



Unimontes

Universidade Estadual de Montes Claros

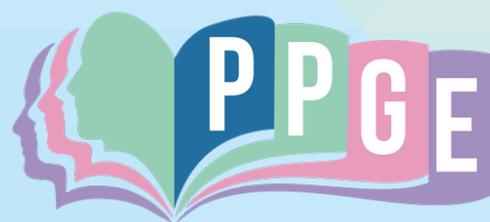
Afrobetização: prática emancipatória na EJA

Lilian Alves Santos

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Afrobetização: prática emancipatória na EJA

Lilian Alves Santos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos

Montes Claros / MG

2023



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

S237a Santos, Lilian Alves.
Afrobetização [manuscrito]: prática emancipatória na EJA / Lilian Alves Santos – Montes Claros (MG), 2023.
122 f. : il.

Bibliografia: f. 108-116.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos.

1. Racismo. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Afrobetização. 4. Práticas pedagógicas. 5. Pedagogia crítica. 6. Escolas públicas - Montes Claros (MG). I. Santos, Zilmar Gonçalves. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: prática emancipatória na EJA.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Afrobetização: prática emancipatória na EJA

Lilian Alves Santos

Dissertação defendida e aprovada em 11 de
dezembro de 2023, pela banca examinadora
constituída pelas pesquisadoras e pesquisadores

Profª. Dra. Zilmar Gonçalves Santos — Orientadora
Universidade Estadual de Montes Claros

Profª. Dra. Viviane Bernadeth Gandra Brandão
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dra. Nubia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Denilson Meireles Barbosa
Universidade Estadual de Montes Claros



Dedico este trabalho à minha mãe, Ana Alves, cujo amor, força e coragem sempre foram minha inspiração. Sua jornada de vida e dedicação são um exemplo que carrego comigo. Ao meu irmão, Darley Alves, cuja inteligência, esforço e resiliência me inspiram em vários aspectos de minha vida. Em memória de meu pai Vicente de Paula, que, embora não esteja mais entre nós, deixou um legado que sempre guiará meu caminho. E, com imenso carinho, ao meu marido, Carlos Sallon de Sousa, cujo amor, compreensão e apoio têm sido fundamentais em cada passo dos meus projetos. Sua presença tem sido um pilar de força e alegria na minha vida.

Esta conquista é tão deles quanto minha.



Agradecimentos...

Este mestrado foi uma jornada de descoberta pessoal e profissional, demonstrando o quanto sou capaz e o quanto posso ir além, lutando pelos ideais em que acredito e defendo. Nunca imaginei que conseguiria realizar tal feito, e esta experiência tem sido uma prova viva de minha capacidade e resiliência. Neste percurso, transformei-me em uma pessoa e professora melhor, enfrentando momentos de dúvida, lágrimas e a tentação de desistir. No entanto, foi a paixão pela temática e o desejo profundo de fazer a diferença na educação que me mantiveram firme. Esta experiência enriqueceu não apenas minha carreira, mas também ampliou minha visão de mundo e aprimorou minha abordagem pedagógica.

Primeiramente, agradeço a Deus, pois foi a força e sabedoria divinas que me sustentaram durante este caminho desafiador, mas imensamente gratificante. A fé foi o farol que iluminou os momentos mais difíceis, guiando-me através de cada desafio e celebrando comigo cada conquista.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Prof.^a Dra. Zilmar Gonçalves Santos, por sua orientação valiosa, paciência e apoio que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À Dra. Francely Aparecida dos Santos, coordenadora e professora do Curso, que não apenas me orientou em diversos aspectos, mas também se tornou uma fonte de inspiração com sua liderança e sabedoria.

À Universidade Estadual de Montes Claros e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo ambiente acadêmico enriquecedor. O conhecimento compartilhado e o incentivo ao pensamento crítico e independente foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico.

Sou profundamente grata à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) por me permitir afastar das minhas funções como professora da admissão 03, mantendo meu salário, o que foi essencial para me dedicar a este mestrado. Essa oportunidade financeira foi um suporte crucial que possibilitou a realização deste sonho.



Aos professores da banca, Prof.^a Dra. Viviane Bernadeth Gandra Brandão, cuja avaliação foi feita com carinho e afeto, sendo uma motivação e inspiração contínua, a Prof.^a Dra. Núbia Regina Moreira, cujo vasto conhecimento inspira a todos. E ao Prof. Dr. Denilson Meireles Barbosa, cuja contribuição acadêmica foi valiosa para este trabalho.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Unimontes, turma de 2022, pelas inúmeras contribuições, pelo apoio constante e pelas amizades que surgiram e se fortaleceram ao longo do curso. Em especial, gostaria de mencionar Amanda Ribeiro, Débora de Souza, Pricila Fernandes, Ilidiano Braz e Wellington Coimbra, cuja parceria, troca de ideias e apoio mútuo enriqueceram significativamente esta jornada. A todos os outros colegas, os quais são muitos para listar, mas que a importância em minha jornada é imensurável, meu sincero agradecimento.

Aos professores da Educação de Jovens e Adultos que participaram deste estudo, pela disposição em compartilhar suas experiências e percepções, enriquecendo imensamente esta pesquisa.

E, por fim, um agradecimento muito especial a todos os amigos e familiares que, de diversas maneiras, contribuíram para a minha trajetória acadêmica e pessoal, especialmente ao meu marido Carlos Sallon e minha mãe Ana, cujo amor e suporte foram pilares de força em todos os momentos.



SANTOS, Lilian Alves. *Afrobetização: prática emancipatória na EJA*. 2023. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em identificar e analisar as práticas pedagógicas Afrobetizadoras adotadas em uma Escola Estadual situada no Município de Montes Claros/MG. As bases teóricas utilizadas nesta pesquisa foram fundamentadas em autores como Giroux (1997), Freire (1996) e Saviani (1944) que discutem a educação crítica e libertadora, enfatizando a formação de sujeitos ativos e reflexivos. Almeida (2019) e Munanga (2005) exploram a questão do racismo estrutural em diferentes esferas, incluindo o ambiente escolar, destacando a necessidade de combatê-lo. Adicionalmente, Ribeiro (2019) e Souza (2021) contribuem com pressupostos relevantes sobre essas dinâmicas, enquanto Gomes (2011) é uma referência essencial no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros. A metodologia empregada foi composta por uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi conduzida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os instrumentos de coleta de dados utilizados compreendem a análise documental, que foi realizada por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de um questionário destinado aos participantes, que abrangeu 20 professores(as) atuantes na EJA durante o período da pesquisa. O questionário utilizado tinha como objetivo investigar as práticas pedagógicas implementadas no combate ao racismo e ao preconceito racial. Os resultados da pesquisa indicam uma consciência crescente na comunidade educacional sobre a importância da afrobetização e a necessidade de combater o racismo e o preconceito racial na educação. No entanto, como em muitas iniciativas educacionais, existe um espaço entre a visão (como refletido no PPP) e a realidade prática (como expresso nas respostas dos professores). Esta lacuna, enquanto desafiadora, também apresenta oportunidades para aprimoramento contínuo e desenvolvimento profissional, especialmente à luz das contribuições teóricas dos autores mencionados. Em conclusão, este estudo destaca a importância e os desafios da implementação de práticas pedagógicas afrobetizadoras em um contexto educacional brasileiro, oferece uma visão significativa das práticas pedagógicas atuais e aponta direções para futuras iniciativas e pesquisas.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica. Afrobetização. Educação de Jovens e Adultos.



SANTOS, Lilian Alves. *Afro-literacy: Emancipatory Practice in Youth and Adult Education*. 2023. 122p. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify and analyze the Afro-literacy pedagogical practices adopted in a State School located in the Municipality of Montes Claros/MG, Brazil. The theoretical foundations of this research were based on authors such as Giroux (1997), Freire (1996), and Saviani (1944) who discuss critical and liberating education, emphasizing the formation of active and reflective subjects. Almeida (2019) and Munanga (2005) explore the issue of structural racism in different spheres, including the school environment, highlighting the need to combat it. Additionally, Ribeiro (2019) and Souza (2021) contribute with relevant assumptions about these dynamics, while Gomes (2011) is an essential reference in the field of Youth and Adult Education (EJA), among others. The methodology employed consisted of bibliographic and documentary research, with a qualitative approach. Field research was conducted in the context of Youth and Adult Education (EJA). The data collection instruments used include documentary analysis, which was carried out through the Political-Pedagogical Project (PPP) and the National Common Curricular Base (BNCC), as well as a questionnaire aimed at participants, which covered 20 teachers active in EJA during the research period. The questionnaire used aimed to investigate the pedagogical practices implemented in combating racism and racial prejudice. The research results indicate a growing awareness in the educational community about the importance of Afro-literacy and the need to combat racism and racial prejudice in education. However, as in many educational initiatives, there is a gap between vision (as reflected in the PPP) and practical reality (as expressed in the teachers' responses). This gap, while challenging, also presents opportunities for continuous improvement and professional development, especially in light of the theoretical contributions of the authors mentioned. In conclusion, this study highlights the importance and challenges of implementing Afro-literacy pedagogical practices in a Brazilian educational context, offers a significant insight into current pedagogical practices, and points directions for future initiatives and research..

Keywords: Critical Pedagogy. Afrobetization. Youth and Adult Education



SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo1: A educação emancipadora na EJA: desdobramentos possíveis	22
1.1 A educação como espaço de mudanças sociais	22
1.2 A educação de caráter emancipatório sob a ótica freireana.....	27
1.3 Percurso histórico da EJA no Brasil.....	31
1.4 EJA: uma política pública tecida para a inclusão e emancipação educacional.....	41
1.5 Os sujeitos da EJA e o cenário das práticas pedagógicas.....	48
Capítulo 2: Afrobetização: o papel da escola no combate ao racismo, preconceito e na construção da identidade afro-brasileira na EJA	56
2.1 O racismo estrutural	57
2.2 As ações afirmativas de enfrentamento ao racismo e preconceito racial na educação. 64	
2.3 A Afrobetização como prática pedagógica.....	68
Capítulo 3: Racismo estrutural e práticas antirracistas: uma análise reflexiva sobre o que dizem os documentos e professores da EJA	78
3.1 Aspectos metodológicos: procedimentos iniciais.....	79
3.2 Participantes e local da pesquisa.....	80
3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	82
3.4 Análise documental: BNCC e Projeto Político-Pedagógico.....	85
3.5 Perfil dos participantes.....	89
3.6 Perfil dos alunos da EJA.....	93
3.6.1 Reconhecimento Étnico-Racial entre os alunos da EJA.....	94
3.7 Saberes e práticas docentes envolvendo a questão racial.....	96
Considerações	103
Referências	106
Apêndices	114
Apêndice I: Questionário para os(as) professores da EJA	114

Apêndice II: Pesquisa documental	117
Anexos	118
Anexo I: Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa.....	118
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa.....	120



INTRODUÇÃO

[...] quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 2016, p. 68).

O presente trabalho objetivou verificar e analisar a existência de práticas afrobetizadoras na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA. A afrobetização pode ser definida como um processo educacional que busca integrar a história, cultura e contribuições africanas e afro-brasileiras ao currículo escolar, promovendo uma visão mais inclusiva e representativa. Ela se destaca por valorizar a diversidade e por combater preconceitos e estereótipos, visando uma educação mais justa e igualitária. Em relação à EJA, é fundamental reconhecer que essa modalidade de ensino reúne um público diverso, muitas vezes marginalizado, que traz consigo experiências de vida ricas e complexas (Santos; Dantas, 2020).

Nesse contexto, a afrobetização surge não apenas como uma prática pedagógica, mas também como uma ferramenta de empoderamento e reconhecimento da identidade negra. Quanto à presença dessas práticas afrobetizadoras, observa-se uma crescente conscientização sobre sua importância. No entanto, a implementação dessas práticas pedagógicas ocorre de formas variadas, em função do próprio contexto escolar. Enquanto algumas instituições e educadores têm adotado abordagens mais integradas, outros ainda enfrentam desafios, seja por falta de recursos, treinamento ou apoio institucional. Esta diferença na implementação e enfrentamento dos desafios foi uma das razões que despertou meu interesse e levou à delimitação do tema proposto. A motivação para investigar essa área se deu a partir de um impulsionamento que foi, em um primeiro momento, pessoal. Tal impulso segmentou-se em duas vias. Por um lado, um imenso interesse pela implementação de uma pedagogia crítica e democrática, que possibilite aos cidadãos a oportunidade de receber uma educação que priorize os indivíduos ante os estereótipos que carregam. Por outro, ser uma mulher negra, inserida nessa sociedade racializada, em que a valorização e reconhecimento baseiam-se no fenótipo ao invés da capacidade. Passei por vários ambientes, inclusive o escolar, e deparei-me com expressões racistas e preconceituosas sendo proferidas consciente e inconscientemente. Nesse contexto, faz muito sentido a observação de Soares, Giovanetti e Gomes, no que diz respeito a EJA: “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na

economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares” (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 29).

Alguns dados são importantes para compreender esta afirmação. Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou-se que a população negra é a mais afetada pelo fenômeno do abandono escolar no país, alcançando um percentual de 44,2% dos homens negros entre os 19 e os 24 anos e 30% das meninas e mulheres negras (Campanari, 2019). Os índices aumentam proporcionalmente conforme a elevação do nível de estudo. Diversos elementos concorrem para a discrepância observada no fenômeno do abandono escolar. Um desses fatores se encontra no relatório da Unicef Brasil (2019) ao apontar que jovens negros são frequentemente mais vulneráveis a situações de violência, o que impacta diretamente sua trajetória escolar. A falta de segurança, tanto dentro quanto fora das escolas, contribui significativamente para a evasão escolar dessa população. Outro ponto a ser considerado é a falta de incentivo e oportunidades no ambiente familiar. De acordo com Santos e Scopinho (2011), muitos jovens negros são pressionados a ingressar precocemente no mercado de trabalho para auxiliar no sustento de suas famílias, comprometendo assim sua permanência e progresso na escola. São forçados a conciliar estudos e trabalho desde cedo, o que pode comprometer sua trajetória educacional. A necessidade de contribuir para o sustento da família é uma das principais razões para essa conciliação precoce.

Quanto às mulheres negras, frequentemente enfrentam dificuldades relacionados à divisão de gênero e raça no espaço doméstico. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontam que, em média, as mulheres negras dedicam cerca de 18,5 horas semanais a mais do que as mulheres brancas em tarefas domésticas e de cuidados com familiares (Ipea, 2016).

Nesse contexto, podemos então perceber o porquê da presença expressiva de afro-brasileiros na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eles não tiveram o direito de frequentar a escola na idade adequada, conforme é garantido pela Constituição Brasileira de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988). No documento *Censo da Educação Básica 2021: resumo técnico*, disponibilizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), notou-se que, no ano de 2021, quanto à cor/raça, os alunos identificados como negros são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Negros representam 76,7% da EJA – fundamental e 69,1% da EJA – médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada (Inep, 2021).

As ideias apresentadas por Pereira (2019) possibilitam a identificação dos sujeitos da EJA enquanto indivíduos em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o autor, há diversas formas de vulnerabilidade encontradas na EJA, um fenômeno resultante de um “esquecimento proposital” (Pereira, 2019, p. 274) por parte do aparelho estatal.

Spozati (2000) aponta quais são esses grupos sociais e busca identificar aquilo que eles possuem em comum. Spozati (2000, p. 25) busca “examinar a inter-relação entre o crescimento populacional da cidade e a oferta de vaga” na cidade de São Paulo, sinalizando que os diversos impedimentos para o acesso à escola, são direcionados a uma parcela populacional específica. Entre os problemas identificados por Spozati (2000), encontra-se o percurso entre a casa do estudante e a instituição escolar. É interessante observar de que maneira essas dificuldades possuem raízes sócio-históricas.

Essas dificuldades decorrem, a título de exemplificação, de “situações intransponíveis como enchentes, desabamentos, morros” (Spozati, 2000, p. 26) e que são acentuadas por problemas tais como a ausência de saneamento básico em determinados locais. São, portanto, os indivíduos cujos direitos foram historicamente negados ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira e que são os mais afetados por essas dificuldades.

A autora traça a correlação entre a exclusão social e o fracasso escolar ao questionar se “há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa” (Spozati, 2000, p. 21) e defende que ambos os fatores se retroalimentam – sendo sustentados pela precariedade das estruturas sociais para os grupos historicamente excluídos que, em última instância, reflete nas instituições públicas de ensino. Para a autora:

Portanto, de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Ai surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade (Spozati, 2000, p. 28).

Os processos educacionais muitas vezes refletem e reforçam preconceitos e discriminações existentes na sociedade. Isso pode acontecer de diversas maneiras, como com o conteúdo curricular, a falta de diversidade no corpo docente, a discriminação institucionalizada e a falta de discussão sobre preconceitos e discriminações.

Para lidar com esses problemas, é necessário que os processos educacionais sejam repensados e transformados para abordar essas questões de maneira mais aberta e inclusiva.

Isso pode abranger a inclusão de perspectivas diversas e a promoção da empatia e do entendimento mútuo. É também importante que os educadores sejam formados e capacitados para reconhecer e combater o preconceito e a discriminação em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Nesse contexto, o presente trabalho delimitou a problematização: Quais práticas pedagógicas afrobetizadoras vêm ocorrendo na EJA com intuito de diminuir o preconceito e discriminação racial?

Devemos considerar ainda a necessidade do desenvolvimento e da manutenção de ferramentas que corroborem para o combate ao racismo e ao preconceito não somente no âmbito da educação, mas de toda sociedade. As políticas públicas são ferramentas fundamentais para combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica. Entre as possibilidades, encontram-se as ações afirmativas, a educação para a igualdade racial, as leis antidiscriminação e o fortalecimento dos órgãos públicos designados para essa função.

Entre as políticas públicas de educação que implementam ações estatais para o combate ao preconceito racial no Brasil, a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, pode ser destacada como um marco legal. É importante que as políticas públicas sejam sensíveis às necessidades e realidades de cada contexto específico e que envolvam a participação ativa e a colaboração das comunidades afetadas pela discriminação racial. Por outro lado, é interessante notar como o referido instrumento normativo também possibilita que existam ações unificadas em todo território nacional.

No campo teórico, a discussão de interesse deste estudo – e o primeiro eixo que o direciona – é a *afrobetização*:

Afrobetizar, ao contrário de ser (só) uma neologia geradora de expectativas estereotipadas ligadas ao prefixo “afro”, tem por objetivo principal levar as pessoas ao reconhecimento e autoconhecimento de si a partir do que lhe é próprio, para se inserirem socialmente diante de uma condição de empoderamento de sua condição de cidadão (Justino; Roberto, 2014, p. 100).

A afrobetização representa a possibilidade de uma ação educativa que promove um olhar crítico aos sujeitos da EJA sobre o ser negro na sociedade contemporânea. Será compreendida, no decorrer deste estudo, como uma prática emancipatória que busca produzir o empoderamento nesses indivíduos de maneira que os tornem protagonistas de sua história.

A afrobetização é um processo em que o ato de alfabetizar um indivíduo está entrelaçado com a existência de processos específicos decorrentes da afro-brasilidade¹. O conceito se alinha, dialogicamente, com a consecução de uma educação decolonial e que, segundo Silva Filho (2017), desperta os educadores para processos educacionais contornados pelas relações étnico-raciais.

Os processos educacionais devem ser orientados para a promoção da igualdade étnico-racial e a valorização da diversidade cultural e racial. Nos currículos das Teorias Não-Críticas, as relações étnico-raciais são ignoradas ou negligenciadas no ambiente escolar, o que pode perpetuar o preconceito e a discriminação. Para abordar essa situação, é essencial adotar estratégias pedagógicas que fomentem a diversidade e a adesão a políticas raciais. Aspectos cruciais para essa adesão incluem a incorporação de conteúdo diversificado e culturalmente pertinente no currículo, a implementação de políticas voltadas para questões raciais, o incentivo ao diálogo e à troca de experiências sobre diversidade racial, e a capacitação de professores e profissionais da educação para lidar com questões raciais. Ao adotar essas estratégias, os processos educacionais podem ser contornados para promover a igualdade étnico-racial e valorizar a diversidade cultural e racial. Isso pode ajudar a criar um ambiente escolar mais diversificado e acolhedor para todos os estudantes.

Na perspectiva da afrobetização, a alfabetização dos afrodescendentes passa a considerar as suas características enquanto grupo social historicamente excluído, o que decorre da sua marginalização herdada desde o período colonial. Como consequência mais ampla, garante-se o direito social à educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, o que eleva um grupo que é alvo de fenômenos sociais tais como o racismo e o racismo estrutural à condição de cidadania.

Silva Filho (2017, p.01) ressalta, a título de exemplificação, os impactos positivos do “curso para a prática pedagógica dos/das docentes em sala de aula”, vendo que os participantes do estudo² identificaram que promover a igualdade racial no ambiente escolar é essencial para contribuir com a construção de um mundo com menos desigualdades raciais. Nesse sentido, a

¹ Isso é, que abarque os elementos componentes da cultura afro-brasileira.

² Segundo Silva Filho (2017), a Especialização Uniafro é um curso de formação continuada para professores da Educação Básica oferecido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Os recursos dessa política de promoção de igualdade na educação são oriundos do Ministério da Educação.

afrobetização é uma ferramenta para a inserção social desses sujeitos, considerando todos os aspectos que compõem a sua identidade.

O segundo eixo que norteia este estudo é a pedagogia crítica e libertadora. A pedagogia crítica é um paradigma educacional que se preocupa em tornar o processo de ensino-aprendizagem mais engajador e significativo para os estudantes. Através de uma abordagem crítica, esta pedagogia busca criar espaços de diálogo e reflexão, em que os estudantes possam discutir e questionar não apenas o conteúdo apresentado, mas também as estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas.

Uma das principais premissas da pedagogia crítica é a ideia de que o conhecimento é construído socialmente e que, portanto, deve ser contextualizado e problematizado para que possa ser compreendido e aplicado de maneira efetiva.

A pedagogia crítica baliza as ações pedagógicas democráticas que visam a emancipação dos indivíduos, pois está “[...] a serviço dos interesses da classe trabalhadora, a serviço da luta pela transformação social” (Santos, Raquel, 2018, p. 55). Serve, dessa forma, como um processo para o alcance da igualdade racial e o exercício pleno da cidadania dos brasileiros negros, que se encontram submetidos ao racismo estrutural. A afrobetização, por sua vez, pauta ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar voltadas para o autoconhecimento³, consequentemente, tais ações proporcionam a autovalorização mediante a sistematização de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana, reflexões sobre a condição do negro na estrutura social. De acordo com Moura e Mota (2016):

Afrobetizar é gerar conhecimento é construir novos sentidos e valores. Na escola se afrobetiza. Considera que, é o lugar em que o aluno constrói e desenvolve a maior parte do seu pensamento crítico acerca das questões sociais, assim como é também o lugar onde o aluno é mediado para fazer a construção da sua identidade e a da sua cidadania (Moura; Mota, 2016, p. 230-231).

A luta antirracista é incessante e árdua, cabendo a ela a ocupação de todos os espaços disponíveis e aqui incluem-se, evidentemente, aqueles voltados para a educação. Entendemos que a educação é a mais relevante trincheira da luta antirracista. Pois, para Munanga (2005, p. 17), “[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de

³ Nos referimos, aqui, à identificação, por parte do indivíduo que está sendo alfabetizado, tanto da sua condição de sujeito inserido em uma sociedade racista quanto de todos os componentes identitários – nos âmbitos político, social, histórico e cultural – que estão atrelados ao *ser negro* na sociedade brasileira. Em contrapartida, esse autoconhecimento também perpassa pela sua compreensão das limitações às quais o indivíduo afro-brasileiro têm impostas sobre a sua vida – e, consequentemente, sobre a sua condição de cidadão.

questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Entrelaçar os pressupostos freireanos, a pedagogia crítica e a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 faz-se necessário para apreender a concepção da referida lei na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Com o propósito de buscar a expansão das discussões teóricas acerca desse tópico, bem como fortalecer o conhecimento científico sobre essa parcela da população brasileira, invisibilizada nos textos legais e destituída de voz, esta pesquisa pretendeu analisar as experiências e desafios dos jovens negros no contexto educacional. Além disso, pretendeu propor práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam a inclusão efetiva desses jovens, garantindo-lhes oportunidades justas na sociedade brasileira. “Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social” (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 30). Diante desse cenário de exclusão histórica e continuada, torna-se necessário repensar as abordagens educacionais destinadas a esse grupo.

A principal contribuição do estudo foi, portanto, promover discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas na EJA, na perspectiva da afroetização, público duplamente excluído das decisões que dão base para a construção das políticas públicas de educação no país, isto é, promover discussões e reflexões sobre as práticas afroetizadoras implementadas no ambiente escolar, pois é um local de sistematização de conteúdos e também relevante na produção de relações, valores e identidades.

O objetivo principal deste estudo consistiu em analisar se ocorrem e como ocorrem as práticas pedagógicas afroetizadoras na EJA. As etapas do estudo foram alinhadas aos seguintes objetivos específicos:

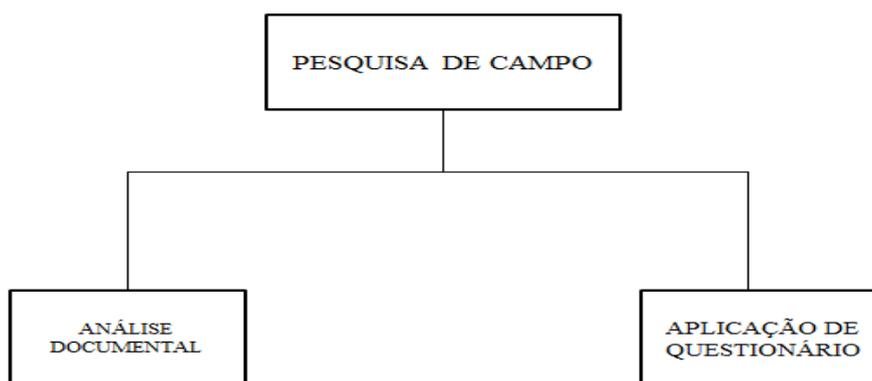
- Relacionar pressupostos educativos críticos e libertadores com a educação de jovens e adultos;
- Porfiar as especificidades da afroetização na educação de Jovens e adultos; e
- Analisar e verificar a existência de prática afroetizadora realizada por professores da EJA.

Em vista disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Conforme Gil (2008, p. 50) destaca, a pesquisa bibliográfica busca 'permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que

poderia pesquisar diretamente'. Nossa revisão bibliográfica foi embasada em autores como Giroux (1997), Freire (1996), Saviani (1944), Almeida (2018) e Munanga (2005). Adicionalmente, adotamos uma abordagem qualitativa crítico-dialética, o que nos permitiu capturar a dinâmica entre o mundo real e o sujeito, proporcionando uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos fenômenos sociais relacionados à luta contra o racismo e o preconceito racial no contexto educacional. Esta abordagem metodológica foi crucial para explorar as complexidades do tema além de uma simples revisão de literatura, incorporando uma análise interpretativa dos dados coletados.

A pesquisa documental foi conduzida através do uso do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa de campo, realizada em uma Escola Estadual no Município de Montes Claros, focou na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi estruturada em duas etapas, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Etapas da Pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro momento da pesquisa de campo foi realizado por meio da análise documental, utilizando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta abordagem tem como objetivo não apenas discernir as práticas pedagógicas implementadas no espaço escolar a partir da perspectiva dos docentes, mas também considerar as diretrizes, normas e fundamentações que os documentos oficiais, como a BNCC, estabelecem para balizar e orientar tais práticas. O segundo momento da pesquisa de campo foi realizado por meio de aplicação de questionários aos professores da EJA que, segundo, Gil (2008, p. 121) trata-se de uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre os conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Durante a realização da pesquisa, identificamos 20 professores(as) atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, dentre esses, recebemos respostas ao nosso questionário de apenas 12 professores. As perguntas formuladas no questionário foram projetadas para verificar e analisar as práticas afrobetizadoras implementadas nessa modalidade de ensino. O objetivo central foi identificar a presença e a eficácia dessas práticas na contribuição para o combate ao racismo e ao preconceito racial, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa das diversidades culturais e étnicas presentes na sociedade brasileira.

