



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARIA JOANA COSTA MUNIZ DE RESENDE

O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CESEC,
UBERLÂNDIA, MG, BRASIL)

UBERLÂNDIA/MG
2022

MARIA JOANA COSTA MUNIZ DE RESENDE

O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CESEC,
UBERLÂNDIA, MG, BRASIL)

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História –
PROFHISTÓRIA/UFU, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de História

Linha da pesquisa: Saberes históricos no espaço
escolar

Orientador: Professor Doutor Astrogildo
Fernandes da Silva Júnior

UBERLÂNDIA/MG
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R433e
2022 Resende, Maria Joana Costa Muniz de, 1962-
O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais [recurso eletrônico] : um estudo na educação de jovens e adultos (CESEC, Uberlândia, MG, Brasil) / Maria Joana Costa Muniz de Resende. - 2022.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5014>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História - Estudo e ensino. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, -1966, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930:37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4395 - inhis@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | História | | | | |
| Defesa de: | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL, Ata 1, ProfHistória | | | | |
| Data: | Onze de fevereiro de dois mil e vinte e dois | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 17:00 |
| Matrícula do Discente: | 12012HRN009 | | | | |
| Nome do Discente: | Maria Joana Costa Muniz de Resende | | | | |
| Título do Trabalho: | O ensino de História e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na educação de jovens e adultos (CESEC, Uberlândia, MG, Brasil) | | | | |
| Área de concentração: | Ensino de História | | | | |
| Linha de pesquisa: | Saberes históricos no espaço escolar | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Ensinar e Aprender História: um estudo em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, MG, Brasil | | | | |

Reuniu-se de forma remota através da plataforma de webconferências Mconf RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em História, assim composta: Professores Doutores: Ivete Batista da Silva (UFU), Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT), Astrogildo Fernandes da Silva Júnior orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/02/2022, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/02/2022, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Oswaldo Mariotto Cerezer, Usuário Externo**, em 11/02/2022, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 3299110 e o código CRC 3ABA9AC2.

Dedico essa dissertação aos meus pais
Jorge Manoel da Costa e Maria do Carmo
Costa (*in memoriam*),
fontes de inspiração e encorajamento.

AGRADECIMENTOS

Ao Astrogildo Fernandes da Silva Jr., o melhor orientador que eu poderia ter tido, agradeço pelas contribuições valiosas, intervenções precisas, presença constante e disponibilidade, apesar da situação de pandemia nos ter forçado ao contato sempre através de telas.

Ao Beto, meu marido amado, agradeço o seu interesse genuíno por minha atividade acadêmica. Sua presença foi um presente durante toda a jornada, principalmente nos momentos de choro, insegurança e desânimo. Vencemos!

Ao Daniel, meu filho amado, testemunho de minhas aflições e inspiração para concluir o trabalho.

À equipe do CESEC-Uberlândia, especialmente aos gestores Maxwell Rocha e Maria Cristina Pessoa e aos pedagogos Eliz Regine de Souza e Luiz Faustino. Agradeço pelas contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa e concretização do produto didático.

A Samuel Tavares e Thays Costa, sobrinhos de vida e de sangue, e Victor Ridel, pessoa generosa que me foi apresentada pelo Astrogildo, que disponibilizaram seu tempo e conhecimento para me socorrer em momentos decisivos.

À coordenadora do PROFHISTÓRIA-UFU, Mara Nascimento, que me ajudou na resolução de questões de ordem prática do mestrado com dedicação e generosidade.

Aos professores Ivete Batista da Silva Almeida e Osvaldo Mariotto Cerezer pelas excelentes contribuições apresentadas no Exame de Qualificação e defesa da dissertação.

Aos professores que compõem o quadro do PROFHISTÓRIA-UFU, especialmente aos que ministraram disciplinas e contribuíram, positivamente, para meu crescimento, mesmo após tantos anos afastada da academia.

Á Renata Andrade e Gizele Medeiros secretarias dedicadas do PROFHISTÓRIA-UFU.

Aos colegas do Mestrado agradeço por todos os nós que me ajudaram a desatar e por tanto aprendizado que me proporcionaram no grupo ou em particular.

Ao meu amigo Américo Dantas que esteve comigo durante toda a jornada. Que presença valiosa!

