não registra em seus planos de curso, embora trabalhe em sala de aula. A professora Angola também não faz o registro no plano de curso, mas no plano de aula. Diz que gosta de trabalhar com poemas e músicas que tragam essa discussão, a exemplo, da letra da música *A carne*, de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, interpretada por Elza Soares; e *A mão da limpeza*, de Chico Buarque, interpretada por Gilberto Gil, ela apresenta trechos das letras das músicas, conforme se registrou: “*E trabalhei músicas, como ‘a carne’, que trata da questão do valor do negro na sociedade [...]. Trabalhei a música de Gilberto Gil, a música ‘o branco inventou que o negro [...]. Como é o nome dela? ‘Quando não suja na entrada, vai sujar na saída’, imagina só*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso).

Além disso, metodologicamente, afirma que gosta de trabalhar com estudo dirigido e, nas avaliações, referindo-se mais especificamente às escritas, além da morfologia da língua, consta poema ou música para os/as estudantes interpretarem, como podemos observar: “**na questão de avaliação, também, eu trago a parte da morfologia da língua, mas também sempre trago ou um poema ou uma música constando na avaliação para eles interpretarem. Em metodologia, eu gosto muito de trabalhar estudo dirigido na metodologia das aulas**” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso).

Como as professoras, o professor Nagô, em seu plano de curso, também não faz o registro do trabalho que desenvolve referente às questões étnico-raciais, conforme podemos verificar em seu discurso: “*Não ainda. Ainda fica muito **amarrado ao formalismo**, né? Da **norma que é estabelecida**, mas é uma coisa que eu vou começar a modificar. **Fazer realmente o real**, né? Do que está inserido na sala de aula*” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Compreendemos que ao expor que está “*amarrado ao formalismo*”, quis expressar que a perspectiva eurocêntrica dita as regras do que aparece registrado ou não em seu plano de curso. Acreditamos que esse foi elaborado somente para cumprir exigências burocráticas, porque o professor percebe que precisa mudar e sinaliza que esse processo deve ser iniciado, até porque na prática de sala de aula desenvolve um trabalho diferente do que consta no plano, percebido ao afirmar que vai começar a “*fazer realmente o real*”.

Um outro indicativo que o seu fazer pedagógico não se encontra em consonância com o seu plano de curso é que, segundo o professor Nagô, quando vai trabalhar um determinado conteúdo, procura se apropriar de algumas informações relacionadas à população negra e quilombola e tenta fazer associações, embora não consiga fazer isso com todos os conteúdos ministrados e isso ainda não seja registrado em seus planos, como podemos observar em seu discurso: “*Mas hoje eu vou dizer a você que eu já consigo. Mais de 60% do meu plano **já é em mente relacionada a essa educação**, vamos dizer assim, **do currículo comum, mas inserindo essas discussões étnico-raciais***” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Esse movimento realizado pelo professor, de pensar a matemática associada às questões étnico-raciais, é importante no desenvolvimento de uma prática decolonial e um indicativo de rompimento com uma cultura opressora e excludente, que guia seus saberes e fazeres pedagógicos. Além disso, o professor acrescenta:

É, a minha disciplina, quando vem trazer discussões, aí ela parte para determinados conteúdos que eu acredito que sejam mais específicos, que me dá essa liberdade de poder fazer essa memória no aluno, né? Então por

exemplo, como você assistiu a aula de gráfico, de tabela, então aí eu tenho como conseguir extrair do aluno essa interpretação do que ele vive, do que ele passa. E essa dificuldade que ele passa a associar o porquê. O que acontece com ele que tem essa cor e com outras pessoas que têm a mesma cor que ele. Por que essa dificuldade acontece? Então ele vai conseguindo ampliar e compreender que essa dificuldade que ele passa é uma dificuldade geral do negro em si na educação. E que essa educação étnico-racial, ela vem exatamente para cobrir isso aí. Eu me apropriar dessa dificuldade que eu tenho e buscar o direito que me assiste. É isso aí eu consigo dentro da escola (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

A aula a qual o professor faz referência ocorreu no dia 12/09/2022, no Ciclo III. Nesse dia, ele trabalhou com os/as estudantes o conteúdo “infográfico”, a partir de estatísticas acerca da violência contra a mulher. Destacou que a mulher negra é a que mais sofre violência, explicando que a categoria negra inclui pretas e pardas. Nesse momento, alguns/mas estudantes começaram a dizer como se reconheciam e se identificavam e o professor aproveitou para destacar que essa questão extrapolava a cor da pele. Além disso, problematizou a discussão lançando o seguinte questionamento: “por que a população negra é a que mais sofre com esse tipo de violência?”. E destacou a importância das mulheres se apoiarem, assim, como a população negra. A maioria dos/as estudantes participaram, principalmente, as mulheres, alguns; e homens ficaram de cabeça baixa, o que demonstrava desinteresse pela discussão.

Outro episódio que também ocorreu no dia 12/09/2022 se refere a uma discussão não planejada pelo professor, na qual ele associa a Matemática com as questões étnico-raciais, mas surge uma provocação, que parte de um estudante que questiona se o professor era policial, afirmando que ele tinha cara de policial “safado”. O professor aproveitou aquela provocação e problematizou a situação, perguntando qual era diferença entre um policial “safado” e um que não o era, além de questionar se ele já tinha passado por alguma situação de constrangimento com algum policial. O estudante disse que o “não safado” é aquele que cumpre o seu trabalho, enquanto o outro é um pilantra que aborda “a gente”. O estudante não deu prosseguimento, mas compreendemos que, para o estudante, o “safado”, “pilantra”, é aquele que aborda jovens negros/as porque no imaginário estereotipado de um policial racista esses/as são sempre suspeitos/as. Ao fazer essa afirmação, refere-se a alguns/mas amigos/as, já que disse nunca ter acontecido com ele. Logo após, o estudante não deu continuidade e o professor seguiu com sua aula sobre probabilidade. A discussão levantada pelo aluno se encontra em consonância com as reflexões realizadas por Gomes e Laborne (2018), ao afirmarem ser alarmante os dados estatísticos acerca da negação do direito à vida da juventude negra. Além disso, as autoras asseveram:

O estereótipo do suspeito número um e a imagem que amedronta a classe média é: o jovem negro da favela com alguma coisa na mão que sempre será interpretada pela polícia como arma ou droga, mesmo que seja somente um saquinho de pipoca. Como me disse um jovem negro militante: ‘No Brasil, a cor do medo é negra’! (Gomes; Laborne, 2018, p. 04).

Inferimos que, ao trazer o discurso do “policial safado” que aborda jovens negros/as, o estudante externaliza, mesmo não tendo acontecido com ele, a indignação e o medo de viver em um país no qual a cor da pele é sinônimo de incômodo e de desconfiança para a sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que o/a jovem negro/a vive em um ambiente marcado por violências variadas que dificultam e/ou inviabilizam suas perspectivas de futuro. Para Silva (2013, p. 13), “[...] os jovens negros do sexo masculino mais do que os jovens brancos na mesma faixa etária, são submetidos a um contexto social marcado por violências, com profundos impactos em seu cotidiano, tendo influências diretas em suas possibilidades concretas de constituição de futuro”. Desse modo, concordamos com Silva (2017, p. 209) que, em situações como essas suscitadas pelo estudante, a “[...] superação do “improviso” torna-se necessária”. Para tanto, os processos formativos são importantes, mas também a intencionalidade e a criticidade sistematizadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA.

Pelo que conseguimos acompanhar nas observações participantes, verificamos que o professor Nagô (professor de Matemática) sempre levava para suas aulas essas discussões, de maneira problematizadora. Ele acredita que uma educação que contemple a discussão étnico-racial possibilita aos/às estudantes negros/as e quilombolas conhecimento para entenderem porque passam por determinadas situações e lutarem por seus direitos. Esse pensamento se encontra em consonância com o projeto Afrocêntrico proposto por Asante (2009), principalmente no que tange ao compromisso com a descoberta do lugar do/a africano/a como sujeito, mas também com outra característica de uma prática pedagógica, no sentido da Lei nº 10.639/03, proposta por Gomes (2012), a saber: cria condições para que os/as estudantes negros/as não sejam rejeitados/as em decorrência da cor de sua pele.

Nesse sentido, a escola é um espaço que se apresenta como possibilidade de descolonização e emancipação dos corpos e mentes desses/as estudantes, mas também dos/as professores/as. O professor Nagô, assim como Rosa (2017, p. 91), compreende que “a discussão sobre o que deve ou não ser discutido em sala de aula é, em sua essência, uma discussão relacionada às relações de poder que permeiam o campo educacional”. Desse modo, professores/as e estudantes necessitam se apropriar dessa discussão étnico-racial, para além de outras (classe, gênero, geracional etc.), para que possam romper com as perspectivas hegemônicas da branquitude, impostas desde muito tempo.

Segundo o professor Besouro, ele não aborda essa temática de forma direta, mas a partir dos conteúdos de Artes que leva para sala de aula, conforme ressalta: *“Eu **não abordo esse tema diretamente**, assim eu não discuto [...]. E mesmo quando o professor não discute esse tema diretamente, mas **quando ele traz conteúdos é uma maneira de abordar o tema**”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Com esse discurso, inferimos que o professor Besouro, ao afirmar que não trata do tema diretamente, quis dizer que a maneira que encontrou para trabalhar com as questões étnico-raciais em suas aulas de Artes, do planejamento à avaliação, foi evidenciando positivamente a musicalidade e as personalidades negras de renome nacional e regional, como podemos observar em seu discurso: *“Então **quando eu trago Jackson do Pandeiro para sala de aula**, Chico César, a musicalidade dele, a musicalidade do Olodum, eu **estou abordando esse tema, porém sem discutir diretamente**”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

Mais uma vez, o professor Besouro fala de sua insegurança e como “o professor” da formação continuada, que acontecia na escola, ajudou-o a superar esse problema, como podemos observar: *“Eu **ficava inseguro quando eu fazia isso**, mas aí o professor falou ‘**não, mas você já está trazendo o tema**’ [...]. Então quando você traz esses conteúdos, você já está trazendo o tema, só não está discutindo verbalmente o tema”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Essa insegurança é fruto da colonialidade, ainda muito presente nas escolas e nas subjetividades dos/as professores/as. De modo que mesmo desenvolvendo um trabalho em consonância com a Lei nº 10.639/03, o professor fica inseguro, precisando que suas práticas sejam confirmadas por outrem.

O professor Malunguinho afirma que, na medida do possível, tenta incluir em seu planejamento a discussão acerca das questões étnico-raciais, justificando que o tempo para planejar é muito desafiador para grande maioria dos/as professores/as, porque, normalmente, precisam trabalhar de maneira excessiva para poderem sobreviver. Segundo o professor, ele tem muita dificuldade com o planejamento de sua disciplina devido ao fator tempo, e acrescenta:

*“Que me salva, digamos assim, é que eu **já tenho uma caminhada a médio prazo**, de dez anos, em que **eu já conheço, mais ou menos, quais são os conteúdos que eu vou trabalhar em cada turma, mais ou menos em cada período, por bimestre**”* (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). Percebemos que o professor se vale do saber construído com a experiência para superar os desafios impostos à realidade docente atual, com carga horária exaustiva. Destacamos que se faz necessário estar atento a

essas estratégias para não contribuir com a perpetuação e/ou reprodução de sistemas opressores e excludentes.

Contudo, afirma que, durante suas aulas, realiza debates que contemplam as temáticas étnico-raciais para que os/as estudantes adquiram consciência de seus direitos, como podemos observar em seu discurso: *“Então eu tento, dentro do possível, abrir sempre debates em que a gente possa combater o racismo, que a gente possa demonstrar como os estudantes negros, os estudantes quilombolas, eles têm os mesmos direitos dos estudantes brancos”* (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). O discurso do professor se encontra em harmonia com as perspectivas de práticas pedagógicas propostas por Gomes (2012), principalmente no que tange criar condições para que estudantes negros/as não sejam rejeitados/as, mas também na valorização do processo histórico de resistência negra. Ao evidenciar os direitos, o professor se refere não somente ao de estudar, mas também a ter um emprego, um salário digno, a entrar em uma universidade, dentre outros. Além disso, no que diz respeito às questões metodológicas e à utilização de materiais didático-pedagógicos, o professor trabalha com outras possibilidades como, por exemplo, filmes e fichas de estudo, como podemos verificar em seu discurso:

*De filmes, ficha de estudos a livros didáticos, enfim, aí eu consigo encaixar esses materiais e esse conhecimento no período mais ou menos que a gente tem e imagina que vai ser mais adequado. Claro que **adaptando à realidade da turma** e às vezes **até de cada aluno**. E **dentro do possível, relacionar esses assuntos e esses materiais com as questões étnico-raciais**, mas isso aí também é um desafio [...] (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).*

Como já referenciado, para que a aprendizagem tenha significado, os contextos e realidades dos/as estudantes da EJA devem ser considerados. A sensibilidade do professor em relação a essas questões fica evidente em seu discurso, ao utilizar expressões *“adaptando à realidade da turma”* e *“até de cada aluno”*. Segundo Carvalho e Silva (2016, p. 03), reconhecer as especificidades “[...] permite o/a professor/a apresentar uma metodologia dinâmica, onde o diálogo com os alunos ampliem (sic) nas suas práticas experiências interdisciplinares, de modo que a aprendizagem permita uma riqueza de cultura e conhecimentos”. Ademais, de acordo com Santos e Dantas (2020, p. 11) para “[...] construção de estratégias de aprendizagem significativa na EJA, deve-se considerar o pertencimento cultural e a valorização das raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem [...]”. O professor Malunguinho afirma também que, dentro do possível, tenta estabelecer uma relação entre os conteúdos de sua disciplina e as questões étnico-raciais.

A cultura do apagamento, da negação, da invisibilidade e do silenciamento da população negra ainda é muito forte, seja no material didático, no currículo ou nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que se estendem do planejamento à avaliação. Desse modo, romper com esse *modus operandi* não é tão simples, exige compromisso ético, social e político. Por isso, desenvolver uma prática pedagógica que educa para as relações étnico-raciais transborda as exigências da Lei nº 10.639/03, no que se refere à inclusão de conteúdos que contemplem essa temática. Ao expor algumas considerações para o ensino e aprendizagens de Africanidades brasileiras, Silva (2005) salienta que esse processo se insere em um projeto de pedagogia antirracista, no qual, dentre as exigências, encontram-se o diálogo e a reconstrução do discurso e da ação pedagógicos. Somado a elas, apontamos a necessidade de apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas às questões étnico-raciais e à Educação Escolar Quilombola, que orientam e fundamentam o fazer pedagógico em uma perspectiva emancipatória e inclusiva, além da sistematização dos fazeres pedagógicos para que as ações não desmanchem no ar e fiquem esquecidas com o tempo.

Outra característica importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva das relações étnico-raciais destacada por Gomes (2012) se refere aos projetos empenhados na valorização positiva da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, “[...] bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Valorizam e respeitam as pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e sua história” (Gomes, 2012, p. 30).

No período em que realizamos a pesquisa empírica, nenhum/a dos/as professores/as participantes estava desenvolvendo projetos próprios na EJA, mas realizaram algumas atividades que se inseriam dentro de projetos que a escola desenvolve ou estava desenvolvendo. Nesse sentido, a escola desenvolve anualmente um projeto voltado às questões étnico-raciais e quilombola, trabalhando com eixos que são divididos por bimestre, a saber: no 1º bimestre, “O local, o ser e os sabores”; no 2º bimestre, “Identidade, sujeito e circularidade”; no 3º bimestre, “Sustentabilidade, corpo e sociabilidade”; e, no 4º bimestre, “(Des)caminhos da cultura e a afirmação da negritude”. A ideia é que essa temática seja trabalhada durante todo o ano e, em novembro, na semana da Consciência Negra, seja feito o encerramento. Em 2022, como a escola completaria 50 anos, tanto os projetos como a culminância se deram entrelaçados com a comemoração do jubileu da escola.

Considerando a proposta da escola, os/as professores/as deveriam desenvolver ações durante o bimestre, de acordo com cada eixo. Durante o período de empreendimento de nossa pesquisa empírica, presenciamos o professor Nagô (professor de Matemática) trabalhando, em

quatro aulas no mês de novembro, a Geometria Sona, um tipo de geometria africana. A ideia era que os/as estudantes compreendessem e valorizassem o conhecimento africano e construíssem alguns desenhos para apresentar, na culminância dos projetos. Os/as estudantes acharam muito interessante e se motivaram a fazer os desenhos, mas, infelizmente, não foram expostos porque, no dia da culminância, o professor se encontrava em outra instituição, na qual completava sua carga horária. Percebemos que existe uma lacuna entre as orientações do projeto proposto pela escola e as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, visto que apenas o professor Nagô desenvolveu algumas ações. Essas lacunas podem dar espaço para continuidade, na escola, do projeto eurocêntrico de desvalorização, inferiorização e apagamento da história do povo negro.

Mas também associado a esse projeto que a escola desenvolve, de julho a setembro de 2022, a escola realizou, em parceria com o Instituto Alpargatas, o projeto afro-indígena, com o mesmo nome da formação continuada que ocorreu na escola de 2016 a 2018: *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, objetivando desenvolver diversas manifestações e estudos culturais da população negra e indígena, realizando a interlocução entre a escola e a comunidade de Paratibe. Dentre as atividades relacionadas a esse projeto, presenciamos o professor Malunguinho (professor de Geografia) apresentando e discutindo o documentário *À sombra de um delírio verde*, que trata da exploração e do genocídio indígena, quando aproveitou para fazer uma conexão com o processo de exploração e escravização da população negra; houve a palestra com o indígena Potiguara e professor Pedro Lobo, sobre os costumes e tradições indígenas, que ocorreu no refeitório, com todos/as os/as estudantes e professores/as da EJA; na aula do professor Besouro (professor de Artes), ao abordar o toré; e a aula de campo à Baía da Traição, no território indígena Potiguara, com representação de estudantes de todos os ciclos da EJA e alguns/mas professores/as.

Nesse sentido, perguntamos aos/às professores/as se, para além das aulas convencionais, desenvolveram e/ou desenvolvem algum projeto específico acerca das questões étnico-raciais ou quilombola. Também, se a escola já desenvolveu algum trabalho nesse sentido e como foi a participação deles/as nas ações.