Os dados coletados em campo foram analisados a partir dos pressupostos de Bardin (2011, p. 48), para que a técnica de análise de conteúdo consista “na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas”. O estudo em questão foi estruturado em três capítulos, cada um abordando aspectos relevantes para a compreensão da temática em foco.

No capítulo 1, discutimos sobre a importância da educação emancipadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, foram discutidos o histórico da EJA no Brasil e os principais documentos que regulamentam essa modalidade de ensino. Também foi explorado o contexto social em que os estudantes da EJA estão inseridos, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade de perfis educacionais presentes nessa modalidade.

Já o capítulo 2 foi dedicado à discussão do racismo estrutural presente nos processos sociais vivenciados pelos estudantes da EJA. Consistiu em destacar a importância da afrobetização como estratégia pedagógica para enfrentar e combater essa forma de discriminação. Foram apresentados argumentos embasados em teorias e estudos que evidenciam a necessidade de abordagens educacionais que valorizem a cultura afro-brasileira e promovam a consciência racial entre os estudantes.

No capítulo 3, foi realizada a análise e reflexão dos dados coletados na pesquisa de campo. Essa análise foi embasada em autores que abordam a pedagogia crítica e o racismo. Buscou-se estabelecer conexões entre essas teorias e as particularidades da EJA. Foram

apresentadas interpretações dos resultados obtidos, visando contribuir para o entendimento das práticas pedagógicas afrobetizadoras implementadas e sua relevância no contexto da EJA. Dessa forma, a estrutura do estudo permitirá uma abordagem completa e reflexiva sobre a importância da afrobetização como estratégia educacional no combate ao racismo na EJA.

A educação emancipadora na EJA: desdobramentos possíveis

A sociedade contemporânea é estruturada em relações hegemônicas. O espaço escolar, por sua vez, representa um local de sistematização de conteúdos e produção de identidades. Mediante a relação dialética existente entre escola e sociedade, a educação desempenha um papel relevante na produção dos valores históricos, sociais e culturais que combaterão as desigualdades e suas representações. Nesse sentido, a organização deste capítulo foi estruturada como o intuito de promover reflexões sobre o papel da educação no contexto social.

Nossa reflexão busca colocar em cena os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, visto que este é um espaço constituído por sujeitos marginalizados, que tiveram seus direitos negados e aspiram pleitear o direito ao conhecimento, a emancipação proporcionada pelo saber (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011). A discussão pondera o direito à educação que a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) defendem, além de evidenciar os sujeitos da EJA analisando o Parecer CNE/CEB 11/2000 (Brasil, 2000a) e a Resolução CNE/CEB 1/2000 (Brasil, 2000b) que regulamentam essa modalidade quanto às diretrizes curriculares nacionais.

Fizemos uma análise reflexiva sobre a importância da educação na emancipação dos sujeitos. Abordamos neste capítulo o espaço escolar enquanto um cenário propício para fomentar reflexões. Nesse contexto, indivíduos que se encontram subjugados pelas ideologias dominantes e que internalizaram sua condição de sujeitos subalternizados, agora têm a oportunidade de buscar uma realidade onde possam se tornarem agentes principais de suas próprias narrativas. Isso ocorre como parte de um esforço em direção à transformação do ambiente no qual estão inseridos.

1.1 A educação como espaço de mudanças sociais

As relações de poder perpassam as estruturas da sociedade brasileira, e têm uma grande influência na forma como as pessoas vivem e se relacionam entre si. Essas relações são baseadas em diferentes fatores, como a classe social, a etnia, o gênero e a orientação sexual, entre outros.

Na sociedade atual, vemos claramente como alguns grupos têm mais poder, enquanto outros são dominados por essa autoridade, refletindo o sistema capitalista. A diversidade cultural e racial do nosso país, em vez de ser valorizada, é muitas vezes usada para beneficiar os interesses dos mais ricos. A sociedade é alicerçada em relações hegemônicas, na qual as posições de domínio são limitadas e excludentes, ao passo que as fragmentações sociais são provenientes das diferenças que caracterizam os sujeitos a partir da sua classe, raça, gênero e outros.

Uma das principais questões que permeiam as relações de poder no Brasil é a desigualdade social. Segundo Fernandes (2021), o país é conhecido por ter uma das maiores disparidades econômicas do mundo, o que significa que as pessoas que possuem mais dinheiro e recursos têm um poder maior sobre aqueles que têm menos. Essa desigualdade pode ser observada em várias áreas da sociedade, desde o acesso à educação e à saúde até o acesso à justiça e à segurança pública (Barreto, 2017).

Outro fator que influencia as relações de poder no Brasil é a questão racial. O país tem uma longa história de discriminação contra as pessoas negras, que se reflete em várias áreas da sociedade. A população negra ainda enfrenta desafios significativos em termos de acesso à educação, emprego e justiça. Além disso, a desigualdade socioeconômica e a sub-representação política da população negra são problemas graves no país, refletindo como o poder é exercido de maneira desigual e opressiva (IBGE, 2022).

A educação, quando conduzida de maneira adequada, de modo que valoriza a diversidade, promove o pensamento crítico e enfatiza a aprendizagem significativa, desempenha um papel crucial na emancipação, tanto individual quanto coletiva. E, como Freire (2021a) argumenta, um ato de liberdade e uma ferramenta para a transformação social. Munanga (2005) destaca como o sistema educacional tem sido moldado para perpetuar ideologias que, em conjunto com os meios de comunicação, solidificam estruturas de classe e promovem valores distorcidos. Sua força transformativa capacita as pessoas a adquirirem saberes, competências e princípios que lhes conferem a habilidade de efetuar escolhas conscientes e tomar decisões embasadas em suas trajetórias pessoais e profissionais.

No entanto, para alcançar esse ideal, Cavalleiro (2001) enfatiza a necessidade de confrontar e desestruturar a *consciência esbranquiçada*, abordando sua ideologia subjacente. Nesse contexto, a educação se apresenta como um processo impulsionador da

autodeterminação, fornecendo as bases para um empoderamento genuíno e uma participação ativa na sociedade.

No entanto, nem toda forma de educação é igualmente emancipatória. Muitas vezes, o sistema educacional pode ser opressivo, perpetuando desigualdades sociais e econômicas e limitando as oportunidades para aqueles que têm menos recursos ou pertencem a grupos marginalizados. A educação representa um processo de grande relevância no contexto social, tendo em vista que a sua construção ocorre não somente com aqueles sujeitos envolvidos nos processos educacionais, mas também pelo contexto que cerca a instituição escolar.

Ao esbarrar na formação da instituição escolar sob a perspectiva social, um pensamento a ser abordado é o de Saviani (2021), que afirma que o meio social é construído por diferentes interesses em que apenas alguns são favorecidos, relação essa que se reproduz de maneira direta e indireta nas ações executadas no espaço escolar:

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2021, p. 25).

A relação existente entre a escola e a sociedade é interligada, pois o processo de ensino-aprendizagem valoriza o conhecimento baseado no contexto histórico-cultural e social adquirido das vivências sociais. Tanto os professores(as) quanto os alunos(as) são sujeitos que se relacionam e estão inseridos em diferentes contextos. As experiências, nesse sentido, devem ser valorizadas nos espaços escolares e utilizadas como instrumento de emancipação desses indivíduos.

De acordo Saviani:

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (Saviani, 2021, p. 8).

Podemos perceber a importância da prática pedagógica emancipadora na transformação social. Essa prática está ligada às relações sociais atuais, que são influenciadas por diversos fatores, incluindo aspectos históricos e culturais. Considerando a ideia de Freire (2019) de que a posição natural do ser humano não é simplesmente estar no mundo, mas interagir e coexistir

com ele, na concepção crítica, observa-se uma rearticulação das formas de perceber e se relacionar com o mundo. Esta perspectiva implica em reconhecer o indivíduo não apenas como um observador passivo, mas como um agente ativo na construção e transformação de sua realidade. Se Bauman (1998) demonstra preocupação com a incerteza e insegurança que a modernidade causa à construção dos sujeitos, Giroux (1997, p. 196) observa que a não construção da razão crítica no ocidente, acarreta a “padronização, fragmentação e comercialização da vida cotidiana”. Giroux considera, ainda, que a capacidade de raciocinar criticamente está desaparecendo:

[...] à medida que a vida cotidiana se torna mais "racionalizada" e abarrotada com imagens de ganância e individualismo para proveito próprio, o discurso da democracia irá desaparecer da vida pública até finalmente ser substituído pela linguagem e lógica da tecnocultura (Giroux, 1997, p. 196).

Nesse sentido, percebemos que se o tecnicismo que apregoa relações sociais exploratórias e discriminatórias, prevalecer sobre os valores da humanização, o direito à democracia também será comprometido. Face ao exposto, uma educação que tenha como objetivo a transformação dos sujeitos para que eles exerçam a sua cidadania será apenas uma utopia disseminada pelo capitalismo.

Deve-se considerar que a existência das práticas pedagógicas que visam a emancipação do sujeito, decorrem evidentemente da necessidade de sua libertação. Para Santos e Dantas (2020, p. 8) “a práxis pedagógica decolonial é a prática da pedagogia da autonomia, uma vez que exercita a desobediência epistêmica como estratégia para a descolonização”. Ao buscar na literatura freireana uma explanação conceitual para tal fenômeno, consideramos importante destacar que:

Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições mentais flexíveis capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política. Condições culturais desfavoráveis à formação desta solidariedade, é claro, igualmente entre os “donos das terras e das gentes também”. Não há dúvida, repitamos, de que as disposições que esse clima favorecia se desenvolvessem seriam antes e logicamente as de mandonismo, as do interesse privado sobrepondo-se ao público. As de submissão (Freire, 2019, p. 73).

Assim sendo, as práticas de dominação e subordinação interferem nos processos de produção da identidade de maneira que os sujeitos perdem a capacidade de criticar a realidade e são submetidos ao regime hegemônico capitalista.

Partindo do princípio de “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25), a aprendizagem torna-se um processo conjunto, onde há uma tríade entre o educador, o educando e o mundo, pois ambos – educador e educando – não estão dissociados do seu contexto, ao mesmo tempo em que é a partir dessa inter-relação que a troca de conhecimento se dá nos processos pedagógicos. O conhecimento, sob o aspecto freireano, não é somente adquirido através daquilo que as instituições escolares transmitem em saber tecnicista, mas está no sujeito social como parte do que o compõe enquanto indivíduo, tornando-se dessa forma uma educação emancipatória.

Não por acaso, Freire (1996, p. 25) afirma que o seu “discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação”. Ao correlacionar “a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação” (Giroux, 1997, p. 146), o que Freire propôs foi uma transposição de uma massa de trabalhadores para 300 indivíduos com uma nova visão de mundo, conscientes de sua condição, cujo instrumento foi à educação emancipatória.

Para Giroux (1997, p. 154), “Freire redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais”, o que significa afirmar, em outras palavras, que o conhecimento enraizado nas instituições escolares, dito conhecimento científico, não abrange todos os saberes disponíveis e pode estar muito distante do mundo dessas pessoas. Assim, os saberes populares deveriam representar o ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos eruditos que estruturam esse conhecimento científico. Sabemos que sem esse conhecimento que vem sendo construído pela humanidade ao longo dos tempos, é fundamental para que os filhos dos trabalhadores e os próprios trabalhadores possam ter acesso ao mundo social que se estruturam em torno desses conhecimentos científicos.

A fragmentação da sociedade pauta-se em discursos ideológicos que são disseminados e sustentados entre os marginalizados, reforçando a existência das relações hegemônicas e exploratórias que atendem aos interesses do regime capitalista. O espaço escolar, por intermédio das práticas pedagógicas emancipatórias, poderá despertar a conscientização das condições nas quais estes sujeitos marginalizados se encontram inseridos, com o objetivo de instrumentalizá-los com os conhecimentos necessários para a emancipação.

Se faz necessária, portanto, a construção de uma prática pedagógica emancipatória, que possibilite o acesso aos diversos saberes para que estes sujeitos tenham condições de entender, refletir e buscar mudanças nos processos norteadores da estrutura social a qual pertencem.

1.2 A educação de caráter emancipatório sob a ótica freireana

A educação sob os pressupostos de professor Paulo Freire é pautada na emancipação com a finalidade de conscientizar os sujeitos de sua condição. Uma educação que não atende aos interesses do capitalismo em apenas formar mão-de-obra para a burguesia, mas gerar sujeitos críticos e reflexivos. Sobre o método de alfabetização de adultos, Freire (2019, p. 103-104) afirma:

Desde logo, afastarmos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

Os pressupostos da Educação voltada para os adultos defendidos por Freire, reforçam o papel da EJA em não ser apenas uma escolarização aligeirada de indivíduos, mas um ensino com o intuito além de alfabetizar, possibilitar uma formação integral do sujeito. Ou seja, uma educação que possibilite ao ser humano, condições para enfrentar corajosamente os desafios de sua própria realidade, compreendendo plenamente sua inserção nessa complexa situação. Além disso, essa educação poderia ajudar esses estudantes na construção de uma visão crítica e consciente de sua realidade, possibilitando-lhe a construção de argumentos e estratégias para lidar com as imposições da sociedade capitalista ao invés de se submeter passivamente às imposições e explorações. O diálogo contínuo com o outro seria uma característica fundamental desse processo educacional, impulsionando-o a revisar constantemente suas ideias e submeter seus achados a uma análise crítica. Essa educação também encorajaria uma forma de rebeldia, não no sentido negativo, mas como uma expressão mais humana e transformadora (Freire, 2021).

No intrincado tecido social, a organização das relações hegemônicas é, inegavelmente, fruto do fluir dos discursos disseminados entre os oprimidos, os quais, paradoxalmente, atuam como tanto elos vulneráveis como forças revolucionárias, moldando a própria essência da estrutura sociocultural. Melo e Lopes (2018) corroboram com tal premissa ao afirmarem que é possível observar que os indivíduos frequentemente possuem uma visão ingênua da realidade, o que os leva a se tornarem submissos, uma vez que desconhecem a capacidade de transformá-

la. Essa crença na impossibilidade de intervir na própria realidade é reforçada pelos conteúdos das cartilhas e manuais escolares, que retratam homens e mulheres como meros observadores, ao invés de sujeitos ativos desse contexto.

A proposta freireana visa conscientizar e libertar os sujeitos oprimidos, ou seja, “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2021a, p. 117). Dependendo das ações desenvolvidas no espaço escolar, a educação somente irá produzir e reproduzir a cultura dominante imposta, mantendo o *status quo*. Freire (2021a, p. 127) esclarece esse tipo de educação alienante ao apontar:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebemos as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

A educação sob a perspectiva freireana representa uma luta contra esse ensino alienante, deixando de atender aos interesses dos burgueses a fim de priorizar os das classes populares. Objetiva conscientizá-los sobre esse regime explorador e opressor e suas consequências, que pautam as relações em que estão inseridos. O método ativo, dialógico, crítico e criticizador de Freire (2021a, p. 122) viabiliza uma educação que:

[...] levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”.

Sob a ótica freireana, o papel da educação na transformação social é indiscutível uma vez que é possível, além do ensinar a ler e escrever, promover a aplicação dessas habilidades na compreensão do próprio contexto e, desse modo, instigar o desejo de transformá-lo. Sem essa conscientização os sujeitos serão apenas objetos utilizados pelos dominadores com o intuito de atender a seus interesses. Nessa mesma direção, Malanchen (2022, p. 38), observa que:

Nesta medida, em uma sociedade dividida em duas classes sociais, dominantes e dominados, a escola representa a única instituição capaz de transmitir o conhecimento de forma sistemática por meio de conteúdos e metodologias que permitam às novas gerações compreender as relações sociais de produção e as necessidades da humanidade.

A consciência crítica surge a partir da humanização e a escola apresenta uma relação dialética com a sociedade. É necessário uma educação emancipadora que transforme o sujeito e este transformará seu contexto. As relações hegemônicas existentes na sociedade contemporânea, fragilizam-se a partir da criticidade dos sujeitos envolvidos. A capacidade crítica é fomentada por meio da educação ao proporcionar uma formação pautada na visão crítica da realidade que se impõe nas relações estabelecidas na nossa sociedade.

A educação libertadora descrita por Freire (2021a) se baseia no método ativo, crítico e dialógico, até então, ainda constitui um desafio nos espaços escolares. O processo de ensino-aprendizagem depende de vários elementos, inclusive do pensamento crítico do(a) educador(a), uma vez que “é justamente na sua prática pedagógica libertadora, que o educador pode lutar contra o fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo” (Brighente; Mesquida, 2016, p. 165). Sendo assim, se o educador também tiver um pensamento influenciado pelos interesses burgueses, a sua ação não será articulada à reflexão. Isto é, proporcionará uma educação que produzirá sujeitos conformados. Em outros termos:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável a nossa democratização (Freire, 2021a, p. 124-125).

Tanto o (a) professor (a) quanto os alunos(as), ao adentrar ao espaço escolar, trazem vivências e experiências que os caracterizam como sujeitos histórico-sociais. No que diz respeito aos aspectos que desfavorecem o desempenho das funções do educador, podemos considerar um fator relevante, que é a desvalorização do seu trabalho por parte das organizações governamentais.

Face ao exposto, percebemos que numa sociedade estruturada sob a égide do capitalismo, a educação inclina-se a cumprir aos interesses daqueles que estão no topo do poder dessa sociedade capitalista. É notório que o trabalho mecanicista e não dialógico, mantém os segmentos dominantes no poder, ferindo assim a democracia, posto que:

[...] uma sociedade democrática não pode ser construída pelas elites, já que elas não oferecem fundamentos para uma política de reformas. Aquele que oprime não quer uma educação libertadora, pois acredita que o educando é objeto e não sujeito (Brighente; Mesquida, 2016, p. 169).

Essa concepção é defendida por Malanchen (2014) ao afirmar que é possível constatar que aquilo que deveria ter o propósito de moldar o ser humano de forma abrangente acaba, no contexto capitalista, sendo instrumentalizado em prol dos interesses da classe dominante. Em outras palavras, a concepção e a implementação das políticas públicas curriculares, tal como têm sido entendidas e aplicadas, acabam por reforçar outra forma de universalidade: a do sistema capitalista como uma entidade global

A ação educativa sob a perspectiva Freireana representa subversão a esse sistema político-ideológico neoliberal. Dentro do espaço escolar, esse sistema se legitima, sendo necessário que educadores representem essa luta contra as ideologias dominantes em suas práticas. Dessa forma, ratifica-se o pressuposto da Malanchen (2014), ao defender que o conhecimento emancipa os sujeitos, tornando-os intelectualmente superiores, a fim de desenvolver suas capacidades críticas e reflexivas na iminência de censurar os processos norteadores da estrutura social em que estão inseridos.

A necessidade do enfrentamento desse sistema por parte do educador deve-se ao fato de que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 2021b, p. 59) e, continuamente, Freire (2021b, p. 66) enfatiza que “umas das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação de um lado é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro ‘bico’, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de ‘tios e de tias’”.

É crucial que as ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar promovam o reconhecimento das formas de opressão, desse modo “educador e educando possam fazer sua própria história e, juntos interferir e transformar seu mundo, à medida que compreendem que são seres condicionados, mas não determinados” (Brighente; Mesquida, 2016, p. 174).

Sabemos que a educação sozinha não tem condições de combater as desigualdades sociais, relações hegemônicas, preconceitos e discriminações. Porém, é ainda um dos principais instrumentos para a aquisição de riqueza intelectual. Isso decorre, essencialmente, das suas características de formar o caráter e produzir identidades:

Como a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva (Malanchen, 2014, p. 123).

Esse processo educativo libertador apresentado pelo professor Paulo Freire, cujo objetivo foi de promover a conscientização dos sujeitos, deve-se à relação dialética entre a educação e a sociedade. A educação, segundo Freire (2021b, p. 96), é “[...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. A prática educativa-crítica prepara o sujeito para o contexto social no qual está inserido, promovendo o despertar sobre seu papel como sujeito histórico-social. Nessa direção, Malanthen observa que:

Destarte é necessário uma educação emancipadora que transforme o sujeito e este transformará seu contexto, tendo em vista que “Somente a partir de uma” escola emancipadora, que trabalha o conceito de essência humana, é que o homem passa a ser entendido como um ser prático, transformador, que transforma a natureza por meio do trabalho para atender às suas necessidades (Malanthen, 2022, p. 38).

O sistema vigente na contemporaneidade fomenta uma educação que atenda aos interesses do capital, no qual não se formem indivíduos críticos e questionadores, mas sujeitos com habilidades necessárias aos interesses do regime capitalista. Apesar da importância do currículo, houve uma desvalorização e esvaziamento dos conhecimentos relevantes produzidos pela humanidade no espaço escolar. A escola representa um local de sistematização de conteúdos e, também, de transformação dos sujeitos. Se revela como um espaço de singular importância, onde a teia do saber é meticulosamente entrelaçada, propiciando, assim, a metamorfose dos indivíduos.

Nesse contexto, ela desempenha um papel essencial não somente na organização e sistematização de conhecimentos, mas também na poderosa forja da transformação humana. É por meio deste sagrado ambiente que os menos favorecidos têm a oportunidade única de se aprofundar em um conhecimento significativo. Esse conhecimento não se refere apenas à informação, mas a uma compreensão que prepara os indivíduos a se tornarem sujeitos ativos e reflexivos, capazes de analisar, questionar e transformar sua realidade. Com isso, eles almejam o tão desejado e inalienável direito à igualdade.

1.3 Percurso histórico da EJA no Brasil

Historicamente, a educação sempre despertou interesse das classes dominantes, uma vez que promove o aprendizado político e garante a participação dos sujeitos na sociedade. Dependendo do discurso disseminado nos processos pedagógicos, essa participação não ocorre

de maneira crítica e reflexiva, mas controlada pelos interesses dos dominadores – conforme ocorreu na política pombalina. É importante analisar o histórico da EJA no país, bem como seus desdobramentos, com o intuito de compreender o papel das Políticas Públicas Educacionais no que diz respeito ao desenvolvimento educacional e aos valores sociais, culturais e políticos que foram sendo construídos no decorrer deste processo.

Podemos perceber vestígios dessa modalidade de ensino desde o período colonial quando, segundo Strelhow (2010), o ensino era direcionado às crianças – porém a companhia missionária de jesuítas instruía e alfabetizava os povos originários do Brasil Colônia. Com a chegada do Marquês de Pombal os jesuítas foram expulsos⁴ e, conseqüentemente, “[...] a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas” (Strelhow, 2010, p. 51).

Gohn (2001) menciona que, em decorrência da proibição do voto dos analfabetos pelo Decreto n.º 3 029, de 9 de janeiro de 1881 (Lei Saraiva), a educação se tornou uma ferramenta de ascensão na qual as pessoas sem letramento eram marginalizadas e vistas de forma preconceituosa. Mais a frente, após a Proclamação da República, houve a construção de um novo Texto Constitucional que, conforme cita Strelhow (2010, p. 51-52):

Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se a uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira.

Nos anos de transposição do Brasil Império para o Brasil República, houve alguns movimentos realizados pela elite brasileira sobre o papel da educação nos problemas sociais. De acordo com Melo e Lopes (2018), porém, no ano de 1896 houve a recessão:

O Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico foram os dois movimentos ideológicos da elite brasileira. O Entusiasmo pela Educação se compreendia como

⁴ No período colonial brasileiro, os jesuítas foram uma das ordens religiosas mais importantes e influentes, tendo um papel fundamental no desenvolvimento educacional e na evangelização dos povos indígenas. No entanto, apesar de sua importância, a ordem jesuíta também foi alvo de diversas críticas e controvérsias, o que culminou na sua expulsão do Brasil em 1759. As críticas à atuação dos jesuítas no Brasil consistia em dois âmbitos: o primeiro, a sua posição privilegiada na sociedade colonial, que lhes dava grande poder político e econômico e, o segundo, a sua atuação na educação. Embora a ordem tenha desempenhado um papel fundamental na criação de escolas e universidades, seu modelo de ensino era muitas vezes considerado ultrapassado e pouco adequado às necessidades da sociedade colonial. Além disso, a ordem também foi acusada de limitar o acesso à educação apenas aos membros da elite colonial, perpetuando assim as desigualdades sociais.

redentora dos problemas da Nação. Esse movimento surgiu nos anos de transposição do Império para a República (1887-1897), mas recuou em 1896, voltando novamente nos anos de 1910-1920 (Melo; Lopes, 2018, p. 134).

Diante do problema do analfabetismo que era, naquele momento, “considerado uma praga que deveria ser exterminada” (Strelhow, 2010, p. 52), criou-se, no ano de 1915, uma liga denominada Liga Contra o Analfabetismo. Segundo Strelhow (2010), a liga representava uma luta contra a falta de conhecimento e incapacidade. Os seus membros acreditavam que as pessoas analfabetas tinham que buscar a alfabetização e o letramento, caso desejassem ter algum valor perante a sociedade e, assim, pudessem contribuir com o desenvolvimento do país.

Nos anos de 1920, o país passava por diversas mudanças econômicas, políticas, sociais e inclusive educacionais em razão de “uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café” (Strelhow, 2010, p. 52). Vários debates ocorreram a respeito da educação e, em 1922, aconteceu a semana da Arte Moderna em São Paulo e a I Conferência sobre o Ensino Primário e Fundação do partido comunista, conforme descreve Accácio (2005, p. 112):

Em 1922, a realização da Semana de Arte Moderna representa o desafio público que demonstra a ruptura com o padrão cultural vigente. Entretanto, a ambigüidade [sic] dos intelectuais em manter-se parte de uma elite e ir ao encontro do povo impregna o movimento de pressão por participação política, direitos civis e sociais, moralidade no trato do público. A ideologia organicista e antiliberal, que se radicaliza nas críticas, vai trazendo a perspectiva do Estado como unificador do país – em termos culturais, políticos, sociais – e construtor da nação moderna.

Na década de 1930, face às discussões, e apesar de a educação sempre ser colocada posteriormente aos planos econômicos do país, a Educação de Adultos consolidou seu lugar na história do Brasil, quando se criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Durante o governo de Getúlio Vargas, o Ministério da Educação e Saúde Pública teve um papel fundamental na construção e desenvolvimento do sistema educacional e de saúde no Brasil. O período Vargas foi marcado por uma série de mudanças estruturais e políticas que impactaram significativamente essas duas áreas. Nos limitaremos, aqui, ao campo da Educação em decorrência do nosso objeto de estudo.

Uma das principais contribuições do Ministério da Educação foi a criação da Universidade do Brasil em 1962 (Silva Filho, 2017), que se tornou a maior instituição de ensino superior do país. Além disso, o governo Vargas promoveu a expansão da rede de escolas

técnicas e a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1953, que tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Evidentemente, algumas críticas também podem ser feitas ao Ministério, tais como a falta de incentivo à pesquisa científica e à formação de uma elite intelectual. Além disso, a ideologia do Estado Novo, que pregava a importância da disciplina e do autoritarismo, interferiu nas práticas educativas ao longo de todo o período.

Em 1932, educadores conceituados⁵ lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este manifesto defendia uma educação mais humanista, que enfatizava o desenvolvimento integral do indivíduo e a importância do contexto social e cultural para a aprendizagem (Passos, 2018). Propunha-se uma educação mais democrática, que valorizasse a participação ativa dos alunos e a promoção da cidadania e, nesse sentido, teve um papel importante na renovação da educação de jovens e adultos no Brasil, contribuindo para torná-la mais humanista, democrática e contextualizada.

Em 1934, com a nova constituição e engendramento do Plano Nacional de Educação (PNE) “que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas” (Strelhow, 2010, p. 52), a educação passou a ser direito de todos – inclusive os jovens e adultos. O PNE teve uma forte influência no sistema educacional brasileiro nas décadas seguintes. Ele marcou o início de um período de centralização da educação, com o controle e a regulamentação do Estado sobre as instituições educacionais, incluindo as universidades.