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2021,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.
(EVARISTO, 2021).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo produzir uma proposta de ensino, que tem como temática a História da África e cultura afro-brasileira na perspectiva das relações étnico-raciais, que possa contribuir na formação cidadã antirracista de estudantes jovens e adultos do CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada) - Uberlândia/MG e outras instituições de ensino que atuam com essa modalidade. Para cumprir esse objetivo procedemos ao estudo e análise documental sobre o ensino de história e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e, em particular, em Minas Gerais. Estão incluídas nessa lista para análise as leis antirracistas, em especial a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História da África e cultura afro-brasileira e indígena” na rede oficial de ensino. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando questionários via *web*, através do *Google forms*, com os estudantes do ensino médio da instituição de ensino CESEC/Uberlândia-MG. Os questionários abordaram aspectos como gênero, estado civil, trabalho, autodeclaração de cor/raça e o conhecimento que os estudantes já têm sobre África e cultura afro-brasileira. Essa perspectiva metodológica nos ajudou a responder às perguntas sobre o que é o CESEC e quem são os sujeitos que dele fazem parte, além de nos fornecer pistas de como poderíamos superar as limitações estruturais da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma proposta de ensino de História que abordasse questões relacionadas à história da África e cultura afro-brasileira, inspirada nos estudos decoloniais, valorizando os estudantes e seus conhecimentos prévios e que assim contribuísse para reestruturar, de forma positiva, as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial. A proposta de ensino elaborada intitulada “Por uma educação antirracista: um estudo sobre a História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais”, teve o formato de um curso digital disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem para que o estudante possa acessá-lo de qualquer dispositivo conectado à internet e possa interagir com o conhecimento ali disponibilizado.

Palavras-chaves: Ensino de História. Cidadania e identidade social. EJA. CESEC. Formação antirracista.

ABSTRACT

This research aimed to develop a teaching proposal, whose theme was the History of Africa and afro-brazilian culture in the perspective of ethnic-racial relations, that could contribute to anti-racism citizenship development of young people and adults students from CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada [State Centre for Continuing Education]) – Uberlândia/MG and other institutions that operate in this teaching model. In order to achieve this goal, we proceeded to the study and document analysis on history teaching and the Educação de Jovens e Adultos (EJA) [Education of Young People and Adults] in Brazil and, in particular, in Minas Gerais state. Were included in this list, for analyzing, the anti-racism laws, especially the Law 10.639/2003, amended by Law 11.645/2008, which establishes the mandatory theme “History of Africa and afro-brazilian and indigenous culture” in the official educational system. We have carried out a qualitative approach research using web-based questionnaires, by means of Google forms, with the high school students from the education institution CESEC/Uberlândia-MG. The questionnaires approached aspects such as gender, marital status, work, self-declaration of race/skin color and the knowledge students already had about Africa e afro-brazilian culture. This methodological perspective helped us to answer the questions about what is CESEC and who are the individuals that take part of it and, also, provided some clues on how we can overcome the structural limitations of the school, turning possible the development of a proposal for the teaching of History inspired in the decolonial studies, that approached issues related to Africa’s History and afro-brazilian culture, valuing students and their previous knowledge and, thus, contributing to restructure, in a positive way, the relations among people from different ethnic-racial belongings. The teaching proposal we produced, titled “For an anti-racist Education: a study about Africa’s History, afro-brazilian culture and ethnic-racial relations”, was developed as a digital course available on a virtual learning environment so that the student can access it from any device connected to the internet and interact with the knowledge provided.

Key-words: Teaching of History. Citizenship and social identity. EJA. CESEC. Anti-racism Development.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ASSOSAMBA | Associação das Escolas de Samba de Uberlândia |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| BPA | Banca Permanente de Avaliação |
| CEAA | Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE | Conselhos Estaduais de Educação |
| CESEC | Centro Estadual de Educação Continuada |
| CES | Centro de Estudos Supletivos |
| CESU | Curso de Ensino Supletivo |
| CNBB | Conferência Nacional de Bispos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COAFRO | Coordenadoria Municipal Afro-racial |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| CUFAS | Central Única das Favelas |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos |
| ENEJA | Encontros Nacionais e Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ERER | Educação para as Relações Étnico-Raciais |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério |
| GRUCON | Grupo União e Consciência Negra |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |

| | |
|--------------|---|
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| INSS | Instituto Nacional de Serviço Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| M/C | Modernidade/Colonialidade |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MONUVA | Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta |
| NEAB-UFU | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia/MG |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAS | Programa de Alfabetização Solidária |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PECON | Postos de Educação Continuada |
| PEUB | Professor em uso de Biblioteca |
| PMU | Prefeitura Municipal de Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGP | Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos |
| PROFHISTORIA | Mestrado Profissional em Ensino de História |