A professora Angola e o professor Besouro afirmam que não desenvolveram nem desenvolvem projeto específico com a temática étnico-racial na EJA. A professora Angola (professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2023) informou que a escola desenvolve e que todos os anos comemoram a semana da Consciência Negra e que participa produzindo alguns materiais (cartazes, murais, etc.) com os/as estudantes. O professor Besouro também afirmou que a escola desenvolve e que tal momento é mais forte na semana do 20 de

novembro, conforme apregoa: “*O momento mais forte é na semana da consciência negra, no calendário do ano letivo. É o momento mais forte*” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022). A comemoração que ocorre e é mais expressiva na semana da Consciência Negra, na verdade, é a culminância do projeto étnico-racial e quilombola que a escola desenvolve todos os anos, durante todos os bimestres, dividido por eixos, conforme já anunciado. Os discursos da professora Angola e do professor Besouro reforçam que, de fato, existe uma lacuna entre essa atividade proposta pela escola e a modalidade EJA, além da necessidade um acompanhamento mais próximo desse trabalho, que também deveria ser desenvolvido pelos/as professores/as da EJA.

Contudo, o professor Besouro apontou que há outras atividades realizadas durante o ano, a exemplo do projeto da alimentação saudável. Esse projeto, ao qual o professor faz referência, insere-se no eixo do 1º bimestre, a saber, “O local, o ser e os sabores”. Ele informou que inicia o ano letivo trabalhando a cultura popular da Paraíba e de João Pessoa e, por volta dos meses de março e abril, acontece a semana da alimentação saudável na escola, na qual ele desenvolve um trabalho com o conteúdo “coco”. Nesse momento, o professor faz um trocadilho com a palavra “coco”, aproveitando para falar do alimento, mas também do ritmo da cultura popular, música, poesia, de maneira que os/as estudantes, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escola Quilombola na Educação Básica, respeitem e valorizem a cultura e o conhecimento dos povos quilombolas, especialmente, de sua comunidade. Vejamos o discurso do professor Besouro: “*Mas, por exemplo, no começo do ano tem o **projeto da alimentação saudável**. Aí eu **costumo trabalhar o coco, porque relaciono o coco a comida, e o coco ritmo da cultura popular***” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

A professora Dandara também informou que a escola desenvolve projetos, em uma perspectiva étnico-racial e que o desse ano (2022), referindo-se ao projeto que é trabalhado por eixos de acordo com cada bimestre, estava voltado para o jubileu da instituição que, como já anunciado, foi trabalhado de maneira imbricada às questões étnico-raciais e quilombola. A professora informou também que, em seu componente curricular, Educação Física, realiza o projeto dos jogos internos, como podemos observar em seu discurso: “[...] *eu já me engajei em vários projetos, certo? E um especificamente são os jogos escolares*” (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022).

O professor Malunguinho também destacou esse trabalho com os jogos. Afirmou que teve uma edição em que cada time da escola era representado por um país da África, conforme assevera: “[...] *os professores de educação física organizaram os jogos internos há uns dois*

anos atrás, em que **todas as seleções, eram seleções de países africanos**” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). Ainda segundo ele, cada professor/a ficava responsável por uma turma, na qual abordavam questões históricas, geográficas, culturais, dentre outras, referentes àquele país, como uma forma de os/as estudantes “imersão nesse ambiente”, conforme podemos observar em seu discurso, no qual destaca que ficou com a seleção de Gana: **“E aí tudo relacionado a Gana, o país, geografia, história, cultura e tudo mais, a gente fez trabalhos, estudou, trabalhou, expôs os trabalhos na sala, pintou as bandeiras, decora-se a sala toda. E os alunos vão tendo essa imersão nesse ambiente, né?”** (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Inferimos, a partir desse discurso, que era uma maneira de os/as estudantes romperem com a visão estereotipada e negativa acerca do continente africano e de seu povo, em conformidade com o projeto afrocêntrico proposto por Asante (2009), principalmente no que se refere ao compromisso com uma nova narrativa da história da África, pois, ao apresentar os elementos geográficos, históricos e culturais dos países africanos, pode ter contribuído para ressignificação desse lugar, que sempre foi estereotipado e colocado em um lugar de inferioridade, a partir de uma outra ótica que rompe com a ideia construída em nosso imaginário coletivo de que só existe a história que nos foi contada pelos colonizadores/opressores. Contudo, pelo que compreendemos, esse formato dos jogos internos já aconteceu há algum tempo, o que nos faz, mais uma vez, concordar com Ferraz (2016), ao afirmar que as ações relacionadas às questões étnico-raciais na EJA deveriam acontecer contínua e sistematicamente.

Mais uma vez, compreendemos que aos/às estudantes da EJA, pelo menos no ano em que realizamos a pesquisa empírica (2002), não foi dado o direito à participação nessa atividade. Percebemos isso quando a professora Dandara afirma que participação da EJA é bem pequena, mas ela mesma assevera que os/as estudantes cobram muito, como podemos perceber em seu discurso: **“Os meninos me cobram muito na EJA. Só que quando a gente vai montar aquele contexto todo de uma formação para os jogos internos, muitos participam e outros não”** (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022). Entendemos que “outros não participam” devido às obrigações cotidianas, pois não conseguem vir à escola no turno matutino ou vespertino para participar de uma atividade como a dos jogos. Desse modo, cabe à equipe gestora, de especialistas e de professores/as pensar o que fazer para oferecer a esses/as estudantes os mesmos direitos, com propostas adequadas ao seu contexto e realidades.

Ainda sobre o desenvolvimento de algum projeto por componente curricular e participação naqueles propostos pela escola, o professor Malunguinho, além do projeto dos jogos internos que acontece no terceiro bimestre, faz referência ao da “Semana da Alimentação Saudável”, no primeiro bimestre; ao projeto do “São João”, no segundo bimestre; e o da “Feira Negra”, nome dado à culminância do projeto étnico-racial e quilombola, no quarto bimestre. Segundo o professor, todos esses projetos estão associados às questões étnico-raciais e quilombola. Informou também que sempre que há um evento e/ou confraternização na escola, quando trazem a musicalidade de matriz africana, gosta de contribuir tocando algum instrumento, conforme observamos no dia 22 de novembro de 2022, na quadra, quando os/as estudantes da EJA foram prestigiar a exposição organizada pelos/as estudantes do turno diurno, referente à culminância, com apresentação musical com repertório afro-brasileiro, em comemoração aos cinquenta anos da escola. Percebemos que os/as estudantes e os/as professores/as da EJA participaram da culminância do projeto étnico-racial e quilombola apenas como expectadores/as, fazendo uma visita para observarem os trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes e professores/as dos outros turnos. Esse discurso, não sem contradições, só reforça a lacuna entre o trabalho que a escola está realizando e o trabalho que está sendo desenvolvido pelos/as professores/as da EJA.

O professor Malunguinho destaca também dois projetos que já realizou. No primeiro, relacionou conceitos geográficos com as questões étnico-raciais, mais especificamente, ao quilombo de Paratibe. Foi um projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em nível de especialização, que o professor estava cursando, como podemos observar em seu discurso: “[...] **eu relacionei a aprendizagem de conceitos da geografia, conceitos de território, lugar, espaço e paisagem, principalmente, com a as questões étnico-raciais, mais especificamente ao quilombo de Paratibe** [...]” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). De acordo com Carril (2017, p. 555), buscar constituir novos sujeitos-agentes ético-políticos sugere pensar a Educação Escolar Quilombola “[...] com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos [...]”. Para pensar com bases nos contextos, exige-se apreender esses conceitos (território, etnicidade e memória) que se imbricam com os propostos pelo professor Malunguinho. Essa proposição, ainda de acordo com Carril (2017, p. 555), tem o intuito “[...] de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades”. Daí que, a partir desse projeto, o professor constatou que “[...] *eles [os/as estudantes] conseguiram avançar, conseguiram aprender*

conceitos relacionando a aprendizagem científica com a realidade” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022).

No segundo projeto que desenvolveu, trabalhou com o ensino de Geografia e cinema, que, segundo o professor, tem muito a ver com a pesquisa da especialização, mas com o intuito de facilitar o acesso dos/as estudantes ao cinema, conforme assevera: “[...] *dentro desse projeto, eu já consegui, com muito esforço, levar as minhas turmas da EJA aqui, há uns dois anos atrás para o Cine Banguê*” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). A partir do discurso do professor, inferimos que nesse segundo projeto, mais do que apresentar conceitos geográficos relacionados às questões étnico-raciais e quilombola, a ideia é promover aos/as estudantes da EJA a experiência de assistir a um filme em uma sala de cinema. Compreendemos que o professor Malunguinho respeita e valoriza os contextos dos/as estudantes, mas também busca ampliá-los, oportunizando a esses/as romper com o histórico de exclusão e negação de direitos aos quais foram submetidos ao longo de suas histórias de vida.

O professor Nagô afirma que desenvolveu um projeto intitulado “Beleza negra”, para tentar desmistificar a imagem negativada do/a negro/a, muitas vezes, associada ao demoníaco ao feio e ao não humano. Projeto esse que se encontra em harmonia com o projeto afrocentrista de Asante (2009), principalmente no que tange à descoberta do/a africano/a como sujeito. Nesse trabalho, o professor levou para a escola um fotógrafo que trabalhava com pessoas negras e realizou uma exposição de suas fotos. Segundo o professor, os/as estudantes se identificaram e acharam as fotos lindas, inclusive, comenta: “[...] era uma coisa que **devia ser mais valorizada**, assim, **essa questão da figura do negro** também como esse **aspecto bom, bonito** e que **eu quero me aproximar**”. Ao realizar essas afirmações, o professor coloca em questão as formas de desqualificação das pessoas negras, a exemplo, de “[...] apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os traços físicos das pessoas negras, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana”, uma das características proposta por Gomes (2012, p. 30), ao indicar práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais.

Além disso, explica que a escola desenvolve sim projeto voltado às questões étnico-raciais. Segundo o professor Nagô, no início do ano, em reunião pedagógica, esse projeto é dividido em quatro etapas, com a culminância agendada para semana da Consciência Negra. O professor está se referindo ao projeto étnico-racial e quilombola trabalhado na escola, por eixos, distribuídos nos quatro bimestres, conforme já apresentado. Mesmo com as ponderações que já fizemos relacionadas às lacunas entre o trabalho proposto pela escola e o que o/a professor/a da

EJA desenvolve e ao não lugar da EJA, reconhecemos que a escola faz um esforço para trabalhar as questões étnico-raciais durante todo o ano e não apenas no mês de novembro, como normalmente é feito na maioria das escolas. Nesse sentido, nossa investigação aponta para um caminho diferente do que Rosa (2017) verificou em sua pesquisa, a saber: o comprometimento da equipe diretiva da escola *lócus* de sua pesquisa com a questão das relações étnico-raciais era restrita à organização de evento na semana da Consciência Negra, que já integra o calendário escolar. Contudo, vale ressaltar que, embora em sala de aula os professores apresentem práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais e quilombola, percebemos também que elas se intensificaram no mês de novembro, em nosso estudo. Vejamos o discurso do professor Nagô:

*Na escola é desenvolvido sim um trabalho, que é a culminância de todo o arcabouço, vamos dizer assim, pedagógico que é estabelecido no início do ano, que é **dividido em quatro etapas. Que são os quatro bimestres**, mas assim, a gente tem quatro temas e **no dia da consciência negra existe a culminância** que, **esse ano, foi estabelecido o jubileu** (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).*

Além de querermos saber se os/as professores/as e a escola realizaram ou realizavam algum projeto voltado às questões étnico-raciais e quilombola, questionamos também se as ações desses projetos contribuíram para alguma transformação no comportamento étnico-racial dos/as estudantes e se eles/as lembravam de alguma evidência que comprove essa mudança.

A professora Angola respondeu que os projetos promoveram mudanças no comportamento étnico-racial dos/as estudantes. Informando que no contato com os conhecimentos construídos a partir desses projetos, os/as estudantes ficam mais empáticos/as e participativos/as, principalmente quando é desenvolvida alguma atividade na escola referente à temática étnico-racial, conforme assevera: “*Quando são feitas as cirandas todos os alunos participam. Participam, brincam, dançam*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). Inferimos que antes do desenvolvimento de projetos que abordassem a temática em pauta, os/as estudantes não participavam desse tipo de atividade e, ao afirmar que ficaram mais empáticos, compreendemos que repudiavam esse tipo de apresentação, manifestação cultural. Acreditamos que a falta de identificação e reconhecimento étnico-racial colabora com atitudes de discriminação e racismo. De acordo com Rosa (2017, p. 48), a falta de conhecimento sobre a identidade étnico-racial e/ou a vergonha de reconhecê-la são indicativos da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, “[...] orientada pela valorização, reconhecimento e respeito à história, cultura e identidade afro-brasileira”. Desse modo, ao se tornarem mais participativos e empáticos, compreendemos que os projetos desenvolvidos na escola podem ter contribuído com essa nova postura dos/as estudantes.

Mesmo a professora percebendo essa mudança, em seu discurso, destaca que o preconceito ainda se faz presente no espaço escolar, conforme podemos perceber: *“Agora há uns preconceitos que são arraigados ainda, né? Como por exemplo, [...] quando um grupo lá de Guarabira veio dançar aqui, de quilombolas, vieram dançar aqui em uma dessas noites. Aí teve um aluno que é crente que ficou zombando, né?”* (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). De acordo com Beltrão (2019, p. 184), ao tratar do discurso fundamentalista religioso entre os/as docentes, afirma que “[...] é um dos mais presentes na implicação docente e que, devido às suas crenças ideológicas, os/as professores/as possuem dificuldades de compreenderem de forma mais empática as diversidades”. Acreditamos que pelo mesmo motivo, entre os/as estudantes, as crenças ideológicas também implicam na construção de uma educação mais inclusiva.

Ademais, como já referenciado, de acordo com Medeiros (2021), o discurso da escravização sustentado por pressupostos religiosos, ao longo de muitos anos, e a crescente onda conservadora em nosso país de base cristã, especialmente de religiões denominadas de evangélica, têm contribuído para disseminação do racismo religioso. Nesse sentido, concordamos com Medeiros (2021, p. 63), ao afirmar que “[...] a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 se faz necessária para que, no diálogo de diferentes redes e culturas, possa contribuir para um conhecimento plural e mais democrático na formação do povo brasileiro”. Em nosso caso específico, acreditamos que o trabalho com projetos, seja de iniciativa da escola ou dos/as professores/as, numa perspectiva étnico-racial, pode contribuir para diminuição do racismo religioso no ambiente escolar.

O professor Besouro percebe poucas mudanças nos/as estudantes da EJA. Acredita que, ao trazer os conteúdos de Artes numa perspectiva étnico-racial, consegue afetá-los/as, porém não percebe mudanças significativas, conforme podemos observar em sua prática discursiva: *“No turno da noite eu **percebo poucas mudanças**. Eu acho, assim, cada vez que eu trago os conteúdos, cada vez que eu trago, **mexe com eles**, eu acredito nisso. Mas para eu perceber **uma mudança significativa de noite, na EJA, não percebo**. Ainda não”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Para exemplificar essa pouca mudança, contou-nos uma situação na qual, em uma aula sobre Jackson do Pandeiro, uma estudante da EJA se identificou porque também era do interior, de Alagoa Grande, cidade natal do artista, conforme assevera: *“Em uma aula **eu trouxe Jackson do Pandeiro** e aí uma senhora “ah, é lá de Alagoa Grande”, **porque ela é do interior de Alagoa Grande**, aí tem uma referência, tem um museu de Jackson do Pandeiro. **Ai se identifica**”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso).

O referido professor não indicou, de fato, quais seriam essas poucas mudanças, no entanto, ao afirmar que a estudante se identificou com o conteúdo, compreendemos que aguçou um sentimento de pertença, o que pode ter contribuído para construção de aprendizagens significativas, pois ela consegue estabelecer uma conexão entre aquilo que ela já domina (conhecimento prévio) e o que foi apresentado de novo. Utilizar do sentimento de pertença para identificar os conhecimentos prévios dos/as estudantes possibilita também (re)conhecer suas singularidades e a de seus contextos. Nesse sentido, concordamos com Carvalho e Silva (2016, p. 03), ao afirmar que “talvez esse seja um caminho viável para o fortalecimento de um trabalho que renove a motivação do querer aprender, de sentir parte atuante na aula e na sociedade de mudança e consequentemente diminuindo os índices de evasão nessas turmas”.

Por sua vez, o professor Malunguinho consegue perceber mudanças no comportamento étnico-racial dos/as estudantes da EJA, segundo ele, fruto do trabalho de toda equipe da escola (professores/as, direção, especialistas). Ele percebe isso a partir de mudanças comportamentais do tipo: “***não sentir vergonha em se autoafirmar quilombola, não sentir vergonha em se autoafirmar como negro***” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso), em se expressar de maneira consciente acerca do racismo. Ainda em relação a essas mudanças, o professor acrescenta que são bem interessantes as mudanças que observa nos/as estudantes, a saber: “***Atitude consciente dos estudantes de se expressar de uma maneira antirracista, [...] de condenar o racismo, de chamar a atenção do colega que é racista, mostrar que isso está errado [...]***” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). Nesse sentido, compreendemos que, apesar das contradições, o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola quilombola de Paratibe, embora nem todos/as os/as professores/as entrevistados percebam, pode ter contribuído com essas mudanças no comportamento étnico-racial desses/as estudantes, que passam a se autoafirmar como negros/as e quilombolas, além de assumirem posturas antirracistas. Um trabalho desenvolvido nessa perspectiva fortalece os/as estudantes, mas também as modalidades EJA e quilombola, que devem ser vistas e tidas como direito. De acordo com Silva (2011), entender a EJA enquanto direito exige refletir acerca do desenvolvimento de práticas educativas mais amplas e considerar a diversidade dessa modalidade.

Além das mudanças na maneira de se portar frente às questões étnico-raciais, que o professor Malunguinho avalia como positivas, destaca também mudanças estéticas, principalmente, das estudantes que assumiram e aceitaram seus cabelos e suas raízes africanas, conforme assevera: “[...] ***meninas que antes só viviam andando de chapinha e que assumiram o black power delas, assumiram os cachos, que não tem mais vergonha de se apresentar***

esteticamente com a estética africana ou africanizada, de uma cultura brasileira de matriz africana” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso). De acordo com Gomes (2003, p. 02), o cabelo e a cor da pele desempenham um importante papel na construção da identidade negra, além da “[...] importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, inclusive aquele que consegue algum tipo de ascensão social”. Ainda de acordo com a mesma autora,

O cabelo do negro, visto como ‘ruim’, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como ‘ruim’ e do branco como ‘bom’ expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (Gomes, 2003, p. 03).