Apesar das mudanças ocorridas posteriormente ao engendramento do primeiro Plano Nacional de Educação na história da educação brasileira, Strelhow (2010) aponta que o analfabetismo na década de 1940 apresentava-se em grande quantidade no país e o discurso preconceituoso com os analfabetos persistia. A década de 1940 foi marcada por movimentos sociais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que objetivava unir a Educação de Adultos à Educação Profissional. No mesmo período, criou-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, primeira iniciativa governamental para essa modalidade de ensino.

Ainda nesta década, no ano de 1947, ocorreu o I Congresso de Educação de Adultos (EDA), promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de

⁵ Entre os participantes mais famosos do manifesto estavam nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, todos eles reconhecidos como importantes intelectuais e educadores de sua época (PASSOS, 2022).

Adolescentes e Adultos (CEAA). No mesmo ano, houve a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). “A finalidade do SEA era de orientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Strelhow, 2010, p. 53). Diante do exposto, podemos perceber que foi no início da década de 40, e com fortalecimento na década de 50, que a Educação de Jovens e Adultos se tornou pauta relevante nas discussões públicas. Fato ocorrido mediante pressão internacional em acabar com analfabetismo, fator determinante no crescimento no país, uma vez que o atraso do país foi associado à falta de instrução do povo. Essa pressão ocorreu com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Entretanto, a educação configurava em grande desafio no que tange às questões sociais, uma vez que “[...] é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos” (Strelhow, 2010, p. 53).

Foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, que visava atender às pessoas que moravam na Zona Rural, proporcionando aos sujeitos, conhecimentos teóricos ou técnicos que promovessem a participação efetiva no crescimento social e econômico do país, ou seja, “civilizar o homem do campo”. Essas ações, com fins unicamente econômicos, desconsiderava os interesses dos ruralistas, bem como suas tradições e formas de viver, sendo incoerente com o discurso sobre a educação rural ser uma forma de valorizar as zonas rurais (Ferreira, 2018). No período de 1958 a 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). O II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorreu nesse período. Paulo Freire, um educador notável, foi uma figura de destaque nesse congresso (Melo; Lopes, 2018).

No período compreendido entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1960, a Campanha de Educação de Jovens e Adultos sofreu muitas críticas devido aos métodos ineficazes, pautados na homogeneidade e superficialidade. Os resultados não foram como esperados. Em vista disso, a campanha foi extinta em todo o país, inclusive na zona rural. Logo surge uma nova referência, o professor e educador Paulo Freire. Patrono da educação brasileira, é famoso mundialmente com seus postulados sobre a educação libertadora. Paulo Freire conquistou essa notoriedade na década de 1960, quando alfabetizou 300 cortadores de cana em apenas 45 dias, na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte (Freire, 2021a). O feito abriu caminhos para o reconhecimento de uma nova maneira de se ensinar a ler e a escrever, o

resultado não era apenas pessoas alfabetizadas, mas sujeitos que ao serem conscientizados de sua condição, compreendiam o seu papel como sujeito histórico-social. Os postulados de Paulo Freire não são apenas uma teoria educacional,

[...] baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização (Melo; Lopes, 2018, p. 143-144).

No cenário da discussão sobre a EJA, evidenciamos os pressupostos teóricos de Paulo Freire sobre a Educação Popular defendida por ele que, segundo Araújo, Silva e Silva (2020, p. 31), trata-se de “uma prática pedagógica que está diretamente atrelada a um projeto político que tem por objetivo uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna”. Freire foi o responsável pela criação dos denominados *Círculos de Cultura*, um experimento pedagógico voltado para a alfabetização de adultos que teve início no ano de 1962, no Rio Grande do Norte (Freire, 2019).

O método de alfabetização de adultos realizado na cidade de Angicos se tornaria, mais a frente, um modelo que teria a atenção do Governo Federal. Nesse período, o então Presidente da República, João Goulart – que seria deposto após o Golpe de Estado de 1964 –, havia demonstrado interesse a fim de possibilitar a existência de “mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País” (Freire, 2019, p. 120). Vários movimentos dedicados à educação de adultos foram criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal)” (Strelhow, 2010, p. 54).

Esses movimentos configuraram-se em uma educação humanitária, não seletiva que impactou a sociedade nessa época de modo que “com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação” (Strelhow, 2010, p. 54).

Em 1964, ocorreu o golpe civil militar no país, acarretando uma ditadura militar. Esse regime ditatorial perdurou entre os anos de 1964 e 1985. Com o golpe militar, a educação sofreu transformações que correspondiam a retrocessos no que diz respeito ao ensino de jovens e adultos. O método educativo emancipador que visava a formação integral dos sujeitos com o intuito de prepará-los para a sociedade, com nova visão de mundo, se restringiu ao método

tecnicista de proporcionar um ensino que visava apenas ler, escrever e contar sem criticar, questionar ou refletir. Strelhow (2010) descreve esse período como um período sombrio na história do Brasil, os esforços para implementar programas de transformação social foram bruscamente interrompidos devido à repressão, que incluiu a apreensão de materiais, detenção e exílio dos líderes envolvidos. Nesse contexto, a educação ressurgiu como um instrumento utilizado para a padronização e o controle da população.

O professor Paulo Freire e seu método inovador foram totalmente excluídos dos processos educacionais do Brasil, porque não atendiam aos interesses de controle da ditadura, e representavam uma ameaça ao regime instalado. Paulo Freire ficou dezesseis anos exilado do Brasil, onde produziu grande parte de sua obra. Enquanto no país houve a instauração do assistencialismo e conservadorismo na alfabetização de adultos, países como Chile, Moçambique, Portugal etc. aderiram a proposta educacional de Paulo Freire, voltados para a alfabetização, para a redução da desigualdade social e para a garantia de direitos em contrapartida o Brasil vivenciava ditadura.

Diante do poder doutrinador e dominador da ditadura em consonância com a necessidade de satisfazer aos interesses da burguesia, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que corroborava com a metodologia de apenas ensinar a ler, escrever e contar. O analfabetismo total não era útil para o desenvolvimento do país, e essas habilidades eram vistas como suficientes na produção de mão-de-obra, uma vez que a educação tornou-se um instrumento de controle das pessoas.

O Mobral era um movimento totalmente condizente com o regime militar. Proporcionava um processo educativo meramente funcional que visava “restabelecer a ideia [sic] de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil” (Strelhow, 2010, p. 55). Isentando dessa forma, o Estado de qualquer responsabilidade com a educação para todos. Os professores que integravam essa organização só precisavam ser alfabetizados, isto é, a condição para tal responsabilidade não requeria muitas exigências.

A ditadura militar, regime marcado pelo autoritarismo, violência, repressão e opressão aos direitos democráticos terminou em 1985, juntamente ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que não cumpriu sua meta de erradicar o analfabetismo durante aquele período. Sendo assim, iniciou-se um novo período no país, caracterizado pela reconquista de direitos perdidos, redemocratização e transição do governo militar para o governo civil. Com o

Decreto n.º 91.980 de novembro de 1985 (Brasil, 1985), e juntamente com a Constituição Federal de 1988, surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos EDUCAR, “que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às instituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas” (Strelhow, 2010, p. 55). Com intuito de ampliar o dever do Estado de garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade certa.

Em 1990, no governo Collor, ocorreu o fim da fundação EDUCAR, sem haver a criação de outro projeto no lugar. A Educação de Jovens e Adultos, dessa forma, foi comprometida pelo não-comparecimento do governo nos projetos para combater ao analfabetismo. E na década de 1990, vários movimentos surgiram com a finalidade de desenvolver ações pedagógicas de alfabetização. Strelhow (2010) descreve um movimento criado pelo professor e pedagogo Paulo Freire denominado Movimento de Alfabetização (MOVA):

[...] que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Somente em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal (Strelhow, 2010, p. 56).

Esse movimento, elencado aos pressupostos do professor Paulo Freire, configurava em uma ação pedagógica que reunia Estado e Organizações da Sociedade Civil, para combater o analfabetismo entre jovens e adultos. As ações desenvolvidas iam além do ler, escrever e contar, ensinavam a pensar e questionar a própria realidade.

A presença da EJA na Constituição Federal (Brasil, 1988) e LDB 9394/96 representou a reivindicação da luta histórica dos movimentos sociais, possibilitando assim, a construção de novos caminhos para essa modalidade de ensino na educação brasileira. Desde a primeira constituição brasileira (Brasil, 1824) notava-se a necessidade do amparo à Educação de jovens e adultos, pois apesar do artigo 179 garantir “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” isso não ocorreu como deveria, uma vez que apenas pequena parte da população tinha recursos suficientes para atender a deliberação (Scortegagna; Oliveira, 2006).

A primeira constituição, após o término do império, em 1891, apresentava como aspecto inovador a laicidade do ensino ao estabelecer no artigo 72 que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, porém, a educação ainda não era considerada relevante como deveria no âmbito legal, político ou social de modo que todos(as) independente de sua condição

tivesse acesso. A Constituição de 1934 (Brasil, 1934), em um cenário de mudanças políticas, sociais e econômicas, criou o Ministério da Educação e Saúde e promoveu reformas na educação. Entretanto, não se criou um documento que ordenasse a educação nacional. Apenas em 1962 surge o primeiro Plano Nacional da educação. Em 1937, outorgada uma nova Constituição Federal (Brasil, 1937) que, apesar de grandes avanços no campo econômico, mundo do trabalho etc., ainda representava um retrocesso no campo educacional ao voltar a ação dos Estados e Municípios para o controle da União. A educação é mencionada na Constituição sem citar a educação de adultos. Em 1946, uma nova Constituição é promulgada (Brasil, 1946). Apresentava em seu texto dez artigos sobre a educação, e no que tange à educação de adultos, apresentava o direito voltado ao ensino profissionalizante, atendendo aos interesses das elites no período compreendido. A Constituição de 1967 dedicava-se à família, à educação e à cultura em seu título IV (Brasil, 1967), entretanto, no artigo 176, inciso IV, cita que “o poder público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará”. A gratuidade, sendo aplicada apenas ao primário, aos outros níveis seria necessário aproveitamento ou falta de recursos para bolsa de estudos, ou seja, um incentivo ao ensino privado. O principal objetivo não eram as questões sociais e sim econômicas.

A Constituição Federal de 1988 possibilitou avanços significativos à EJA, pois prevê o direito à educação para todos, inclusive para os que não tiveram acesso ao ensino na idade prevista (Brasil, 1988). A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), também proporcionou avanços importantes, dado que, a primeira LDB (Brasil, 1961) descentralizou o ensino de modo que os governos estaduais legislaram e organizaram os sistemas de ensino. Enfatizou-se o ensino primário, tornando obrigatório a matrícula para atender aos interesses das empresas, conforme podemos observar no artigo 31: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692/71 tinha como objetivo organizar a educação de adultos através do ensino aligeirado chamado de supletivo, configurava em uma escolarização de baixo custo influenciada pelo tecnicismo. Na atual LDB, os artigos 37 e 38 regulamentam a modalidade de Jovens e Adultos, concedendo-lhes o direito ao ensino básico adequado e gratuito, oferecido pelo governo na forma de cursos e exames supletivos (Brasil, 1996). Além disso, com base na atual LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos

como modalidade de ensino através da resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Strelhow (2010) menciona que, em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) com o intuito de levar o ensino às famílias que residem no meio rural. Em 2003, no primeiro mandato do governo de Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), realizado pelo Ministério da Educação (MEC), objetivando superar o analfabetismo entre os jovens e adultos.

Outro movimento importante para a EJA foi o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), “que já na sua oitava edição, no ano de 2006, mobiliza parcerias governamentais e não-governamentais para apontar questões pertinentes à educação de jovens e adultos” (Antunes, 2007, p. 33). A realização desse evento se dá em função de diversas parcerias como da Unesco e do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal), mais Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) e Serviço Social da Indústria (Sesi), que reúnem professores, educadores, representantes de movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino superior, agentes de gestão pública, organizações internacionais e ONG’s .

Mediante a esse histórico das políticas públicas voltadas para a EJA, políticas essas pautadas em função das lutas dos movimentos sociais, e que acabaram resultando em projetos e regulamentos, nota-se na atual conjuntura o reconhecimento ao direito à educação aos estudantes da EJA, tanto por parte da sociedade, quanto das autoridades governamentais. Entretanto, há alguns elementos a considerar, conforme Antunes (2007, p. 35) faz menção:

Mesmo com uma historicidade diferenciada de outros países, o Brasil, tem sua referência com a educação de adultos desde os Jesuítas. Afirma-se que a prática educativa aí se iniciara e mesmo que esses tenham sido expulsos do país após 210 anos, até hoje nenhum outro sistema de ensino pôde ser referente àquele que era sistematizado de forma a excelência em conteúdos, atitudes e valores, mesmo que com muito rigorismo, que no entendimento deles, jesuítas, é necessário para o ensino. Contudo, o Brasil tem-se empenhado em restabelecer o direito de alfabetização a todos os cidadãos. Mas, a distinção de educação ao longo de toda uma vida, numa concepção humanista de desenvolvimento, ainda precisa ser estabelecida em todas as instâncias educativas. A começar por políticas educativas que contemplem a formação de educadores, passando pelas realidades sociais de cada meio educativo e percorrendo as mais distintas especificações de cada educando.

Estamos no século XXI e nos deparamos com pessoas que ainda não dominam as habilidades da leitura e escrita. A sociedade contemporânea é estruturada sob a égide de um

regime capitalista que perpassa por várias transformações ocasionadas, principalmente pela globalização. Para acompanhar essas mudanças, sem ser marginalizado, é necessário manter em dia conhecimentos e habilidades de alto nível. Todavia, ainda há muitos desafios para se enfrentar ao oferecer uma educação que não corrobora unicamente com os interesses do capital e, em paralelo, atenda à necessidade de todos os sujeitos independentemente de sua posição social.

1.4 EJA: uma política pública tecida para a inclusão e emancipação educacional

As políticas públicas representam um conjunto de ações nas esferas federal, estadual e municipal, que buscam promover a garantia dos direitos previstos em lei ou necessidades sociais, políticas e econômicas privadas à população marginalizada. As políticas públicas educacionais buscam promover a garantia ao direito à educação, que envolve a qualidade do ensino, universalização e permanência. Diante do papel da educação em proporcionar uma formação integral aos cidadãos(as) e transformá-los(as) em sujeitos críticos e reflexivos, podemos perceber a sua importância em reduzir desigualdades e promover as diferenças. Várias ações são desenvolvidas pelas políticas públicas com intuito de proporcionar o exercício desse direito educacional, muitas vezes negado em nossa sociedade.

Na atual Constituição Federal, no Artigo 205 a Educação é tratada como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 109). Entretanto, ao analisar o histórico educacional do país, percebemos que a lei e os seus desdobramentos configuram uma evolução no contexto social e, nessa continuidade, podemos afirmar que as desigualdades sociais na contemporaneidade demonstram os desafios para o exercício desse direito. De acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos:

O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego (Brasil, 2009, p. 30).

Portanto, apesar da universalização da educação ser um direito que está sob a égide da CF/1988, processo que resultou das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, como vimos no tópico anterior, ainda sim a efetivação desse direito configura-se, até esse momento, como uma garantia que os estudantes da EJA ainda não usufruem em sua totalidade, pois muitos sujeitos abandonam seus estudos para trabalhar e assegurar as suas necessidades básicas de sobrevivência.

Conforme a LDB atual, a Educação Básica é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). A EJA também é reconhecida como modalidade da Educação Básica, e garante “acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (Brasil, 1996, art. 4º, inc. IV). Logo, os sujeitos que não frequentaram a escola na idade compatível estão assegurados pela LDB para exercerem esse direito ao longo da vida. Como se pode observar a seguir, a LDB determina para essa modalidade:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

Percebemos que os legisladores não se preocuparam apenas com a oferta do Ensino Fundamental e Médio, mas na permanência desses sujeitos no processo educativo, pois a modalidade de ensino EJA, atenta-se para a relação existente entre as desigualdades sociais e a permanência na escola, dado que a maioria dos seus discentes são majoritariamente adultos ou jovens adultos, geralmente provenientes de camadas socioeconômicas mais desfavorecidas e com trajetórias escolares irregulares. Essa população discente tende a se tornar cada vez mais diversificada, tanto em relação à faixa etária quanto à situação socioeconômica, devido à

crescente inclusão de jovens adultos pertencentes a grupos sociais que até então apresentavam uma representação insuficiente nesse nível de ensino (Brasil, 2000a).

Manter-se na escola e garantir o exercício desse direito de alcançar a formação básica é uma ação que vai além da determinação desses estudantes, pois, conforme o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos:

Permanência tem a ver também com o que se encontra na escola, com a gestão democrática; com a carreira, a valorização salarial e a formação de profissionais da educação para lidar com o público jovem e adulto; com as condições de infraestrutura da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado à prática pedagógica e aos educandos que, na condição de “não-crianças”, têm expectativas claras quando retornam aos bancos escolares. Quando o educando encontra essas condições, a permanência é possível, e ele se torna agente mobilizador para a EJA (Brasil, 2009, p. 39).

Observamos que tanto o acesso quanto à permanência desses estudantes no ambiente educacional dependem também da contribuição coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo em vista que as exigências do corpo social também se identificam como fator instigante. Percebe-se que, com o progresso social, o avanço tecnológico e as transformações econômicas, a demanda por alfabetização tornou-se uma necessidade premente. O analfabetismo era encarado como um problema, uma vez que a falta de habilidade para ler e escrever, dificultava o acesso a oportunidades de emprego, considerando a crescente exigência do mercado por profissionais versáteis e com amplo conhecimento. Atualmente, a educação de jovens e adultos desempenha um papel fundamental, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática (Almeida, 2018).

Dentre os documentos oficiais que regulamentam a EJA, fruto das determinações da atual LDB, destaca-se o Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000. A Resolução:

[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000b).

A EJA é uma modalidade que se configura como um espaço democrático com o intuito de garantir a universalização do acesso ao ensino a esses estudantes de maneira que possa reparar anos de negação de direitos. Conforme cita o Parecer CNE/CEB 11/2000, que serviu de

base para a aprovação da Resolução, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada” (Brasil, 2000a, p. 5). Essa reparação possibilitaria melhorias nas condições de vida desses estudantes em uma sociedade ainda tão elitista. Além da função reparadora, o parecer denota mais duas funções visando melhorias:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000b, p. 9).

Além da função equalizadora há, também, a função qualificadora:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA (Brasil, 2000b, p. 9-10).

Assim sendo, essa modalidade de ensino apresenta amparo legal que orienta as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas, com o intuito de garantir o direito a uma educação que atenda efetivamente a realidade do seu público. Entretanto, o “diagnóstico da realidade de jovens e adultos demonstra a desarticulação ainda existente entre as ações governamentais, o que dificulta o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para jovens e adultos” (Brasil, 2009, p. 38).

A EJA representa uma esperança, uma possibilidade de mudança da realidade cruel que esses educandos(as) vivem diante das dificuldades que encontram nessa sociedade norteadas por desigualdades sociais, retornar aos estudos, representa a possibilidade de exercer o direito que lhes foi negado, que é a educação (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011). Conforme mencionado por Soares, Giovanetti e Gomes (2011), o estudo representa uma das escassas oportunidades percebidas pelos jovens de baixa renda, como uma possibilidade, embora distante, para concretizar seus projetos de vida. A Educação de Jovens e Adultos pode se configurar como uma opção educacional na qual os jovens de baixa renda tenham acesso a experiências

educativas significativas, permitindo-lhes desenvolver todas as suas potencialidades nessa etapa da vida, tornando-se sujeitos autônomos e detentores de direitos.

Desse modo, “teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos” (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 28). É importante salientar que essa modalidade de ensino deve oferecer uma educação que possa atender efetivamente às demandas e a realidade desses estudantes, que são trabalhadores (em sua maioria é serviço braçal pesado) e ficaram afastados dos estudos por muito tempo. Na EJA, o objetivo principal da educação não é escolarizar, mas proporcionar uma formação básica ao cidadão que, de acordo com o Art. 32 da LDB, tem de ocorrer no Ensino Fundamental, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

E no Ensino Médio, segundo o Art. 35 do referido instrumento normativo:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Podemos observar que a proposta de educação regulamentada nos documentos oficiais da EJA é um importante processo na luta contra as desigualdades sociais, uma vez que a formação pautada na realidade vivenciada pelos estudantes desenvolve a capacidade crítica e reflexiva, com o propósito de transformação das condições sociais em que estão inseridos. É importante conhecer o contexto dos alunos(as) da EJA, pois a prática pedagógica, para ser transformadora, requer o entendimento e compreensão da condição desses estudantes para, assim, incitar a reflexão e a crítica – bem como o desejo de transformar. Em conformidade com

o mencionado, Almeida (2018) elucida que compreender o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos é de extrema relevância, dado que essa compreensão das particularidades e características desse público permite a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades dos alunos envolvidos nessa modalidade de ensino.

O conhecimento do perfil desses estudantes, contudo, não é um fenômeno passível de ocorrência sem a educação continuada dos docentes que lidam com esses sujeitos. Nessa perspectiva, podemos observar que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, determina a formação de Professores dessa modalidade, pautada nos seguintes princípios:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000b).

Os(as) professores(as) da EJA devem ter uma identidade específica produzida por meio da formação inicial e continuada, visto que a execução de tal demanda exige requisitos que visam aperfeiçoar as práticas pedagógicas para atender um público tão heterogêneo. Em virtude da diversidade de sujeitos que compõem essa modalidade, é necessário salientar que o processo de ensino valoriza os conhecimentos que esses estudantes trazem consigo ao adentrar o espaço escolar, tendo em vista que são jovens e adultos possuidores de uma bagagem de experiências provenientes do trabalho, relações familiares etc.

A EJA não corresponde apenas às ações pedagógicas que ensinam a ler e escrever, mas se trata de uma multiplicidade de práticas que atendem uma heterogeneidade de vivências, histórias e culturas caracterizando os diferentes contextos. Desse modo, os sujeitos envolvidos no processo educativo que configura a EJA recebem uma incumbência que está além da sistematização de conteúdos, resultando na análise e reflexão dos processos sociais em torno da categoria (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011).

Assim sendo, é importante que os docentes tenham formação e condições para a construção de práticas pedagógicas com relação ao propósito principal da EJA na luta contra as desigualdades sociais. Em razão desses estudantes trazerem uma bagagem carregada de vivências, histórias e culturas, esses sujeitos são únicos e buscam a inserção e o seu lugar no espaço escolar. Há um fenômeno de exclusão desses indivíduos na sociedade, como apontam Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 245):

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés a exclusão social, o agravamento das formas de segregação-cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social.

Podemos perceber que a educação pode promover expectativas de um futuro melhor a esses alunos(as) ou apenas servir de instrumento reprodutor do viés da exclusão social. Em vista disso, os profissionais que estão imersos no mundo da EJA desempenham um papel relevante socialmente, pois promovem análises e reflexões evidenciadas nos processos sociais dos sujeitos:

[...] aqueles que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 7-8).

A modalidade EJA não representa apenas um processo de alfabetização aligeirado, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula dessa modalidade de educação devem: 1) possibilitar o encontro desses estudantes com os conhecimentos científicos, artísticos, e filosóficos; e 2) proporcionar a conscientização e reflexão sobre as relações sociais. O impacto de ambas as práticas possibilita, em última instância, uma reorganização de conceitos que norteiam a sociedade fragmentada em que vivemos. Entre os conceitos que são readaptados a partir dessas práticas, cabe destacar dois, a saber, a diversidade e a diferença, dado que:

Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos se distinguem entre si. Significa compreender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e, muitas vezes, usadas como critérios de seleção e exclusão. Mas esse processo nunca foi construído por uma única via. Paralelamente a toda construção político-ideológica de exclusão dos ditos diferentes, esses sujeitos se organizaram em lutas e construíram estratégias de resistência (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 101).

De uma ou outra forma, é interessante notar de que maneira a compreensão de conceitos tão basilares na sociedade capitalista podem corroborar para a realização de processos de inclusão de classes sociais que são, historicamente, marginalizadas. Não ignorar o histórico dessa parcela populacional acarreta, assim, em processos que possibilitam a integração dos seus saberes, a princípio, nos processos pedagógicos e, mais a frente, em toda a sociedade.

Em paralelo, mas ainda nesse mesmo sentido, é válido ressaltar que o processo de inclusão – que Soares, Giovanetti e Gomes (2011) afirmam esbarrar até mesmo nos instrumentos linguísticos de um povo – funciona, em contrapartida, para reverter um processo histórico que marginaliza esses indivíduos enquanto grupo. Daí a importância das políticas afirmativas e inclusivas para garantir a esses grupos marginalizados o direito à educação, que faz parte do conjunto de direitos sociais que CF/88 estabelece, com intuito de promover a igualdade entre as pessoas e que, sem essas ações, não pode ser consolidados.

1.5 Os sujeitos da EJA e o cenário das práticas pedagógicas

O processo de ensinar e aprender é um tema de interesse contínuo para filósofos, pedagogos, psicólogos e outros profissionais. Vários fatores interdependentes estão envolvidos nessa complexidade, tais como: os sujeitos a serem ensinados uma vez que cada aluno é único, trazendo consigo características individuais, bagagens culturais, experiências prévias e necessidades específicas de aprendizagem. Os métodos utilizados, as abordagens, estratégias e técnicas pedagógicas devem se adequar aos objetivos de aprendizagem e às características dos alunos. E os recursos, que dependendo da escolha, podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e contextualizado.

Além dos fatores mencionados anteriormente, a prática pedagógica desempenha um papel fundamental no processo de ensinar e aprender. Dado que “A sala de aula é um espaço ao qual ocorrem às múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circunda” (Franco, 2016, p. 548). De acordo com Verdum (2013), não existe uma definição concreta de prática pedagógica, uma vez que, vai depender do professor, cuja identidade é construída por aspectos pessoais e profissionais, aspectos esses que irão refletir nas suas ações pedagógicas, que poderão ser meras transmissoras do conhecimento ou indo além, por intermédio da humanização e socialização dos sujeitos. Franco (2016) enriquece o conceito de práticas pedagógicas ao afirmar que existe uma notável dicotomia entre a prática docente e a prática pedagógica. Esse autor pondera que a prática docente, também identificada como prática

educativa, focaliza exclusivamente os processos educacionais. Por outro lado, as práticas pedagógicas envolvem questões sociais, cujo influxo reverbera profundamente na vida dos sujeitos engajados.

Desse modo, a prática pedagógica pode ser compreendida como um conjunto de ações e estratégias realizadas pelos educadores no planejamento, implementação e avaliação das atividades educacionais. A prática pedagógica vai além da mera transmissão de conhecimento. Ela envolve a criação de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Isso implica considerar suas necessidades individuais, interesses, experiências prévias e estilos de aprendizagem, a fim de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. De forma inequívoca, percebe-se o crescente protagonismo do tecnicismo na orientação das práticas educativas cotidianas. Notabiliza-se, assim, uma ênfase marcante na preparação dos estudantes para enfrentarem avaliações e vestibulares, muitas vezes relegando a um segundo plano, a premissa essencial de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de pensar criticamente e refletir profundamente. Diante desse cenário, urge um exame mais aprofundado dos propósitos e direcionamentos da educação contemporânea, a fim de promover uma formação verdadeiramente abrangente e transformadora (Franco, 2016).

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Franco, 2016, p. 536).

No que diz respeito à modalidade EJA, é necessário um olhar especial nas práticas pedagógicas, pois encontraremos uma heterogeneidade de sujeitos com necessidades distintas. Partindo do pressuposto que a motivação é um fator relevante na aprendizagem, é necessário conhecer as vivências e histórias desses estudantes e, assim, desenvolver ações pedagógicas que supram as suas necessidades. Esse pressuposto é defendido no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA):

Dada a diversidade de sujeitos da EJA, as estratégias político-didático-pedagógicas não prescindem da presença humana do professor e educandos, da interação, da troca, do diálogo, pela certeza de que aprender exige ação coletiva, entre sujeitos com saberes variados, mediados pelas linguagens, objetivando conhecimento emancipador (Brasil, 2009, p. 33).