| | |
|----------|--|
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária |
| REANP | Regime Especial de Atividades Não Presenciais |
| RI | Regimento Interno |
| SEA | Serviço Nacional de Educação de Adultos |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEE | Secretaria de Estado de Educação |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNITRI | Universidade do Triângulo |
| UNIUBE | Universidade de Uberaba |
| TDIC | Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|---|----|
| QUADRO 1 | Dissertação relacionada à EREER na EJA pesquisada na base de dados do PROFHISTÓRIA..... | 31 |
| QUADRO 2 | Dissertações relacionadas à EREER na EJA pesquisadas na base de dados da BDTD..... | 32 |
| QUADRO 3 | Dissertações sobre CESEC pesquisadas na base de dados do Google Acadêmico | 35 |
| QUADRO 4 | CESEC-Uberlândia: legislações..... | 68 |
| QUADRO 5 | Componentes curriculares anos finais do Ensino Fundamental..... | 75 |
| QUADRO 6 | Componentes curriculares do Ensino Médio..... | 75 |
| QUADRO 7 | Atividades desenvolvidas com instituições parceiras..... | 77 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------------|--|----|
| GRÁFICO 1 | Sobre gênero..... | 85 |
| GRÁFICO 2 | Raça e etnia..... | 86 |
| GRÁFICO 3 | Renda mensal familiar..... | 88 |
| GRÁFICO 4 | Local de acesso à internet..... | 89 |
| GRÁFICO 5 | Situação escolar no ano anterior..... | 90 |
| GRÁFICO 6 | Reprovou em alguma série..... | 90 |
| GRÁFICO 7 | Precisou parar de estudar?..... | 90 |
| GRÁFICO 8 | O que o fez procurar o CESEC?..... | 91 |
| GRÁFICO 9 | Melhor horário para frequentar a escola?..... | 92 |
| GRÁFICO 10 | Confia nos (as) professores (as) para ajudar a superar suas dificuldades de aprendizagem?..... | 93 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| I | Minha história na História | 17 |
| II | Qual é o pente que te penteia? | 21 |
| III | Enquanto isso em Uberlândia | 22 |
| IV | Mulher, negra, professora | 24 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 29 |
| 1.1 | Levantamento das produções sobre ERER na EJA | 31 |
| 1.2 | A perspectiva metodológica | 38 |
| 1.3 | A organização da dissertação | 43 |
| 2 | O MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 44 |
| 2.1 | Um olhar histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos | 45 |
| 2.2 | Ensino público, gratuito, laico e para todos: primeira constituição da República | 50 |
| 2.3 | A educação de adultos no período militar | 55 |
| 2.4 | EJA na redemocratização | 57 |
| 2.5 | EJA nos anos 2000 | 61 |
| 3 | O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) | 67 |
| 3.1 | O CESEC em Uberlândia, MG, Brasil | 68 |
| 3.1.1 | Diversidade e inclusão na aprendizagem | 79 |
| 3.1.2 | Regime especial de atividades não presenciais (REANP): CESEC – Uberlândia no contexto de pandemia por covid-19 | 81 |
| 3.2 | Os sujeitos da pesquisa: diferentes identidades | 84 |
| 4 | O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 99 |
| 4.1 | Histórias do ensino de História | 100 |
| 4.2 | Um outro olhar para a História: os estudos decoloniais | 104 |
| 4.3 | O lugar do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira | 108 |
| 4.4 | Qual história da África e da cultura afro-brasileira ensinar? | 110 |
| 4.5 | A sociedade muda lentamente, e a escola, muda?..... | 113 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4.6 | Para aonde caminhamos? | 117 |
| 4.7 | Construir um novo imaginário sobre o continente africano, a população negra e a cultura afro-brasileira | 121 |
| 4.8 | Buscando caminhos, tentando construir conexões | 123 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| | REFERÊNCIAS..... | 130 |
| | ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP | 136 |
| | APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido | 142 |
| | APÊNDICE B – Termo de compromisso confidencialidade da equipe | |
| | Executora | 144 |
| | APÊNDICE C – Termo de retirada de consentimento e de dados de | |
| | Pesquisa | 145 |
| | APÊNDICE D – Levantamento do perfil dos estudantes matriculados no | |
| | CESEC-Uberlândia/MG | 146 |
| | APÊNDICE E – Caderno pedagógico | 151 |

PALAVRAS INICIAIS

I Minha história na história

Maria Joana, pra onde você vai?
 Volte pra trás
 Num tá vendo eu lhe chamar?
 Quando voltar
 Não venha com desmantelo
 Passe o pente no cabelo
 Não deixe a trança voar
 (BANDEIRA, 1952)¹.