Desse modo, podemos inferir que os/as estudantes da escola quilombola de Paratibe deixaram de alisar os cabelos e assumiram seus cachos e black power, porque se perceberam como sujeitos e não mais como objetos, saindo do lugar de inferioridade que lhes foi imposto e com autonomia para se expressar da maneira como bem entendessem. Isso é perceptível porque, ao fortalecerem suas identidades, os/as estudantes da EJA, se reconheceram como negros/as, como quilombolas e não mais tiveram vergonha de participar das manifestações culturais e religiosas de matriz africana, como podemos observar na prática discursiva que segue: *“De não ter receio em uma culminância por exemplo de dançar uma ciranda, de dançar um coco, de escutar uma música que fala sobre entidades espirituais de terreiro, de umbanda ou de candomblé. A gente percebe sim uma mudança de comportamento”* (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso).

Esse discurso do professor Malunguinho está em consonância com o do professor Nagô, que acredita que esses projetos promoveram mudanças no comportamento étnico-racial dos/as estudantes, principalmente naqueles referentes às questões identitárias, como podemos observar em seu discurso: *“Promoveu sim a mudança de comportamento. Que para quem conhece o aluno que chegou aqui nessa escola, ele era um aluno muito retraído e que não conseguia se identificar. Ele não conseguia trazer essa identificação consigo e dessa educação”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Para construir uma identidade étnico-racial positiva, requer-se romper com os padrões universalizados e naturalizados pela ordem do discurso eurocêntrico. Nessa direção, Rosa (2017, p. 130) apregoa que, muitas vezes, faz-se necessário “[...] o sujeito negro quebrar a imagem simbólica

apresentada pelo espelho social, a fim de embeir-se da imagem positiva sobre si mesmo e desenvolver positivamente sua autoestima”.

O professor Nagô atribui essa mudança no comportamento dos/as estudantes à formação continuada, à disponibilidade dos/as professores/as, ao reconhecimento identitário dos/as próprios/as estudantes, e à participação efetiva da comunidade de Paratibe, como podemos verificar em seu discurso: *“E aí foi quando a gente conseguiu esse trabalho, **essa formação. Os professores com essa disponibilidade de fazer acontecer essa educação étnico-racial e até o aluno se reconhecer e a participação efetiva da comunidade também dentro da escola**”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Nesse sentido, compreendemos que o envolvimento na formação continuada, mas também o trabalho desenvolvido pela escola e pelos/as professores/as, através de projetos ou não, que contribuiu e ainda contribui para uma construção e ressignificação da imagem positiva dos/as estudantes da EJA negros/as, não negros/as, quilombolas e não quilombolas, daí os/as professores conseguirem perceber essas mudanças, sejam comportamentais, estéticas, identitárias, dentre outras.

Mesmo com todas essas mudanças no comportamento étnico-racial dos/as estudantes da EJA apontadas pela professora Angola e pelos professores Malunguinho e Nagô, somadas a todas as ações desenvolvidas na escola, sejam mais gerais ou mais específicas, o preconceito e o racismo ainda se fazem presentes nesse ambiente. Nesse sentido, os discursos da professora Angola e do Professor Malunguinho se encontram em consonância.

A professora Angola afirma que os preconceitos ainda estão arraigados e que isso é perceptível, principalmente, em alguns comportamentos de “zoação” dos/as estudantes, quando há alguma apresentação na escola, conforme apregoa: *“Agora há uns preconceitos que são arraigados ainda, né?”* (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). Essa afirmação da professora Angola vai na mesma direção do que nos informa a pesquisa desenvolvida por Ferraz (2016, p. 167), que buscou “[...] responder inicialmente como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça, racismo e pertencimento étnico-racial no espaço institucional da escola”. Dentre os resultados, destacamos o fato de ela ter apontado que os discursos dos sujeitos refletem processos sociais e culturais mais amplos. Desse modo, conclui-se que os discursos dos/as estudantes sobre raça e racismo, assim como atitudes preconceituosas, são resultado do que foi internalizado e produzido pelo contexto social que tiveram acesso. Ademais, ao constatar que o preconceito ocorre por meio da “zoação”, reforça que o racismo recreativo é comum no ambiente escolar, assim como verificou Silva (2013), durante sua observação participante, que o trato com a diferença racial estava presente entre

os/as jovens, só que de maneira satírica, materializada no “humor” e na “zoeira”, como já referenciado.

Sem querer desconsiderar os avanços e os trabalhos desenvolvidos na escola, o professor Malunguinho afirma o seguinte acerca do racismo: “[...] *isso vai continuar por muito tempo ainda atitudes racistas aqui também, porque a escola não está descolada da sociedade e a sociedade é racista*” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022). Destarte, precisa-se considerar que esses/as estudantes negros/as, mas também não negros/as “[...] constituem e são constituídos em meio a uma sociedade de padrões e ideologias racistas, permeado de tensões e conflitos que os envolvem” (Ferraz, 2016, p. 168). Ao mesmo tempo que o professor Malunguinho apresenta essa inquietação e reconhece o racismo como um problema estrutural e institucional, relembra também alguns avanços acerca das percepções dos/as estudantes sobre essa forma de opressão que é o racismo, como podemos constatar em seu discurso: “[...] *estudantes que agora perceberam que o racismo é um problema, se percebem como negros também, passam a entender que ser negro não é um problema, não é algo inferior, não diminui, não lhe diminui por conta disso*” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022). Inclusive, segundo o professor, eles/as começaram a se posicionar positivamente frente às temáticas étnico-raciais.

O racismo na EJA, experiência que desumaniza e anula o ser humano em vida, também é um assunto pertinente levantado por Ferraz (2016). Esse é traduzido, na maioria das vezes, pelo apagamento, negação, invisibilidade e silenciamento quanto às questões raciais, nessa modalidade de ensino. Consubstanciado em atitudes de “zoeira”, mas também no material didático, no currículo, nas práticas pedagógicas e formações inicial e pedagógica, que desconsideram as questões étnico-raciais. No que se refere ao currículo, Rosa (2017, p. 84) afirma que o racismo pode ser percebido quando esse “[...] apresenta a cultura sob a perspectiva da classe social e economicamente dominante (predominantemente branca), ao invés da heterogeneidade cultural da classe menos favorecida”. Para Ferraz (2016), a escola propaga seu racismo a partir da prática, dos discursos e da maneira como representa o/ negro/a no cotidiano.

Esse conjunto de fatores que contribuem com o racismo escolar tem grande influência do currículo escolar e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, ambos forjados no eurocentrismo e ainda muito presente nessas instituições. De acordo com Rosa (2017, p. 75), “o racismo se configura justamente na concretização da ideologia baseada na divisão da humanidade em raças hierarquizadas”. Então, toda essa organização tem um motivo, ou melhor dizendo, uma relação de poder que faz com prevaleçam as convenções eurocêntricas. No que diz respeito aos/as estudantes, estes/as precisam romper com o que tem sido determinado pela

estrutura social e “somente um trabalho pedagógico sistematizado com um viés valorativo poderia sensibilizá-los, superando seus olhares ingênuos e fortalecendo o exercício crítico” (Ferraz, 2016, p. 27).

Considerando que essa luta, numa perspectiva étnico-racial, assumida pela escola, tem menos de 10 anos, levando em conta como marco a formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*; que a educação é dinâmica e processual; que anualmente há uma renovação da comunidade escolar; e que o racismo é estrutural; perguntamos aos/às professores/as como agem e qual a estratégia utilizada quando presenciam situações de preconceito, discriminação ou racismo no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo que a professora Angola denuncia o preconceito na escola, afirmando que estão arraigados, principalmente, na forma de “zoação”, ao ser questionada sobre situações que presenciou e como agiu, informa que não presenciou nada que precisasse de sua intervenção, como podemos verificar em seu discurso: “*Não, que precisasse da minha intervenção, não. Um comentário que ele fez, assim, em off, né? Não prejudicou a ninguém não, sabe? Só não agradou aos alunos que escutaram*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso). Segundo a professora, pelo fato do comentário ter sido “*em off*”, entendeu que não prejudicou ninguém. Compreendemos que a professora, ao presenciar uma situação de preconceito a partir de um comentário que julgou inofensivo, entendeu que ele não demandava sua intervenção. Isso só mostra como é forte o preconceito arraigado, também nos/as professores/as, mesmo sendo um/a profissional instruído/a e tendo participado de formação específica. Esse discurso da professora vai na mesma direção do discurso dos/as estudantes que participaram da pesquisa de Ferraz (2016) que, mesmo admitindo que existe na escola professores/as racistas, conceberam a escola como lugar idealizado, por isso, imune aos conflitos étnico-raciais.

Já os/as estudantes que presenciaram a situação com a professora Angola, rechaçaram a situação de racismo recreativo por ela relatada, como podemos constatar: “*Mas as alunas que escutaram, que viram a atitude preconceituosa dele, rechaçaram. Disseram que ele estava errado, que a pessoa tinha que respeitar*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso). Essa atitude dos/as estudantes confirma o que o professor Malunguinho havia afirmado sobre se posicionarem frente a essas questões. Embora não tome a iniciativa, a professora apoia a atitude dos/as estudantes ao afirmar: “*eu disse para as meninas ‘isso mesmo, a gente não é obrigada a gostar, mas a gente tem que respeitar’*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022, grifo nosso). Ou seja, a professora compreendeu que havia acontecido um fato desrespeitoso, mas preferiu

não interferir, sob a justificativa que não prejudicou a ninguém. Devemos estar atentos porque, às vezes, essas formas de opressão se expressam também em nossas omissões.

O professor Besouro afirma que, no momento, não lembrava de ter acontecido nenhum episódio de racismo na EJA. Acredita que as campanhas nacionais, que informam que o racismo é crime, têm surtido efeito. Recorda, talvez, de um episódio no turno vespertino de algum “*tipo de brincadeira*” (racismo recreativo), mas também, depois, faz referência ao racismo religioso, conforme apregoa: “[...] *me lembrei, isso é frequente. ‘Oxe professor, isso é macumba’ [...] já cansei de explicar que não é, às vezes eu não dou ouvido, apenas falo uma coisa ou outra, ‘olha, o que é isso? O que é macumba, né? Por que essa fala diante da religiosidade afro brasileira?’*” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022). Quando o professor se refere ao episódio da tarde como “brincadeira” e ao que os/as estudantes perguntaram sobre o trabalho que ele realiza com percussão ser “macumba”, maneira pejorativa para se referir à religião de matriz africana, destacamos que não se tratam de brincadeiras. De acordo com Silva (2013, p. 08), esse clima de “[...] ‘brincadeira’ ou fluidez, [foi] uma forma própria com que nosso país construiu o seu discurso sobre a raça no contexto do mito da democracia do racial”. Ademais, apelidos depreciativos, piadas de mau gosto, fazer pouco das religiões de matriz africana são formas de racismo recreativo e religioso e, para se construir uma prática pedagógica na perspectiva étnico-racial, é preciso colocar em questão essas formas de desqualificação (Gomes, 2012).

Segundo o professor Besouro, caso aconteça algum episódio de racismo, realizará a intervenção no mesmo momento, reforçando que o racismo é crime, pois foi assim que aprendeu durante a formação continuada, conforme assevera: “*olha, isso aí que você está falando é crime, cuidado, não pode ser falado*” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022). Contudo, o professor também afirma que, às vezes, não dá ouvidos, porque já está cansado de explicar. O trabalho formativo exige paciência e persistência, daí que não podemos permitir que as perspectivas eurocêntricas continuem a povoar o imaginário dos/as estudantes da EJA. Desenvolver práticas pedagógicas que eduquem para as relações étnico-raciais não é fácil, mas também não é impossível, visto que a escola se apresenta como espaço potencial para discussões e reflexões acerca de uma educação mais inclusiva. De acordo com Gomes (2012, p. 24), “a educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo”.

Nessa mesma direção do professor Besouro, a professora Dandara também afirma que, caso aconteça algum caso de racismo, agirá imediatamente, chamando os/as estudantes para

terem uma conversa para que possa explicar a situação, conforme apregoa: “**É chamar os alunos para ter uma conversa, mesmo que informal, mas que explique todo aquele conteúdo, a ação de quem está praticando e da ação de quem está recebendo**” (Dandara, professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Segundo a professora, dialogará com aquele/a que praticou a ação para que entenda que foi racista e também com quem recebeu a ação, para que possa levar para vida. Para Freire (1987, p. 84), “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. Nesse sentido, compreendemos que a professora percebe o diálogo como uma possibilidade de humanização.

Como a professora Dandara, o professor Malunguinho utiliza do diálogo e do debate para demonstrar que essa é uma prática que não deve se repetir. Aproveita para explicar as origens históricas do racismo e reforçar que esse tipo de prática fere as pessoas, diminuem o ser humano e, infelizmente, em nossa sociedade, é estrutural. Ademais, Malunguinho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso) procura fazer isso com uma linguagem que os/as estudantes entendam, mas também demonstrando, de uma maneira firme, que o racismo é crime, como podemos perceber:

*E também explicando para os alunos, que é muito importante, **infelizmente nesse momento em que a gente está**, que nós professores **somos exigidos por lei**, inclusive, como a gente estava conversando aqui sobre a legislação, **a trabalhar esses assuntos**, essas questões em sala de aula. A dizer para eles que **o racismo é um crime**. Então é mais ou menos nesse caminho.*

Mais uma vez, o professor Malunguinho, assim como o professor Besouro, recorre ao discurso legal, visto que essa era uma forma de justificar o trabalho com as questões étnico-raciais, já que o contexto político do Brasil, daquele momento (2022), no qual Bolsonaro era o presidente, não era favorável a qualquer discussão voltada à diversidade, sobretudo, às étnico-raciais e quilombolas, como já referenciado. Pelo contrário, utilizava-se de estratégias político-discursivas, revestidas por um “tom de humorístico”, para legitimar e naturalizar o racismo entre a população brasileira. Conforme já referenciado, durante o governo Bolsonaro, além das constantes ameaças à democracia, viveu-se um período de desmonte e retrocesso no campo da garantia dos direitos individuais e coletivos e da promoção de uma política de igualdade para as minorias sociais. Na verdade, havia uma perseguição e um objetivo perceptível em continuar propagando e reproduzindo práticas pautadas no projeto colonizador, eurocêntrico e racista. Destarte, o professor se valia do discurso legal para driblar essas ameaças, advindas desse/nesse

contexto sociopolítico nacional, e para tentar desenvolver práticas pedagógicas problematizadoras, no que tange à perspectiva étnico-racial.

Segundo Nagô, é tentar não agir com muito “ativismo”. Ao trazer essa palavra, inferimos que o professor quis dizer que é interessante não “bater de frente”, não partir para o enfrentamento, porque ele percebe que dessa forma compromete a aprendizagem, conforme podemos observar em seu discurso: *“Então se eu for ali retrucar ali de imediato, eu não vou construir. Então eu preciso olhar aquilo como um entendimento normativo do preconceito estrutural e eu tentar gerar aprendizado”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Para ele, precisa-se “normatizar o preconceito estrutural” para tentar gerar aprendizagem. Compreendemos que, com essa expressão, o professor quis dizer que é preciso “fingir” que determinada situação de preconceito é normal para, estrategicamente, problematizá-la e tentar construir conhecimento numa perspectiva das relações étnico-raciais.

Além disso, segundo Nagô, deve-se procurar usar a razão e, durante a conversa, tentar explicar que esse não é o processo, não é o caminho. Percebemos que o professor utiliza de uma linguagem simples e acessível para que os/as estudantes entendam que o racismo é resultado de uma construção histórica e social que perdura até os dias atuais, além de ser estrutural, mas também diz que isso precisa ser modificado. É dessa maneira que age com os/as estudantes, como podemos constatar em seu discurso: *“Eu tento passar para eles que aquela fala, aquele entendimento vem de uma construção de um pensamento que foi estabelecido na casa, no trabalho, em algum lugar e porque hoje isso não é visto daquela forma”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Foi possível perceber, durante as observações participantes, que essa “razão” e que essa explicação “[...] que esse não é o processo, não é o caminho” são feitas, pelo professor Nagô, utilizando-se da problematização, provocando os/as estudantes a refletirem criticamente acerca do assunto, conforme já citado. Segundo Freire (1987, p. 47), diferentemente do que ocorre na educação bancária, que serve à dominação e inibe a criatividade; a educação problematizadora serve à libertação, à decolonização, porque “[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e cria transformação criadora”. Ademais, chama-se a atenção para cautela que o professor deve ter e a importância de compreender o pensamento dos/as estudantes para realizar algum tipo de intervenção, como podemos perceber em seu discurso: *“Então tem que ter muita cautela, a gente que é professor [...]. Então pra entrar na cabeça do aluno, a gente tem que entender, também, porque ele pensa daquele jeito, né?”* (Nagô,

professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso). Embora saibamos que a responsabilidade de desenvolver um trabalho voltado às questões étnico-raciais na escola não seja somente dos/as professores/as, não podemos desconsiderar sua importância.

No excerto acima, o professor trata desse grupo específico, destacando a cautela que se deve ter no trabalho com essa temática. Isso está presente na Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entre as providências do sistema de ensino, visando à garantia de direitos, o Art. 5º preconiza que os/as professores/as devem ser “[...] competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação”.

Nesse sentido, compreendemos que os/as professores/as, além de dominarem os conteúdos de seus componentes curriculares, devem se comprometer com uma educação que considere as relações étnico-raciais. Sabemos que não é um processo simples, até porque, como o professor Nagô destacou, é preciso compreender qual o contexto político, social, econômico e cultural dos/as estudantes que os/as levam a ter atitudes excludentes, pois, assim, será possível empreender práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, no que tange às questões étnico-raciais.