Não é possível homogeneizar as ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, dado que cada sujeito é único e apresenta distintas maneiras de aprender, perceber o seu espaço e o seu papel social. Desse modo, exigem práticas diferenciadas que promovam o encontro entre professor e aluno, uma vez que:

[...] a “escola-instituição” deve ensinar que não se pode separar conhecimento e vida, saber sistematizado e cotidiano das práticas, ciência e senso comum. O que se ensina dentro dos muros escolares não pode ser desconectado do que se vive fora deles, e trazer essas vivências para dentro da escola é dar vida nova à própria escola (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 150).

A EJA configura-se como uma modalidade de ensino onde os educandos não são apenas alunos, desinteressados e/ou reprovados, ou que se evadem. Esses estudantes são discriminados em vários aspectos, é inquietante a existência desse ato excludente no espaço escolar, pois os estereótipos sobre os alunos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 23) corroboram com a ideia ao afirmar que:

Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1º à 4º ou da 5º à 8º. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA.

Diante a importância dessa discussão, Soares, Giovanetti e Gomes ainda acrescentam:

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 24).

Essa visão dos estudantes da EJA, totalmente equivocada, retira a culpa da atuação ineficiente do Estado em garantir o mínimo de condições de sobrevivência a esses indivíduos, ou seja, “os jovens-adultos não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola” (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 30). Esses sujeitos são vistos equivocadamente pela sociedade, configurando na exclusão social e aumento da desigualdade, sendo que de acordo com Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 29):

O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados.

A exclusão social é, por certo, um fenômeno que demanda uma breve reflexão, para Patiño e Faria (2019) a exclusão social faz parte, na contemporaneidade, de uma movimentação global de homogeneização das subjetividades. A exclusão social das massas marginalizadas, um fenômeno cuja análise na América Latina teve início na década de 1960, é o resultado mais evidente das fraturas causadas pelo sistema capitalista (Patiño; Faria, 2019). Essas discussões ascenderam, em especial, a partir dos anos 1990, quando tornou-se necessário evidenciar “processos de desintegração social e fragmentações de laços entre o indivíduo, a sociedade e o Estado, no contexto de fragilidade das políticas de bem-estar social” (Patiño; Faria, 2019, p. 42).

Pode-se definir a exclusão social enquanto “processo dinâmico e multidimensional no qual se nega aos indivíduos, por motivos de raça, etnia, gênero, o acesso às oportunidades e serviços de qualidade que lhes permitam viver produtivamente” (Patiño; Faria, 2019, p. 42). Uma vida produtiva, no Brasil, possui associação com a conquista da cidadania em sua integralidade, conforme observa-se nos Princípios Fundamentais elencados no Art. 1º (Brasil, 1988). Se Patiño e Faria (2019) apresentam a exclusão social no campo da saúde, estudos como os de Santos (2003) sinalizam a existência da exclusão social nos programas de EJA no Brasil. Fenômenos sociais como o estudo fragmentado – ou seja, a interrupção do processo educacional – decorrem, primordialmente, das questões financeiras dos estudantes (Santos, 2003).

É interessante notar que a dificuldade no acesso aos bens sociais por parte de determinadas parcelas da população, ocorre nos mais diversos âmbitos, ferindo os direitos sociais. Associam-se ao processo de exclusão social a autoincriminação dos sujeitos que interrompem os estudos e, ainda, a “naturalização da interrupção dos estudos entre estudantes das camadas populares” (Santos, 2003, p. 114), o que oferece um recorte das classes sociais que mais frequentemente se inserem no fenômeno social do estudo fragmentado.

Vale ressaltar ainda, que a exclusão também se dá no convívio social. Em estudo realizado por Torres e Benvenuti (2019) apontou-se que o preconceito linguístico age como uma ferramenta da exclusão social na EJA. Segundo os pressupostos teóricos estabelecidos pelas autoras, a implementação de ações pedagógicas voltadas para a inserção da realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem, possui potencial para impactar positivamente os resultados de intervenções (Torres; Benvenuti, 2019). O preconceito linguístico é, portanto, uma forma de impossibilitar o acesso à língua, bem como torna explícita a desvalorização da

diversidade linguística (Torres; Benvenuti, 2019), o que, em um país pluricultural como o Brasil, acarreta a exclusão histórica de grupos sociais específicos.

No que tange ao cenário atual da EJA no Brasil podemos perceber que a alfabetização vem se constituindo como um problema principalmente para a população afrodescendente:

Figura 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas por cor ou raça e grupos de idade (2016- 2019)

Tabela 7112 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça e grupo de idade												
Variável - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (Mil pessoas)												
Brasil												
Grupo de idade	Ano x Cor ou raça											
	2016			2017			2018			2019		
	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda
15 anos ou mais	10.690	2.779	7.844	10.495	2.676	7.748	10.265	2.525	7.648	10.054	2.350	7.613
18 anos ou mais	10.621	2.761	7.793	10.438	2.659	7.708	10.207	2.505	7.611	10.005	2.339	7.576
25 anos ou mais	10.387	2.697	7.625	10.209	2.598	7.542	10.000	2.455	7.455	9.785	2.281	7.415
40 anos ou mais	9.035	2.400	6.583	8.965	2.334	6.572	8.871	2.193	6.597	8.733	2.062	6.591
60 anos ou mais	5.290	1.592	3.668	5.193	1.498	3.665	5.222	1.447	3.725	5.230	1.373	3.812

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre

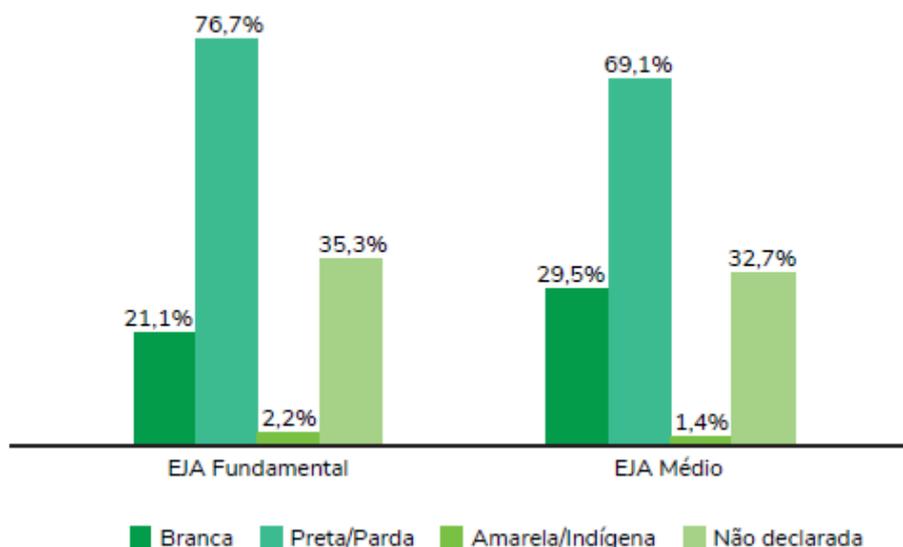
Fonte: INEP (2021)

Apesar da meta 9 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) ser erradicar o analfabetismo do país até 2024, podemos perceber que os índices ainda são alarmantes. De acordo o IBGE, no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – 2019), a taxa de analfabetos⁶ no ano de 2018 entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11 milhões de analfabetos) (IBGE, 2020). No ano de 2019, houve uma redução para 6,6% não configurando valores significativos. É notório que, nesse panorama de analfabetismo nos anos de 2016 a 2019, ao analisarmos os dados apresentados pela Figura 2, o total de pessoas que se declararam pretas ou pardas e são analfabetas é maior em todas as faixas etárias. Não há como deixar de correlacionar com o histórico de negação de direitos que esse grupo sofreu e ainda sofre nessa sociedade preconceituosa e excludente.

Observa-se ainda, que boa parte dos estudantes que estão na EJA são pessoas que também estão em um grupo social que ainda sofrem preconceitos raciais, como podemos observar na Figura 3:

⁶ Ou seja, que não sabiam ler e escrever um recado ou bilhete simples.

Figura 3 – Percentual de matrícula na Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e de Nível Médio, segundo a cor/raça-Brasil-2021



Fonte: Brasil (2021)

Ao observarmos a Figura 3, podemos perceber que a modalidade EJA é constituída majoritariamente por pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas.

Historicamente, a população negra teve vários direitos negados, inclusive o de estudar. Essa modalidade de ensino representa uma política afirmativa que concede o direito ao conhecimento tão negado a esse grupo marginalizado. As ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar que visam a justiça social devem ser emancipatórias, antirracistas e para as diversidades, com o intuito de conscientizar e transformar esses sujeitos. O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) valida tal pressuposto ao afirmar:

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no Planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (Brasil, 2009, p. 28).

Nesse contexto de negação de direitos e marginalização, é importante salientar que a maioria dos jovens e adultos que estão na EJA, são sujeitos alvos da prática histórico-cultural

de racismo e preconceito que contribuíram para o não acesso ou permanência na escola, colaborando com o aumento das desigualdades sociais. Soares, Giovanetti e Gomes (2011) propõem uma nova forma de enxergar esses estudantes,

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 23).

O processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, requer um olhar peculiar, uma vez que esses sujeitos, em sua maioria, já estiveram no espaço escolar e tiveram que desistir por diversos motivos que podem ser econômicos, sociais ou culturais. A evasão escolar “ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas, caracterizando dessa maneira, o abandono escolar durante o ano letivo” (Ferreira; Oliveira, 2020, p. 41). A evasão escolar foi objeto de estudo de Silva (2016), que identificou motivos endógenos e exógenos ao ambiente escolar na interrupção do Ensino Fundamental por parte dos estudantes. Entre os determinantes no âmbito interno das escolas, encontram-se a falta de preparação dos educadores, a ausência do material didático e o uso de metodologias de aprendizagem falhas; ao passo que os principais motivos externos são a necessidade de trabalhar, as relações familiares e a ausência de interesse do educando (Silva, 2016).

Bezerra *et al.* (2016) defendem que a tríade sobre a qual se sustentam os estudos sobre a evasão escolar no Brasil é o indivíduo, a escola e o sistema de ensino, o que se sustenta nos resultados de Silva (2016). É possível associar “a evasão escolar e a idade dos alunos, o turno em que estudam, a estrutura e o tamanho da escola, o tempo de permanência em sala de aula, a existência de aulas de religião ou educação física ou a dedicação dos professores” (Bezerra *et al.*, 2016, p. 1104).

Segundo Ferreira e Oliveira (2020) a evasão escolar acarreta um expressivo prejuízo social, uma vez que marginaliza e exclui indivíduos em uma sociedade que exige o letramento como pressuposto para a inserção social. Assume-se, contudo, que as suas razões são multifatoriais (Ferreira; Oliveira, 2020), sendo necessário observar individualmente cada contexto escolar e regional para buscar soluções. Desse modo:

Na história da EJA, podemos encontrar uma relação tensa com os saberes escolares. Os próprios jovens-adultos levam a EJA essa tensa relação. Não pode ser ignorada.

Suas trajetórias escolares truncadas e retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 38).

As práticas pedagógicas da EJA possuem uma característica peculiar específica dessa modalidade de ensino, no que diz respeito à transformação social e a luta contra as desigualdades sociais. A relação que há entre a sociedade e a educação promove um processo educativo que vive em conflito de interesses entre os segmentos dominantes e dominados que estruturam o corpo social. Portanto:

Cabe, pois, às instituições educacionais se comprometerem com uma política de inclusão e de garantia do espaço do adulto na Escola, o que implica uma disposição para a reflexão e para a consideração dessas especificidades no delicado exercício de abandono e de criação, de reordenação e de (re-)significação das práticas pedagógicas da EJA (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 236).

Os sujeitos da EJA configuram na maioria das vezes uma parte marginalizada em nossa sociedade, isto é, sujeitos que por diversos motivos como classe, raça e gênero são excluídos. Essa exclusão ocorre no próprio contexto social em que estão inseridos, promovendo assim um sentimento de baixa autoestima, incapacidade, falta de perspectivas e às vezes até de disposição para buscar mudanças para a própria condição, conseqüentemente fortalecendo o determinismo e as relações de domínio e poder em nossa sociedade. Dado isso, as práticas pedagógicas da EJA precisam ser construídas a partir de uma concepção educativa que problematiza e critica as ideologias que sustentam a condição da camada opressora em relação à oprimida, através do diálogo e da criticidade:

Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos(as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 7).

A modalidade de ensino EJA carece de práticas pedagógicas diferenciadas provenientes do trabalho coletivo envolvendo comunidade escolar e as autoridades governamentais, em razão de que esses sujeitos ao retornar para o espaço escolar estão em busca do direito historicamente negado e que compromete a sua cidadania.

Afrobetização: o papel da escola no combate ao racismo, preconceito e na construção da identidade afro-brasileira na EJA

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

A escravidão no Brasil representa um processo tenebroso que perdurou mais de 300 anos. Iniciou-se com a colonização dos portugueses, que para atender seus interesses políticos, econômicos e culturais escravizou os nativos. Por volta dos séculos XVI e XVII esse sistema foi expandido por meio da escravização dos negros(as), africanos(as) que chegavam ao país por intermédio do tráfico negreiro. Milhões de indígenas e negros(as) ao passarem por tamanha crueldade, tiveram suas vidas marcadas, de modo que essas consequências perduram até a contemporaneidade. Esse cenário desumano é repugnante ao evidenciarmos que “Foram transportados para as Américas de 8 milhões a 11 milhões de africanos durante todo o período do tráfico negreiro, desse total, 4,9 milhões tiveram como destino final o Brasil” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 82), sendo assim foi caracterizado como o país que mais recebeu escravos e o último a abolir a escravidão.

Apesar de já ter se passado tantos anos após a abolição do trabalho escravo, podemos perceber ainda a reprodução de geração em geração do preconceito e discriminação contra esses grupos. As vicissitudes em torno dos negros(as) representam os anos de humilhações que promoveram a normalização dos atos discriminatórios e preconceituosos em nossa sociedade. Diante do exposto, este capítulo objetiva apresentar definições gerais acerca dos conceitos racismo, discriminação racial e preconceito racial com o intuito de promover uma análise crítica-reflexiva das relações sociais que formam o contexto legitimador do padrão eurocêntrico.

A discussão pretende evidenciar o quanto o racismo está presente em qualquer instituição socializadora, inclusive no espaço escolar, onde se expressa de múltiplas formas, promovendo a exclusão social. A escola não pode ser um local onde o preconceito tenha lugar,

bem como não pode servir de meios para assegurar as posições dos privilegiados, pois sua função primordial é promover uma educação para a diversidade pautada nos valores da igualdade, liberdade e direito à vida. Essa reflexão é necessária para que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar estejam em consonância com a luta em oposição aos estereótipos impostos pela sociedade no que tange a comunidade negra. Uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021b, p. 40).

2.1 O racismo estrutural

Para compreender e problematizar as dificuldades e especificidades no que tange às relações sociais e os processos que pautam as desigualdades sociais e raciais em torno da comunidade negra é necessário porfiar os conceitos: preconceito, discriminação racial e o racismo. Segundo Munanga (2005), ao analisarmos atentamente o cotidiano brasileiro, nota-se a diversidade e pluralidade de pessoas que negam a existência do racismo, preconceito e a discriminação racial, entretanto, essas práticas estão constantemente presentes nas suas ações diárias de maneira consciente e inconsciente.

O preconceito, de acordo com Cavalleiro (2001), é uma prática negativa contra um indivíduo ou grupo por não fazer parte ou possuir características dos segmentos declarados cultural, social e historicamente como referência. O preconceito racial “é uma ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória” (Munanga, 2005, p. 188). A discriminação baseia-se no favorecimento de determinado grupo ou indivíduo em relação a outro devido algum tipo de preconceito. Isto é:

A discriminação, por sua vez, é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantêm os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado (Cavalleiro, 2001, p. 75).

Sobre o racismo, biologicamente não há uma explicação científica para o termo raça na espécie humana, pois não apresentamos características genéticas suficientes para tal distinção. A denominação raça, não decorre das análises provenientes dos conhecimentos biológicos que perpassam as espécies de seres vivos. Segundo Pereira e Araújo (2017), é um termo que teve origem no pensamento científico europeu e norte-americano que surgiu em meados do século

XVIII e se consolidou na segunda metade do século XIX. De acordo com Schwarcz (2012, p. 33) o conceito raça não condiz com as especificidades biológicas ou fisiológicas dos seres vivos, são apenas construções sociais e culturais. Cardoso (2016, p. 24) ratifica tal premissa ao citar que “progressivamente, no decorrer dos anos 1920 e 1930, as desigualdades entre os grupos sociais deixam de ser explícitas pela dimensão biológica e passam a ser vistas pelos aspectos culturais e sociais”. Almeida (2018, p. 24) elucida tal pressuposto ao mencionar:

Ainda que hoje seja quase um lugar comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a Biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma-tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

O termo racismo se fortaleceu em meados do século XIX quando “os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidades e do devir dos povos” (Schwarcz, 2012, p. 20). Isto posto, criou-se uma hierarquia com as diferenças humanas promovendo assim as desigualdades. No Brasil, final do século XIX e início do século XX, vários estudiosos tentaram justificar a inferioridade dos negros(as). Apresentavam teorias que explicassem a inferioridade dos negros e os mantivessem presos pelas “amarras” do racismo.

A lei que aboliu o sistema escravagista não deu total liberdade aos negros. Eles foram libertados das correntes e senzalas. Mas continuavam presos as consequências da discriminação racial que causa desigualdade social, legal, econômica etc. Após a abolição, os negros não foram vistos como sujeitos, mas como grupos de pessoas cuja identidade foi anulada. A partir do momento que os negros não podiam oferecer seus serviços, sua existência não era mais importante. A mestiçagem no país parecia atestar a própria falência da nação. Em decorrência disso, emerge as teorias do branqueamento que pautavam no tingimento da população, ou seja, os imigrantes brancos vindos de outros países como Itália e Alemanha ao intercruzarem os materiais genéticos poderia promover mestiços com possibilidades de apresentarem tonalidades mais claras (Schwarcz, 2012).

No Brasil, é com a entrada das teorias raciais, portanto, que as desigualdades sociais se transformam em matéria da natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade- Valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas-uma suposta diferença entre os grupos (Schwarcz, 2012, p. 38).

Esses pressupostos sobre a inferiorização e discriminação dos negros foram fortalecidos entre as elites, onde disseminou-se esse discurso preconceituoso e discriminatório com o intuito de se manter exclusivamente no poder. Segundo Silva (2009), na construção de uma identidade nacional, os negros configuraram-se em um problema para as elites políticas e brancas, e a solução não foi assegurar a inserção social, e sim a diluição da cultura étnico-racial, isto é, seu apagamento.

Os incentivos para imigrantes fizeram parte de uma política oficial de branqueamento da população do país, com base na crença do racismo biológico de que negros representariam o atraso. Essa perspectiva marcou a história brasileira, valorizando culturas europeias em detrimento da cultura negra, segregando a população negra de diversas formas, inclusive por leis e pela esterilização forçada de mulheres negras, prática que o Estado brasileiro manteve até um passado recente, como comprovado pela CPI da Esterilização de 1992, proposta pela deputada federal Benedita da Silva e resultado da pressão feita por feministas negras nos anos 1980 (Ribeiro, 2019, p. 79).

Esse discurso racista é passado de geração em geração entre os sujeitos vítimas do racismo em nossa sociedade e os perpetradores que causam ou reproduzem tal perseguição. Essa forma de reclassificação social que atinge negativamente os afrodescendentes é uma realidade entre nós que deve ser estudada e problematizada tendo em vista que várias ações negativas são direcionadas aos negros. Cavalleiro (2001, p. 77) aponta que o racismo revela-se basicamente em três níveis: individual, institucional e cultural:

No nível individual, um membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer ao grupo tido como superior (branco, por exemplo). O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades. No nível institucional, o racismo dispõe as instituições (Estado, escola, igrejas, empresas, partidos políticos etc.) a serviço dos pressupostos do racismo individual; limita a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas (negras, por exemplo) a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno. No nível cultural, pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de um grupo étnico-racial com relação a outro; ou seja, o racismo se expressa na cultura quando todos os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas, por exemplo, não têm o valor cultural de saberes greco-romanos (Cavalleiro, 2001, p. 77).

A prática do racismo ao longo dos anos, prejudica os sujeitos e suas gerações em vários aspectos como econômicos, sociais, psicológicos, etc., promovendo a estratificação social. Os sujeitos ao serem expostos ao aviltamento repetidas vezes, encontram-se em uma condição de autoaceitação e comodismo no qual produz a dúvida da sua própria identidade e capacidade, resultando na marginalização. Segundo Soares, Giovanetti e Gomes (2011), o ser negro(a) na

contemporaneidade é caracterizado(a) por exclusão, discriminação e preconceito. Estes conceitos acompanham essa identidade ao longo dos tempos e as políticas públicas de inserção social não foram asseguradas aos negros(as). É necessária uma ressignificação das concepções, proporcionando aos sujeitos o conhecimento, reconhecimento e conseqüentemente a valorização.

Essa relação existente entre o racismo com a subjetividade, Estado e economia, Almeida (2018) corrobora com Cavalleiro (2001) ao classificá-la em três concepções: individualista, institucional e estrutural. A concepção individualista, apesar de sua limitação e fragilidade corresponde a uma ação individual ocasionada por algum problema psicológico, comportamental etc. que constitui um crime que deve ser penalizado, situação essa prevista na atual Constituição Federal.

A concepção institucional é condicionada pelo âmbito social e exprime os conflitos de interesses presentes nas relações existentes, conseqüentemente altera seu funcionamento atendendo aos interesses dos grupos dominantes, ou seja, “reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” (Almeida, 2018, p. 36).

A concepção estrutural constitui o reflexo das relações antagônicas que formam a sociedade de modo que o racismo e a discriminação racial são utilizados como instrumentos ideológicos por aqueles que desejam estar no poder. As ações conscientes e inconscientes ratificam que essa perversidade é estrutural e está articulada às relações sociais, políticas e institucionais. Não obstante:

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e os racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social, e por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o *silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo*. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2018, p. 40).

Almeida chama atenção para a importância da discussão e reflexão sobre as práticas antirracistas. Não ser preconceituoso ou cometer atos discriminatórios não abstem da necessidade de debater a questão racial, compreendê-la e combatê-la. O racismo é o reflexo da sociedade e integra a organização econômica, política e social. Vem acontecendo de forma

disfarçada, como por exemplo, por meio de “piadinhas” sobre as características físicas, xingamentos ou explicitamente em vários locais, inclusive o escolar. A naturalização do racismo só vai agravar o problema. Na verdade, a negligência torna-se um ato que fortalece e mantém essa prática. Almeida (2018, p. 37) enfatiza a importância de ações contra o racismo ao afirmar que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, às instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero (Almeida, 2018, p. 37).

As identidades brancas(as) e negras(as) são construções sociais e o cenário atual demonstra a cultura e política marcadas pelas concepções do colonialismo e escravidão, uma vez que “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Silva, 2000, p. 81). O imaginário social sobre os negros(as) é desfavorável, mesmo que o discurso propagado seja que o nosso país não é racista. Conforme os estudos realizados pelo IBGE (2022), com o título *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, podemos perceber que a ascensão social, posições de poder, melhores condições econômicas em sua maioria não são os negros(as) que usufruem. Os dados mostram que em 2021 no quesito mercado de trabalho e distribuição de renda, os cargos gerenciais eram ocupados por 29,5% de negros(as) em relação a 69% de brancos. No mesmo ano, o rendimento médio mensal de pessoas brancas (R\$ 3.099) foi bastante superior ao de pretas (R\$ 1.764) e pardas (R\$ 1.814). No quesito Condições de moradia e patrimônio, os proprietários de grandes estabelecimentos agropecuários (mais de 10 mil ha) são constituídos principalmente por brancos com 79,1%. No que tange a participação e gestão, candidato(as) a prefeito(a) com receita de campanha acima de R\$ 1 milhão em 2020, 67,5% eram brancos, 6,8% pretos e 25,7% pardos.

Essa desigualdade social e econômica é reforçada pelas argumentações da Meritocracia e Democracia racial. Segundo Almeida (2018), a meritocracia que caracteriza o alcance do mérito por intermédio de suas ações ou escolhas é uma alegação extremamente racista que promove unicamente o sentimento de aceitação da própria condição e/ou culpabilização. Por conseguinte, atende aos discursos disseminados que reproduzem as desigualdades sociais e raciais. A democracia racial desarticula a luta antirracista ao afirmar que no país, todos são iguais e tem os mesmos direitos perante a lei, idealizando uma harmonia entre as raças, sendo

que a vulnerabilidade socioeconômica e conseqüentemente a marginalização dos negros(as) é maior em relação aos brancos, conforme mencionado no capítulo I dessa dissertação. Esse racismo velado e enraizado em nossa sociedade é exemplificado por Almeida (2018, p. 51):

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes.

No que tange às instituições que compõem a nossa sociedade, a escola constitui-se num espaço privilegiado para essa discussão. A escola representa um local de sistematização de conteúdos, contribui para a universalização do conhecimento, mas também tem um papel relevante na construção dos processos que pautam as relações sociais. Os sujeitos que adentram a escola, são carregados de vivências, histórias e culturas que os diferenciam nos aspectos sociais, políticos, econômicos, éticos, religiosos etc. É o reflexo de nossa sociedade contemporânea no que diz respeito à diversidade humana e ao pluralismo cultural. As ações pedagógicas desenvolvidas devem respeitar a individualidade humana uma vez que:

a escola tem papel essencial na formação das capacidades humanas desenvolvidas socialmente ao longo da história e que nos dão as condições necessárias para compreender conscientemente a realidade e projetar nossas ações a partir do trabalho, modificando a natureza e adaptando-a às nossas intenções e necessidades, e ao mesmo tempo modificando o próprio ser humano (Malanchen, 2022, p. 219)

A sociedade contemporânea é racializada, preconceituosa e realiza práticas discriminatórias em vários espaços, inclusive o escolar. Tais práticas interferem nos processos de produção da identidade de maneira que os sujeitos perdem a capacidade de criticar a realidade e são submetidos ao regime hegemônico capitalista. Segundo Munanga (2005, p. 62):

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Os espaços escolares devem servir como instrumento de luta contra a desigualdade racial, uma vez que “o contexto escolar, para além de ser um lócus de sistematização de conhecimentos, é um espaço de formação e socialização humana, um espaço propício para a superação do racismo, dos preconceitos e dos estereótipos” (Cardoso, 2016, p. 17-18).

A sociedade é estruturada sob a égide do regime capitalista, no qual os aspectos políticos, econômicos, sociais e tecnológicos são afetados. A escola não está livre dessas interferências, pois representa o reflexo das relações existentes que são norteadas por práticas hierarquizantes e excludentes. Esse sistema hegemônico depende de instrumentos que disseminam discursos doutrinários que possam garantir a manutenção do poder. Dependendo das ações desenvolvidas no espaço escolar, esse sistema será legitimado eficientemente. Desse modo, a educação deve ser articulada aos problemas da sociedade, questionar e criticar os discursos que asseguram as desigualdades sociais e raciais, servindo como um campo de intervenções. De acordo com Cavalleiro a prática pedagógica deve:

[...] considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim estaremos articulando educação, cidadania e raça (Cavalleiro, 2001, p. 87).