Nasci na década de 1960 numa época em que ainda se registrava na certidão de nascimento a cor da pessoa². Eu fui classificada como parda³, “nem preto, nem branco, de cor duvidosa”, conforme uma das definições para o termo trazidas por Weschenfelder e Silva (2018, p. 310). Porém mais do que a cor estampada no documento eram os meus cabelos crespos e volumosos que me ligavam a uma etnia. Cresci com a minha mãe tentando domar os meus cabelos como era a prática habitual na época. Antes de ter idade para frequentar escola, o que nas décadas de 1960 e 1970 acontecia um pouco mais tarde que atualmente, por volta dos sete anos, eu tinha a liberdade que a infância pedia e isso incluía os meus cabelos e não havia problema algum deixá-los soltos enquanto eu me divertia. Porém à medida que eu ia crescendo eles permaneciam presos a maior parte do tempo. Mais que embelezamento, pentear os cabelos de uma criança negra mais se assemelhava a sofrimento. Doía para desembaraçar os fios finos e ressecados característicos dos cabelos crespos e doía mais ainda moldá-los em tranças tão apertadas que se tinha a sensação de que os olhos iriam saltar das órbitas e, por isso, rendia muito protesto e choro. Por causa disso, muitas vezes minha mãe apenas juntava os fios no alto da cabeça, amarrando-os com uma tira de tecido, sem a preocupação de desembaraçá-los

¹ Essa música é de 1952 e lembro de meu pai cantando-a para mim quando eu era bem pequena. Em minhas memórias, a criança descabelada, ao ouvir essa música, corria até seu pai, se agarrava a ele, sorrindo envergonhada.

² A partir de 1988 com a promulgação da nova Constituição, que preconiza em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei”, o quesito cor foi excluído da certidão de nascimento.

³ Segundo Weschenfelder e Silva (2018) são vários os sentidos atribuídos ao pardo e em seu texto os autores problematizam os deslocamentos que o termo assume na dinâmica étnico – racial brasileira. Em sua análise eles consideram como o termo pardo é empregado em três momentos distintos, todos eles com finalidades diferentes (p. 313):

1. (século XIX) pardo aparece como distanciamento da escravidão, todos nascidos livres eram qualificados como brancos ou pardos.
2. A partir dos primeiros recenseamentos (final do século XIX) “Na medida em que a discussão da mestiçagem passa a receber importância para a construção da ideia de nação brasileira, esses índices são utilizados tanto para comprovar o comprometimento da raça, quanto para enaltecer a mestiçagem como identidade nacional.”
3. 1980 até hoje: “Intensificação do movimento de desconstrução do mito e o deslocamento da categoria cor/raça parda, que agora em conjunto com os autodeclarados pretos, passa a ser nomeada como população negra”

totalmente. Quando chegou o momento de frequentar a escola minha mãe buscou uma solução que, para ela, resolveria a questão e facilitaria a tarefa de pentear meu cabelo, o alisamento químico. Lembre-se que estamos falando da década de 1970, época em que os produtos para alisamento tinham como ativo o hidróxido de potássio ou de sódio, altamente agressivos, que mais danificava os cabelos do que alisava, provocando inclusive a queda dos fios e feridas. Lembro de uma vez, ainda pequena, que meus cabelos ficaram verdes depois do procedimento. Imagina o que é para uma criança ir para a escola com os cabelos artificialmente lisos e verdes, numa época em que colorir os cabelos com essas cores diferentes não era considerado estar na moda, mas motivo de chacota. Aliás, mesmo com fios alisados não escapei, na infância, dos xingamentos preferidos destinados a pessoas pretas, grande parte deles fazendo alusão ao cabelo: “cabelo duro”, “cabelo de bombрил”, “cabelo ruim”, “negra preta”, entre tantos outros.

Minha mãe aprendera com a vida que cabelo bom era cabelo liso, me passou a lição sem precisar dizer uma palavra, e eu segui, vida afora, alisando os cabelos.