Uma outra característica do desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 ocorre quando as relações étnico-raciais se realizam no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas (Gomes, 2012). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 18), os estabelecimentos de ensino “[...] encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão”. Essa característica foi observada quando o professor Nagô (professor de Matemática) apresentou a Geometria Sona para os/as estudantes da EJA e, ao apresentar o conteúdo sobre infográficos, discutiu dados estatísticos referentes às mulheres negras. Visualizamos essa inclusão também nos conteúdos “povos tradicionais” e “população brasileira” ministrados pelo professor Malunguinho (professor de Geografia). Vale ressaltar que essa característica é mais forte no componente curricular Artes, ministrado pelo professor Besouro, pois, em todas as suas aulas que conseguimos observar, o conteúdo ministrado tinha uma relação direta com as questões étnico-raciais como, por exemplo, “Artistas paraibanos: Jackson do Pandeiro e Chico César”; “Cultura Popular: coco de roda e ciranda”; “Ritmos afro-brasileiros”; e “Cultura popular: Caiana dos Crioulos e Vó Mera”.

Diante desse contexto, questionamos aos/as professores/as da EJA entrevistados/as como percebem suas práticas pedagógicas, principalmente, quando associadas à discussão acerca das questões étnico-raciais.

A professora Angola afirma que, em suas práticas pedagógicas, atende às demandas referentes às questões étnico-raciais, principalmente, a partir de mudanças na metodologia e nos instrumentos didático-pedagógicos que utiliza em suas aulas. Segundo ela, atualmente, trabalha muito com os gêneros discursivos, de maneira contextualizada, conforme podemos observar em seu discurso: *“Eu acredito que eu atenda bem a essas questões [...] mas só que a aula, pode ser uma aula campo, né? Pode ser uma aula prática, pode ser o estudo de uma canção, pode ser um estudo de um poema, tudo contextualizado hoje em dia, né?”* (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022).

Ainda segundo a professora Angola, quando não escreve no quadro, os/as estudantes acham que a aula não aconteceu, para os/as estudantes, a aula só acontece quando ela escreve no quadro, conforme assevera: *“Então quando eu não escrevo no quadro, eles acham que eu não estou dando aula. Quando eu trago um texto para interpretar, eles acham que eu não estou dando aula [...]”* (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). Mais uma vez, a professora destaca questões relacionadas à metodologia e às estratégias didático-pedagógicas, mas não deixa evidente como apresenta os conteúdos de Língua Portuguesa associados às questões étnico-raciais, embora, em outro momento, tenha destacado que trabalha em sala de aula com músicas que despertam essas temáticas.

Em relação à questão do quadro de giz, vale destacar que, mesmo sendo um instrumento associado ao ensino tradicional, não significa que não pode ser utilizado, até porque muitos/as estudantes da EJA, principalmente os/as adultos/as e os/as idosos/as ainda guardam, em seu imaginário coletivo, que a aula está associada a esse instrumento, o que não significa que não possam ser utilizados formas alternativas e mais inovadoras. Concordamos com Weber, Schwertner e Quartieri (2019, p. 475-476), ao destacarem que se faz necessária uma reflexão sobre a EJA, além do reconhecimento das particularidades dos/as estudantes que a constituem porque, somente assim, *“[...] cada professor pode selecionar estratégias e recursos para um melhor aproveitamento dos momentos na escola, considerando que uma ‘boa aula’ na EJA é aquela em que os alunos aprendem e se reconhecem como pertencentes ao espaço escolar”*.

A professora Dandara, mesmo acreditando que sempre pode melhorar, afirma que contempla a discussão étnico-racial em suas práticas, mas não evidencia como isso é feito. Além disso, acrescenta que a escola, os/as professores/as e os/as estudantes avançaram muito nessa discussão, que antes não ocorria por conta do preconceito, conforme podemos observar em seu

discurso: *“Era muito escondido por conta do preconceito e hoje a gente já fala mais abertamente, senta com o aluno: ‘ó, vamos falar sobre isso, vamos falar sobre aquilo’. E eles já entendem”* (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022). Segundo a professora, havia um preconceito dos/as próprios/as estudantes em discutir temáticas étnico-raciais. Na verdade, compreendemos que existia uma supervalorização do referencial eurocêntrico, enquanto o referencial negro era desqualificado, o que pode ter contribuído sobremaneira para a negação do pertencimento étnico-racial. Daí que o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola pode ter favorecido para que hoje se fale de maneira “aberta” sobre esses assuntos. Destacamos, mais uma vez, a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas numa perspectiva étnico-racial, numa tentativa de superar as imposições eurocênticas.

O professor Besouro, enquanto professor que trabalha com música, compreende que sua prática pedagógica está relacionada às questões étnico-raciais a partir da própria música, mais especificamente, dos ritmos que leva para suas aulas, através do samba, do coco, da ciranda e das personalidades negras que apresenta aos/às estudantes como, por exemplo, Jackson do Pandeiro, Olodum, Chico César, Clara Nunes, dentre outros/as. O professor Besouro não nos afirma que trabalha em uma perspectiva afrocêntrica, mas, em seu discurso, deixa evidente que não trabalha com a eurocêntrica, conforme podemos observar: *“se eu trazer aqui uma música de Mozart, Beethoven, tem associação direta? Não tem. É uma música europeia, branca, música de orquestra”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022).

Ele também não desconsidera as contribuições europeias. Contudo, compreende que, além dessas, existem outras, inclusive mais próximas do contexto e realidade dos/as estudantes da EJA, segundo assevera: *“Eu trago isso, também, para eles conhecerem. Eu também trago. Mas não tem uma relação direta”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022). Segundo o professor, essa relação direta acontece quando apresenta os ritmos afro-brasileiros, a exemplo do coco, da ciranda, do ijexá, do axé e do samba reggae. Essa perspectiva do professor, que se identifica como branco, está em consonância com o projeto afrocentrista proposto por Asante (2019). Segundo esse autor,

A afrocentricidade oferece a todos os americanos a oportunidade de examinar a perspectiva da pessoa africana nesta sociedade e no mundo. Os resistentes afirmam que a afrocentricidade é antibranca; já, se a afrocentricidade, como teoria, é contra alguma coisa é contra o racismo, ignorância e a hegemonia monoétnica no currículo. A afrocentricidade não é antibranca; ela é, entretanto, pró-humano (Asante, 2019, p. 145).

Ainda no que tange à prática pedagógica e à relação com as questões étnico-raciais, o professor Malunginho afirma ser muito autocrítico. E acredita que, às vezes, contempla com

mais segurança e de maneira mais fundamentada, mas também afirma que ainda existem muitos limites, os quais precisa superar para melhorar sua prática pedagógica, como podemos observar: “*E dentro dessa autocrítica, eu percebo que houve avanços em que eu percebo, que eu trabalho com mais segurança, de maneira mais fundamentada as questões étnico-raciais em sala de aula. Mas ainda existem limites ainda*” (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022). Acreditamos que essa autocrítica é muito importante para formação do/a estudante, mas também do/a professor/a e que ocorre porque a prática do professor está pautada no que Freire denomina de *práxis* pedagógica. Segundo Freire (1987, p. 50), “Não há palavra verdadeira que não seja *práxis* (ação-reflexão-ação). Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Sem ela, também, não é possível a superação dos saberes ingênuos para os epistemológicos (Freire, 2011), percebida a partir do momento em que o professor afirma que trabalha de maneira mais fundamentada e com mais segurança. Nesse sentido, entendemos que é a partir de afirmações e ações conscientes, como as do professor Malunguinho, que a palavra verdadeira é dita.

O professor percebe que o ambiente de uma escola quilombola o ajudou muito caminhar no sentido da construção de uma educação que considera as questões étnico-raciais e quilombola, tanto que, de uma maneira ou de outra, consegue trabalhar essas questões durante o ano inteiro, na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, e também em outra escola que leciona, que não é quilombola. Além disso, ao reconhecer os limites, indica que estão relacionados à formação, à necessidade de leitura, de estudo e de buscar mais conhecimento sobre o assunto, conforme apregoa:

Então acho que houve avanços, mas ainda existem alguns limites que eu preciso romper com esses limites para melhorar a minha prática. E isso está diretamente relacionado à formação, à necessidade de leitura, de estudo, de buscar mais conhecimento sobre o assunto (Malunguinho, professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022, grifo nosso, grifo nosso).

Compreendemos que o fato de o professor Malunguinho se encontrar inserido em um contexto de escola quilombola o fez refletir dialeticamente sobre sua prática, transformando e sendo transformado, em um processo de relação com o ambiente, com outro e, também, consigo mesmo. Parafraseado Carril (2017), podemos afirmar que o professor Malunguinho apreendeu o território quilombola como contexto e, atento às falas que esse movimento lhe trouxe, ressignificou seu saber-fazer pedagógico. Ao indicar e reconhecer que precisa melhorar sua prática, o faz consciente de seu inacabamento, enquanto ser inconcluso. A adoção de uma nova epistemologia em uma perspectiva étnico-racial na EJA, mesmo se tratando de uma escola

quilombola, não é dada, mas construída histórica e socialmente. Nessa direção, Freire (2011, p. 52) assevera: “gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”.

O professor Nagô acredita que se encontra evoluindo, no que tange a sua prática pedagógica relacionada às questões étnico-raciais, mas também, como a professora Dandara, acredita que precisa melhorar, em um gesto que percebemos como um indicativo de reconhecimento de suas inconclusões. Segundo ele, falta dar continuidade à formação inicial que recebeu para acender mais estímulos, para enfrentar com mais garra o desafio de contribuir com a construção de uma educação numa perspectiva étnico-racial, conforme podemos verificar: “[...] *tenho que pensar o porquê eu tenho que melhorar mais, porque **está faltando, também, essa continuidade da minha formação, entendeu? Para gerar em mim aquilo que eu já tenho, estímulo, mais estímulo para enfrentar com mais garra essa educação étnico-racial***” (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022).

Sem querer desconsiderar a importância da formação continuada, até porque se o fizéssemos, estaríamos sendo contraditórios, pois a entendemos enquanto processual: por mais que se alongue, formações apresentam previsibilidade, com indicação de sua duração, início e fim. De acordo com Imbernón (2016, p. 160), “[...] é preciso considerar que um projeto de formação em escolas é um processo longo (dois ou três anos) que exige um tempo inicial de ajustes na vida do grupo, às vezes, os resultados demoram a aparecer” e acrescenta “[...] um projeto de formação em escola é um projeto pontual e limitado no tempo na trajetória de tal escola”. No que tange a esses resultados voltados às práticas pedagógicas dos/as professores/as de Paratibe, percebeu-se que as mudanças não foram imediatas e só foram possíveis de observar na medida em que o curso avançava (UEPB, 2016).

Compreendemos esse movimento como natural, visto que a formação continuada se apresenta como processo, não como produto. Além disso, os/as professores/as possuem trajetórias diferentes, tempos diferentes para maturação de uma discussão como essas relacionadas às questões étnico-raciais, dentre outras singularidades, o que também não os/as isenta de cumprir o que se encontra preconizado na lei. Ademais, o período da formação poderia ser melhor utilizado para fortalecimento da identidade e do coletivo escolar, além da (re)construção e/ou ressignificação de seus documentos, a exemplo do PPP. Nesse sentido, a formação em escolas “supõe um impulso inicial para que a escola seja capaz de incorporar a sua atividade habitual a formação permanente de seu quadro de pessoal como uma função a

mais de sua organização, concretizando a união teórico-prática no desenvolvimento da profissão docente” (Imbernón, 2016, p. 160).

Além disso, o professor Nagô apresenta uma inquietação que está relacionada ao fato de ter que trabalhar em outras escolas para complementar a carga horária, fragmentando assim, o seu trabalho e enfraquecendo o trabalho que vinha sendo desenvolvido na Escola. Vejamos o discurso do professor:

*E eu acredito que **não fragmentar o professor**. Essa **fragmentação do professor em várias escolas prejudica muito a construção de um pensamento**. Porque essa escola aqui, o que foi construído com os professores quando entraram, foi a construção de militância mesmo, de querer mudar, de modificar. E se deu porque a gente estava aqui se apropriando do território, da história. E **a partir do momento que o sistema fragmenta**, então a gente fragmentou a formação, fragmentou os professores. E quando fragmenta **a gente se enfraquece** (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).*

Um dos possíveis motivos para essa fragmentação do professor em outras escolas, conforme destaca Nagô, é o fechamento histórico de turmas da EJA. Um exemplo disso é que, ao chegarmos na escola para desenvolvermos nossa pesquisa, havia uma única turma do Ciclo IV, no entanto, fomos informados que, no início, eram duas turmas (A e B) e que, devido à diminuição de estudantes, tiveram que aglutinar. “Trata-se de uma justificativa para o fechamento das salas de EJA, a diminuição da oferta sendo lançada como responsabilidade dos próprios sujeitos da modalidade que evadem ao longo do processo” (Andrade; Lopes; Silva, 2021, p. 59). Nesse sentido, compreendemos essa justificativa como uma estratégia discursiva, utilizada pelos/as gestores/as municipais para transferir a responsabilidade do fechamento das turmas aos/às estudantes.

De acordo com Ventura (2016), citado por Andrade, Lopes e Silva (2021, p. 59), esse número de estudantes diminui porque o atendimento prestado a esses sujeitos é inadequado e limitado. Vale ressaltar que, ao realizar pesquisa para analisar a oferta de EJA para tentar identificar os alcances dessa modalidade para a juventude negra na RME de Florianópolis, Passos (2012) destaca as ausências do Estado com suas responsabilidades, no que tange ao recenseamento, à chamada pública ou a campanhas de divulgação dessa modalidade, colocando em questão o seu oferecimento, especialmente, a estudantes negros/as.

Na Paraíba, esse contexto de diminuição do número de turmas da EJA não é diferente. De acordo com Andrade, Lopes e Silva (2021), no período de uma década (2009 a 2018), foram retiradas 26 escolas que ofertavam EJA em João Pessoa. Desse modo, compreendemos que a inquietação do professor Nagô de precisar completar sua carga horária em outras escolas

evidencia, também, a falta de compromisso dos/as gestores/as públicos com as condições de trabalho disponibilizadas aos/às professores/as e a qualidade do ensino oferecida aos/às estudantes da EJA.

Apesar dessas questões de inquietação e descontentamento, percebemos, a partir de nossas observações, que o referido professor não negligenciava seu trabalho em sala de aula, apresentava-se sempre muito animado e motivando os/as estudantes. Durante suas aulas, tentava estabelecer uma relação entre a Matemática e as questões étnico-raciais, conforme já referenciado, numa tentativa de contribuir com esse processo de educação.

Essa tentativa de relacionar os componentes curriculares com as questões étnico-raciais também foi percebida em outros/as professores/as. A ideia dessa relação estava pautada na valorização, divulgação e respeito dos processos históricos de resistência negra, outra característica apontada por Gomes (2012), no desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às questões étnico-raciais. Conseguimos perceber essa característica em quase todas as aulas em que essa discussão veio à tona como, por exemplo, no material didático impresso que o professor Nagô, de Matemática, entregou aos/às estudantes, tratando da violência contra a mulher negra; nas problematizações realizadas pelo professor Malunginho, de Geografia, quando discutiu em sala de aula a classificação por cor/raça do IBGE, povos tradicionais e Consciência Negra. Compreendemos que, com essas práticas pedagógicas, esses professores consigam dar conta de mais três características apontadas por Gomes (2012), a saber: criam condições para que os/as estudantes negros/as não sejam rejeitados/as nem menosprezados/as; colocam em questão as formas de desqualificação (apelidos depreciativos, piadas de mau gosto); e questionam, mesmo que indiretamente, relações baseadas em preconceitos.

Retomando nossa discussão de como os/as entrevistados/as percebem suas práticas pedagógicas, principalmente, quando associadas às questões étnico-raciais, reforçamos que todos/as afirmaram que contemplam a temática. Desse modo, despertou-nos a curiosidade de entender a que eles/as atribuem essa sensibilidade em trabalhar as questões étnico-raciais em suas áreas específicas.

A professora Angola afirma que foi a formação continuada da qual participou na escola que propiciou a mudança em sua prática pedagógica e lhe ofereceu condições para o trabalho com as questões étnico-raciais, conforme assevera: “*Então a formação, ela me capacitou muito para essa questão*” (Angola, professora de Língua Portuguesa, entrevista concedida em 15/12/2022). O professor Malunginho (professor de Geografia, entrevista concedida em 06/12/2022) afirma que sua sensibilidade em trabalhar com as questões étnico-raciais também se deve à formação continuada, além do contato diário com os/as colegas e com o ambiente da

escola quilombola. A professora Dandara (professora de Educação Física, entrevista concedida em 19/12/2022) atribui aos trabalhos e projetos desenvolvidos na escola.

Já o professor Nagô destaca que a sensibilidade em trabalhar as questões étnico-raciais em suas aulas se deve a um compromisso pessoal e à participação em formações, como podemos perceber: *“Então isso já vinha comigo, mas dentro de um ambiente da escola, a formação continuada só veio certificar e reforçar aquilo que já tinha em mim”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022). Além disso, ele acrescenta as experiências em outras instituições e sua militância, enquanto posicionamento político, identificado em seu discurso: *“[...] eu **já ensino em escola, que eu lido com aluno indígena e quilombola**, porque eu venho de comunidades próximas dessas populações, então eu já tenho essa sensibilidade. Posso dizer de **militância também**, sim. A gente sempre está **envolvido nessa parte política do processo**”* (Nagô, professor de Matemática, entrevista concedida em 14/12/2022, grifo nosso).

Ao afirmar que essa sensibilidade é algo que já vinha com ele, compreendemos que é porque o professor Nagô se reconhece e se identifica como negro, seu lugar de pertença é próximo a territórios indígenas e quilombolas, além de lecionar em outra instituição que atende a essas populações. Ele entende que, ao assumir sua identidade, uma postura que valorize positivamente a história, o conhecimento e a cultura da população negra, sua localização como sujeito, e o compromisso que tem com uma nova narrativa da África e de seu povo, ele está se posicionando politicamente e que esse ato político também é pedagógico.