No que diz respeito à população negra, Willian (2019, p. 23) alega que houve um “processo de depuração, de esvaziamento de significados e apagamento dos traços de sua cultura de origem”, sendo essa uma forma utilizada pelas elites dominantes para submeter toda uma etnia aos interesses da lógica mercadológica escravagista. Uma ação que determina aqueles tratados socialmente como indivíduos e os que são ferramentas para o alcance de um objetivo maior. Tal objetivo é, por sua vez, em geral, a manutenção do poder e do capital (Freire, 2019). Face ao exposto, a educação crítica e emancipadora tem o propósito de libertar os sujeitos da alienação. Promover a consciência crítica sobre os processos que subsidiam a estrutura social de modo que problematize as relações exploratórias e desumanas promovidas pelo capitalismo no qual visam apenas o progresso do capital. A escola é fundamental no enfrentamento dos problemas sociais que assolam a nossa sociedade. Cavalleiro (2001) cita a importância da escola ao mencionar que:

A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada

um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade-ou identidades, seria melhor dizer- é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (Cavalleiro, 2001, p.56).

Dessa forma, o espaço escolar não deve servir apenas para a transmissão de conteúdos, mas um lugar que desarticula a desigualdade social e racial. Omitir o papel da escola na discussão sobre as relações raciais evidencia implicitamente que não é função da escola os processos de formação humana. O preconceito e discriminação estão estruturando o pensamento e as ações dos sujeitos que integram a sociedade. Essas atitudes são provenientes dos sistemas culturais. A educação antirracista corresponde a uma ferramenta ideológica que tem a propriedade de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade em torno da população negra. E diante da necessidade de praticar ações pedagógicas que atendam a diversidade, a afroetização não apenas promove uma formação que fornece aos negros uma compreensão e percepção do processo histórico racista em que estão submetidos para que tenham condições de construir outra narrativa, mas também oferece muito mais, como capacitar indivíduos brancos a adotarem uma postura crítica frente ao sistema opressor que historicamente os beneficiou.

2.2 As ações afirmativas de enfrentamento ao racismo e preconceito racial na educação

Segundo Almeida (2018), para compreendermos a relação entre direito e raça é importante analisarmos as principais concepções do direito. O direito como justiça é uma concepção que está além das normas jurídicas, é pautada pela ordem natural das coisas. O direito como norma está amparado pelas leis, códigos, decretos etc. no qual são criadas e garantidas pelo estado. O direito como poder evidencia que, além dos documentos legais, há necessidade da manifestação do poder. E para finalizar a concepção do direito como relação social, baseia-se nas relações sociais, seu funcionamento e contexto histórico. Face a discussão, Almeida (2018, p. 108), apresenta um resumo das principais visões correntes sobre a relação entre direito e racismo:

1.O direito é a forma mais eficiente de combate ao racismo, seja punindo criminal e civilmente os racistas, seja estruturando políticas públicas de promoção da igualdade;

2.O direito ainda, que possa introduzir mudanças superficiais na condição de grupos minoritários, faz parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo enquanto prática política com e como ideologia

As políticas públicas de ações afirmativas objetivam proporcionar às comunidades subalternas o exercício do direito no que tange às condições socioeconômicas como saúde, emprego, bens materiais, educação, dentre outros. Porém a criação de leis e políticas sociais responsáveis pela diminuição da desigualdade política, social e econômica da comunidade negra na sociedade é bem recente. Visto que “[...] o processo abolicionista não significou a integração econômica e social dos negros no mercado produtivo. Pelo contrário, intensificou sua marginalização diante da ausência de empregos e de políticas voltadas para a subsistência dos negros” (Cardoso, 2016, p. 22).

As ações afirmativas vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1980, entretanto a luta contra o preconceito e discriminação racial vem ocorrendo desde a escravidão. Apesar das ações serem fortalecidas no período em que se inicia a industrialização compreendida entre 1930 e 1950 “A década de 1980 colocou novos horizontes para a luta anti-racismo [sic], com o processo de redemocratização e a reorganização de forças de oposição ao regime ditatorial” (Santos, Renato, 2018, p. 2103).

De acordo com o Artigo 5º da CF/88 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O texto ainda diz ser um objetivo fundamental da República promover o bem a todos sem nenhum tipo de preconceito, como de origem, raça ou cor, assim como outras formas discriminatórias (Brasil, 1988).

Porém ao analisar os Estudos realizados pelo IBGE, como o *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (2022) podemos perceber que a população negra no que refere-se aos bens e serviços básicos que promovem o bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.) nota-se a precariedade e vulnerabilidade. Ou seja, as condições de vida no que tange o mercado de trabalho, distribuição de renda, condições de moradia, patrimônio, educação, indicadores relativos a violência e participação política e gestão demonstra claramente a vulnerabilidade socioeconômica das populações de cor ou raça preta, parda e indígena (IBGE, 2022).

No que se refere à comunidade negra, o Movimento Negro (MN) no Brasil, desde os anos 30 do século passado, representa um progresso na aquisição de direitos. Segundo Renato

Santos (2018), o Movimento Negro é caracterizado pela pluralidade, apesar de único, os interesses debatidos são coletivos, de modo a alcançar várias áreas constituintes da estrutura social. Esse movimento social representa um papel muito importante na luta antirracismo e ações afirmativas, pois é norteado pela relação entre sociedade e estado. Sendo assim:

[...] a dinâmica do Movimento Negro tem como marca a multiplicidade das formas de ação, pois ele congrega: entidades de caráter político, social e outras de caráter cultural; entidades formalmente instituídas e outras sem institucionalização; indivíduos e grupos agindo pela luta anti-racismo dentro de outras entidades e lutas (p. ex., dentro de sindicatos, partidos políticos de diferentes matizes ideológicos, movimentos sociais, igrejas, etc., constituindo coletivos reconhecidos pela entidade, às vezes de maneira mais informal); coletivos diversos (p.ex., de estudantes, de mulheres, de juventude, etc.); indivíduos atuando de maneira mais permanente (e, às vezes, sistemática) pela igualdade racial em seus locais de trabalho, a partir de suas posições institucionais (p. ex., ativistas dentro de universidades); indivíduos discutindo e propondo em seus ambientes de socialização, entre outras (Santos, Renato, 2018, p. 2106).

Entre as lutas e impasses do Movimento Negro e as forças de oposição, surge a Fundação Cultural Palmares (1987), significativa na promoção do acesso da comunidade quilombola, e credenciamento de quilombos, licenciamento de obras de infraestrutura e revigoração da cultura afro-brasileira. Surge também o Tombamento da Serra da Barriga (1896) que promove o reconhecimento da luta e resistência dos escravos no Brasil, representando a primeira resposta do poder público no que tange a criação de Conselhos e órgãos que possibilita a participação da comunidade negra (Santos, Renato). Em 1988, promulgou a Lei Caó na Constituição Federal que “tem como foco o combate ao racismo através da criminalização da discriminação e da injúria racial” (Santos, Renato, 2018, p. 2103).

A partir de 1990, as políticas públicas com ênfase nas ações afirmativas tomam o foco das discussões. Em 2003, criou-se o SEPPIR⁷ que objetivava “articular, planejar, estimular e capilarizar de maneira transversalizada as políticas pelas diversas esferas da administração pública” (Santos, Renato, 2018, p. 2104).

Nesse contexto, podemos observar a importância dos movimentos sociais para o acesso aos recursos básicos que garantem a sobrevivência. A ação afirmativa é um meio de enfrentar as desigualdades criadas pela discriminação, ou seja, um meio de pagar uma dívida histórica. De acordo com Domingues (2005), o Brasil já possui diversas leis baseadas no princípio da

⁷ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com *status* de ministério. A SEPPIR perdeu tal *status* no final de 2015, numa fusão com as Secretarias Especiais de Direitos Humanos e de Políticas para a Mulher.

“ação afirmativa”. Nessas leis, é possível destacar o tratamento diferenciado de grupos que sofreram ou ainda sofrem algum tipo de discriminação. Abaixo destacamos alguns exemplos:

- O art. 67 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 estabelece que: “A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”.
- A lei nº 8.112/90 prescreve, no art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União.
A lei nº 8.213/91 fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado.
- A lei nº 8.666/93 preceitua, no art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência.
- A lei nº 9.504/97 preconiza, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

No entanto o segmento que as ações afirmativas ficaram mais evidente foi o da educação “compreendida como campo da formação humana: a Lei n.º 10.639/2003, que busca reposicionar o negro e as relações raciais de maneira ampla no processo de escolarização” (Santos, Renato, 2018, p. 2120). Segundo Renato Santos (2018), essa Lei também determina que o 20 de novembro seja colocado no calendário escolar como o Dia da Consciência Negra, um ato de agradecimento pela liderança negra e participação na história e na construção da nação. Renato Santos observa que:

Isto dialoga com um conjunto de outras políticas que também classificamos como de valorização, que vão desde a instituição de feriado (em diversos estados e municípios) no dia 20 de novembro até políticas de patrimônio histórico como o tombamento da Serra da Barriga em Alagoas, onde se localizava o Quilombo dos Palmares, e do Cais do Valongo no Rio de Janeiro (agora reconhecido como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO), assim como a criação de museus voltados para a cultura e história negra (como o Museu AfroBrasil em São Paulo, o Museu Afro-Brasileiro em Salvador, o Museu do Negro do Rio de Janeiro, ou o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre (Santos, Renato, 2018, p. 2121).

Entretanto, o racismo estrutural, a discriminação racial ainda são assuntos complexos que devem ser debatidos pelo poder público, uma vez que ainda não são suficientes para transformar as concepções impregnadas nos pensamentos e ações da sociedade brasileira. Almeida corrobora com a premissa ao citar:

No Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na constituição de 1988 e nas leis antirracistas, como a lei 10.639/2003, as leis de cotas raciais nas Universidades federais e no serviço público, no Estatuto da Igualdade Racial e também nas decisões judiciais, inclusive com contribuições técnicas e teóricas de grande relevância. Ainda assim, é sabido que o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre

esteve, atrelado aos rumos políticos da e econômicos da sociedade (Almeida, 2018, p. 11).

A desigualdade racial é fundamental para as relações comerciais e de classe, portanto, o desenvolvimento econômico também pode delinear um período de ajuste das normas raciais. Ou seja, o capitalismo é frequentemente solicitado a reviver o racismo, isto é, substituir o racismo formal e a segregação legítima pelo respeito à igualdade racial sob o manto da democracia (Almeida, 2018). E se tudo estiver definido e marcado, o espaço escolar torna-se bastante limitado. Os sujeitos apenas desempenharão um papel obedecendo ou rompendo essas normas. O oposto ao autoritarismo é a irresponsabilidade de quem não se sinta sujeito do processo e a prática de muitas escolas têm confirmado isso (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011). Sendo assim:

[..] cabe aqui, refletir sobre a importância de se mostrar a seriedade de se ter um compromisso com o fazer valer a lei, tanto por parte dos professores, para que ensinem a cultura afro-brasileira para os alunos, como também para os alunos para que eles através de conceitos e temas problematizadores, mostrem seus saberes e suas próprias visões de mundo acerca da questão da igualdade racial (Moura; Mota, 2016, p. 225).

A educação que tem importante papel na percepção dos sujeitos, em transformá-los em sujeitos ativos e reflexivos, criticando as condições em que são introduzidos, a exploração a desumanização etc., tornou-se desejável para determinados segmentos, por ser uma ferramenta de poder e pode beneficiar o governante ou o governado, dependendo de como é usado nesta sociedade hierárquica.

Portanto, políticas públicas, embora nem sempre atendam aos interesses das classes marginalizadas, mas sim em favor dos interesses prevaletentes, devem ser analisadas e criticadas pelos principais sujeitos de sua implementação. No ambiente escolar, os professores cumprem esse papel e suas práticas devem promover a igualdade onde a diferença é sinônimo de inferioridade.

2.3 A Afrobetização como prática pedagógica

Diante da necessidade de desenvolver práticas libertadoras que tragam novos olhares para as questões dos alunos negros que fazem parte das relações no ambiente escolar surgiu o vocábulo “afrobetização.” De acordo com os pressupostos de Silva (2020, p. 20), representa “a desconstrução negativa da identidade negra, na qual a escola se torna um importante espaço de discussão e construção da identidade negra a partir da narrativa de seu próprio povo,

ênfatizando sua cultura não somente sobre a ótica da escravidão”. Conforme as palavras de Munanga (2005, p. 187), emerge a assertiva sobre a relevância intrínseca da educação no processo de desconstrução dos mitos que envolvem a comunidade negra. Nesse contexto, no âmbito das múltiplas iniciativas a serem empreendidas no ambiente escolar, destaca-se a imperatividade de fomentar a compreensão de que a unidade essencial e imprescindível entre os membros de nossa espécie, reside nos direitos e benefícios a serem compartilhados.

O combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais (Munanga, 2005, p. 187).

Em estudo realizado por Santos e Dantas (2020), buscou-se conceituar a *afrobetização*, termo utilizado para se referir aos processos de alfabetização e letramento dos afro-brasileiros. Segundo os autores, a terminologia foi desenvolvida diante da observação das “atividades letradoras produzidas pela juventude negra das periferias em contextos extramuros da escola” (Santos; Dantas, 2020, p. 13). Na sequência, os autores descrevem a importância dessa prática na correção das injustiças criadas pelas ações discriminatórias da população negra, ou seja, é entendida como ação afirmativa. Visto que “os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados” (Munanga, 2005, p. 187).

O termo Afrobetização é recente e surgiu a partir de um projeto de intervenção social coordenado pela psicóloga Vanessa Andrade (2015) nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho localizadas na zona sul do Rio de Janeiro. De acordo com Justino e Roberto (2014) essas comunidades possuem uma população composta em sua maioria por negros e nordestinos, ou seja, “[...] associados diretamente à condição de problema social, condenados a carregar um estigma de cidadão à margem” (Justino; Roberto, 2014 p. 100). O trabalho do projeto ocorre especificamente na sede do Museu de Favela (MUF) em um espaço cedido pela paróquia local. Os(as) professores(as) que fazem parte dessa intervenção social “buscam tornar evidente para os alunos que a tomada de consciência de cada indivíduo, a partir de seu papel enquanto cidadão ativo pode fazer a diferença na sociedade e ampliar a perspectiva nas condições de vida das crianças” (Justino; Roberto, 2014, p. 101). Isso significa que os professores se engajam em ações coletivas de mudança social que prepararam sujeitos ativos de nossa sociedade capazes de mudar seu contexto. O propósito do projeto foi desenvolver práticas pedagógicas que estimulassem o protagonismo e a valorização do povo negro e desarticulasse a definição

inferiorizada do negro que persistiu mesmo após a desintegração da sociedade escravista e sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva.

A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada consequente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado- dócil, submisso e útil-, enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial (Souza, 2021, p. 49).

A afrobetização constitui um neologismo repleto de significados que visa desenvolver estratégias que contribuam com a diminuição das injustiças sociais que assolam a nossa sociedade. Intenciona ressignificar as relações existentes entre os sujeitos brancos(as) e negros(as) por intermédio da valorização, reconhecimento e empoderamento dos subalternos. Peixoto (2011) esclarece a junção do prefixo afro com alfabetização ao fazer a seguinte alusão:

Em afrobetizar, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo afro do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras — alfabetizar — produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição. Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a episteme afro, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afrodescendentes e sua produção intelectual/literária têm ocupado na educação formal. Nas searas de conhecimento que circulam em diferentes campos das Letras, tal revisão mostra-se ainda mais pertinente, já que, de acordo com estudos atuais de literatura e de sociolinguística, o uso da língua, seja para a comunicação cotidiana ou para a produção de efeitos estéticos, implica, necessariamente, jogos de poder (Peixoto, 2011, p. 17).

A prática afrobetizadora valoriza a ancestralidade e identidades com intuito de romper as culturas hegemônicas. Representa estratégia de resistência contra esse sistema majoritário, que configura em um “[...] modelo centrado na perspectiva de origem europeia, que nega ou escamoteia a agência histórica afrodescendente na sociedade humana e no Brasil” (Cavalleiro, 2001, p. 135). Como resultado, são produzidos sujeitos negros que não têm um autoconceito positivo, persistem as percepções tradicionais de serem economicamente, politicamente e socialmente inferiores e submissos, e não têm escolha a não ser modelar suas identidades nos brancos (Souza, 2021). A estrutura e implementação de suas estratégias de elevação social são:

De acordo com essa proposta metodológica, todas as formas de expressão devem-se somar no processo de ensino-aprendizagem, tornando a elaboração das aulas participante e ativa através da comunicação horizontal de valorização de si e do outro. Sob esse viés, a produção de conhecimento acontece de maneira partilhada,

respeitando as inteligências múltiplas onde o educador propõe e também permite que o educando traga informações do seu cotidiano e as insira na atividade. A vida cotidiana e o contexto histórico-cultural de cada um se constituem como ponto de referência para a ação educacional (Santos; Dantas, 2020, p. 9-10).

A intervenção pedagógica chamada de Afrobetização desenvolvida pela Vanessa Andrade, partiu do interesse de mudar a realidade educacional brasileira. As identidades discutidas nos recursos pedagógicos como livros, textos literários utilizados nos espaços escolares são monocromáticos. As escolas favorecem a legitimação da supremacia branca ao calar as vozes negras. A representação do sujeito negro ocorre de modo estereotipado, validando a todo tempo a ideia negativa sobre o público negro(a). Peixoto (2011) em sua tese corrobora com a premissa ao argumentar:

[...] ressalto ainda a importância da inclusão de tradições literárias de grupos subalternizados nos materiais didáticos destinados à formação dos jovens, caso da produção afro-brasileira, que foi, nesta tese, objeto de perseguição metodológica no decorrer da análise dos manuais. De perseguição inalcançável, acrescento, na medida em que, marcada pelo signo do silenciamento, mostrou-se praticamente impossível delineá-la com precisão. Todavia, foi justamente a marca do silêncio, palavra exaustivamente repetida no decorrer da análise feita, que tornou possível o desnudamento de violências racistas acumuladas no modo como o conteúdo literário tem sido sistematizado nos materiais didáticos, avaliados oficialmente – através, no caso deste estudo, do Catálogo do PNLEM/2006 - como adequados ao ensino literário (Peixoto, 2011, p. 190).

Esse trabalho emancipador desenvolvido por intermédio da Afrobetização não se baseia apenas em elogiar o negro (a), contar histórias interessantes ou romantizar a existência dessas identidades, mas promover uma experiência transformadora “uma experiência sensorial no corpo, uma experimentação positiva para que interiorizem esse sentimento de valorizar a si e consequentemente a própria cultura” (Justino; Roberto, 2014, p. 104). As atividades desenvolvidas nas comunidades citadas pela Vanessa Andrade, fazendo uso de oficinas semanais que trabalham com a corporeidade envolvendo a realidade local progredindo para outras realidades, proporcionaram uma mudança de atitude nos jovens participantes, de modo que apresentaram nova visão sobre si, melhorando autoestima favorecendo o protagonismo desses sujeitos. A relevância do trabalho aponta que:

[...] é importante que as crianças e jovens tenham contato com o que outros brasileiros semelhantes em identidade produzem como cultura e como isso é fundamental para o rompimento de uma condição marginal enquanto cidadãos. Mais do que uma condição individual, é primordial um sentimento coletivo de pertencimento a um coletivo que, no todo, compõe a tão exaltada nação brasileira (Justino; Roberto, 2014, p. 104).

A afrobetização, como abordada por Justino e Roberto (2014), transcende a mera inclusão de conteúdos e práticas afro-brasileiras nos currículos escolares. Ela se apresenta como uma proposta dinâmica e interdisciplinar, permeando todas as disciplinas de forma transversal. Essa abordagem educativa, exige a participação ativa da comunidade, envolvendo educadores, líderes comunitários e famílias, em um esforço conjunto para construir uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva, que fortaleça e afirme a negritude. Dentro desse contexto, a afrobetização reconhece e valoriza diversos aspectos culturais afrodescendentes. A história, literatura, religiosidade, música, dança e outras manifestações culturais, são elementos essenciais que devem ser contemplados nessa abordagem.

O objetivo da afrobetização é proporcionar um espaço de aprendizagem enriquecedor, no qual os estudantes tenham a oportunidade de se conectar com suas raízes, compreender a importância da diversidade étnico-racial e desafiar estereótipos negativos. Assim, a afrobetização se apresenta como uma estratégia criativa e dinâmica, que vai além da mera inclusão superficial de conteúdos. Ela busca promover uma educação transformadora, na qual a história, a cultura e as experiências dos afrodescendentes sejam devidamente valorizadas, reconhecidas e celebradas.

De acordo com a pesquisa de Moura e Mota (2016), foi realizado um trabalho afrobetizador com alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Thiers Cardoso, na cidade de Campos dos Goytacazes -RJ, que incorporou elementos como “A Revolta dos Malês” e “A Revolta da Chibata”. Nesse contexto, a comunidade negra não é retratada apenas como escravos passivos que aceitaram sua condição, contrariando as narrativas históricas e culturais convencionais. No âmbito do projeto em questão, foram implementadas atividades teóricas e práticas com o objetivo de estimular o senso crítico dos estudantes. As aulas expositivas, apoiadas em recursos visuais como fotografias e textos, buscaram destacar a relevância dos movimentos sociais na formação de valores e ideologias no contexto social. Ademais, foram realizadas oficinas abordando temáticas diversas, tais como capoeira, composição de turbantes, grafite e dança, com a intenção de fomentar o conhecimento e o reconhecimento da cultura afro-brasileira. Como parte integrante do projeto, os alunos foram incentivados a produzir textos que abordassem as condições sociais dos negros, o preconceito racial e seus impactos nas relações étnico-raciais.

Segundo a proposta em questão, é importante apresentar aos alunos uma perspectiva diferenciada da cultura afro-brasileira, com o intuito de evidenciar os costumes que resistiram ao longo do tempo, tais como dança, religião, arte e culinária, que foram trazidos da África.

Além disso, é necessário romper com paradigmas e desconstruir a visão eurocêntrica que limita a figura do africano apenas ao papel de escravo, percebendo-o como um ser humano explorado a serviço do homem branco (Moura; Mota, 2016).

A pesquisa de Silva (2020) revela de maneira contundente a relevância da prática antirracista no ambiente escolar. Ao criticar a falta de representatividade de personagens negros nas obras literárias utilizadas na educação infantil, o autor destaca a importância de Kiusam de Oliveira, uma autora negra, educadora e criadora de conteúdos que desafia os paradigmas sobre a identidade negra na infância e combate ao racismo. A pesquisa enfatiza a necessidade de despertar o senso crítico por meio da leitura, ressaltando que essa prática se alinha aos princípios fundamentais da afroetização, ao representar a cultura e a experiência negra na literatura. Vale ressaltar que essa abordagem não se limita apenas à Educação de Jovens e Adultos, mas também pode ser aplicada na Educação Infantil e no Ensino Médio, ampliando seu impacto e promovendo uma transformação abrangente no sistema educacional.

Ações antirracistas, que valorizam diferentes identidades e culturas, envolvendo visões não apenas eurocêntricas, representam um desafio que os educadores, juntamente com seus alunos e colegas, devem desenvolver no espaço escolar. Esta conquista apela a uma importante consciência crítica que segundo Cavalleiro (2001, p. 23-24) favorecerá:

Primeiramente se desestruturam as relações de concepções racistas e discriminatórias. Num segundo estágio, se reconstruem novas possibilidades de igualdade e respeito multiétnicos e multiculturais críticos, baseados na riqueza aportada e proporcionada pelas suas diferenças e similaridades, e não apenas em uma educação rotulada como multicultural que predetermina fórmulas de como devem ser conduzidas.

A educação voltada para a igualdade, envolve a construção de um espaço articulado entre compreensão, luta e combate ao racismo e que também possibilita, a valorização das diferenças culturais e raciais, por intermédio de práticas educativas inseridas nos processos pedagógicos e currículos (Pereira, 2017). No entanto, o eurocentrismo ainda domina as atitudes e os valores que orientam as relações construídas entre os sujeitos no espaço escolar, e essa falsa ideologia de harmonia racial encobre os problemas tornando-os por vezes inexistentes. O racismo no Brasil é considerado por muitos como inexistente, mas podemos constatar que essa situação dificulta a discussão e o questionamento desse sistema opressor. As ações não são explícitas como no regime nazista, no *apartheid* sul-africano ou na institucionalização de leis que formalizaram o racismo como ocorreu nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, o racismo é implícito, e muitas vezes inocente baseado em múltiplos mitos (Ribeiro, 2019).

Em relação ao espaço escolar, sua estrutura e organização, apesar da Lei n.º 10.639/03 recomendar a inclusão da cultura e da história dos negros no currículo escolar, essa conquista ainda não foi contemplada efetivamente. No que tange as políticas públicas de ações afirmativas, Cardoso (2016) apresenta dois conceitos importantes, que são a implantação e implementação. A implantação baseia-se no primeiro momento da política pública, caracterizado pela apresentação, debate e aceitação pela sociedade. O segundo conceito é a implementação que constitui a execução e/ou prática de determinada política. Portanto “[...] o papel exercido pelos órgãos, gestores, professores e comunidade escolar, possibilitará ou não a sua concretização” (Cardoso, 2016, p. 49). No entanto, podemos observar que as práticas desenvolvidas no espaço escolar focam mais em questões éticas do que conceituais. Ou seja, o debate baseia-se no fato de que não se deve usar palavrões, piadas com atributos negros, usar apelidos etc. Ações livres de conceitos relacionados à história e cultura da população afro-brasileira e africana, e o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana promovem a visibilidade de um segmento tão silenciado e subalternizado e luta contra as hierarquias raciais e culturais (Cardoso, 2016).

O reconhecimento da submissão da população negra na história do país por parte do poder público pode ser observado na instrumentalização legal para a defesa da memória da cultura afro-brasileira na área da educação, sendo uma reivindicação do Movimento Negro desde a década 1930. Com a implementação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou-se a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o propósito de promover a inclusão da *História e Cultura Afro-Brasileira* no currículo (Brasil, 2003). A lei aprovada ainda no primeiro mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, insere os artigos 26-A, 79-A e 79-B no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde lê-se:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
(Brasil, 2003, art. 26-A).

Com a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira que a Lei n.º 10.639/03 prevê, bem como a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação do povo negro na formação da sociedade nacional, às práticas pedagógicas diferenciadas devem ser observadas no âmbito escolar com o intuito de

promover um novo olhar sobre o negro na sociedade, de modo que resgata a sua contribuição nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil.

As diretrizes dos instrumentos legais desencadeados pela Lei 10.639/03 orientam a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no contexto escolar promovendo, assim, o respeito às pessoas negras, sua ascendência africana, sua cultura e história (Cardoso, 2016, p. 44).

As ações desenvolvidas no espaço escolar sobre o multiculturalismo, as diferentes identidades, histórias e culturas evidencia a importância da autocrítica no que tange às relações raciais. É desafiante questionar esse sistema de opressão racial que há tempos permaneceu inquestionável. Afirmar que não é antirracista é algo insuficiente frente a um problema que não é apenas moral, individual, mas estrutural. O discurso disseminado é que a população negra foi escrava, ou seja, tudo ocorreu passivamente de modo harmonioso, ocultando a realidade que esses sujeitos não escolheram essa situação, suas vidas foram decididas pela ação do outro (Ribeiro, 2019). Os autores Santos e Dantas (2020, p. 11) assinalam que “uma proposta pedagógica libertadora das amarras do racismo estrutural” é essencial para esse público, que carece simultaneamente da assimilação da sua condição de oprimido em dois âmbitos principais: a classe social e a etnia.

De acordo com Silva (2020, p. 43):

Afrobetizar aparece como um novo conceito, uma proposta, uma possibilidade para a construção de um caminho possível para acolher pessoas negras no processo de ensino-aprendizagem, onde ela possa se enxergar de forma como é, sua beleza, ampliar suas potencialidades, e também constituir-se como cidadão.

Uma prática que valorize as diferenças é um processo positivo para toda a sociedade, pois, ao conhecer a história e cultura africana, ocorre uma transformação na concepção dos indivíduos brancos em relação aos negros, combatendo assim o solipsismo identitário e cultural hierarquizado nas interações sociais (Ribeiro, 2019). Conforme destacado por Ribeiro (2019), p. 24), "crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio - acabam acreditando que esse é o único possível.