Essas não foram as únicas lembranças que ficaram de minha infância como estudante de escola pública e que eu encarava como algo normal, pois não tinha elementos para analisar e perceber como a cor da pele e a textura do meu cabelo influenciavam aqueles acontecimentos. Era a época dos Pelotões de Saúde, crianças com seus jalecos brancos formavam um comitê para inspecionar a higiene dos alunos nos quesitos unhas limpas e cortadas, cabelos penteados e sem piolhos, uniformes alinhados. Se eu gostaria de fazer parte do Pelotão de Saúde? Claro que sim. Hoje a ideia pode causar estranheza e ter conotação politicamente incorreta, mas não para a década de 1970. A maioria dos alunos gostaria de estar ali, mas não consigo alcançar em minhas lembranças uma imagem sequer de criança negra nesse grupo. Outra lembrança, vivíamos o período militar e os desfiles de 7 de setembro eram famosos. Participei de um deles no meio do chamado Pelotão Escolar, que reunia um número grande de estudantes. Existiam os alunos em local de destaque, os porta-bandeiras, os que carregavam objetos simbólicos, os que compunham as primeiras filas e lá estavam, invariavelmente, os estudantes considerados aparentemente mais bonitos e, óbvio, eles tinham cor, eram brancos. Enquanto vivia o momento essa não era uma questão para mim e até me divertia apesar da timidez. Todas essas reflexões que trago agora são a posteriori, a ignorância em torno da invisibilidade e exclusão dos negros, nesses casos, crianças, talvez tenham me salvado de ficar triste por causa da minha participação nesses eventos serem sempre à margem, tanto que a lembrança mais viva que trago desse dia nem é do desfile em si, mas é uma imagem terna do meu pai que acordou bem cedo para engraxar os sapatos pretos que eu usaria no desfile.

Gomes (2002) afirma que nos últimos anos teve um aumento considerável nos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Porém reconhece que:

apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. (GOMES, 2002, p. 40).

Atualmente sabemos o quanto a escola, o conhecimento que ela transmite e a atuação dos profissionais que ali estão são importantes no combate ao racismo. Mas essa não era uma questão nas décadas de 1970 e 1980, período em que vivi a infância e adolescência.

Eu passava longas horas do meu dia sentada em carteiras enfileiradas recebendo informações que, na maioria das vezes, não passavam pelo crivo da crítica e da reflexão. As cartilhas que me alfabetizaram não traziam imagens de pessoas negras, as famílias, quando ali retratadas, eram brancas e tradicionalmente representadas através de pai, mãe e filhos. Aprendi que a princesa Isabel foi a redentora que livrou os negros da escravidão em 13 de maio de 1888, vi repetidas imagens de pessoas negras acorrentadas sendo castigadas e, passivamente, aceitando essa situação como sendo o destino do qual não podiam escapar. A única vez em minha infância que vi um negro como protagonista de uma história, esse ser nem era uma pessoa, foi uma boneca que escapava de sua dona para viver um dia de aventuras. Esse protagonismo, apesar de vir de um brinquedo, foi tão importante que ainda hoje, já adulta, me lembro do livro “A bonequinha Preta”, de Alaíde Lisboa e de seu personagem divertido. Então me dou conta do quanto a ausência de referências positivas de pessoas negras com as quais eu pudesse me identificar, a inexistência das narrativas históricas que mostrassem as lutas e a resistência do negro escravizado que fizeram parte da história da escravidão e foram responsáveis pelo fim desse martírio, fizeram falta em minha infância e adolescência. Concordo com Gomes (2002, p. 43) quando ela parte do pressuposto de que a “maneira como a escola, assim como nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”.

Por mais que a discriminação, o preconceito e o racismo⁴ não fossem percebidos por mim na minha infância e adolescência, muito menos pelos adultos que eram os responsáveis

⁴ Silvio Almeida (2018) alerta que embora relacionados há diferenciação entre os três conceitos: Assim, preconceito é “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. A discriminação racial “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. Já o racismo é “definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, 2018, p. 25-27).

por minha educação, hoje consigo enxergá-los em várias situações pelas quais eu e minha família passamos, às vezes com características bem sutis. Minha mãe lavava e passava roupas para fora e na nossa rua tinham outras mulheres, brancas, que faziam o mesmo. Enquanto minha mãe buscava e devolvia a roupa dos patrões, a pé, equilibrando uma pesada trouxa na cabeça, as mulheres brancas tinham o privilégio de receberem e devolverem a roupa na porta de suas casas. Quando questionada sobre porque aceitava tal condição de exploração, minha mãe alegava que se exigisse dos patrões que levassem e buscassem a roupa perderia o trabalho, ou seja, ela não só aceitava sua condição de explorada como ainda facilitava a vida dos exploradores. Mas não é possível colocar a culpa toda em minha mãe, mulher, negra e pobre, por ficar presa nesse emaranhado ideológico. Munanga e Gomes (2006, p. 135) alertam que “A mulher negra e indígena na América Latina foram as maiores vítimas da ideologia que busca justificar a exploração do colonizado, atribuindo-lhe uma humanidade inferior”.