O professor Besouro também fala de sua sensibilidade em trabalhar com temáticas étnico-raciais em sala de aula, principalmente, apresentando artistas negros/as e músicas afro-brasileiras. Ele afirma que é difícil elencar apenas um fator que contribuiu para o desenvolvimento desse trabalho, mas elenca alguns como, por exemplo, o fato de ter participado de uma ONG e o seu compromisso ético (personalidade), político e social. Na ONG, combatia o trabalho infantil, além de outras questões como a fome, o bullying, a homofobia, o machismo, o racismo, dentre outras questões. Ele denominou esse trabalho de formação humana e acreditava que, naquela época, poderia mudar o mundo, como podemos observar em seu discurso: *“[...] **comecei a trabalhar em uma ONG**, aí eu tinha dentro de mim, ainda tenho, essa vontade de [...] quando a pessoa é mais jovem, é mais sonhadora, né? **‘Eu vou mudar o mundo, eu vou trabalhar numa ONG e mudar o mundo’**”* (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022). O professor não mudou o mundo, mas, com certeza, fez a diferença para as crianças atendidas pela ONG e, atualmente, faz para os/as estudantes da escola *lócus* desta pesquisa.

Além da participação nessa organização, o professor Besouro atribui sua sensibilidade à sua personalidade. Entendemos que, ao apresentar essa prática discursiva, o professor sinaliza com a expressão “*está relacionada a minha personalidade mesmo*” o seu compromisso ético com as questões sociais e com os/as oprimidos/as, conforme podemos verificar: “*Acho que **está relacionada a minha personalidade mesmo*** (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). De acordo com Freire (2011, p. 34), tornamo-nos seres éticos porque, enquanto seres históricos, “[...] nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper [...]”. Nesse sentido, Freire (2011) afirma, ainda, não ser possível imaginar o ser humano longe da ética, muito menos fora dela. Desse modo, compreendemos que o professor Besouro, enquanto ser histórico, ao comparar as situações sociais em seu meio, faz uma escolha por desenvolver um trabalho junto aos socialmente excluídos e menos favorecidos, na contramão dos sistemas hegemônicos vigentes.

Segundo o professor, por algum motivo, cresceu “meio revoltado com as questões sociais” e utiliza da arte para fazer um trabalho em uma perspectiva social, desenvolvendo ações que combatam o trabalho infantil e qualquer tipo de preconceito e discriminação, conforme assevera: “[...] *na minha fala, eu trabalho tudo. **Eu combato o trabalho infantil, eu combato a homofobia, eu combato a fome, então o racismo também. Como é que eu faço isso então? Abordando os conteúdos que eu posso, né?***” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Ao dizer que combate as injustiças sociais através da arte, compreendemos que essa é utilizada pelo professor como instrumento político e social de luta, conscientização e valorização da cultura afro-brasileira, além de ser uma estratégia que encontrou para contribuir com a construção de uma educação que rompe com os moldes eurocêntricos, portanto, mais inclusiva.

Nesse trabalho desenvolvido pelo professor Besouro, a partir de seu discurso, fica evidenciado que compreende que não deve haver uma inversão do que nos foi imposto como universal, a hegemonia eurocêntrica, para não incorreremos no mesmo problema de eleger uma perspectiva em detrimento de outra, mas é preciso reconhecer que temos outras contribuições que foram invisibilizadas e/ou apagadas ao longo do tempo e que são tanto importantes quanto as europeias, como podemos verificar no discurso do professor: “*Então **não é que eu vá contra os europeus, os conteúdos eurocentristas, mas eu tenho a consciência que nós não somos isso. Nós, também, somos isso***” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Nessa direção, de acordo com Asante (2019, p. 144), “educação hegemônica eurocêntrica somente pode existir enquanto os brancos sustentarem que africanos e outros não brancos nunca contribuíram para a civilização mundial”. Nesse sentido, ao afirmar que tem

consciência que “*não somos só isso*”, o professor Besouro rompe com o imaginário hegemônico porque reconhece a contribuição e a importância de outros grupos, a exemplo dos africanos e indígenas.

Além disso, o professor Besouro afirma: “*Mas nós temos **conteúdos indígenas**, dos povos nativos, **dos povos originários***” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). As palavras em destaque nos levam a inferir que o professor compreende que temos outros conhecimentos, outras culturas (dos povos indígenas, quilombolas) que precisam ser respeitadas e valorizadas nos conteúdos escolares. Ademais, o professor acredita que, talvez pelo extermínio que aconteceu com os indígenas, a musicalidade desses povos ficou mais esquecida, como podemos observar: “[...] **os conteúdos culturais dos povos africanos ficaram mais fortes no Brasil do que os indígenas, né? A musicalidade. E aí eu não sei explicar historicamente o porquê. Mas o fato é que ficaram, né?**” (Besouro, professor de Artes, entrevista concedida em 19/12/2022, grifo nosso). Ao tratar dos “*conteúdos culturais dos povos africanos*”, o professor se refere, especificamente, à música, já que está relacionada diretamente com a sua formação inicial.

Como pudemos verificar, os/as professores/as entrevistados/as atribuíram a sensibilidade em trabalhar as questões étnico-raciais em seus componentes curriculares a vários aspectos, dentre os quais podemos destacar: a formação continuada que participaram na escola e em outros lugares; ao contato diário com os/as colegas e com o ambiente da escola quilombola; aos trabalhos e projetos desenvolvidos na escola; ao compromisso pessoal, à personalidade (compromisso ético e político) e à militância, enquanto posicionamento político; a outras experiências laborais; à participação em ONGs (compromisso social); além da compreensão e reconhecimento acerca da importância da contribuição para civilização mundial de outros grupos, que foram colonizados/oprimidos e que são socialmente excluídos.

Além das questões apontadas pelos/as professores/as referentes às suas práticas pedagógicas, vale ressaltar, a partir de nossas observações, que muitas das ações desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA, participantes de nossa pesquisa, mesmo que de maneira não sistematizadas, apontam para uma contribuição com o processo de educação para as relações étnico-raciais dos/as estudantes, mas também deles/as próprios/as. Pois, conforme indicado, observamos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se conectam com algumas das características apontadas por Gomes (2012), que define as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, quando a criança começa sua educação,
O povo se junta e lhe cantam sua canção.
Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta.
Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta a sua canção [...].
(Bárbara Oliveira Souza e Edileuza Penha de Souza)

A epígrafe acima é uma estrofe do poema *A canção dos povos*, de Bárbara Oliveira Souza e Edileuza Penha de Souza. De acordo com o texto, quando uma criança, de certo povo africano, nasce, a mãe, juntamente com outras mulheres, segue para a selva, onde rezam e meditam até que, num dado momento, surge a canção da criança. Essa canção acompanha esse indivíduo por toda sua vida, no começo da vida escolar, na iniciação da fase adulta, no casamento, inclusive no momento de sua passagem desse mundo, marcado filosoficamente pelo entendimento da vida e da morte como um contínuo. Para além dessas questões, quando comete alguma infração grave, é levado/a para o centro do povoado, onde lhe cantam sua canção. Para esse povo africano, a correção para as condutas erradas se encontra no amor e na lembrança de sua verdadeira identidade e não no castigo.

Como nessa tradição africana, é chegada a hora de cantar a minha canção, indicando o fim de um ciclo e anunciando o início de vários outros. Posso, inclusive, afirmar que esta tese de doutoramento, de 2020 a 2023, foi “a minha canção”, que possibilitou um encontro ressignificado comigo mesmo, mas também com “outras” pessoas, especialmente, com aquelas que pensam e agem diferente de mim porque possuem conhecimentos, saberes e culturas outras, e que, por isso, acrescentaram-me muito. Tudo isso foi e é fundamental para minha (re)construção identitária e para identificar quais os elementos que quero que me localize no mundo, que sejam minha centralidade, principalmente de agora em diante, porque esse movimento também é uma escolha política.

Essa caminhada possibilitou também transformações em minhas práticas acadêmicas e profissionais, processo que se encontra em construção. Desse modo, a mudança social almejada por Fairclough (2016), ao propor a ACD, técnica que utilizamos para analisar os dados gerados em nossa investigação, atua inicialmente no pesquisador, a partir do encontro com discussões teóricas da decolonialidade e da Afrocentricidade e com todo o processo investigativo, principalmente, no encontro com o *lócus* e os/as participantes da pesquisa, a saber, os/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, situada na comunidade quilombola de Paratibe, em João Pessoa.

Nesse processo, me desconstruí e me (re)construí muitas vezes. Compreendendo que os elementos que escolhi para me localizar no mundo e, conseqüentemente, guiar-me na pesquisa, e aí falo das opções teórico-metodológicas, epistemológicas e ontológicas, não são únicos e universais, nem por isso, são menos importantes, pois compõem um conjunto rico de saberes e costumes que deve ser respeitado e valorizado, numa tentativa de romper com a ideia de superioridade e universalidade, que nos foi imposta pela colonialidade e pelo eurocentrismo.

Encontrar a minha canção e identificar os elementos que me localizam não foi e não é uma tarefa fácil e acabada. É um processo contínuo que só teve seu início. Do mesmo modo, a construção de uma tese de doutoramento também não é simples, exige reflexão, compromisso com o que acreditamos e disciplina com os estudos. Essa construção é um processo dialógico e dialético, marcado por um incessante pensar e repensar de nosso objeto de investigação e de nossa tese, além de todo o arcabouço teórico-metodológico que constitui esta pesquisa.

Esse processo se inicia com algumas inquietações registradas em um projeto de pesquisa, reconfigurado inúmeras vezes, antes mesmo da aprovação no doutorado em Educação; e não se encerra aqui, demonstrando que a produção de conhecimento é dinâmica e contínua. Ao chegarmos nesse momento, compreendemos que, com nossa investigação, não atingimos uma verdade absoluta, mas uma percepção ancorada no contexto histórico-social do pesquisador e dos/as participantes da pesquisa e da maneira como o pesquisador realizou suas opções e se apropriou das discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas durante a investigação.

Durante essas reconfigurações, pensar o nosso objeto de pesquisa, a problemática, os objetivos, a tese que levantamos, bem como os outros elementos que constituem este trabalho, era uma constante inquietação. No que tange ao objeto de investigação dessa pesquisa, **as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, que desenvolvem suas atividades docentes em uma escola quilombola, e suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais**, mantemos uma relação de aproximação e fizemos escolhas, que surgiram a partir de inquietações pessoais, profissionais e acadêmicas, conforme evidenciado anteriormente.

As questões pessoais dizem respeito à minha identificação e reconhecimento como homem negro de pele clara e a demarcação de minha posição e opção política pela EJA e pelas questões étnico-raciais. As inquietações no âmbito profissional se relacionam, principalmente, com as experiências vivenciadas como professor de Biologia na modalidade EJA e, como pedagogo, quando integrei o NEABI, no IFCE, campus de Crateús. No campo acadêmico, o interesse acerca das questões étnico-raciais surge durante o mestrado em Educação (2012-2014)

e uma segunda Licenciatura que fiz, em Pedagogia, pelo PARFOR em parceria com a UEPB, além de algumas produções de artigos, nas quais estabelecia uma relação entre as questões étnico-raciais e o ensino de Biologia; e, em relação à EJA, surge, especialmente, com a inserção no GEPPEEJA, em 2018.

A feitura desta tese é um marco em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, porque me possibilitou e possibilita, todos os dias, a partir de todas as inquietações expostas e de nosso objeto de investigação, ressignificar minha percepção de mundo devido ao processo contínuo de (des)construção, de (re)localização, além de aprender a respeitar e valorizar saberes, conhecimentos e culturas outras, que não somente aquelas sedimentadas em nossas subjetividades. Todo esse processo me permitiu refletir acerca de minha atuação, enquanto professor de Biologia da Educação Básica, mas também como Técnico em Assuntos Educacionais, que cotidianamente tem que lidar com as relações interpessoais construídas em torno da diferença, o que inclui também, e infelizmente, situações de opressão, como a discriminação, o preconceito e o racismo. Contudo, a partir do movimento desta pesquisa, assumimos um compromisso não somente acadêmico, mas também político e social.

Nesse sentido, queremos ressaltar que esta tese foi tecida a partir de um olhar de quem vivencia os dilemas, os desafios e as alegrias da educação, há aproximadamente 25 anos, passando pelas mais variadas funções (professor, supervisor escolar, gestor escolar, pedagogo, técnico em assuntos educacionais) e por todos os níveis de educação e ensino (da educação infantil ao ensino superior), além das modalidades EaD e EJA. Por isso, insisto em (re)afirmar que desenvolvo pesquisa em Educação e, por mais que utilize de outras áreas do conhecimento para ancorar nossa pesquisa, as lentes investigativas estão voltadas às questões educacionais, pois essa, sem sombra de dúvidas, é a área que desejo investigar e com a qual desejo contribuir, além de ser o meu lugar de pertença.

Partindo desses aspectos, apontaremos os achados desta pesquisa, que refletem o nosso posicionamento frente ao objeto de estudo que tomamos nesta investigação, visto que intencionamos identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado podem contribuir para uma educação das relações étnico-raciais. Partimos da compreensão teórica que uma prática pedagógica, para ser antirracista, deve ser também decolonial e libertadora, fazendo-se necessária a adoção de outros paradigmas, a exemplo da Afrocentricidade, para romper com a ordem hegemônica vigente.

Essa investigação só foi possível porque imergimos e nos integramos ao espaço escolar e aos/as professores/as da EJA da referida escola. A partir desse movimento, no que diz respeito

ao fazer pedagógico desses/as professores/as, numa perspectiva da Lei nº 10.639/03, compreendemos que se mostram abertos/as e conscientes, embora façam um grande esforço para relacionarem os conteúdos de suas disciplinas específicas, ainda pautados em um currículo eurocêntrico, a uma discussão étnico-racial. Falamos em “esforço” porque percebemos que esses/as profissionais ainda sofrem com o lugar marginal e/ou o não lugar que é dado a EJA, principalmente, quando interseccionada à modalidade Educação Escolar Quilombola. Desse modo, essas modalidades e seus/as profissionais enfrentam diversos desafios, desde os políticos até os administrativo-pedagógicos, daí que fazer educação em uma perspectiva étnico-racial, nesse contexto, é sinônimo de resiliência e resistência.

Ressaltamos que o discurso étnico-racial se faz presente na escola de maneira diversificada, materializado no termo “quilombola” integrando o nome da escola em sua faixa; no busto da professora fundadora e quilombola, Antônia do Socorro Silva Machado, próximo à entrada da escola; nos murais e cartazes expostos nas paredes; nas blusas de alguns/mas professores/as e especialistas estampando não só o termo quilombola, mas também cores e artes que remetem à cultura africana ou afro-brasileira; embora sejamos conscientes que somente essas ações não garantem um trabalho de educação para as relações étnico-raciais nesse ambiente. Além disso, como já referenciado, no discurso verbalizado nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, quando os/as professores/as fazem referência às questões étnico-raciais e quilombola, ocorre sempre de maneira positiva, a partir da reflexão e da problematização, tentando romper com a folclorização e os estereótipos sedimentados nos corpos e mentes dos/as estudantes.

Os/as professores/as entrevistados/as apontam como basilar na mudança de suas práticas pedagógicas a formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, oferecida pela UEPB em parceria com a PMJP. Destacando como positivo o fato de ter acontecido no chão da escola. Inclusive, um dos entrevistados faz referência a essa formação como um “divisor de águas”. Afirmam que esse processo formativo foi importante para a capacitação, ampliação de conhecimentos, acompanhamento das transformações sociais, desenvolvimento de um trabalho qualificado com recorte étnico-racial, reconhecimento do contexto e da realidade dos/as estudantes e para despertar, em cada um/a, o interesse por sua história e de sua localidade. Além disso, possibilitou que diversificassem suas práticas pedagógicas, tivessem mais segurança no trabalho com conteúdos afro-brasileiros durante as aulas, compreendessem e abordassem a cultura de matriz africana, principalmente no que tange às espacialidades quilombolas e despertassem para a organização de aulas mais significativas nas quais são consideradas as singularidades dos/as estudantes.

Segundo os/as professores/as, a formação continuada também contribuiu para que, de maneira mais abrangente, a escola desenvolvesse um trabalho de educação para as relações étnico-raciais. Essa postura da instituição é percebida pelos/as professores/as, a partir da promoção de eventos com temáticas étnico-raciais e quilombolas, do oferecimento da própria formação continuada *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, da mudança na postura étnico-racial de estudantes e professores/as e da afirmação positiva da identidade dos/as estudantes negros/as e quilombolas. Além disso, um dos entrevistados destaca a importância da comunidade escolar e local para o empreendimento dessa mudança na escola.

Conforme pudemos perceber, os discursos dos/as entrevistados/as sobre a formação continuada apresentam perspectivas decoloniais e afrocêntricas, materializadas no agenciamento da comunidade local e escolar, empreendido para que essa formação ocorresse, nas reivindicações para que ela tenha continuidade, e também na compreensão dos/as professores/as de que a EJA quilombola apresenta singularidades que precisam ser respeitadas, rompendo com a ideia de um conhecimento e uma cultura únicos e universais. Contudo, a formação continuada é somente um dos elementos necessários para que escola e professores/as desenvolvam um trabalho em uma perspectiva étnico-racial. Nesse sentido, a formação continuada funciona como um primeiro passo no trabalho com as questões étnico-raciais, daí a necessidade de a escola e de toda comunidade escolar a adotarem e incluírem no trabalho cotidiano, como uma cultura da instituição. A adoção e inclusão das questões étnico-raciais no ambiente escolar pode iniciar pela sistematização e reestruturação dos documentos escolares, a exemplo do PPP.

No que diz respeito ao PPP da escola, *lócus* de pesquisa, tivemos acesso ao que foi (re)elaborado em 2018, pois era o que se encontrava em vigência. Vale destacar que, segundo uma das entrevistadas, havia uma comissão trabalhando na reestruturação desse documento, embora sem nenhuma representação de professores/as da EJA. O PPP é um documento muito importante porque direciona a atuação da escola, inclusive, orientando as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pela comunidade escolar na instituição. Contudo, embora, reconheçam a importância, a maioria dos/as entrevistados/as não o conhecem. Esse fato é uma indicação que faltam atividades e/ou ações na escola acerca do PPP que envolvam os/as professores/as da EJA, além de maior empenho desses/as em se apropriar e conhecer o PPP, ultrapassando as obrigações meramente burocráticas.

Os discursos referentes às questões étnico-raciais e a EJA se apresentam timidamente no PPP de 2018, dando espaço para a reprodução e propagação de um currículo e práticas pedagógicas eurocêntricos (E M Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018).

Somada a essa questão, de acordo com um dos entrevistados, a rotatividade de professores/as fragiliza o trabalho e sua continuidade porque leva tempo até que os/as novos/as entendam a dinâmica diferenciada da escola, que é quilombola. Nesse sentido, um PPP (re)estruturado em uma perspectiva étnico-racial que indica as concepções filosóficas e pedagógicas da escola e orienta o fazer pedagógico dos/as professores/as pode ser uma alternativa a esse desafio.