Em uma pesquisa realizada por Silva (2009), resultado de sua dissertação, foi possível perceber a opinião do público jovem sobre o pertencimento étnico-racial e as implicações de viver a situação da juventude negra na EJA. A pesquisa, focada em estudantes de uma turma da EJA em Belo Horizonte, também explorou o cotidiano desses alunos, sua interação com os

tempos e espaços escolares e as dinâmicas intergeracionais. Considerando os relatos sobre o cotidiano desses alunos(as), o espaço escolar, a relação professor-aluno, o interesse deles era recuperar o tempo perdido por não estarem na escolarização na idade correta, processo que poderia se constituir como uma oportunidade de ascensão social. O processo de hierarquização social, imposto pela cultura, devido sua classe, gênero, raça ou etnia, refletindo nas oportunidades é evidenciado em alguns relatos. Alguns alunos(as) destacaram a importância da relação professor(a)/aluno(a) no processo de formação escolar e humana. Especificaram o “bom professor” e “mau professor” conforme as experiências de convívio no cotidiano da sala de aula, uma vez que “[...] a EJA deve ser compreendida não somente como uma relação de ensino e aprendizagem de conteúdos mas, também, como relação humana que se dá entre sujeitos com diferentes identidades, histórias e trajetórias em um contexto escolar específico” (Silva, 2009, p. 154).

O perfil dos estudantes da EJA, requer uma educação que objetiva permitir que os alunos(as) conheçam a própria realidade e por meio do ensino crítico-reflexivo conhecer outros olhares sobre os sujeitos de origem africana. Entretanto, Passos e Santos (2018) elucidam que apesar dos progressos conquistados pelos movimentos negros, no que tange a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, ainda assim nota-se desafios históricos em pleno século XXI na institucionalização da Lei n.º 10.639 nos currículos da educação básica, inclusive a EJA:

Em princípio as populações de origem africana lutaram pelo direito de acesso aos espaços escolarizados constituídos como unidades escolares. Hoje a luta se dá em torno do que é ensinado e de como este processo se dá. Os estudos mais recentes não alteram ainda o diagnóstico sombrio acima descrito, em especial quando observada a modalidade EJA (Passos; Santos, 2018, p. 17).

A modalidade EJA exige um olhar especial para as práticas desenvolvidas no espaço escolar, dado que a diversidade de sujeitos no que tange o socioeconômico, a questão geracional, pertencimento étnico-racial, as perspectivas dos estudantes configuram em desigualdades que devem ser confrontadas por intermédio das ações pedagógicas. Passos destaca que:

Estudar a relação entre jovens negros e EJA significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social que, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa olhar para uma modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda,

significa mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e suas políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados (PASSOS, 2005, p. 54).

A modalidade Educação de Jovens e Adultos não corresponde a favores que o estado está fazendo por esses sujeitos, e sim uma maneira de tentar recompensar um direito que lhes foi negado, que é o direito à educação. Silva (2009) em sua pesquisa evidenciou resultados que demonstram sob a perspectiva dos estudantes negros(as) da EJA a importância da escola nas construções sociais que norteiam suas vivências. No entanto, as instituições de ensino não têm demonstrado interesse em resolver os problemas sociais relacionados aos problemas cotidianos. De acordo com Cavalleiro (2001), a mudança da América Latina para o capitalismo industrial, sustenta estruturas e classes sociais fragmentadas, em que as barreiras definidas pela cor da pele são reforçadas por novos mecanismos de exclusão social. “O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-política-econômica que, junto com os meios e comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas” (Munanga, 2005, p. 174).

A formação profissional é importante, mas não pode ser dissociada da educação humana. A questão é “compreender a especificidade da raça nas suas vidas e indagar como a escola e, mais precisamente a EJA como um espaço formador, poderia contribuir de maneira mais afirmativa nesse processo” (Silva, 2009, p.160).

A análise do processo de inclusão de forma subalterna e das trajetórias escolares acidentadas nos leva a ponderar que as desigualdades educacionais em nosso país atingem de forma mais significativa a população afro-brasileira. Pode-se verificar que ao serem desagregadas por raça/cor do alunado do ensino fundamental e médio as taxas de distorção série/idade entre os/as jovens negros/as são as piores (SILVA, 2009, p. 107).

Diante desse cenário de percursos escolares malsucedidos enfrentados pela população afro-brasileira, Silva (2009) salienta que a superação desse problema está além de meramente medidas socioeconômicas. O combate contra as desigualdades raciais e sociais devem partir do pressuposto da interferência nos processos de construção de identidade, subsidiados por elementos históricos, sociais, culturais, econômicos, educacionais e familiares que possibilitem ao aluno a criação de seu horizonte existencial.

Racismo estrutural e práticas antirracistas: uma análise reflexiva sobre o que dizem os documentos e professores da EJA

Cada coisa sobre a qual o homem concentra seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída [...]. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (Kosik, 1976, p. 25).

Neste capítulo, que representa a parte final deste estudo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada. Para tal, foi aplicado um questionário a 20 professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atuantes na instituição durante o período da pesquisa. Importante destacar que, deste total, apenas 12 professores responderam ao questionário. O objetivo principal foi compreender as percepções e práticas dos professores da EJA em relação ao combate ao racismo e ao preconceito racial. Além disso, foi realizada uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando identificar diretrizes e intenções pedagógicas. Conforme apresenta Minayo (2007, p. 61), “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

A discussão e reflexão sobre a análise dos dados coletados foram realizadas com base em autores que tratam da pedagogia crítica e Libertadora, do racismo, bem como às especificidades da EJA. A metodologia empregada foi respaldada por Gil (2008), que enfatiza a importância de um método de coleta de dados alinhado aos propósitos da pesquisa. O questionário foi disponibilizado de forma *online* através da plataforma *Google Forms*, uma escolha que, conforme Moran (2000), destaca a relevância das tecnologias no meio acadêmico. Abordou-se o conceito de "afrobetização" e sua significância no contexto da EJA, considerando a heterogeneidade do público atendido. Uma análise quantitativa dos dados revelou que a predominância de alunos negros representa mais de 70% das salas da EJA, o que ressalta questões de segregação na educação brasileira.

3.1 Aspectos metodológicos: procedimentos iniciais

A pesquisa bibliográfica foi o ponto de partida dessa pesquisa, e foi realizada com o propósito de buscar aprofundar o entendimento teórico sobre o tema proposto. Consultamos fontes acadêmicas relevantes, incluindo os autores como Almeida (2019), Freire (1996), Giroux (1997), Munanga (2005), Saviani (1944), entre outros. A construção da base teórica do estudo foi realizada visando estabelecer o “foco sobre o que adotamos como as balizas de nosso estudo”. Buscando assim, “[...] ser sintéticos e objetivos, estabelecendo, primordialmente, um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado” (Minayo, 2007, p. 44). Essa etapa da pesquisa permitiu a construção do arcabouço conceitual e a compreensão contextualizada das práticas de combate ao racismo na educação.

Adotamos em nossa pesquisa uma abordagem qualitativa crítico-dialética, buscando dessa forma a exploração detalhada das complexidades e contextos relacionados ao objeto de estudo, que é a compreensão das práticas pedagógicas envolvidas na questão da luta contra o racismo e o preconceito racial no contexto educacional. A natureza interpretativa desse enfoque permite uma compreensão aprofundada das práticas e fenômenos sociais envolvidos na questão da luta contra o racismo e o preconceito racial no contexto educacional. Em outros termos, as pesquisas com orientação crítico-dialética alegam que, “o homem não é só objeto determinado pela situação socioeconômica, produto de sua própria existência e das condições históricas senão que também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade” (Sanchez Gamboa, 1998, p. 111). De acordo com Silva e Menezes (2000), essa abordagem

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva; Menezes, 2000, p. 20).

Uma vez finalizada essa etapa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), localizado no Campus de Montes Claros, conforme os regulamentos e diretrizes éticas vigentes. A aprovação do parecer pelo Comitê de Ética foi oficializada em 19 de agosto de 2022, com o CAAE 60738022.8.0000.5146.

A submissão ao comitê é um passo pertinente para assegurar a proteção dos participantes envolvidos na pesquisa e a condução responsável e ética do estudo.

Posteriormente à submissão ao Comitê de Ética, foram desenvolvidos os capítulos que compõem esta dissertação. Cada capítulo foi cuidadosamente estruturado para abordar aspectos específicos da pesquisa, como a revisão bibliográfica, o embasamento teórico, a contextualização do tema e os resultados obtidos. Essa abordagem permitiu uma organização coerente e fluente do trabalho, facilitando a compreensão e a análise dos leitores, uma vez que “nem sempre é fácil determinar o que se pretende investigar, e a realização da pesquisa é ainda mais difícil, pois exige do pesquisador, dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo. A investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e metodologia adequada” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 156).

3.2 Participantes e local da pesquisa

A escolha dos participantes é um quesito importante da pesquisa acadêmica e ajuda a garantir a validade e relevância dos resultados obtidos. Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que a seleção adequada dos participantes deve ser norteadas por critérios que garantam a representatividade da população do estudo. Diante dessa situação, este estudo teve como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional diversificada que requer atenção às circunstâncias e necessidades específicas dos alunos.

Explorando as questões complexas e subjetivas da EJA, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Gil (2008) sugere que esta abordagem é ideal para uma análise profunda e compreensão das experiências dos participantes. Nossa pesquisa procurou interpretar e compreender as práticas empregadas na EJA para combater o preconceito racial e o racismo. A natureza interpretativa desta abordagem alinhou-se com as nossas intenções. Minayo enfatiza tal pressuposto sobre a abordagem qualitativa ao mencionar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

O local do estudo foi em uma escola estadual localizada na região leste do Município de Montes Claros. Esta escola urbana é composta por 27 salas de aula e possui infraestrutura que inclui quadra de esportes, laboratórios de ciências e informática, cozinha, biblioteca, banheiros acessíveis a indivíduos com deficiência, despensa, almoxarifado e pátio. Além disso, a instituição está equipada com aparelhos de TV, DVD, impressora, som, projetor e copiadora.

No contexto da escola, as turmas são segmentadas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Ensino Fundamental a partir do 6º ano, Ensino Médio e EJA. Especificamente para a EJA, as aulas são ministradas presencialmente no período noturno, distribuídas em 3 turmas com uma média de 36 estudantes cada. O conteúdo programático engloba, além das disciplinas fundamentais, Artes, Filosofia, Sociologia, Inglês e Educação Física. Este ambiente escolar foi escolhido por seu importante papel na oferta de EJA e pela variedade de experiências que oferece, constatadas pela pesquisadora que trabalhou na instituição no ano de 2017. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a escolha do local da pesquisa deve ser pautada pela relevância dos dados disponíveis no contexto escolhido. Nesse sentido, as instituições escolares fornecem um ambiente propício para investigar práticas de combate ao racismo e ao preconceito racial e potencialmente contribuir com valiosos esclarecimentos.

A realização da pesquisa de campo, caracterizada pelas visitas à Escola marcou uma fase essencial da pesquisa. Durante essas visitas, foram estabelecidos contatos com os professores e supervisora da EJA e esclarecidas as propostas e objetivos da pesquisa. A colaboração e o apoio da instituição foram cruciais para a coleta de dados. Antes de iniciar a coleta de dados, foi formalizada a assinatura de um termo de autorização junto à escola. Esse termo atesta o consentimento da instituição para a realização da pesquisa em suas instalações e a colaboração dos professores da EJA. Esse processo reforçou a transparência e o compromisso ético da pesquisa com todas as partes envolvidas.

Após a obtenção das autorizações necessárias e a realização das visitas à escola, os dados foram coletados de julho a setembro de 2023, por meio da aplicação de questionários aos professores da EJA presentes na instituição no momento da pesquisa. Na época do estudo, a escola contava com aproximadamente 20 professores que estavam trabalhando na EJA. No entanto, é preciso enfatizar que a participação neste estudo foi alcançada por meio das contribuições de 12 participantes que responderam ao questionário aplicado.

Dos professores que optaram por não participar: alguns afirmaram inicialmente que preencheriam o questionário, mas não o fizeram; outros não demonstraram interesse em participar da pesquisa; e houve também aqueles que mencionaram a falta de tempo como razão para sua não participação. É importante ressaltar que a decisão de participar era totalmente voluntária, e todos os professores tinham o direito de recusar sem qualquer repercussão negativa. Esse grupo de 12 professores forneceu um importante panorama das percepções e práticas contra o racismo e o preconceito racial no contexto da EJA. Esta amostra permitiu uma análise substantiva das ações implementadas, bem como a visão dos profissionais diretamente envolvidos no cenário educacional. Lakatos e Marconi (2003) explicam que, em algumas situações, a viabilidade de pesquisar todos os indivíduos de um grupo ou comunidade de estudo pode ser limitada devido a restrições de recursos ou limitações temporais. Nessas circunstâncias, é empregado o método da amostragem, que envolve a obtenção de uma perspectiva sobre a totalidade (universo) por meio da análise e avaliação de somente uma parte, denominada amostra, selecionada com base em métodos científicos.

A contribuição cuidadosa dos participantes, combinada com a escolha do cenário de pesquisa e dos métodos de coleta de dados, constituiu uma estrutura metodológica que possibilitou a análise das práticas contra o racismo e o preconceito racial na EJA, foco do nosso estudo.

3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados para esta pesquisa foi dividida em duas fases distintas. A primeira fase envolveu uma análise minuciosa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta etapa permitiu uma exploração detalhada das diretrizes e intenções educacionais da instituição. Através deste exame documental, foi possível obter percepções sobre as metas pedagógicas estabelecidas e como elas se alinham ou diferem das práticas educacionais realmente implementadas. A segunda etapa da pesquisa constituiu-se no estágio de coleta de dados, o qual foi executado por meio da aplicação de um questionário direcionado aos professores da EJA da escola pesquisada. Essa abordagem metodológica foi respaldada pelas orientações de Gil (2008), que enfatiza a relevância de se escolher um método de coleta de dados alinhado aos propósitos da pesquisa. A escolha do questionário como instrumento de pesquisa foi realizada considerando que esse instrumento oferece um meio eficaz de capturar as percepções e práticas dos professores,

proporcionando uma visão significativa das atividades implementadas no contexto educacional (Lakatos; Marconi, 2003).

O questionário foi aplicado de forma *online*, utilizando a plataforma *Google Forms*. Esta ferramenta constitui uma criação de formulários *online* gratuita, acessível a qualquer utilizador que detenha uma conta no ecossistema *Google*. Adicionalmente, a sua acessibilidade é abrangente, estendendo-se a várias plataformas, inclusive a dispositivos móveis. Esse formato eletrônico apresenta vantagens notáveis, como a conveniência para os participantes em responder às questões no seu próprio ritmo e a possibilidade de coletar as respostas de maneira organizada e direta (Mota, 2019). A importância do uso das tecnologias no meio acadêmico é evidenciada por Moran (2000): “As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança” (Moran, 2000, p. 27-28).

O questionário abrangeu uma variedade de aspectos relevantes, incluindo informações pessoais e funcionais dos professores, características do ambiente de sala de aula em que atuam e indagações sobre as práticas pedagógicas adotadas. Ao todo, foram contempladas 20 questões elaboradas cuidadosamente para extrair uma compreensão completa das perspectivas e realidades dos educadores da EJA.

Por meio da análise dos dados coletados, obtivemos conhecimentos sobre a maneira como as ações de combate ao racismo e ao preconceito racial são incorporadas nas práticas pedagógicas. A riqueza de detalhes capturada por meio das respostas dos participantes permitiu uma análise aprofundada das estratégias adotadas, dos desafios enfrentados e das percepções individuais dos professores em relação ao impacto dessas ações. Portanto, essa abordagem se alinha diretamente à proposta metodológica adotada, que visava a compreensão das práticas pedagógicas envolvidas na questão da luta contra o racismo e o preconceito racial no contexto educacional.

Lakatos e Marconi (2003) apontam que as descrições dos participantes e dos locais de estudo são fundamentais para contextualizar os resultados obtidos e permitir que outros pesquisadores avaliem a relevância e aplicabilidade das conclusões extraídas.

A fase de análise de dados desempenhou um papel importante na interpretação e compreensão dos resultados obtidos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esta etapa é

crítica para a construção de conclusões bem fundamentadas e o alcance dos objetivos da pesquisa. Portanto, a seleção cuidadosa de métodos analíticos desempenhou um papel crucial neste processo.

Gil (2008) observa que a abordagem qualitativa, a mesma empregada neste estudo, fornece um arcabouço teórico apropriado para análise de dados em pesquisas que exploram fenômenos complexos e contextos sociais. Triviños (1987, p. 130) confirma tal premissa ao citar que “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Dado o foco das pesquisas relacionadas ao combate ao racismo e ao preconceito racial em contextos educacionais, esta abordagem é especialmente importante para a compreensão das particularidades e experiências da EJA.

A análise dos dados coletados foi conduzida seguindo os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (1988). Essa abordagem sistemática permitiu categorizar e interpretar as respostas dos participantes, identificando padrões e tendências relevantes. As categorias abordadas nos questionários incluíram "Dados pessoais e funcionais", "Perfil da sala de aula" e "Sobre a prática pedagógica". As respostas dos questionários e os elementos extraídos da análise documental foram analisados e interpretados dentro destes temas, permitindo a identificação de padrões, contradições e tendências nas práticas e percepções relacionadas ao tema.

Nesse caso, a análise dos dados coletados no questionário dos professores da EJA da Escola pesquisada foi uma etapa importante. Bardin (2009) enfatiza a importância de análises cuidadosas e sistemáticas destinadas a identificar padrões, categorias e implicações por trás dos dados. A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) é um método consistente com o método qualitativo utilizado para obter uma compreensão abrangente das respostas dos participantes.

Conforme observado por Bardin (2009), a análise de dados é um processo interativo que requer imersão profunda no material coletado. Essa abordagem vai ao encontro da metodologia de pesquisa empregada para esclarecer as práticas e percepções dos professores da EJA no combate ao racismo e ao preconceito racial.

Seguindo os princípios delineados por Bardin (2009), Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), a atenção à interpretação qualitativa dos dados é fundamental para discernir as perspectivas e o contexto por trás das respostas dos participantes.

A metodologia adotada nesse estudo, permitiu a análise das práticas e percepções em relação ao combate ao racismo e ao preconceito racial no contexto educacional. Os resultados e as conclusões decorrentes dessa análise serão discutidos nos próximos tópicos.

3.4 Análise documental: BNCC e Projeto Político-Pedagógico

Carneiro (2022) destaca que dentro das salas de aula da EJA é imprescindível o desenvolvimento de uma educação significativa para aqueles que a compõem, todavia, existe uma grande lacuna entre os documentos educacionais que respaldam o potencial para se criar uma educação diversa, plural, inclusiva e democrática, e sua implementação, seja no Ensino Regular como na própria EJA. Assim, esse é um dos grandes desafios que precisa ser vencido em busca de uma educação que seja transformadora na vida daqueles que há muito tem sofrido as consequências de uma estrutura social desigual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme estabelecida em 2018, define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para todos os alunos da educação básica no Brasil. Este documento não apenas orienta o currículo escolar, mas também apresenta os elementos que Estados e Municípios podem incorporar nos conteúdos programáticos escolares, salientando aspectos gerais e regionais do país. Assim, a BNCC se configura como um norte para a educação, mas não limita as possibilidades pedagógicas. Ela está no campo da transgressão, servindo como uma base para a inovação e a experimentação em práticas educativas.

Este aspecto é fundamental, pois permite que educadores interpretem e adaptem os conteúdos e métodos propostos de acordo com as necessidades e contextos específicos de suas salas de aula. Em outras palavras, a BNCC estabelece um arcabouço de referências e competências, mas também encoraja os professores a irem além, explorando novas abordagens e metodologias que possam enriquecer a experiência educacional. Isso é particularmente relevante em contextos como a EJA, onde a diversidade de experiências de vida e conhecimentos prévios dos alunos exige uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptativa. A BNCC, portanto, não deve ser vista como um conjunto de regras rígidas, mas como um ponto de partida dinâmico que inspira a criatividade e a reflexão crítica, incentivando os educadores

a desenvolver práticas pedagógicas que não apenas atendam às diretrizes curriculares, mas também respondam às realidades culturais, sociais e individuais de seus alunos.

A inclusão das abordagens afro na BNCC é fundamental para promover a igualdade racial, combater o racismo e reconhecer a contribuição histórica, cultural e social dos africanos e afrodescendentes para a formação do Brasil. Como a BNCC ressalta: "Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (Brasil, 2018, p. 14). Nesse contexto, destaca-se a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, caracterizadas como marcos legais no que tange à afroetização e à valorização das tradições, religiões, literatura, música, dança, culinária e outros aspectos culturais das comunidades afrodescendentes (Brasil, 2003, 2008).

A BNCC, ao incorporar essas leis, sinaliza que os currículos escolares brasileiros devem englobar conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. A interdisciplinaridade proposta pela BNCC assegura que os temas afro não se restrinjam a disciplinas isoladas como História ou Cultura Afro, mas permeiem outras áreas do conhecimento, como Literatura, Artes, Geografia e Ciências Sociais. Esta abordagem multidisciplinar reflete a riqueza e a diversidade da cultura afro-brasileira e sua importância para a sociedade brasileira como um todo (Cardoso; Fagundes, 2019). Reforçando essa perspectiva, a BNCC observa:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p. 14).

No Brasil, um país de grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, é imperativo que os sistemas e redes de ensino construam currículos que considerem as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. A BNCC guia este processo, mas também abre espaço para que as escolas desenvolvam propostas pedagógicas adaptadas às suas realidades específicas.

Em alinhamento a esta orientação da BNCC, surgem os objetivos específicos da afroetização, que são: promover o respeito à diversidade étnica e cultural do Brasil, combatendo o racismo e a discriminação racial; reconhecer a importância da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira em termos

culturais, sociais, políticos e econômicos; valorizar a história, a literatura, a arte e outras expressões culturais afro-brasileiras; desenvolver a consciência crítica dos estudantes em relação às questões raciais; e estimular o diálogo e o entendimento entre diferentes grupos étnicos (GOÉS, 2021). Portanto, as abordagens afro na BNCC têm um papel crucial na promoção da igualdade racial, na desconstrução de estereótipos e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva no Brasil. Elas também buscam garantir que os alunos tenham acesso a uma educação que reflita a diversidade cultural e étnica do país.

A inclusão de abordagens afro na EJA enriquece o currículo e oferece uma visão mais completa e diversificada da história e da cultura brasileira. Isso beneficia não apenas os alunos afrodescendentes, mas também alunos de outras origens étnicas, promovendo a compreensão mútua e o respeito à diversidade. Para implementar abordagens afro na EJA, é importante desenvolver materiais didáticos inclusivos e capacitar os professores para que possam abordar esses temas de maneira sensível e eficaz. Além disso, é fundamental criar um ambiente educacional que promova o respeito à diversidade e o diálogo aberto sobre questões raciais do Brasil. Ao observar esse cenário, torna-se relevante também analisar como os espaços escolares estão implementando essas diretrizes em sua prática cotidiana.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, identificamos um esforço notável da instituição em alinhar suas práticas pedagógicas com os princípios da afroetização, elementos fundamentais para fomentar uma educação antirracista e emancipatória. O PPP não apenas reconhece a importância da inclusão e da valorização da diversidade étnico-racial, mas também demonstra um compromisso ativo em integrar esses princípios em todas as dimensões da vida escolar.

Conforme descrito no documento, a escola adota uma postura proativa na identificação e no tratamento de práticas racistas ou de preconceito étnico-cultural. Quando tais situações são identificadas, a escola não se limita a abordagens reativas; pelo contrário, busca trabalhar essas questões de maneira pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar em atividades de conscientização e diálogo. Isso inclui a realização de workshops, debates, e projetos temáticos que envolvem alunos, professores, e até mesmo a comunidade mais ampla. O objetivo é não somente abordar incidentes isolados, mas promover uma mudança cultural duradoura que valorize a diversidade e o respeito mútuo.

Esta abordagem reflete um entendimento profundo da importância do combate ao racismo e da promoção de uma cultura escolar inclusiva. O PPP da Escola Estadual Levi Durães

Peres (2023) exemplifica como as instituições educacionais podem ir além do cumprimento formal de diretrizes curriculares, abraçando a afrobetização como um compromisso ético e social que permeia todos os aspectos do ensino e da aprendizagem. Ao adotar tais práticas, a escola não apenas cumpre uma função educacional, mas também atua como um agente de transformação social, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade cada vez mais diversificada e plural.

Contudo, a análise revela que muitas dessas ações antirracistas são centralizadas em datas comemorativas ou ocorrem de forma isolada. "Dessa maneira, a superação da desigualdade racial na educação deveria ser um dos objetivos das políticas educacionais e das práticas educativas desenvolvidas em nosso país, sobretudo aquelas que lidam com jovens e adultos em processos de exclusão" (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011, p. 97).

É fundamental reconhecer que vivemos em um contexto social marcado pelo reconhecimento da existência de preconceito racial. "É nesse contexto social, marcado pelo reconhecimento da existência de preconceito racial, que é preciso se desenvolver um trabalho educativo, no sentido de problematizar as relações estabelecidas em torno da questão racial nas escolas brasileiras" (Pereira, 2017, p. 143).

Para alcançar uma verdadeira conformidade com a Lei n.º 10.639, e assim instaurar uma cultura afrobetizadora desenvolvida, a escola precisa adotar uma abordagem constante "Educar para a igualdade implica em combater o racismo ao mesmo tempo em que se promove, nos currículos e escolas, a construção de espaços de enunciação das diferenças, capazes de questionar preconceitos enraizados e de conduzir a práticas educativas que contemplem e valorizem as diferenças culturais e raciais existentes" (Pereira, 2017, p. 143). Esta formação afrobetizadora requer uma abordagem que integre a cultura africana e afro-brasileira em todos os aspectos da vida escolar. A implementação eficaz dessa abordagem não apenas promove a diversidade e combate o racismo, mas também cria um ambiente educacional onde todos os membros da comunidade escolar se sentem vistos, ouvidos e valorizados. Para compreender melhor como essa abordagem é adotada e vivenciada na prática, foi essencial obter a percepção direta daqueles que estão na linha de frente da educação: os professores. Assim, um questionário foi elaborado e aplicado a esse grupo de profissionais, buscando verificar sobre suas práticas pedagógicas e percepções relacionadas à afrobetização. No próximo tópico, detalharemos o perfil dos professores que participaram desta pesquisa e contribuiram com suas perspectivas

3.5 Perfil dos participantes

Compreender os participantes da pesquisa é fundamental para contextualizar os resultados e interpretar suas implicações. Conforme destacado por Sanchez Gamboa (1998, p. 110) os sujeitos de um estudo são “[...] um ser social, isto é, indivíduo inserido no conjunto das relações sociais, com interioridade psicológica, mas projetado para fora”. Logo, a análise dos aspectos pessoais e funcionais dos participantes ajuda a enriquecer a análise e interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, esta seção apresenta a relevância dessa abordagem no estudo do enfrentamento ao racismo e ao preconceito racial no contexto educacional da educação de adolescentes e adultos (EJA).

A coleta de informações sobre aspectos pessoais e funcionais dos participantes foi realizada por meio de um questionário estruturado. Seguindo as orientações metodológicas de Gil (2008). Esse questionário foi elaborado com intuito de obter informações que fossem pertinentes ao estudo. As questões se concentram em 3 tópicos, incluindo a auto identificação racial ou étnica dos participantes, seu nível de escolaridade, o curso de graduação que concluíram e a série em que atuam na EJA.

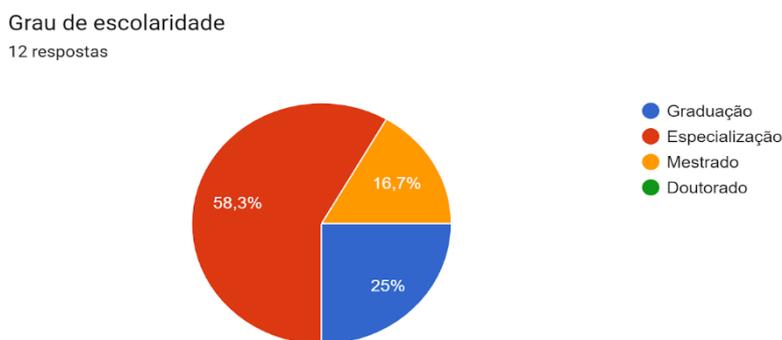
A coleta de dados inclui também informações temporais, que demonstram a relevância da consideração do tempo de atuação dos participantes. Para isso, o questionário indaga sobre o tempo de atuação dos professores na docência da EJA, bem como seu tempo total de experiência na docência em qualquer modalidade educacional. Esses aspectos temporais acrescentam profundidade à compreensão das percepções e práticas dos educadores envolvidos no estudo.

As informações obtidas por meio do questionário enriqueceram a análise ao fornecer um contexto histórico-cultural para a compreensão das respostas dos participantes. A consideração das informações pessoais, funcionais e temporais, alinhadas às diretrizes de Gil (2008), permitiu uma análise mais detalhada das perspectivas e práticas dos educadores em relação à temática da pesquisa. Essa abordagem contribuiu para que os resultados fossem interpretados não apenas como dados isolados, mas como reflexos das experiências individuais e trajetórias profissionais dos participantes.

De um total de 20 professores que atuam na EJA da Escola pesquisada, 12 participaram da pesquisa. Conforme apresenta o Gráfico 1, dois possuem mestrado (16,7%), sete fizeram uma especialização (58,3%) e três possuem apenas graduação (25%). No que tange unicamente

a formação inicial dos participantes, ou seja, o curso de graduação, os seguintes cursos foram mencionados: letras/português, letras/inglês, filosofia, ciências sociais, história, biologia e sociologia.

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos participantes da pesquisa

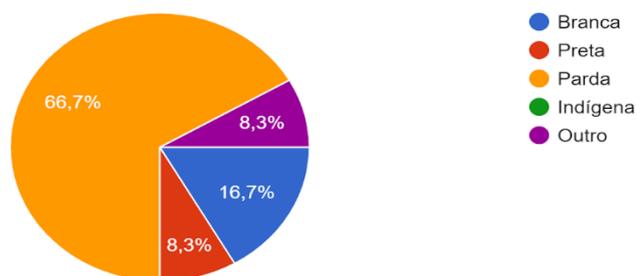


Fonte: Dados da pesquisa

Essa distribuição diversificada de graus de escolaridade entre os professores da EJA tem implicações importantes para a compreensão das práticas pedagógicas, uma vez que, a diversidade de formações educacionais identificada entre os participantes, pode ser um fator que influencia as perspectivas, abordagens e níveis de conscientização sobre questões raciais. O fato de que a maioria dos participantes possuem especialização ou mestrado pode indicar que esse grupo de professores teve a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em questões de equidade racial e práticas antirracistas. Por outro lado, a presença de participantes com graduação pode contribuir para um espaço pautado em diferentes visões.

Os dados presentes no Gráfico 2 relacionam-se à autodeclaração de cor ou raça dos participantes. Assim, um se autodeclarou preto (8,3%), dois como brancos (16,7%) e oito como pardos (66,7%). Apenas um indivíduo assinalou a categoria outros.

Gráfico 2 - Cor ou raça dos Participantes
Como você se declara em termos de cor ou raça?
12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

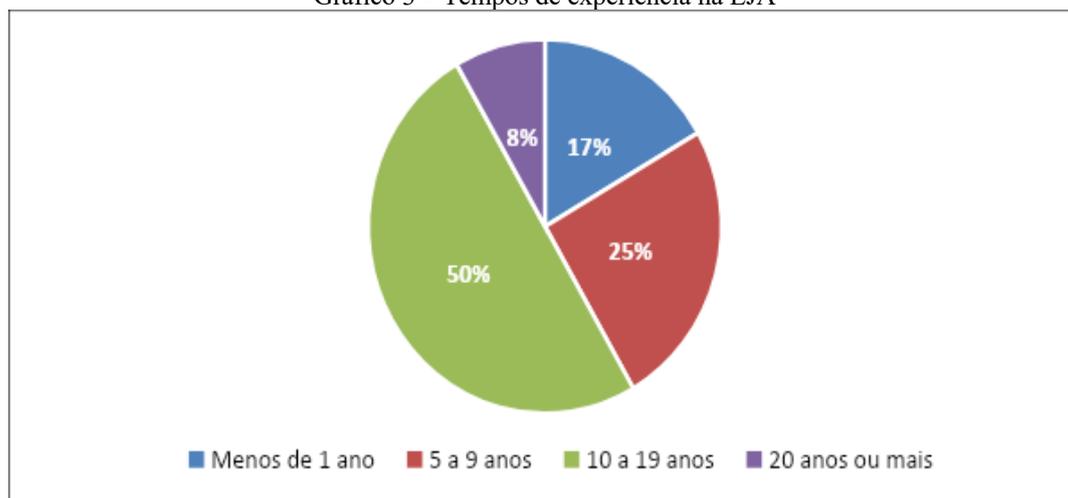
Essa distribuição das identificações raciais entre os participantes é uma questão importante para compreender a diversidade de perspectivas e vivências no contexto da pesquisa sobre a luta contra o racismo e preconceito racial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Podemos observar que ao fazermos a junção das categoria preta e parda, temos que dos doze entrevistados, somente dois se identificaram como brancos. A representatividade racial nas respostas é importante, pois proporciona uma visão mais abrangente das experiências e desafios enfrentados pelos educadores. Além disso, essa diversidade permite que sejam capturadas percepções e particularidades das vivências de professores de diferentes identidades raciais, enriquecendo a análise e oferecendo um panorama mais completo das práticas pedagógicas. Todavia, ainda existem muitas contradições quanto a classificação étnico racial “pardo”, pois muitos a escolhem por não se identificarem como pertencentes de um grupo social específico (Silveira, 2020). Logo, o fato de a grande parte dos professores se autodeclararem pardos pode ser um entrave na abordagem de questões de equidade racial e práticas antirracistas, visto que, eles podem necessitar de algum tipo de validação para se incluírem dentro das políticas afirmativas para negros.

Segundo Ribeiro (2019), há uma distinção clara entre diferentes grupos raciais e suas responsabilidades e experiências em relação ao racismo. As pessoas brancas têm o dever de reconhecer e assumir a responsabilidade pelo sistema opressor que originou as desigualdades raciais. Por outro lado, as pessoas negras têm o desafio de se conscientizar dos padrões históricos de opressão para evitar perpetuá-los. Já as pessoas pardas encontram-se em uma posição complexa: elas enfrentam as repercussões de longos anos de discriminação, mas, ao mesmo tempo, podem sentir que sua voz não é plenamente reconhecida quando se trata de debates sobre consciência racial.

Como apresenta Campos (2013), a série de polemicas que envolvem os pardos e as políticas afirmativas para negros, tem evidenciado uma pergunta, difícil de se responder na prática, os pardos se veem como negros? Assim, distribuição da autodeclaração de cor ou raça identificada reflete diretamente a complexidade das identidades raciais dos brasileiros. Isso está em sintonia com a abordagem qualitativa adotada na pesquisa, que busca explorar as nuances das experiências individuais. Os percentuais significativos de participantes que se identificaram como pardos e pretos indicam que a pesquisa está de fato atingindo um espectro diversificado de identidades raciais, permitindo a captura de uma variedade de perspectivas sobre a temática.

Quanto à experiência dos participantes, os dados presentes no Gráfico 3, mostram uma distribuição diversificada. Observa-se que apenas um professor tem mais de 20 anos de experiência na modalidade de ensino da EJA (8,3%), seis tem de 10 a 19 anos (50%), três de 5 a 9 anos (25%) e dois, menos de 1 ano (16,6%).

Gráfico 3 – Tempos de experiência na EJA



Fonte: Dados da pesquisa

Resultado semelhante foi encontrado por Aquino *et al.* (2022) em uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar de forma reflexiva as percepções dos professores da EJA no Estado do Ceará sobre as metodologias de ensino adotadas em sala de aula, as condições de ensino e as estratégias adotadas. Dos participantes desse estudo, a maior parte tinha como tempo de experiência entre 5 e 20 anos.

Desde a promulgação das diretrizes nacionais curriculares, a EJA tem testemunhado diversas trajetórias de professores. Em nossa pesquisa, destaca-se a presença de um professor com mais de duas décadas de atuação, refletindo uma dedicação contínua desde as primeiras

diretrizes. A diversidade em anos de serviço sugere uma variedade na interpretação e aplicação das práticas pedagógicas e iniciativas antirracistas no ambiente educacional.

A experiência profissional influencia a abordagem e a sensibilidade dos professores em relação a questões educacionais. Professores com mais tempo de atuação podem ter vivenciado diversas transformações e desafios na modalidade EJA, acumulando saberes que refletem nas respostas às questões sobre práticas de combate ao racismo e preconceito racial. Por outro lado, a inclusão de participantes com poucos meses de atuação pode evidenciar uma visão possivelmente mais alinhada às demandas atuais da modalidade.

3.6 Perfil dos alunos da EJA

O segundo passo da pesquisa foi identificar o perfil dos alunos da EJA da escola pesquisada. Os dados obtidos foram imprescindíveis para compressão a respeito da realidade dos alunos.

Com base na Tabela 1, é possível observar que a média de alunos atendidos por sala de aula da EJA, a partir das respostas obtidas no questionário é de aproximadamente 25. Desses, a maior parte são pardos (58%), seguido de pretos (23%) e brancos (19%). No que tange às outras etnias, elas não foram citadas. Os traços presentes na tabela representam dados não coletados, pois os participantes da pesquisa não souberam informar.

Tabela 1 – Perfil dos alunos da EJA

Participante	Nº alunos/sala	Pretos	Pardos	Branco	Amarelos	Indígenas
1	22	2	10	10	-	-
2	40	-	-	-	-	-
3	20	5	15	-	-	-
4	12	2	8	2	-	-
5	40	12	28	-	-	-
6	20	6	14	-	-	-
7	20	5	15	-	-	-
8	35	-	-	-	-	-
9	30	-	-	-	-	-
10	18	2	14	2	-	-
11	20	-	-	-	-	-
12	25	-	-	-	-	-
MÉDIA	26	6	15	5	0	0
PERCENTUAL	100%	23%	58%	19%	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que a soma dos alunos negros representam mais de 70% das salas da EJA. Isso confirma que o enegrecimento das salas da EJA é um fator genuíno no país e evidencia o perfil dos indivíduos que mais sofrem frente aos mecanismos de seleção e segregação ainda

presentes na sociedade brasileira (Teixeira, 2023). Soares, Giovanetti e Gomes (2011) destacam a falha da escola em reconhecer e valorizar a diversidade de valores, noções, experiências e formação dos indivíduos das camadas populares. Essa negligência, segundo a autora, tem levado ao abandono e ao fracasso desses sujeitos no ambiente escolar. De acordo com Cavalleiro (2001), a marginalização da população negra na história brasileira tem raízes profundas e, infelizmente, reverbera até os dias de hoje. Durante séculos, os negros foram privados de direitos básicos, incluindo o direito à educação. Mesmo após a abolição da escravidão, as barreiras institucionais e sociais continuaram a impedir o acesso igualitário à educação de qualidade para esta população. A falta de escolarização no período adequado para muitos negros brasileiros pode ser atribuída a diversos fatores. A pobreza, muitas vezes resultante de um legado histórico de exclusão e discriminação, é uma das principais barreiras. Famílias em situações econômicas precárias frequentemente necessitam que seus jovens contribuam para o sustento do lar, o que os afasta das salas de aula. Além disso, a representatividade e a falta de professores e materiais didáticos que valorizem a cultura afro-brasileira podem desmotivar esses alunos, fazendo com que se sintam deslocados e desvalorizados no ambiente escolar (Spozati, 2000).

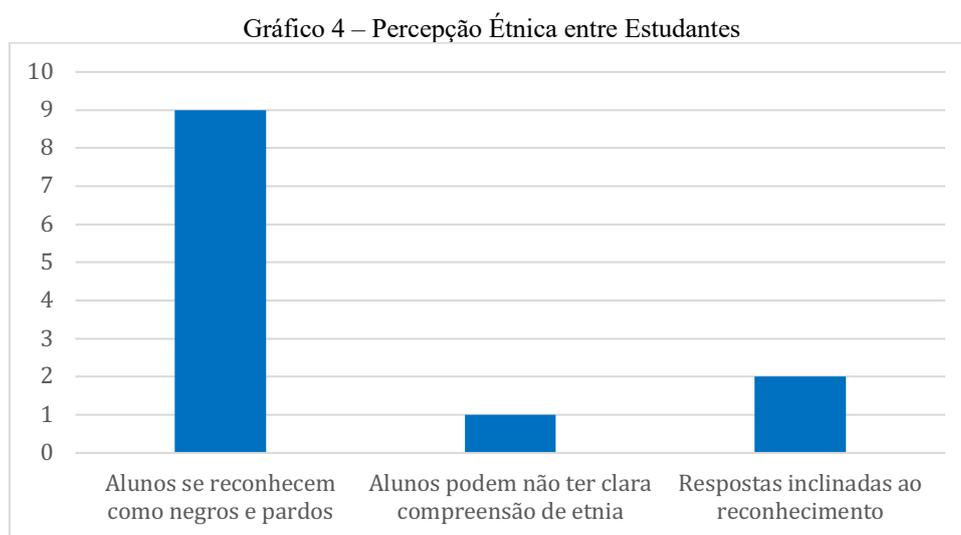
Silva (2009) corrobora com tal premissa ao mencionar que, a presença majoritária de alunos negros nas salas da EJA não é apenas um reflexo da histórica marginalização educacional, mas também um indicativo de que o sistema educacional tradicional não está atendendo às necessidades e realidades dessa população. É fundamental que as políticas públicas e práticas pedagógicas sejam revistas e adaptadas para garantir que todos os brasileiros, independentemente de sua cor ou origem, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu potencial pleno.

3.6.1 Reconhecimento Étnico-Racial entre os alunos da EJA

O reconhecimento da identidade étnico-racial é um aspecto fundamental na formação da identidade individual e coletiva. No contexto brasileiro, marcado por sua diversidade racial, entender como os indivíduos se reconhecem é importante para abordagens pedagógicas inclusivas e para combater preconceitos e discriminações. Esse entendimento se alinha ao que Souza (2021, p. 45) destaca ao afirmar que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade” (Souza, 2021, p. 45). A importância de

se basear em dados e compreensões reais é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e justa.

Neste contexto, através deste estudo, buscou-se compreender a percepção dos estudantes da EJA sobre o reconhecimento étnico-racial a partir de um questionamento direcionado aos professores. Obteve-se um conjunto de respostas que ofereceram uma perspectiva sobre o tema. A pergunta central foi: "Você acha que seus alunos negros se reconhecem assim? Se não se reconhecem como negros, teve alguma situação específica que você percebeu essa negação?" Apresentamos no Gráfico 4 as respostas para tais indagações:



Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar no Gráfico 4, a maioria das respostas sugere que os alunos negros têm uma consciência clara de sua identidade étnico-racial. Este dado é significativo, pois indica um nível de autoconhecimento e aceitação que pode ser fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência frente a desafios sociais. No entanto, essa consciência e aceitação são desafiadas no ambiente escolar, como destaca Cavalleiro (2001, p. 147): "Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão". Esse contraste entre a autoaceitação dos alunos e as atitudes desagradáveis enfrentadas nas escolas, que incluem ações como *bullying*, comentários racistas, exclusão social e cultural, e o uso de estereótipos prejudiciais, reforça a necessidade de um ambiente educacional mais inclusivo e consciente. Estas atitudes negativas, que também podem manifestar-se na forma de negligência por parte dos professores em abordar questões de diversidade e inclusão, contribuem para a

criação de um ambiente escolar hostil, afetando negativamente o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Portanto, é crucial que as escolas adotem estratégias eficazes para promover o respeito mútuo e a valorização da diversidade dentro do espaço escolar.

3.7 Saberes e práticas docentes envolvendo a questão racial

Silva (2020) aponta que o fracasso escolar da população preta no Ensino Regular do país se deve principalmente a causas estruturais e sistêmica que se relacionam e levam a prática de ações racistas pela comunidade escolar no geral que associava o “baixo” desempenho desse grupo de alunos como algo esperado e ainda normal. Associado a isso, Jesus (2010) destaca que a questão racial tem ainda sido deixada de lado no que tange o processo de formação dos professores e isso reflete diretamente na baixa quantidade de atividades realizadas em sala de aula, seja do ensino regular ou ainda na EJA, que tenham atividades com enfoques positivos nas diferenças étnicos/raciais.

Frente a essa realidade, Santos e Dantas (2020, p. 13) afirmam que

As práticas educativas libertadoras direcionadas ao universo da EJA devem buscar reconhecer e incluir os contextos socioculturais dos sujeitos, bem como seus múltiplos usos da linguagem e suas múltiplas vivências e formas de pertencimento, como forma de garantir uma aprendizagem significativa e afirmativa.

Foi pesquisado como os professores enfrentam questões raciais em suas aulas, buscando identificar episódios de preconceito, racismo ou discriminação. Dos doze professores que responderam ao questionário, nove afirmaram que tais episódios nunca foram presenciados ou relatados em suas salas. Contudo, três admitiram a existência dessas situações, que se manifestam principalmente por intermédio de um racismo velado, culturalmente aceito, que se apresenta na forma de brincadeira através do uso de apelidos ou piadas relacionadas à cor de pele.

Quanto a forma de lidar com situações de preconceito, racismo ou discriminação em salas de aula da EJA, as principais respostas obtidas incluíam, “reportar a direção da escola”, “chamar atenção, indicando que a atitude é desconfortável ou indevida”, “destacar que racismo ou discriminação é crime de modo didático” e “orientar sobre o assunto por meio de projetos, palestras e temas transversais”. É importante que essas práticas sejam adotadas e reforçadas nas instituições escolares, uma vez que a educação de jovens e adultos tem a responsabilidade não

apenas de ensinar conteúdos curriculares, mas também de formar cidadãos conscientes e respeitosos. A promoção de um ambiente inclusivo e a educação sobre diversidade são essenciais para combater a perpetuação de preconceitos e garantir que todos os alunos se sintam respeitados em seu ambiente de aprendizado. Nesse sentido, Santos e Dantas (2020, p. 6) argumentam: "Dessa forma, para a garantia da justiça social, o exercício da cidadania incluyente e ativa, defende-se para essa modalidade um modelo de educação antirracista como via para a prática do reconhecimento dos direitos por meio de uma educação para as diversidades". A perspectiva apresentada pelas autoras, reforça a ideia de que a abordagem educacional deve ser adaptada para atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais diversificada.

A perpetuação do racismo é uma consequência direta da normalização de situações e práticas de racismo velado em diferentes esferas sociais, incluindo o ambiente escolar. Souza (2020, p. 367) caracteriza esse tipo de atitude como “racismo implícito” que se apresenta “de forma disfarçada, são conteúdos de piadas, brincadeiras, frases feitas e atos cometidos pela sociedade, mas que são abordados como temas “normais”. O resultado é que seus praticantes não se veem como racista, os que testemunham não identificam a situação como um ato racista e os que sofrem lidam na maioria das vezes de forma calada. O grande problema desse tipo de situação é que, mesmo que aconteça sem intenção, torna-se algo aderente e difícil de erradicar.

Dos doze participantes da pesquisa, 11 professores, consideram que a escola pode contribuir para diminuir o preconceito, racismo ou discriminação racial. As seguintes ações pedagógicas foram citadas:

- 1 Atividades interdisciplinares sobre o tema;
- 2 Abordando o tema em sala de aula;
- 3 Debatendo sobre o assunto a partir de situações ocorridas dentro e fora do ambiente escolar;
- 4 Destacando a importância da empatia;
- 5 Oferta de palestras sobre o racismo e a importância da não discriminação racial;
- 6 Realizando projetos e atividades sobre o tema;
- 7 Enaltecendo os feitos históricos de pretos;
- 8 Apresentando o significado da palavra preconceito e uma nova ressignificação dos conceitos pré-concebidos.

Apenas um dos entrevistados afirmou que a escola, como instituição física, não pode contribuir para a redução do preconceito, pois, esse é um papel e dever dos professores. A

ponderação desse participante da pesquisa, reforça o conceito de que o professor é o elo entre o conhecimento e sua disseminação, logo, ele deve evitar e estar preparado para não reproduzir “frases feitas” que são carregadas de “preconceito, racismo e negam as identidades, a diversidade dos sujeitos existentes na sociedade” (Souza, 2020, p. 376).

Ao serem questionados se os professores da EJA desenvolviam ações que abordavam a questão racial, todos afirmaram que sim. As principais metodologias utilizadas pelos participantes para a introdução do assunto envolviam: o uso de reportagens, debates, discussões a respeito dos direitos humanos, produções textuais e apresentação das políticas afirmativas.

Na instituição analisada, a abordagem das questões raciais nas atividades pedagógicas tende a ser secundária e reativa, concentrando-se principalmente em respostas a situações específicas de racismo ou em ocasiões como o Dia da Consciência Negra. Contrariamente ao que sugere o Projeto Político-Pedagógico da escola, que propõe uma abordagem mais integrada e contínua da temática racial, as práticas reais tendem a focar em eventos pontuais. Esse enfoque limitado em datas comemorativas restringe tanto a profundidade quanto a frequência com que o tema é adequadamente abordado e discutido.

Além disso, ao comparar esta prática com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, nota-se uma desconexão. A BNCC enfatiza a importância de abordar questões raciais de maneira abrangente e contínua no currículo escolar. Conforme Silva (2018) argumenta, é crucial que temas relacionados à raça sejam discutidos de maneira regular e diversificada nas salas de aula da EJA, para cumprir efetivamente as diretrizes nacionais que visam promover e valorizar a diversidade.

Essa divergência entre o proposto pelo PPP e a BNCC e a realidade observada nas práticas pedagógicas evidencia a necessidade de uma revisão e adaptação das estratégias educacionais. É essencial que a instituição alinhe suas práticas com os princípios de respeito e valorização da diversidade racial, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Isso inclui: “implementar ações e pesquisas, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógico que respeite, valorize e promova a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2013, p. 56).

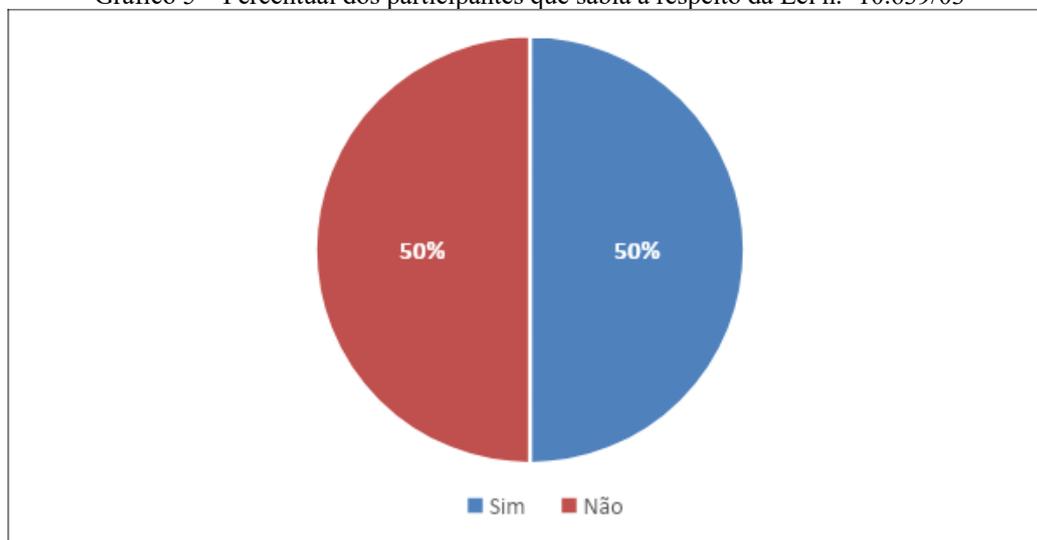
Dos 12 participantes do questionário, todos demonstraram um esforço para destacar a importância da cultura e da história da população negra na construção do Brasil. Cinco deles

mencionaram incluir o tema ao abordar a formação do estado brasileiro e nas aulas de história do Brasil. Um professor especificamente enfocou a comparação cultural em aulas de língua inglesa, fazendo paralelos com a cultura brasileira.

Além disso, há uma ênfase na diversidade cultural, com o tema sendo incorporado em várias disciplinas: dois professores mencionaram biologia e projetos de vida. Outros contextos incluem leituras de textos e reportagens (dois professores), discussões sobre fenômenos religiosos (um professor) e a integração do tema na prática pedagógica cotidiana (um professor). Um dos professores destacou a relevância geral da cultura e história negras no Brasil, abordando a contribuição linguística e literária.

Contudo, a abordagem dessas questões raciais não é sempre consistente. Alguns professores limitam a discussão a momentos específicos, como datas comemorativas. Essa inconsistência se torna mais evidente ao considerar que metade dos participantes não demonstrou familiaridade com a Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Essa variação na frequência e profundidade com que o tema é abordado sugere a necessidade de uma maior integração e consistência na abordagem da cultura e história negras no currículo escolar (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Percentual dos participantes que sabia a respeito da Lei n.º 10.639/03



Fonte: Dados da pesquisa

A respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas da EJA com o propósito de estimular a autorreflexão dos alunos quanto a questões raciais e a criação de valores sobre a cultura negra, as principais encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula da EJA

(continua)

Participante	Prática pedagógica
1	Trabalhos em grupos com diferentes conceitos sobre os mesmos
2	Quando ministro conteúdo relacionados que faz parte do currículo de sociologia
3	Trabalhos, textos e reportagens
4	A contribuição dos negros no desenvolvimento do país
5	Todas que dizem respeito aos assuntos tratados

Tabela 2 – Práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula da EJA

(conclusão)

Participante	Prática pedagógica
6	Quando falamos do <i>homo sapiens</i> , onde abordo que somos da mesma espécie e que biologicamente não dividimos o ser humano em raças.
7	Análise da história do Brasil.
8	Aulas, projetos e palestras.
9	Leitura de textos que abordem o tema. E em consequência dessa leitura há compreensão, interpretação e reflexão sobre o tema. Diálogo sobre o texto e a realidade, produção textual, apresentação de trabalhos baseados no tema. Os trabalhos variam muito de acordo com a turma: vídeos, declamação de poemas, artigos, contos, pinturas, teatro, etc.
10	Estudamos a formação cultural do povo brasileiro.
11	Não me lembro agora, especificamente.
12	Estímulo meus alunos através da leitura utilizando textos atuais que tratam desse tema. A leitura é o ponto inicial de um debate mais profundo que acaba por se tornar uma roda de conversa. Na qual é dada a oportunidade aos alunos de se expressarem sobre o assunto.

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas indicam que muitos professores utilizam atividades práticas, como trabalhos em grupo, leitura e análise de textos, e projetos, e integram o tema da cultura e história negra em conteúdos específicos do currículo, como sociologia, história do Brasil e biologia. Além disso, há uma diversidade na maneira como o conteúdo é abordado, variando desde abordagens mais gerais até focos mais específicos relacionados à contribuição dos negros no desenvolvimento do país. É importante observar a variedade de estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para abordar um tema tão relevante. Esta diversidade não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também reflete a riqueza da cultura e história negra no Brasil.

Contudo, é essencial que tais práticas não se limitem apenas a eventualidades ou datas comemorativas, mas que sejam integradas de forma contínua no espaço educacional da EJA. Esta necessidade é enfatizada por Munanga (2005, p. 174), que argumenta que “o sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-política –econômica

que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas”. Portanto, é de suma importância que a educação busque romper com essa estrutura, incorporando e valorizando a cultura e história da população negra, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.” Dessa forma, pode-se garantir que os alunos adquiram uma compreensão crítica sobre o papel fundamental da população negra na construção da identidade e cultura brasileira, bem como na desconstrução de preconceitos e estereótipos ainda presentes na sociedade.