Além disso, a construção de uma proposta curricular que atenda às demandas da Educação Escolar Quilombola e sua inserção no PPP pode ser outra alternativa aos desafios postos ao desenvolvimento de um trabalho escolar de educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, faz-se necessário que as práticas pedagógicas dos/as professores/as estejam alinhadas ao PPP, evitando trabalhos em uma perspectiva étnico-racial isolados, descontínuos, improvisados e desgastantes, por ter que fazer esforços para relacionar os conteúdos de seus componentes curriculares específicos às questões étnico-raciais.

Em relação a outros documentos e/ou leis acerca das questões étnico-raciais, a maioria afirma conhecer as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a LDBEN/1996, incluindo a obrigatoriedade no currículo oficial do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em toda a rede de ensino. Contudo, não fazem referência a outras normativas que, inclusive, ajudariam a refletir, reestruturar e orientar suas práticas pedagógicas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o que não invalida e/ou diminui o trabalho desenvolvido por esses/as professores/as em sala de aula, no que diz respeito às questões étnico-raciais. Consideramos importante a apropriação dessas normativas porque, além de auxiliar os/as professores/as em seus saberes e fazeres pedagógicos em uma perspectiva contra-hegemônica, são uma conquista da população negra no âmbito legal, resultado de muita resistência e luta, especialmente, do Movimento Negro brasileiro.

Os/as professores/as entrevistados/as compreendem que, embora muito importantes, as Leis e normativas não são suficientes para que a escola e sua comunidade trabalhem em uma perspectiva étnico-racial. Mas, não se prendem à superficialidade desse discurso e apontam alguns caminhos possíveis para a efetivação desse processo; cobram ações dos/as gestores/as municipais e escolares, mas também deles/as próprios/as, a saber: realização de projetos voltados às questões étnico-raciais, políticas públicas, vontade política, formação continuada de qualidade, oferta de formações no formato pós-graduação, melhores condições de estudo para os/as estudantes e monitoramento de ações.

No que diz respeito ao planejamento, metodologia e avaliação, a temática das relações étnico-raciais, embora trabalhada em sala de aula, não é sistematizada nos registros escritos como, por exemplo, no plano de curso, segundo os/as próprios/as professores/as. Metodologicamente, as aulas acontecem de maneira dialogada a partir da utilização gêneros discursivos (poesia, música, dentre outros) ou de debates e problematizações acerca das questões étnico-raciais. Há também quem desenvolva um trabalho com os ritmos afro-brasileiros e com artistas negros/as e regionais, numa perspectiva de valorização positiva dessas pessoas e de suas culturas. De acordo com os/as entrevistados/as, nas avaliações escritas ou aquelas que ocorrem a partir de observações contínuas, tratam de questões étnico-raciais, porém, igualmente, sem muita sistematização.

Durante nossas observações, percebemos que alguns/mas dos/as professores/as trabalham em suas aulas as questões étnico-raciais e quilombolas, sempre tentando relacionar os conteúdos específicos de seus componentes curriculares a essas temáticas, conforme já mencionado. Contudo, para o fortalecimento de um trabalho contínuo e efetivo no que tange às questões étnico-raciais, faz-se necessário o registro e a sistematização dessas ações nos documentos escolares, a exemplo do PPP e dos planos de curso e de aula dos/as professores/as. Esse movimento perpassa pela construção de uma proposta curricular que atenda ao contexto e à realidade dos/as estudantes e da escola e oriente as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA.

No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos relacionados às questões étnico-raciais, no período de nossa pesquisa empírica, os/as professores/as não estavam desenvolvendo projetos próprios, embora, segundo eles/as, já tivessem desenvolvido, como o “Beleza negra” e o “Cinema e ensino de geografia”. A equipe gestora, conforme indicado, dava continuidade ao “projeto quilombola”, que vem desenvolvendo anualmente na escola. Esse projeto é dividido em quatro etapas, obedecendo a divisão dos bimestres, no quais são trabalhados quatro eixos voltados às questões quilombolas, a saber: “O local, o ser e os sabores”; “Identidade, sujeito e circularidade”; “Sustentabilidade, corpo e sociabilidade”; e “(Des)caminhos da cultura e a afirmação da negritude”, referentes às questões étnico-raciais. Diante desse contexto, as questões étnico-raciais e quilombolas são trabalhadas durante todo o ano e não somente no mês de novembro, como normalmente acontece.

Não queremos desconsiderar os avanços dessa proposta nem os esforços empreendidos pela equipe gestora e alguns/mas professores/as, contudo, acreditamos que a EJA poderia participar desse projeto de maneira mais efetiva e não apenas como expectadora dos trabalhos que foram desenvolvidos nos outros turnos. Atitudes como essa reforçam a posição marginal

e/ou o não lugar que, historicamente, são dados a essa modalidade. A EJA e, mais especificamente, a EJA quilombola, precisa de um olhar mais atento e de profissionais sensíveis e qualificados/as que compreendam essas modalidades enquanto direito, consigam perceber suas valorosas contribuições e o protagonismo de seus/as estudantes. Para tanto, os/as professores/as e a equipe gestora, sozinhos, dificilmente conseguirão mudar essa realidade, pois precisam de apoio, compromisso e vontade política da gestão pública municipal.

Mesmo com todos os desafios impostos a essas modalidades, de acordo com os discursos dos/as entrevistados/as, conseguimos perceber que houve mudanças na postura étnico-racial dos/as estudantes que passaram a se identificar e se reconhecer como negros/as e quilombolas, além de uma mudança estética, principalmente, relacionada à aceitação dos cabelos, ligada diretamente à construção de uma perspectiva positiva no que tange ao pertencimento étnico-racial. Compreendemos também que houve mudanças no comportamento étnico-racial dos/as professores, além de fortalecimento de suas identidades.

Ressaltamos, mais uma vez, que um trabalho com recorte étnico-racial deve ter continuidade e sistematização, visto que 23,21% dos/as estudantes ainda não declaram cor/raça, além de que a escola está em movimento, recebendo sempre novos/as estudantes e profissionais. Por isso, nos discursos dos/as professores/as, também identificamos que, na escola, ainda ocorrem situações indesejadas de discriminação e racismo, que precisam ser combatidas. Nesse sentido, segundo os/as entrevistados/as, para lidar com essas situações, utilizam-se de estratégias como a conversa e o debate, além de problematização para que o aprendizado ocorra, embora tenhamos percebido, a partir de alguns discursos, que ignorar esse assunto também é uma estratégia utilizada o que, infelizmente, só reforça essas formas de opressão.

Diante desse contexto, compreendemos que não é fácil desenvolver práticas pedagógicas de reeducação para as relações étnico-raciais, mas também não é impossível, especialmente se houver um compromisso coletivo assumido não somente pelos/as professores/as, mas por toda comunidade escolar, local e pela gestão municipal. Considerando os/as professores/as e seus discursos, todos/as acreditam que realizam um trabalho no qual tentam interseccionar as questões étnico-raciais aos conteúdos de seus componentes curriculares, reconhecendo que existem limites pessoais e profissionais que precisam ser superados, mas também afirmando que trabalham com mais segurança e de maneira mais fundamentada as questões étnico-raciais. Atribuem a sensibilidade de desenvolver esse trabalho a vários fatores, dentre os quais destacamos: compromisso pessoal (compromisso ético), outras experiências laborais, participação em ONG (compromisso social), militância (compromisso

político), formação continuada que participou na escola e em outros lugares, trabalhos e projetos realizados na escola, contato diário com os/as colegas e com o ambiente quilombola.

Diante desse contexto, considerando os principais elementos já apresentados, afirmamos a tese que defendemos nesta pesquisa, a saber: **os/as professores/as da EJA da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, considerando os desafios didático-pedagógicos, ao relacionarem os conteúdos de seus componentes curriculares às questões étnico-raciais e quilombola, contribuem para educação das relações étnico-raciais de seus/as estudantes, apresentando um discurso e uma postura epistêmico-metodológica antirracistas, materializados em suas práticas pedagógicas, resultantes do compromisso profissional e pessoal (político, ético e social) construído em suas vivências, no espaço escolar quilombola e na participação em formações ocorridas no chão da escola; tensionando as práticas pedagógicas e o currículo escolar eurocentrados, ainda sedimentados na escola.**

Partindo da ideia que esta pesquisa não se encerra com o fechamento desse ciclo de doutoramento, desejamos contribuir com outros/as pesquisadores/as da Educação que tenham interesse em pesquisar o campo da EJA associado às questões étnico-raciais e/ou quilombola. À medida que avançamos na pesquisa, surgiram outras inquietações que não investigamos devido aos prazos que devemos cumprir quando estamos em um Programa de Pós-Graduação, isso também atende aos estágios da pesquisa cíclica, característicos da ACD, que prevê a definição de novos problemas de pesquisa, a serem investigados em outros momentos, pelo mesmo ou por outros/as pesquisadores/as.

Nesse sentido, uma opção seria como os/as estudantes da EJA percebem a contribuição da escola, no que diz respeito ao seu pertencimento étnico-racial e quilombola. Dentre as outras sugestões, apontamos investigar os desafios e possibilidades de trabalhar as questões étnico-raciais nos Ciclo I e II, as contribuições da comunidade local para a construção de um currículo escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03, além do que a gestão municipal de João Pessoa tem desenvolvido para implementar, em uma escola quilombola, o que preconizam as leis e normativas voltadas às questões étnico-raciais e quilombola. Além disso, não conseguimos responder se os/as professores/as da EJA que não foram selecionados/as porque não participaram de nenhuma formação com essa temática desenvolvem um trabalho de educação para as relações étnico-raciais. Destarte, desejamos que essas inquietações cheguem a outros/as pesquisadores/as como forma de provocar o empreendimento de novas investigações.

Como em nossa metodologia de análises (ACD), para além de nossas mudanças acadêmicas, profissionais e pessoais, já evidenciadas, almejamos que esta pesquisa de doutoramento, na qual interseccionamos a EJA e as questões étnico-raciais, contribua com a reflexão acerca dessas temáticas, e também com uma mudança social de instituições e professores/as da EJA que trabalham com estudantes, em sua maioria, negros/as, de escolas quilombolas ou não quilombolas e, em especial, aqueles/as da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado.

Feitas essas considerações, recorreremos mais uma vez à *Canção dos povos*, para reforçar e reafirmar a responsabilidade que assumimos com o fechamento desse ciclo. Desse modo, quando nos distanciarmos de nossos propósitos acadêmico, profissional e social, que esta tese seja nossa canção para que não esqueçamos do compromisso que firmamos, possibilitando cotidianamente um (re)encontrar conosco e com “o outro” diferente de nós, que nos acrescenta e nos completa enquanto seres humanos. Como na *Canção dos povos*, que a nossa canção nos conduza a uma educação para as relações étnico-raciais nos espaços escolares e não escolares, recorde-nos de nossa beleza, quando nos sentirmos feios/as, da totalidade, quando quebrados/as, da inocência, quando culpados/as, e de nosso propósito, quando estivermos confusos/as: rumo à construção de uma educação antirracista na EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Djamilia Ribeiro (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Coleção Feminismos).
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Grupo de Trabalho - Educação de Jovens e Adultos*, 2015. **Anais [...]** PUCPR, 2015. p. 1283- 1299.
- ALVES, Ewerton; SIMÕES, Filipi Augusto Batinga; WANDERLEY, Alba Cleide Calado. A educação étnico-racial: uma leitura afrocêntrica com Paulo Freire. *In: IX Colóquio Internacional Paulo Freire*, 2016. **Anais [...]** Recife, UFPE, 2016.
- ALVES, V. L. S.; ACIOLI, M. D. Um olhar decolonial sobre a territorialidade dos pescadores tradicionais do Angari. **Revista Direito em Debate**, v. 29, n. 54, p. 56–65, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/11453>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- ANDRADE, Saulo José Veloso de. **Retorno e permanência de idosos na educação de jovens e adultos no município de João Pessoa-PB**. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. 443 p.
- ANDRADE, Saulo José Veloso de; LOPES, Theóffillo Silva; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Idosos na Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa: uma realidade visível. **Comunicações Piracicaba**, v. 28, n. 1, p. 49-65, jan.-abr. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).
- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926, out.-dez. 2017.
- APPLE, M. Repensando a ideologia e currículo. *In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Jovens negros e negras no contexto educacional: políticas curriculares e a questão da diversidade na escola. *In: SANTOS, J. M. C. T.; PAZ, S. R. Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In: Gomes, Nilma Lino. (Org.) Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.;*

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petropolis: Vozes, 2012.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Trad.: Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 136-148, mai.-out. 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARONI, P. R.; CONCEIÇÃO, D. G. da. Currículo, Táticas, Resistências: maneiras de fazer de estudantes egressos negros em tempos de regulação autoritária. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 3, p. 446-462, 2020.

BATISTA JR., José Ribamar. **Discurso, Identidade e Letramento no Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 310p.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan.-abr. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BELTRÃO, Márcio Evaristo. **Políticas Educacionais para Gênero e Sexualidade em Mato Grosso**: um estudo crítico do discurso. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. 270 p.

BESSA; Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 03 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969.** Código Penal Militar. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (vetado) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1985. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.716/89, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995.** Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9029.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.459%2C%20DE%2013,7%20de%20dezembro%20de%201940. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 115-165.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2000. Disponível em:

http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. 2003b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de

saúde públicos ou privados. Brasília: Presidência da República, 2003. 2003c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.778.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução nº CNE/CEB 8 /2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2012. 2012a.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.735 de 30 de novembro de 2012**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, o Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969 - Código Penal Militar, e a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para tipificar condutas realizadas mediante uso de sistema eletrônico, digital ou similares, que sejam praticadas contra sistemas informatizados e similares; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112735.htm. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Presidência da República, 2014. 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília: Presidência da República, 2023.

CALADO, Maria da Glória. Por uma educação antirracista. Entrevista concedida ao Portal Cenpec. In: CASTRO, Tamara. **Africanidades no currículo**, 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/africanidades-curriculo>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CAMPOS, Rogério Cunha. Protagonismo recente dos movimentos sociais em política, educação e cultura. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 100-109.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cotidiano, educação e culturas:** realizações, tensões e novas perspectivas. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023.

CARDOSO, Janaína Sabina; NETO, Eduardo de Araujo. Antirracismo: reflexões sobre vivências de discriminação na escola municipal Professora Marlene Andrade. In: I Congresso

Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências. **Anais [...]** v. 5, n. 2, 2020. p. 445-448.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 539-564, abr.-jun. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARVALHO, W. L.; SILVA, N. F. Prática Pedagógica na EJA: reflexões sobre uma prática diferenciada com vistas à singularidade dos estudantes da modalidade. In: IX Colóquio Internacional Paulo Freire: Educação e Justiça Social, 2016. **Anais [...]** v. 1. Recife, UFPE, p. 1-9. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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**. Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. 128 p.

COSTA, Iany Elizabeth da. **A ressignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB: uma análise a partir de processos de resistência**. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. 177 p.

COSTA, Lucielio Marinho da. **Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**. Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. 175 p.

DAUSTER, Tania. Entre a Antropologia e a Educação – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. **ILHA**, Florianópolis, v. 6, n. 1-2, p. 197-207, jul. 2004.

DE BAETS, Antoon. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. Trad.: Johnny Roberto Rosa. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 05, p. 86-114, set. 2010.

DENTE, Juliane. **O papel da legislação no combate ao racismo**. Orientadora: Profa. Loredana Gragnani. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018, 93p.

DOMINGUES, P. J. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África**, n. 24-26, p. 193-210, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74041>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ELNIÑO, Thiago. Pedagogia. In: ELNIÑO, Thiago (Part.: Sant e Kmkz). **A Rotina do Pombo**. Plataforma Digital, 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/thiago-elnio/pedagogia-part-sant-e-kmkz/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

EM QUILOMBOLA PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado 2018**. Material disponibilizado pela orientadora educacional da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338p.

FERREIA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013. (Dossiê Especial).

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e educação para as relações étnico-raciais**: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do guará/distrito federal. Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016, 185 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIABANI, Adelmir. Comunidades negras quilombolas: a agonia de um movimento social abandonado pelo estado. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, ano 3, v. 3, n. 8, jan./abr. 2020.

FINCH III, Charles S; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: Nascimento, Elisa Larkin Nascimento (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?: a piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARRIDO, Alex. Educação quilombola decolonizando corpos e mentes. Entrevista concedida ao Portal Cenpec. In: CASTRO, Tamara. **Africanidades no currículo**, 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/africanidades-curriculo>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S. A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. *Núcleos de Ensino da Unesp*, v. 1, n. 1, p. 87-106, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003. **Anais [...]** Florianópolis, UFSC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Gomes, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 25 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2012. 421 p.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 2018a. p. 60-72.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 2018b. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educ. rev.**, v. 34, 2018.

GOMES, Vanilce Farias; SATHLER, Conrado Neves. Eu não quero mais estudar na sua escola que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro pedagoginga. In: III Seminário sul-mato-grossense em educação, gênero, raça e etnia, 2019 **Anais [...]** 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/mseducacaogeneroracaetnia/article/view/6757/6613>. Acesso em: 01 dez. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins, 2013.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOÃO PESSOA. **Resolução nº 003/2022**. Implementa a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Afroparaibana no Sistema Municipal de Ensino. João Pessoa: Gabinete do Prefeito, 2022. Disponível em: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/2022_DOM_125_22-09.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

JÚNIOR, Natal dos Reis Carvalho; CARVALHO, Roberta dos Santos Pereira de. Bolsonarismo e desdemocratização: o alerta nas conquistas de cidadania e consolidação democrática. In: Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 7, 2019. **Anais** [...] 2019. p. 224-245.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**. UNAD Bogotá – Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul.-dez. 2015.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. (Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global).

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. psicol.**, Natal, v. 9, p. 401-411, set./dez. 2004.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, n. 87, p. 77-95, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de. Terreiros, redes sociais, escolas e a lei 10639/03 como instrumentos de valorização das religiosidades africanas e da luta contra o racismo religioso. *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; FERREIRA, Anne de Matos Souza; DIAS, Sinara Bernardo. Educação básica e formação inicial de professores: a diversidade e os desafios contemporâneos*. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Claudia. O debate pós-colonial na Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 213-232, out./2017-jan./2018. (Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas).