Em seguida, na Tabela 3, encontram-se destacadas as práticas educacionais utilizadas para estimular a reflexão a respeito dos mitos de superioridade e inferioridade que permeiam as relações humanas na sociedade brasileira.

Tabela 3 – Práticas educacionais utilizadas nas salas de aula da EJA para desmitificar a questão de inferioridade de raças

Participante	Prática pedagógica
1	Formação de conceitos
2	Mais aulas sobre o assunto
3	Utilização de textos e reportagens
4	A diversidade dentro do ambiente escolar.
5	A questão da respeitabilidade.
6	Leitura de textos e posteriormente fazemos uma análise do que foi abordado.
7	Quando debatemos sobre grandes influências, cargos de liderança ocupado por negros, dentre outros.
8	Redações e pesquisas.
9	As mesmas práticas citadas na questão 16. É preciso compreender que o aluno da EJA é um adulto ou jovem com dificuldades específicas, uma vez que a maioria trabalha fora, cuida da família e dispõe de pouco tempo para se dedicar aos estudos. O conteúdo programático é extenso e cada aluno tem seu tempo e modo de aprender. Eu trabalho com a educação personalizada, então a cada ano, em cada turma as práticas educacionais mudam. Isso varia muito de turma pra turma. Há turmas que se adaptam bem ao diálogo, outras ao debate, há aquelas que se saem melhor com a leitura de poemas, algumas gostam de ouvir e contar histórias. O importante, no entanto, é fazer uso da palavra, do texto escrito ou falado (impossível fugir disso nas aulas de português, literatura ou redação). As práticas educacionais são diversas e mudam com o passar do tempo.
10	Projetos voltados para a reflexão sobre o lugar do negro na sociedade brasileira
11	Sempre busco debater e conversar, principalmente quando o irão produzir.
12	Idem ao item anterior.

Fonte: Pesquisa da autora (2023)

A maioria dos professores se concentra em atividades práticas e reflexivas, como leitura e análise de textos, redações e debates. Alguns enfatizam a diversidade e a respeitabilidade no

ambiente escolar e em cargos de liderança. Notavelmente, há uma menção à importância da educação personalizada, adaptando as práticas de ensino às características e necessidades dos alunos da EJA. Este foco na reflexão e no diálogo demonstra a preocupação dos educadores em proporcionar uma compreensão crítica das questões raciais em suas salas de aula. Conforme enfatizado por Paulo Freire em sua pedagogia crítica, é defendida a importância de uma educação transformadora que desafie as normas e valores dominantes, promovendo a conscientização e a capacidade dos alunos de questionar e transformar a realidade social (Freire, 2016). Assim, é importante que os professores da EJA adotem práticas pedagógicas que não apenas transmitam informações, mas também preparem os estudantes a refletir criticamente sobre as estruturas de poder e desigualdade em nossa sociedade.

Por fim, ao serem indagados sobre a importância do professor da EJA se atualizar constantemente com novos conhecimentos teóricos e práticos sobre as questões raciais, todos os participantes reconheceram que tal atualização é essencial tanto para sua formação profissional quanto para a formação integral dos alunos. Um dos participantes, respondeu à questão da seguinte maneira: “Se o professor não busca informações, como pode criar uma formação sólida?”. Conforme Cavalleiro (2001, p. 87) salienta:

Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Ai, sim estaremos articulando Educação, cidadania e raça.

Esta perspectiva reflete a necessidade dos professores estarem em constante aprendizado, especialmente em temas tão relevantes como as questões raciais, para proporcionar um ensino mais crítico e reflexivo. Cavalleiro (2001) enfatiza a necessidade de moldar o dia a dia escolar de modo a atender às demandas particulares de estudantes negros. Ela ressalta que é fundamental reconhecer os desafios raciais existentes na sociedade, implementar abordagens pedagógicas que promovam a igualdade racial e incentivar a construção de uma autoimagem positiva e uma alta autoestima entre os alunos negros. Dessa forma, um passo crucial para combater a exclusão no sistema educacional é garantir que essas práticas sejam integradas e valorizadas.

CONSIDERAÇÕES

A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio." (KING JR., 1963, p.47).

Esta dissertação surgiu do profundo interesse da pesquisadora, que ocupa simultaneamente as posições de professora, mulher e pessoa negra, em uma sociedade marcada por preconceitos de gênero, racismo e outras formas de segmentação que tendem a inferiorizar os sujeitos. Ao longo desta pesquisa, buscou-se não apenas explorar as práticas pedagógicas afrobetizadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também ampliar o diálogo sobre a necessidade de promover a equidade e a justiça social em um contexto educacional que historicamente marginalizou grupos racialmente diversos.

Neste estudo, analisamos as práticas pedagógicas afrobetizadoras que vêm sendo adotadas na EJA em uma escola pública estadual localizada em Montes Claros. No primeiro momento da pesquisa de campo, que ocorreu por intermédio da análise documental, conseguimos perceber as práticas adotadas no ambiente escolar, além da visão dos professores. A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitiu perceber como a escola se alinha com as diretrizes nacionais. Observou-se o esforço da instituição em incorporar abordagens antirracistas e inclusivas, em consonância com as diretrizes da BNCC e as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008. Além disso, foi evidente a tentativa de criar um ambiente que promova o respeito à diversidade, o combate ao racismo e a valorização das contribuições afro-brasileiras. Contudo, também se notou a necessidade de ações mais contínuas e abrangentes, para além das iniciativas eventuais ou em datas comemorativas, reforçando a importância de uma implementação consistente das diretrizes afrobetizadoras em todo o currículo escolar. No segundo momento da pesquisa, a aplicação de questionários aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelou percepções valiosas sobre suas experiências com práticas pedagógicas afrobetizadoras. Este processo também ajudou a compreender melhor o perfil dos alunos matriculados na EJA, proporcionando uma visão mais clara de como as metodologias educacionais estão sendo implementadas e recebidas neste contexto específico. Essa etapa da pesquisa nos permitiu obter percepções diretamente daqueles que estão na linha de frente, implementando essas práticas no

dia a dia da sala de aula. O envolvimento de aproximadamente 12 professores docentes, representou uma amostra significativa que possibilitou uma análise abrangente do objeto da nossa pesquisa, que é verificar e analisar a existência das práticas pedagógicas afrobetizadoras. Foi evidente ao longo desta pesquisa que várias estratégias têm sido adotadas pelos professores comprometidos com a promoção da igualdade racial e a conscientização sobre a importância da diversidade. Estas práticas incluem atividades interdisciplinares sobre o tema; debates sobre o assunto a partir de situações ocorridas dentro e fora do ambiente escolar; palestras sobre o racismo e a importância da não discriminação racial, bem como a realização de projetos e atividades sobre o tema. No entanto, apesar do progresso significativo que identificamos, é importante reconhecer que ainda há desafios a serem superados. A implementação bem-sucedida de práticas afrobetizadoras requer um compromisso contínuo e diário envolvendo a capacitação de educadores, a disponibilização de recursos adequados e a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

É fundamental destacar que as práticas pedagógicas afrobetizadoras têm o poder de empoderar os estudantes, capacitando-os a reconhecer e resistir às manifestações de preconceito racial em suas vidas diárias. É uma proposta que busca libertar as pessoas das restrições impostas pelo racismo estrutural, especialmente para aquelas que enfrentam a complexidade de serem oprimidas em dois aspectos principais, ou seja, em relação à classe social e à etnia (Ribeiro, 2019). Estas abordagens não apenas buscam sensibilizar os estudantes sobre a importância da igualdade racial, mas também os motivam a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Ao destacar a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade racial, esta pesquisa se insere em um esforço mais amplo de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. A promoção da igualdade racial é um objetivo que vai além das salas de aula e deve alcançar todos os espaços possíveis com o intuito de promover a transformação social.

Neste sentido, esta dissertação visa a ser mais do que uma contribuição acadêmica; é um chamado à ação. É um convite para que professores, formuladores de políticas, estudantes e a sociedade em geral se engajem na construção de um futuro em que a diversidade racial seja celebrada, e onde todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, possam alcançar seu pleno potencial.

No entanto, reconhecemos que este é um esforço contínuo, e há muito trabalho a ser feito. As conclusões desta pesquisa representam um passo adiante no caminho em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, mas é apenas um começo. Esperamos que este estudo inspire outros pesquisadores a explorar e aprofundar essas questões cruciais, e que todos nós continuemos a trabalhar juntos para construir um futuro mais igualitário e diversificado.

Para uma avaliação completa da eficácia das práticas pedagógicas afrobetizadoras na EJA, futuros estudos podem considerar a incorporação de métodos qualitativos, como entrevistas em profundidade com estudantes e observações de sala de aula. Além disso, o acompanhamento a longo prazo dos resultados dessas práticas pode ser essencial para determinar seu impacto a longo prazo sobre a conscientização, atitudes e comportamentos dos estudantes em relação ao racismo e à diversidade racial. É fundamental reconhecer que a pesquisa sobre práticas pedagógicas afrobetizadoras na EJA é um campo em constante evolução, e há diversas direções promissoras para futuras investigações. As conclusões apresentadas aqui são apenas o ponto de partida para um diálogo contínuo e aprofundado sobre como promover a igualdade racial e a inclusão nas salas de aula da EJA.

Este estudo representa uma contribuição importante para a compreensão das práticas pedagógicas afrobetizadoras na EJA, mas reconhecemos que há muito mais a ser explorado. Essas indicações para estudos futuros apontam para direções valiosas que podem ajudar a moldar o futuro da educação afrobetizadora no Brasil e a promover uma sociedade mais inclusiva e justa para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os Anos 1920 e os novos caminhos da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 19, p. 111–116, 2005.
- ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, Vanessa. Afrobetizar a Educação no Brasil. *Portal Geledés*, São Paulo, 25 fev. 2015.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. *Relatos significativos de professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos e sua auto-imagem e auto-estima*. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- AQUINO, Alessandra Alexandrino *et al.* Desafios e metodologias de ensino na EJA: um estudo do ponto de vista dos docentes. *Educação & Linguagem*, São Paulo, ano. 9, n. 1, p. 16-26, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Mauricio Lima. Desigualdades em Saúde: uma perspectiva global. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2097-2108, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BEZERRA, Camila *et al.* Evasão escolar: aplicando mineração de dados para identificar variáveis relevantes. In: *Proceedings of the XXVII Brazilian Symposium on Computers in Education*. Uberlândia: UNIVAL: UFU, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição Política do Imperio do Brazil*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1934.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946.
- BRASIL. [Constituição (1967)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1985.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 4, de 1961. Institui o sistema parlamentar de governo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Brasília, DF: MEC: CNE, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CBE nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000b.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CAMPANARI, Rafael. 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio. *Observatório das desigualdades*, Belo Horizonte, 4 out. 2019.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. *Insight Inteligência*, Rio de Janeiro, v. 63, p. 80-91, 2013.

CARDOSO, Berta Leni Costa; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019.

CARDOSO, Zilmar Ssantos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

CARNEIRO, João Paulo. Relações étnico-raciais e ensino de história: relevância e desafios na EJA para uma educação antirracista. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 56, p. 138-154, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.

CHAVES, Erika Almeida. *A educação de Jovens e Adultos (EJA) nos documentos legais*. 2018. 41 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Educação e Saúde. Universidade Federal de Campina Grande. Cuité.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, maio 2005.

ESCOLA ESTADUAL LEVI DURÃES PERES. *Projeto Político-Pedagógico*. Montes Claros: EE Levi Durães Peres, 2023.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. *BBC News Brasil*, Paris, 7 dez. 2021.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. *Scientia Generalis*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, México, v. 1, n. 1, p. 115-132, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 49. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GÓES, Joaci. Educação e discriminação racial. *Jornal Grande Bahia*, Salvador, 14 jan. 2021.
- GOMES, Nilma Lino *et al.* *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.
- HOMENS negros são maioria na EJA. *Revista Educação*, São Paulo, 20 jul. 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2018)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: Ipea, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021.
- JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Influxos na formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e formação diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.
- JUSTINO, G.; ROBERTO, F. W. Afrobetizar – uma possibilidade de ação educativa a partir da afirmação e fortalecimento da negritude em comunidades. *Revista UFG*, Goiânia, v. 15, n. 15, p. 1-7, 2014.
- KING JR., Martin Luther. *Strength to Love*. Minnesota: Fortress Press, 1963.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LIMA, Vivian Raquel dos Santos *et al.* Lei 10.639/2003: Valorizando a história da África e a cultura afro-brasileira no cenário da EJA. *Identidade*, São Leopoldo, v. 28, n. 2, 2023.

MALANCHEN, Julia (Org.). *Políticas Educacionais Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica*. Uberlândia: Navegando, 2022.

MALANCHEN, Julia. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Instituto IESA*, [s. l.], p. 134-147, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAN, José Manoel. *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas, 2000.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, Araguatins, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

MOURA, Rafael Strozi; MOTA, Edimilson Antônio. Afrobetizando no ensino de geografia: a prática da Lei 10.639/03 e o processo de implementação na sala de aula. In: *Anais do 5º Encontro Regional de Ensino e Geografia*. Campinas: Unicamp, 2016, p. 222-232.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NERES, Efigênia Alves; GONÇALVES, Marli Clementino; ARAÚJO, Neuton Alves de. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, set./dez. 2020.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago Dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. e192251 (1-28), 2018.

PASSOS, Joana Célia. Escolarização de jovens negros e negras. *Revista Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*, São Paulo, p. 53-65, 2005.

PATIÑO, Rafael Andrés; FARIA, Lina. Práticas de exclusão social: reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos. *Revista Colombiana de Ciências Sociais*, Medellín, v. 10, n. 2, p. 426-444, 2019.

PEIXOTO, Fabiana De Lima. *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio*. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

PEREIRA, Amílcar Araujo; Araújo, Marta. Raça História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, jan./mar. 2017.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Fundamentos para la investigacion científica: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá: [s. n.], 1998.

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, p. e96659 (1-18), 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Fora do jogo? jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. spe, p. 26-37, 2011.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 107-125, 2003.

SANTOS, Raquel Elisabeth de Oliveira. Pedagogia Histórico-Crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ações afirmativas no combate ao racismo: uma análise da recente experiência brasileira de promoção políticas públicas. *Revista Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 2101-2128, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1944.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da SILVA. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2006.

SILVA FILHO, Luiz Gomes. UNIAFRO: Afrobetizando professores no Rio Grande do Norte. *Revista Cocar*, Belém, v. 11, n. 21, p. 427-444, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SILVA, Jaqueline L. da. Letramento e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: trocando ideias e revendo conceitos. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas, v. 6, n. 2, p. 39-58, 2018.

SILVA, Jaqueline Silvestre. *Afrobetizar: personagens negros na obra de Kiusam de Oliveira*. 2020. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

SILVA, Marcelo Donizete; QUIRINO, Katia Maria dos Santos. A difusão da cultura negra e sua interface na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana-MG. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 153-166, 2020.

SILVA, Marcos Jonatas Damasceno da. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, Grajaú, v. 2, n. 6, p. 367–378, 2017.

SILVA, Natalono Neves da. *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SILVA, Wander A. Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, n. 29. v. 9, p. 13-34, 2016.

SILVEIRA, Marcos Silva. Pensando distinções entre pretos e pardos no Brasil a partir das cotas raciais nas universidades. *Intratextos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-19, 2020.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; Nilma Lino Gomes. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Kalinda Félix de. Um lápis, uma cor, uma frase: como superar práticas veladas de racismo no ambiente escolar *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, Manaus, ano 4, v. 4, n. 2, p. 365-382, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, 2000.

STRECK, Danilo. R.; ROSA, Carolina Schenatto da. A pedagogia do oprimido como referência para a EJA e para a educação popular. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da educação básica. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 28, p. 96-119, 2022.

TORRES, Giovanna Medeiros; BENVENUTI, Juçara. O papel da oralidade na EJA: discutindo o preconceito linguístico e a exclusão social. In: *Anais do 31º Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Campus do Vale: UFRGS, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF BRASIL. Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil. *Unicef*, Brasília, 2019.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica : o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

VILLELA, Fabio Fernandes. Pedagogia Histórico-Crítica e formação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA): Primeiras Aproximações Historical-Critical. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2016.

WILLIAN, Rodney. *Apropriação cultural*. São Paulo: Pólen, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES DA EJA

Dados pessoais e funcionais

a- Graduação: Ano conclusão:

b- Especialização: Ano conclusão:

c- Série em que atua na modalidade de Ensino EJA :

d- Tempo de atuação na docência na modalidade de Ensino EJA:

e- Tempo de atuação na docência

Perfil da sala de aula

1 – Quantos alunos você tem na sua sala de aula?

Sobre seus alunos, quantos são:

Negros:

Pardos:

Branco

Amarelos

Indígenas

2 – Você acha que seus alunos negros e pardos se reconhecem assim? Se não se reconhecem como negros e pardos, teve alguma situação específica que você percebeu essa negação?

Sobre a prática pedagógica

3 – Seus alunos já vivenciaram alguma situação de preconceito, racismo ou discriminação em sala de aula / escola? Se sim, qual foi a situação vivenciada?

4 – Se houve alguma situação de preconceito, racismo ou discriminação, você enquanto professora pôde fazer alguma coisa quanto a situação ocorrida?

Relate o porque de não ter tido condições de fazer alguma coisa ou se fez, relate o que foi feito.

5 – Você acha que a escola pode contribuir para diminuição do preconceito, racismo ou discriminação racial?

Sim

Não

Explique a sua resposta:

6 – Você acha que o espaço da sua escola é voltado para uma educação emancipadora? Sim ()

Não () , Explique a sua resposta:

7 – Como professor da EJA, você desenvolve ações que abordam a questão racial? Sim () Não()

Explique sua resposta:

8 – Nas reuniões pedagógicas a instituição aborda assuntos relacionados com a temática racial?

sim

não

Explique sua resposta:

9 – Quando ocorre algum caso evidente de racismo na escola, qual é a atitude tomada pela instituição?

10 – Já ocorreu um caso evidente de racismo, preconceito ou discriminação racial em suas aulas? Sim () Não () Se sim, qual ação realizada?

11 – Em suas aulas você tem oportunidade de discutir com seus alunos sobre a diversidade cultural do Brasil ?

12 – Em suas aulas você tem oportunidade de discutir com seus alunos sobre a importância da cultura e a história da população negra para a construção do nosso país?

Sim () Não () Se sim, quais situações

13 – Sobre as questões raciais:

- a- É estudada por todas as disciplinas em qualquer etapa do período letivo
- b- Apenas pela disciplina de História em qualquer etapa do período letivo
- c- É estudada por todas as disciplinas em datas específicas como 20 novembro, Folclore etc.
- d- É estudada pela disciplina de História em datas específicas como 20 novembro, Folclore etc.

14 – Você já ouviu falar da lei 10639/03? Sim () Não() Se sim, onde?

15 – Que práticas pedagógicas você desenvolve que estimulam a autorreflexão dos alunos sobre os valores e criações que permeiam nossa cultura a respeito do sujeito negro?

16 – Que práticas educacionais você desenvolve para estimular todos os alunos a refletirem sobre os mitos de superioridade e inferioridade que permeiam as relações humanas no que se refere às diferenças, independentemente da cor da pele?

17 – Você acha importante o professor buscar novos conhecimentos para gerir a temática diversidade racial? Justifique

APÊNDICE II – PESQUISA DOCUMENTAL

Categorias de busca	PPP
<ul style="list-style-type: none">- Ocorrência das práticas pedagógicas emancipatórias sob a perspectiva da afroetização.- Amparo legal à existência de práticas emancipadoras que promovem o reconhecimento ou, a reversão da construção social em torno dos alunos(as) negros(as);- Ações repressivas que intimidam atos discriminatórios e preconceituosos contra alunos(as) negros(as).	
Categorias de busca	BNCC
<ul style="list-style-type: none">- Ocorrência das práticas pedagógicas emancipatórias sob a perspectiva da afroetização .- Amparo legal a existência de práticas emancipadoras que promovem o reconhecimento ou, a reversão da construção social em torno dos alunos(as) negros(as);- Ações repressivas que intimidam atos discriminatórios e preconceituosos contra alunos(as) negros(as).	

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

Universidade Estadual de Montes Claros

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Centro de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Afroretização: prática pedagógica na EJA

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Estadual Levi Durães Peres

Pesquisadores responsáveis: Zilmar Santos Cardoso e Lilian Alves Santos.

Endereços e telefones:

Av. Carlos Ferrante, 262 - Bairro Alice Maia. Montes Claros –MG. CEP: 39400-239.

Telefone(38)991029706.E-mail: -zilmar.santos@unimontes.br

Rua Dona Tiburtina, 1005A, bairro Centro, Montes Claros – MG. CEP: 39.400-079 Telefone: (38) 984238901. E-mail: lilian.alves.santos@educacao.mg.gov.br

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1. Objetivo:** Analisar e verificar se ocorrem e como ocorrem práticas pedagógicas afroretizadoras na EJA.
- 2. Metodologia/procedimentos:** Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. A revisão bibliográfica será realizada subsidiada pelos autores (GIROUX,1997), (FREIRE,1996), (DERMEVAL,1944), (ALMEIDA,2019), (MUNANGA,2005) dentre outros. A pesquisa de campo será realizada em uma Escola Estadual localizada no município de Montes Claros, no qual a modalidade de ensino a ser pesquisada é a EJA. A pesquisa de campo, será estruturada em duas etapas. No primeiro momento, será realizada por meio da análise documental, utilizando o Projeto político pedagógico (PPP) Com a finalidade de analisar as práticas implementadas no espaço escolar a partir de outra perspectiva que não seja unicamente a visão dos alunos e professores mas sim documentos que contemplem tais práticas. O segundo momento da pesquisa de campo será realizado por meio de aplicação de questionários aos professores da EJA. Os participantes que vão responder o questionário serão todos(as) os(as) professores(as) atuantes na EJA, no período de realização da pesquisa ,sendo em média 20 docentes. As perguntas que arquitetarão o questionário objetivarão verificar as práticas implementadas nessa modalidade de ensino que contribuem na luta contra o racismo e preconceito racial.
- 3. Justificativa:** A principal contribuição do estudo será, promover discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas na EJA, na perspectiva da afroretização, público duplamente excluído das decisões que dão base para a construção das políticas públicas de educação no país.
- 4. Benefícios:** Considera-se que esse trabalho apresentará como benefícios para a sociedade e educação, a possibilidade de se promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no espaço escolar que possam contribuir para diminuição do preconceito e discriminação racial em uma sociedade racializada.
- 5. Desconfortos e riscos:** Os riscos e danos previsíveis residem no fato de que a pesquisa de campo pode acarretar desconforto no momento de responder aos questionários e na realização da entrevista em grupo focal, no sentido de invasão de privacidade, sujeição a responder questões que podem causar algum tipo de emoção na pessoa; constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista; comprometimento do tempo do sujeito durante a realização da entrevista; cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos referentes à entrevista; alterações na autoestima, provocadas pela evocação de memórias; alteração de visão de mundo como a própria satisfação profissional. Há também o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.
- 6. Danos:** Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social

questionamentos referentes à entrevista; alterações na autoestima, provocadas pela evocação de memórias; alteração de visão de mundo como a própria satisfação profissional. Há também o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

6. Danos: Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos, e riscos.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Não há.

8. Confidencialidade das informações: Todas as informações obtidas serão utilizadas somente para análise e será de forma sigilosa.

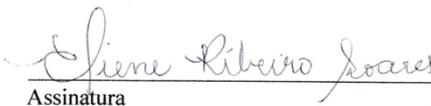
9. Compensação/indenização: : Declaramos conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declara-se, ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

10. Outras informações pertinentes: : Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

11. Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição fomentadora da pesquisa.

Nome completo do (a) colaborador – cargo na instituição

Carimbo da Instituição


Assinatura

Eliene Ribeiro Soares Abreu
Diretora DI - Masp 1.019.486-8
E. E. Levi Durães Peres
Nomeação MG 02/01/2023

____/____/____
Data

Nome do pesquisador responsável

____/____/____
Data



Nome do pesquisador responsável

____/____/____

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



Universidade Estadual de Montes Claros
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Afrobetização: prática pedagógica emancipatória na EJA

Instituição onde será realizada a pesquisa: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Pesquisadores responsáveis: Zilmar Santos Cardoso e Lilian Alves Santos.

Endereço e telefone: Av. Carlos Ferrante, 262 - Bairro Alice Maia. Montes Claros –MG. CEP: 39400-239. Telefone(38)991029706.E-mail: -zilmar.santos@unimontes.br

Rua Dona Tiburtina, 1005A, bairro Centro, Montes Claros – MG. CEP: 39.400-079 Telefone: (38) 984238901. E-mail: lilian.alves.santos@educacao.mg.gov.br

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1.Objetivo: Identificar e analisar quais práticas pedagógicas emancipatórias vem ocorrendo na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da afrobetização.

2.Metodologia/procedimentos: Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. A revisão bibliográfica será realizada subsidiada pelos autores (GIROUX,1997), (FREIRE,1996), (DERMEVAL,1944), (ALMEIDA,2019), (MUNANGA,2005) dentre outros. . A pesquisa documental sucederá mediante a utilização de documentos como Projeto político pedagógico(PPP),Regimento interno, planos de aulas etc .A pesquisa de campo será realizada em uma Escola Estadual localizada no município de Montes Claros, no qual a modalidade de ensino a ser pesquisada é a EJA. A pesquisa de campo, será estruturada em três etapas. No primeiro momento, será realizada por meio da análise documental, utilizando o Projeto político pedagógico(PPP),Regimento interno, planos de aulas etc.,com a finalidade de analisar as práticas implementadas no espaço escolar a partir de outra perspectiva que não seja unicamente a visão dos alunos e professores mas sim



documentos, legislações ou regimentos que contemplem tais práticas. O segundo momento da pesquisa de campo será realizado por meio de aplicação de questionários aos professores da EJA. Os participantes que vão responder o questionário serão todos(as) os(as) professores(as) atuantes na EJA, no período de realização da pesquisa, sendo em média 20 docentes. As perguntas que arquetarão o questionário objetivarão verificar as práticas implementadas nessa modalidade de ensino que contribuem na luta contra o racismo e preconceito racial. O terceiro momento da pesquisa de campo consistirá na realização de um grupo focal. Será formado por 2 alunos(as) de cada série compreendida do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio somando um total de 20 discentes. A entrevista objetiva verificar se o racismo estrutural se fez ou se faz presente nos processos sociais dos estudantes da educação de jovens e adultos.

3. Justificativa: A principal contribuição do estudo será, promover discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas na EJA, na perspectiva da afroetização, público duplamente excluído das decisões que dão base para a construção das políticas públicas de educação no país.

4. Benefícios: Considera-se que esse trabalho apresentará como benefícios para a sociedade e educação, a possibilidade de se promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no espaço escolar que possam contribuir para diminuição do preconceito e discriminação racial em uma sociedade racializada.

5. Riscos e danos: Os riscos e danos previsíveis residem no fato de que a pesquisa de campo pode acarretar desconforto no momento de responder aos questionários e na realização da entrevista em grupo focal, no sentido de invasão de privacidade, sujeição a responder questões que podem causar algum tipo de emoção na pessoa; constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista; comprometimento do tempo do sujeito durante a realização da entrevista; cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos referentes à entrevista; alterações na autoestima, provocadas pela evocação de memórias; alteração de visão de mundo como a própria satisfação profissional. Há também o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

6. Confidencialidade das informações: Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem autorização dos contribuintes da pesquisa. Haverá, futuramente, publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação será revelada sem autorização prévia dos mesmos. Quanto à confidencialidade da pesquisa, caso autorizado, faremos uso dos nomes verdadeiros justamente pelo fato do estudo almejar dar visibilidade e notoriedade dos profissionais participantes. No entanto, em caso divergente, ou seja, a não autorização, os nomes utilizados serão fictícios.

7. Compensação/indenização: Declaramos conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declara-se, ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

8.Outras informações pertinentes: Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

9.Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) participante

Assinatura

Lilian Alves Santos

____/____/____
Data

Assinatura

:Zilmar Santos Cardoso

____/____/____
Data

Assinatura

____/____/____
Data