MONTEIRO, Alef. O pensamento negro e suas relações com outras perspectivas descoloniais. *In: ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Corrêa (Org.). Redes Intelectuais: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas*. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

MOORE, Carlos. Por que as matrizes africanas. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 17-19.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232 p. (Coleção Feminismos Plurais. Coord.: Djamila Ribeiro).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MUNANGA, Kabengele. Negritude Afro-Brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, v. 33, 1990.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05/11/03. 2003.

MUNIZ, Kassandra. O Negro no Brasil: passado, presente, humor e mídia. *In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, set. 2004. **Anais [...]** Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/KassandraMuniz.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução: corpos e conhecimentos. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 27-32.

NETO, Clemilda Santiago; SOARES, Edimara; COQUEIRO, Edna. **Do quilombo à escola: ancestralidade e práticas pedagógicas**, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=13595>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Portugal: Centro de Estudos Sociais; Universidade de Coimbra, 2009.

OBERTO, Paula Baptista; SANTOS, Iury Batista dos. Racismo e injúria racial frente às suas peculiaridades. In: XXV Jornada de Pesquisa, v. 6, n. 6, 2020 **Anais [...]** Salão do Conhecimento UNIJUÍ, 2020. p. 1-15. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/issue/view/221>. Acesso em: 02 jul. 2022.

OLIVEIRA, Adriana Bastos. **O lugar da educação popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública**. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. 225 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. de 2023.

PAIXÃO, Jones César da. **Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia**. Orientadora: Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Valença, 2019. 170 p.

PALHANO, Carlos Alberto Vasconcelos; CRUZ, José Marilton Da. País do Sonho. In: SOARES, Elza. **Planeta Fome**. Deck Produções Artísticas Ltda, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/pais-do-sonho/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PARAÍBA. **Inquérito Civil nº 1.24.000.01116/2012-11**. Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta nº 001/2016. João Pessoa: Ministério Público Federal; Procuradoria da República na Paraíba; Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, 2016.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2022**. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WGRT_EtQss3uHfJtoJvO2AU3eNEd04Iq/view. Acesso em: 03 jul. 2023.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023**. 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades. **Reunião Nacional da Anped**, v. 35, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: inserção, precarização e formação continuada. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 273-288, set./dez. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

PINHO, Laurismar Bezerra de; LIMA, Rogério Rodrigues de; MOURA, Ronnie Wesley Sinésio. Formação dos professores de Biologia: apontamentos acerca da educação para as relações étnico-raciais. In: MORAES, André Monteiro; Souza, Fábio Marques de. **Textos em contextos: diálogos e perspectivas para a educação contemporânea**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 31-44.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (Org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

PRATES, Ana Maria da Rosa. Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 107-130, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/27226>. Acesso em: 23 set. 2023.

QUEIROZ, B. M.; CONCEIÇÃO, D. G. (De)colonização do Currículo: o desafio de movimentar o magma das estruturas coloniais para possibilitar uma ecologia de saberes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 116, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Portugal: Centro de Estudos Sociais; Universidade de Coimbra, 2009.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 119-135, mai./out. 2019.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

REIS, Diego dos. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2711>. Acesso em: 06 jun. 2022.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; SILVA, Yure Gonçalves da. A Lei nº 10.639/2003 e as práticas pedagógicas afrocentradas. In: OGUNBIYI, Adomair O *et al.*

(Org.). **Negritude em movimento: (re)construindo percursos de luta e resistência**. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 90-105. [recurso eletrônico].

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do Modelo Tridimensional à Articulação entre Práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, Erica dos Santos. Fontes de informação para a pesquisa em educação. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 2019. **Anais [...]** Vitória, 01 a 04 de outubro de 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4 ed. rev., atual e ampla. São Paulo: Atlas, 2017.

ROSA, Alan Barcellos da. **Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS**. Orientadora: Profa. Dra. Mônica de la Fare. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 128 p.

SANTIAGO NETO, Clemilda; SOARES, Edimara; COQUEIRO, Edna. **Do quilombo à escola: ancestralidade e práticas pedagógicas**. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=13595>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Portugal: Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Sociais, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Portugal: Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Sociais, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O colonialismo insidioso**. Portal Geledés, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-colonialismo-insidioso-por-boaventura-sousa-santos/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 2020.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **O aluno da EJA é acéfalo: saberes cotidianos articulados ao currículo da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Appris, 2020. 205p.

SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JR., José Ribamar. Análise de discurso das práticas: etnografia. In: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 184-197.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; JUNIOR, Eduardo Brandão Lima. A prática etnográfica na pesquisa educacional: apontamentos primordiais da relação entre educação e antropologia. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 16-35, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287p.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de Professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de Educação Popular**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2011. 431p.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola no Discurso de Jovens, Adultos e Idosos Analfabetos. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio de Souza (Org.). **Práticas educativas, culturas e diversidades**. João Pessoa: CCTA, 2014.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; MOURA, Ronnie Wesley Sinésio; SANTOS, Nádia Farias dos. As interfaces Freireanas com as relações étnico-raciais e EJA. **Interterritórios** Revista de Educação, Caruaru, v.7, n. 14, 2021.

SILVA, Franco Alves da. **O racismo de Jair Bolsonaro: origens e consequências**. Nexo, 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-racismo-de-Jair-Bolsonaro-origens-e-consequ%C3%Aancias>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. 463p.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez. 2017.

SILVA, Natalino Neves da. A (in) visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. **Reunião Nacional da Anped**, v. 36, p. 1-16, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum; MATHIAS, Mércia Santana. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 54-61, jan./abr. 2018.

SILVA FILHO, Antônio Hilário da; ARAÚJO, Jucimar Vieira; SOUZA, Josiane Silva de; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos. As relações de racismo no âmbito escolar da EJA:

sua construção histórica e estratégias de superação. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 2, p. 23-31, jul./dez. 2017.

SOARES, Karina Maria de Souza. **A população negra nos livros didáticos de Biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista**. Orientadora: Profa. Dra. Eduardo Jorge Lopes da Silva. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. 207p.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36 set./dez. 2007. p. 389-546.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. (Ensaio para concorrer ao Cargo de Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. v. 4, Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983. (Coleção Tendências).

SEVERO, Denise Osório. Impactos da ascensão dos movimentos de extrema-direita sobre os Direitos Humanos no contexto do Brasil: uma proposta de matriz de análise. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**, v. 4, n. 1, p. 14-29, jan.-jun. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad.: Karla Reis; Rev. Téc.: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011. [recurso eletrônico].

UEPB. **Saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula 2016**. Relatório Final apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/UEPB, como requisito para a finalização do Projeto junto a Pró-Reitoria de Extensão. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

UEPB. **Saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula 2017**. Relatório Final apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/UEPB, como requisito para a finalização do Projeto junto a Pró-Reitoria de Extensão. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

UEPB. **Saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula 2018**. Relatório Final apresentado à Comissão de Avaliação de Programas/Projetos de Extensão da PROEX/UEPB, como requisito para a finalização do Projeto junto a Pró-Reitoria de Extensão. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

VALENTIM, Silvani dos Santos; ASSIS, Neusa Pereira de. Juventude negra e educação de jovens e adultos (EJA): reflexões na perspectiva da teoria da resiliência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 66-87, jul./set. 2018.

VALENTIM, Silvani dos Santos. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores**. **Reunião Nacional da Anped**, v. 34, p. 1-18, 2011.

VERAS, Clédia Inês Matos. **Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB: convivência, pertencimento e negação**. Orientador: Prof. Dr. Celecina de Maria Veras Sales. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. 188p.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

VILLEGAS V., Bayardo. **Rápida y pertinente búsqueda por internet mediante operadores booleanos**, Universitas Scientiarum, v. 8, jul.-dez., p. 51-54, 2003.

WEBER, Daniela Maria; SCHWERTNER, Suzana Schwertner Feldens; QUARTIERI, Marli Teresinha. “Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...”: estratégias de ensino e recursos educacionais nas turmas multigeracionais de EJA. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 457-477, 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1- Condições favoráveis para o ensino-aprendizagem

- Infraestrutura da escola;
- Normativos da escola;
- Práticas da gestão escolar;

2- Projetos de valorização, divulgação e respeito a história e aos processos de resistência negra

- Há, na escola, algum projeto e/ou formação sendo desenvolvidos que abordem essa temática?
- O/a professor/a desenvolve algum projeto ou está participando de alguma formação continuada sobre as questões étnico-raciais?
- Como se dá a participação dos outros profissionais da escola e/ou da comunidade local?
- Como essa temática está sendo abordada na sala de aula?

3- Questionam relações de preconceito e dialogam sobre formas de desqualificação

- Como se dá relação entre o/a professor/a e os/as estudantes?
- Como se dá relação entre os/as estudantes?
- Como o/a professor/a intervém em situações de preconceito e/ou desqualificação no ambiente escolar?
- Quais estratégias são utilizadas para trabalhar com situações de preconceito e/ou desqualificação racial?

4- Criam condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados

- Que atividades são desenvolvidas no cotidiano escolar que abordem a temática étnico-racial?
- Há no ambiente escolar materiais (murais, cartazes etc.) que contemplem a temática?
- O material produzido durante as atividades relacionados a essa temática é exposto e registrado?
- Como a comunidade local contribui para o processo de valorização e respeito da população negra?

5- Integração da temática étnico-racial nos conteúdos escolares

- Como os/as professores inserem essa temática no plano de curso?
- Como a temática étnico-racial é abordada em sala de aula?
- Que atividades são desenvolvidas e o que se pode apreender delas?
- O que os gestos, as ações e o comportamentos de professores/as e estudantes nos dizem a respeito dessa temática?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS
DA EJA DA E.M.E.I.E.F. QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO
SILVA MACHADO**

1 ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Cor/etnia:

1.4 Religião:

1.5 Formação em nível de Graduação (IES, área e ano de conclusão):

1.6 Formação em nível de Pós-Graduação (IES, área, níveis – especialização, mestrado, doutorado - e ano de conclusão):

1.7 Tempo de experiência na EJA:

1.8 Sugira-me um nome fictício para lhe identificar nesta tese

2 FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Já participou ou participa de alguma formação que envolva a discussão acerca das relações étnico-raciais? Como foi a experiência?

2.2 Você acha importante participar de formações que tratem dessa temática? Por quê?

2.3 Essas formações têm contribuído para alguma mudança em sua prática pedagógica? De que maneira?

2.4 A relação formação-escola tem contribuído para promoção de uma educação para as relações étnico-raciais?

3 PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS NORMATIVAS QUE TRATAM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 Você conhece o regimento, o regulamento e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Como se dá a participação na construção e/ou revisão desses documentos? Eles tratam das questões quilombolas e/ou das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

3.2 Quais outros documentos (municipais, estaduais ou nacionais) você conhece que tratam dessas questões (quilombolas e/ou das relações étnico-raciais)?

3.3 Você acha importante documentos que regulamentem as questões étnicas na educação? Por quê?

3.4 As normativas têm sido suficiente para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais? Justifique

4 CONCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 De que maneira a discussão das relações étnico-raciais têm sido trabalhada no planejamento de suas aulas, nas metodologias aplicadas e na avaliações realizadas?

4.2 Que projeto você desenvolve ou queria desenvolver (ou desenvolveu), que valorizasse a cultura afro-brasileira e africana? A escola já desenvolveu algum trabalho nesse sentido? Como foi sua participação?

4.3 Essas ações (projetos) já promoveram alguma mudança no comportamento dos discentes? Quais evidências afirmam ou negam essas mudanças?

4.4 Quais estratégias você utiliza quando acontece na escola situações de discriminação e/ou racismo?

4.5 Como você percebe sua prática pedagógica quando associada à discussão acerca das questões étnico-raciais?

**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO
PESSOA, PB**

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o pesquisador **RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA**, CPF 028.053.744-10, RG 2247071 – SSDS/PB, matrícula UFPB 20201001055, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Doutorado, intitulado: **Práticas pedagógicas dos/as Professores/as da Educação de Jovens e adultos para a Promoção de uma Educação Antirracista**, na E.M.E.I.E.F. **Quilombola Professora Antonia do Socorro Machado**, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é: analisar de que maneira as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA podem contribuir para uma educação antirracista. E os objetivos específicos são: caracterizar, a partir de observações, possíveis práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA; identificar se os discursos presentes nos documentos escolares referentes à EJA estão pautados em uma perspectiva antirracista; analisar criticamente as concepções dos/as professores/as da EJA sobre prática pedagógica antirracista. A aceitação está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João pessoa, 28 de abril de 2021.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO
PESSOA/SEDEC**
08.806.721/0001-03

R. Diogenes Chianca, 1777 - Água Fria
João pessoa - PB - CEP: 58.053-900
Fones: (33) 3218.9021 / 3218.9022
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação
82.615-4

Prefeitura Municipal de João Pessoa
R. Diogenes Chianca, 1777 - Água Fria
João Pessoa - PB - 58053-900

SEDEC JP

DEGEF - DIRETORIA DE
ENSINO, GESTÃO E
ESCOLA DE FORMAÇÃO

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Pesquisador: Ronnie Wesley Sinésio Moura

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46495321.8.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.746.001

Apresentação do Projeto:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB do aluno RONNIE WESLEY SINÉSIO MOURA sob orientação do professor EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA, com término previsto para junho de 2023.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar de que maneira as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA podem contribuir para uma educação antirracista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os autores: Os riscos proporcionados aos participantes da presente pesquisa são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao ter sua prática pedagógica observada ou ao responder os questionamentos que lhes serão apresentados durante a entrevista. Para que isso não venha a ocorrer, a observação será minuciosamente planejada e precisará ser consentida previamente pelos/as os/as professores/as e para a entrevista será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.746.001

E os Benefícios: Os benefícios da pesquisa se mostram relevantes no sentido de levar elucidação para a sociedade, quanto a possibilidade de uma educação antirracista, logo, mais democrática; e aos/as próprios/as professores/as envolvidos/as na pesquisa, uma vez que exercerão a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e poderão repensar novas formas de combater ao racismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está estruturada e os objetivos definem o delineamento do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não houve pendência de termos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está apta a seguir de acordo com o CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1742353.pdf	04/05/2021 21:17:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Ronnie_Wesley.pdf	04/05/2021 21:04:14	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ronnie.pdf	04/05/2021 15:57:10	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito
Outros	Certidao_de_Aprovacao_do_Projeto.pdf	03/05/2021 22:25:42	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	03/05/2021 22:24:16	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia_Prefeitura.pdf	03/05/2021 22:23:54	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.746.001

Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	03/05/2021 22:23:19	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	03/05/2021 22:22:47	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/04/2021 22:04:18	Ronnie Wesley Sinésio Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 31 de Maio de 2021

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr./a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA QUILOMBOLA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, PB: experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por Ronnie Wesley Sinésio Moura, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob a orientação do professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, para uma educação das relações étnico-raciais. Enquanto os objetivos específicos são: conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as da EJA, em uma escola quilombola; identificar se os discursos consubstanciados nas práticas pedagógicas desses/as professores/as contribuem para uma educação das relações étnico-raciais; investigar se os discursos presentes nos documentos escolares referentes à EJA estão pautados em uma perspectiva antirracista; e reconhecer as concepções desses/as professores/as acerca da temática das relações étnico-raciais e a relação destas com a sua prática pedagógica, desenvolvida em uma escola quilombola.

Será uma Pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo Etnografia da Prática Escolar e de campo considerando as fontes de pesquisa. Compreendemos que precisamos de mais pesquisas que discutam a interação da EJA com as questões étnico-raciais, sem querer desconsiderar as lutas já empreendidas. Nesse sentido, desejamos contribuir com essa discussão integrando essas duas temáticas numa tentativa de ampliar a produção de conhecimento nesses campos.

Nossa escolha se justifica, primeiramente, porque essa unidade de ensino oferece a modalidade EJA, campo de nossa pesquisa, mas também por ser uma escola situada em uma zona quilombola e por ter recebido formação continuada sobre as questões étnico-raciais.

A participação do/a sr./a na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao ter sua prática pedagógica observada ou ao responder os questionamentos que

lhês serão apresentados durante a entrevista. Para que isso não venha a ocorrer, a observação será minuciosamente planejada e o/a senhor/a precisará consentir previamente para que ela ocorra e para a entrevista será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos serão relevantes no sentido de levar elucidação para a sociedade, quanto a possibilidade de uma educação antirracista, logo, mais democrática; e aos/às senhores/as professores/as envolvidos/as na pesquisa, uma vez que exercerão a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e poderão repensar novas formas de combate ao racismo.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 510/2016 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste termo e como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada por mim e pelo pesquisador responsável e a segunda assinada por ambos.

João Pessoa-PB, ____ / ____ / ____.

Ronnie Wesley Sinésio Moura
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Ronnie Wesley Sinésio Moura
Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Desportista Manoel Gomes, 123 – Ato 102 –
Bairro Jardim Cidade Universitária – João Pessoa-PB - CEP: 58.051-660 - Fones: (83) 99946-
0938 - E-mail: rwsinesiomoura@gmail.com
E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade
Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João
Pessoa-PB - CEP 58.051-900

**ANEXO D – MEDIDA PROVISÓRIA QUE REGULAMENTA A DENOMINAÇÃO DAS
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, PB**

Com essas razões, acredita-se que, mais do que nunca, o momento histórico do Brasil demanda a interpretação restritiva do art. 61, § 1º, inciso I, "b", da CF/88.

Igualmente, a criação de serviços/programas deve estar incluída na lei orçamentária anual, conforme as determinações constantes do artigo 167, incisos I e II da Constituição da Federal. Ademais, os dispositivos violam a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101) ao preverem a criação de despesas sem apresentar as estimativas de impacto e as devidas compensações financeiras, nos termos dos seus artigos 15 e 17.

É necessário, portanto, que a existência de receita seja comprovada, vinculando-se a previsão orçamentária à criação da despesa correspondente. Não é por outro motivo que o constituinte elencou esse tema como de competência reservada ao Chefe do Executivo, nos termos do art. 61, § 1º, inciso II, alínea "b", da CF e com o art. 30, II, da Lei Orgânica do Município de João Pessoa. Veja-se:

Art. 61. (jornal)
§ 1º São de iniciativa privativa do Presidente da República as leis que:
I - disciplinam sobre:
II - organização administrativa e judiciária, matéria tributária e orçamentária, serviços públicos e pessoal da administração dos Territórios;

Artigo 30 - Compete privativamente ao Prefeito Municipal a iniciativa das leis que versarem sobre:
II - orçamento anual, diretrizes orçamentárias e plano plurianual;

Por fim, no que tange à constitucionalidade material, tem-se que, ante a inconstitucionalidade formal, resta prejudicado a sua análise, quando este vício implica a invalidade total do texto.

Diante dos motivos expostos, não me resta alternativa senão **vetar totalmente** o Projeto de Lei nº 3020/2017 (Autógrafo nº 1.613/2019), fazendo-o com fulcro no art. 35, § 2º, da Lei Orgânica do Município de João Pessoa.

Oportunamente, restituo a matéria ao resumo e apreciação desse Egrégio Poder, para análise e deliberação de Vossas Excelências.


LUCIANO CARTAXO PIRES DE SÁ
Prefeito

MENSAGEM Nº 068/2019
De 04 de julho de 2019.

Ao
Excelentíssimo Senhor
Vereador **João Carvalho da Costa Sobrinho**
Presidente da Câmara Municipal de João Pessoa
RUA 13.1

Senhor Presidente,

Dirijo-me à essa Egrégia Câmara Municipal de João Pessoa, por intermédio de Vossa Excelência, para comunicar que, usando das prerrogativas exclusivas que me conferem o **artigo 35, §2º**, da Lei Orgânica do Município, combinado com o **artigo 60, inciso IV**, da mesma Lei, decido **vetar totalmente** o Projeto de Lei nº 1175/2019, (Autógrafo 1635/2019), de autoria do Vereador **Humberto Pontes**, que possui a seguinte ementa: "DENOMINA DE RUA BENJAMIM NUNES DE SOUZA, UMA DAS NOVAS ARTERIAS PÚBLICAS DESTA CIDADE, AINDA SEM DENOMINAÇÃO OFICIAL", conforme razões a seguir:

RAZÕES DO VETO

Cuida-se de Projeto de Lei, aprovado pela Câmara, que "DENOMINA DE RUA BENJAMIM NUNES DE SOUZA, UMA DAS NOVAS ARTERIAS PÚBLICAS DESTA CIDADE, AINDA SEM DENOMINAÇÃO OFICIAL".

Em que pese o elevado propósito da deliberação parlamentar, dado o seu intento de homenagear ilustre cidadão, cumpre destacar que a respectiva proposição se afigura **insuscetível** de ser inserida no ordenamento jurídico municipal, haja vista já haver **DUPPLICIDADE DE NOME** atribuída ao logradouro público objeto do projeto de lei que ora se vota.

Ocorre que já existe, no Município de João Pessoa, um logradouro com o nome de Rua Benjamin Nunes de Souza, que foi atribuída pela Lei 7.657, de 04 de novembro de 1994, devidamente consolidada pela Lei nº 13.679, de 28 de dezembro de 2018. O caso revela que a homônima impõe o veto do presente projeto de lei, em virtude da duplicidade de logradouros com denominação similar.

Assim, não chega a ser um problema a duplicidade de nome entre próprios públicos, uma vez que é possível a existência de homônima entre um logradouro e um próprio público (escola, ginásio, biblioteca, museu, centro cultural, auditório, casa, posto de saúde, etc.). Entretanto, a homônima entre logradouros públicos não é recomendável ante os critérios norteadores da boa técnica urbanística.

Diante dos motivos expostos, não me resta alternativa, senão **Vetar Totalmente** o presente Projeto de Lei 1175/2019, (Autógrafo 1635/2019), por duplicidade de logradouros públicos com denominação similar, oportunidade em que restituo a matéria ao resumo e apreciação desse Egrégio Poder, para análise e deliberação de Vossas Excelências.


LUCIANO CARTAXO PIRES DE SÁ
Prefeito

MEDELA PROVISÓRIA Nº 12/2019

De 17 de julho de 2019.

CONSOLIDA A RELAÇÃO DE CRIAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DA DENOMINAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO INTEGRANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PI E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O PREFEITO CONSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 17, inciso III c/c o art. 30, inciso IV e o artigo 60, inciso V da Lei Orgânica do Município, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º Fica consolidada a relação de criação e padronização das denominações das Unidades de Ensino integrantes da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa, em conformidade com os Anexos I e II da presente medida provisória.

§1º As unidades de ensino que ainda não tenham sido formalmente criadas passam a ser consideradas criadas por meio deste instrumento normativo.

§2º As unidades de ensino que haviam sido criadas por meio de decreto passam a ser consideradas criadas por meio deste instrumento normativo, ficando-se expressamente canceladas todas as atos praticados até o presente momento.

§3º As escolas que tenham outras denominações análogas passam a ser denominadas em conformidade com a relação contida no Anexo I da presente medida provisória, para se respeitar a padronização do nome que iniciará com as siglas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) ou EMEIF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Infantil) de acordo com a oferta de ensino.

§4º As escolas que tenham outras denominações análogas passam a ser denominadas em conformidade com a relação contida no Anexo II, da presente medida provisória, para se respeitar a padronização do nome que iniciará com as siglas CREI (Centro de Referência em Educação Infantil).

Art. 2º Fica regulamentada a oferta de Educação de Tempo Integral, em conformidade com o Anexo III, desta Medida Provisória, a oferta de Unidades em Tempo Integral é facultativa ao Município e de matrícula obrigatória aos alunos dos termos estabelecidos de acordo com critérios estabelecidos pelo Secretário de Educação e Cultura do Município.

§1º A Educação de Tempo Integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou quarenta horas semanais, durante todo o período letivo.

§2º Cabe a Secretaria de Educação e Cultura determinar, através de normas próprias, a regulamentação de matrículas referente aos atos de prioridade de matrícula de Tempo Integral.

§3º A matriz curricular será elaborada pelo Secretário de Educação e Cultura ao objeto de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação.

§4º As escolas que tenham outras denominações análogas passam a ser denominadas em conformidade com a relação contida no Anexo III, da presente medida provisória, para se respeitar a padronização do nome que iniciará EMEF EM TEMPO INTEGRAL (Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral) ou EMEIF EM TEMPO INTEGRAL (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempo integral) de acordo com a oferta de ensino.

Art. 3º Fica regulamentada o Polo Municipal de Apoio ao Sistema Universidade Aberta do Brasil - Polo Municipal UAB, visando para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir a oferta de cursos e programas de educação superior.

§1º O Polo Municipal UAB, caracteriza-se como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§2º A Secretaria de Educação e Cultura firmará acordos de cooperação técnica ou convênio com o Ministério da Educação para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observando a legislação vigente.

§3º A Secretaria de Educação e Cultura será responsável pela gestão administrativo-financeira dos acordos e convênios firmados, necessários à operacionalização, sustentabilidade e implementação do Polo Municipal UAB.

Art. 4º A Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa/PB fica isentada da responsabilidade de realizar o Curso Escolar a partir das informações da presente medida provisória, bem como sobre as demais medidas necessárias para o pleno funcionamento de todas as unidades integrantes do rede municipal de educação.

Art. 5º O Poder Executivo Municipal poderá dispor sobre o funcionamento das Unidades de Ensino por meio do Regimento Interno, que poderá ter suas normas específicas instituídas através de decreto.

Art. 6º As despesas correrão à conta das dotações orçamentárias existentes consignadas a Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 7º Esta medida provisória entra em vigor na data de sua publicação.

PAÇO DO GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB, em 17 de junho de 2019.


LUCIANO CARMO VIRES DE SÁ
Prefeito

PUBLICADA NO SEMANÁRIO Nº 1698, DE 16 A 22.06.2019
REPUBLICADA POR INCORREÇÃO

ANEXO I - ESCOLAS

CD	CDMUNICÍPIO	CDMUNICÍPIO	CDMUNICÍPIO
01	01000000	01000000	01000000
02	02000000	02000000	02000000
03	03000000	03000000	03000000
04	04000000	04000000	04000000
05	05000000	05000000	05000000
06	06000000	06000000	06000000
07	07000000	07000000	07000000
08	08000000	08000000	08000000
09	09000000	09000000	09000000
10	10000000	10000000	10000000
11	11000000	11000000	11000000
12	12000000	12000000	12000000
13	13000000	13000000	13000000
14	14000000	14000000	14000000
15	15000000	15000000	15000000
16	16000000	16000000	16000000
17	17000000	17000000	17000000
18	18000000	18000000	18000000
19	19000000	19000000	19000000
20	20000000	20000000	20000000
21	21000000	21000000	21000000
22	22000000	22000000	22000000
23	23000000	23000000	23000000
24	24000000	24000000	24000000
25	25000000	25000000	25000000
26	26000000	26000000	26000000
27	27000000	27000000	27000000
28	28000000	28000000	28000000
29	29000000	29000000	29000000
30	30000000	30000000	30000000
31	31000000	31000000	31000000
32	32000000	32000000	32000000
33	33000000	33000000	33000000
34	34000000	34000000	34000000
35	35000000	35000000	35000000
36	36000000	36000000	36000000
37	37000000	37000000	37000000
38	38000000	38000000	38000000
39	39000000	39000000	39000000
40	40000000	40000000	40000000
41	41000000	41000000	41000000
42	42000000	42000000	42000000
43	43000000	43000000	43000000
44	44000000	44000000	44000000
45	45000000	45000000	45000000
46	46000000	46000000	46000000
47	47000000	47000000	47000000
48	48000000	48000000	48000000
49	49000000	49000000	49000000
50	50000000	50000000	50000000
51	51000000	51000000	51000000
52	52000000	52000000	52000000
53	53000000	53000000	53000000
54	54000000	54000000	54000000
55	55000000	55000000	55000000
56	56000000	56000000	56000000
57	57000000	57000000	57000000
58	58000000	58000000	58000000
59	59000000	59000000	59000000
60	60000000	60000000	60000000
61	61000000	61000000	61000000
62	62000000	62000000	62000000
63	63000000	63000000	63000000
64	64000000	64000000	64000000
65	65000000	65000000	65000000
66	66000000	66000000	66000000
67	67000000	67000000	67000000
68	68000000	68000000	68000000
69	69000000	69000000	69000000
70	70000000	70000000	70000000
71	71000000	71000000	71000000
72	72000000	72000000	72000000
73	73000000	73000000	73000000
74	74000000	74000000	74000000
75	75000000	75000000	75000000
76	76000000	76000000	76000000
77	77000000	77000000	77000000
78	78000000	78000000	78000000
79	79000000	79000000	79000000
80	80000000	80000000	80000000
81	81000000	81000000	81000000
82	82000000	82000000	82000000
83	83000000	83000000	83000000
84	84000000	84000000	84000000
85	85000000	85000000	85000000
86	86000000	86000000	86000000
87	87000000	87000000	87000000
88	88000000	88000000	88000000
89	89000000	89000000	89000000
90	90000000	90000000	90000000
91	91000000	91000000	91000000
92	92000000	92000000	92000000
93	93000000	93000000	93000000
94	94000000	94000000	94000000
95	95000000	95000000	95000000
96	96000000	96000000	96000000
97	97000000	97000000	97000000
98	98000000	98000000	98000000
99	99000000	99000000	99000000
100	100000000	100000000	100000000

ANEXO II - CREIS

CD	CDMUNICÍPIO	CDMUNICÍPIO	CDMUNICÍPIO
01	01000000	01000000	01000000
02	02000000	02000000	02000000
03	03000000	03000000	03000000
04	04000000	04000000	04000000
05	05000000	05000000	05000000
06	06000000	06000000	06000000
07	07000000	07000000	07000000
08	08000000	08000000	08000000
09	09000000	09000000	09000000
10	10000000	10000000	10000000
11	11000000	11000000	11000000
12	12000000	12000000	12000000
13	13000000	13000000	13000000
14	14000000	14000000	14000000
15	15000000	15000000	15000000
16	16000000	16000000	16000000
17	17000000	17000000	17000000
18	18000000	18000000	18000000
19	19000000	19000000	19000000
20	20000000	20000000	20000000
21	21000000	21000000	21000000
22	22000000	22000000	22000000
23	23000000	23000000	23000000
24	24000000	24000000	24000000
25	25000000	25000000	25000000
26	26000000	26000000	26000000
27	27000000	27000000	27000000
28	28000000	28000000	28000000
29	29000000	29000000	29000000
30	30000000	30000000	30000000
31	31000000	31000000	31000000
32	32000000	32000000	32000000
33	33000000	33000000	33000000
34	34000000	34000000	34000000
35	35000000	35000000	35000000
36	36000000	36000000	36000000
37	37000000	37000000	37000000
38	38000000	38000000	38000000
39	39000000	39000000	39000000
40	40000000	40000000	40000000
41	41000000	41000000	41000000
42	42000000	42000000	42000000
43	43000000	43000000	43000000
44	44000000	44000000	44000000
45	45000000	45000000	45000000
46	46000000	46000000	46000000
47	47000000	47000000	47000000
48	48000000	48000000	48000000
49	49000000	49000000	49000000
50	50000000	50000000	50000000
51	51000000	51000000	51000000
52	52000000	52000000	52000000
53	53000000	53000000	53000000
54	54000000	54000000	54000000
55	55000000	55000000	55000000
56	56000000	56000000	56000000
57	57000000	57000000	57000000
58	58000000	58000000	58000000
59	59000000	59000000	59000000
60	60000000	60000000	60000000
61	61000000	61000000	61000000
62	62000000	62000000	62000000
63	63000000	63000000	63000000
64	64000000	64000000	64000000
65	65000000	65000000	65000000
66	66000000	66000000	66000000
67	67000000	67000000	67000000
68	68000000	68000000	68000000
69	69000000	69000000	69000000
70	70000000	70000000	70000000
71	71000000	71000000	71000000
72	72000000	72000000	72000000
73	73000000	73000000	73000000
74	74000000	74000000	74000000
75	75000000	75000000	75000000
76	76000000	76000000	76000000
77	77000000	77000000	77000000
78	78000000	78000000	78000000
79	79000000	79000000	79000000
80	80000000	80000000	80000000
81	81000000	81000000	81000000
82	82000000	82000000	82000000
83	83000000	83000000	83000000
84	84000000	84000000	84000000
85	85000000	85000000	85000000
86	86000000	86000000	86000000
87	87000000	87000000	87000000
88	88000000	88000000	88000000
89	89000000	89000000	89000000
90	90000000	90000000	90000000
91	91000000	91000000	91000000
92	92000000	92000000	92000000
93	93000000	93000000	93000000
94	94000000	94000000	94000000
95	95000000	95000000	95000000
96	96000000	96000000	96000000
97	97000000	97000000	97000000
98	98000000	98000000	98000000
99	99000000	99000000	99000000
100	100000000	100000000	100000000

ANEXO III - ESCOLA INTEGRAL

CD	CDMUNICÍPIO	CDMUNICÍPIO	CDMUNICÍPIO
01	01000000	01000000	01000000
02	02000000	02000000	02000000
03	03000000	03000000	03000000
04	04000000	04000000	04000000
05	05000000	05000000	05000000
06	06000000	06000000	06000000
07	07000000	07000000	07000000
08	08000000	08000000	08000000
09	09000000	09000000	09000000
10	10000000	10000000	10000000
11	11000000	11000000	11000000
12	12000000	12000000	12000000
13	13000000	13000000	13000000
14	14000000	14000000	14000000
15	15000000	15000000	15000000
16	16000000	16000000	16000000
17	17000000	17000000	17000000
18	18000000	18000000	18000000
19	19000000	19000000	19000000
20	20000000	20000000	20000000
21	21000000	21000000	21000000
22	22000000	22000000	22000000
23	23000000	23000000	23000000
24	24000000	24000000	24000000
25	25000000	25000000	25000000
26	26000000	26000000	26000000
27	27000000	27000000	27000000
28	28000000	28000000	28000000
29	29000000	29000000	29000000
30	30000000	30000000	30000000
31	31000000	31000000	31000000
32	32000000	32000000	32000000
33	33000000	33000000	33000000
34	34000000	34000000	34000000
35	35000000	35000000	35000000
36	36000000	36000000	36000000
37	37000000	37000000	37000000
38	38000000	38000000	38000000
39	39000000	39000000	39000000
40	40000000	40000000	40000000
41	41000000	41000000	41000000
42	42000000	42000000	42000000
43	43000000	43000000	43000000
44	44000000	44000000	44000000
45	45000000	45000000	45000000
46	46000000	46000000	46000000
47	47000000	47000000	47000000
48	48000000	48000000	48000000
49	49000000	49000000	49000000
50	50000000	50000000	50000000
51	51000000	51000000	51000000
52	52000000	52000000	52000000
53	53000000	53000000	53000000
54	54000000	54000000	54000000
55	55000000	55000000	55000000
56	56000000	56000000	56000000
57	57000000	57000000	57000000
58	58000000	58000000	58000000
59	59000000	59000000	59000000
60	60000000	60000000	60000000
61	61000000	61000000	61000000
62	62000000	62000000	62000000
63	63000000	63000000	63000000
64	64000000	64000000	64000000
65	65000000	65000000	65000000
66	66000000	66000000	66000000
67	67000000	67000000	67000000
68	68000000	68000000	68000000
69	69000000	69000000	69000000
70	70000000	70000000	70000000
71	71000000	71000000	71000000
72	72000000	72000000	72000000
73	73000000	73000000	73000000
74	74000000	74000000	74000000
75	75000000	75000000	75000000
76	76000000	76000000	76000000
77	77000000	77000000	77000000
78	78000000	78000000	78000000
79	79000000	79000000	79000000
80	80000000	80000000	80000000
81	81000000	81000000	81000000
82	82000000	82000000	82000000
83	83000000	83000000	83000000
84	84000000	84000000	84000000
85	85000000	85000000	85000000
86	86000000	86000000	86000000
87	87000000	87000000	87000000
88	88000000	88000000	88000000
89	89000000	89000000	89000000
90	90000000	90000000	90000000
91	91000000	91000000	91000000
92	92000000	92000000	92000000
93	93000000	93000000	93000000
94	94000000	94000000	94000000
95	95000000	95000000	95000000
96	96000000	96000000	96000000
97	97000000	97000000	97000000
98	98000000	98000000	98000000
99	99000000	99000000	99000000
100	100000000	100000000	100000000