Outra situação comum na época e que hoje seria vista com assombro era deixar que as meninas, ainda novinhas, fossem para casas de famílias da classe média para “brincar” com as crianças da casa ou “ajudar” com as tarefas domésticas em troca de alguns trocados. Eu mesma vivi essa situação quando tinha entre dez e doze anos e ia aos finais de semana para a casa dessas famílias, geralmente as mesmas para as quais minha mãe trabalhava. E não era para “brincar” com as crianças, era para ser babá delas, não era para “ajudar” com as tarefas, era para fazê-las. Fui salva de permanecer longos períodos realizando essas atividades por causa de minha mentalidade infantil que logo se cansava desse trabalho e pedia à minha mãe para não continuar nessa lida.

Aquilo que eu não conseguia denominar na época se insere no contexto do racismo estrutural. Menos perceptível, o racismo estrutural está cristalizado na sociedade e as pessoas, às vezes de forma inconsciente, acham normal situações racistas. Existem, inclusive, pessoas negras que o reproduzem, sem se darem conta do contexto racista. Em seu livro “Racismo estrutural”, Almeida (2018) descreve uma situação que ele mesmo declara ser generalista e exagerada, mas que serve para demonstrar uma “representação no imaginário social acerca de pessoas negras”, permeada pelo racismo:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e 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. (ALMEIDA, 2018, p. 51).

II Qual é o pente que te penteia?

Sim, sou um negro de cor
 Meu irmão de minha cor
 O que te peço é luta sim, luta mais que a luta está no fim
 Cada negro que for, mais um negro virá
 Para lutar com sangue ou não
 Com uma canção também se luta irmão
 Ouvir minha voz, lutar por nós
 Luta negra demais é lutar pela paz
 Luta negra demais para sermos iguais
 Tributo a Martin Luther King
 (SIMONAL; BÔSCOLI, 1967)⁵

Enquanto eu crescia nessa espécie de cegueira, em várias partes do mundo percebia-se um avanço no que diz respeito ao processo de luta e resistência por parte do povo negro. No continente africano vários países lutavam por sua independência, alguns deles colonizados por Portugal, assim como o Brasil. Nos Estados Unidos se consolidava um estilo musical conhecido como *Soul Music*, que trazia em suas características toda uma estética negra que se revelava no ritmo dançante, nas letras com apelo à vivência desse povo, nas roupas, nos cabelos volumosos ao estilo *Black Power*. Essas informações chegaram ao Brasil e passaram a fazer parte dos movimentos negros do país e um exemplo dessa influência é o chamado *Black Rio* que, inspirado na *Soul Music* norte-americana, desencadeou uma mudança profunda na música e na cultura negras.

A aparência era um apelo forte nesses movimentos do final dos anos 1970 muito inspirados pelos *slogans* estadunidenses que diziam que “*Black is beautiful*”, “*Black Power*” ou negro é belo e poder negro, respectivamente em português. A esse respeito é muito elucidativa a declaração do ator Tony Tornado no documentário “1976 movimento *Black Rio*”⁶ transmitido em 16 de novembro de 2016 pelo canal TV da Rua, do *YouTube*:

Meu cabelo era terrivelmente grande e eu tinha que explicar para as pessoas que não era só estética, aquilo era uma afirmação de raça mesmo, uma afirmação de negro, entende? Que não era para ficar bonito não, aquilo era pra dizer eu sou preto, eu sou negro e eu sou bacana e eu sei. (TORNADO, 1976).

Como vivíamos o período de ditadura militar, a convivência dos participantes desses movimentos e autoridades do governo não foi pacífica. A cor da pele e a estética que adotavam de cabelos volumosos eram aparentes demais para que eles passassem despercebidos. Tanto que um dos participantes do movimento, o jornalista e sociólogo Marcos Romão, em seu

⁵ A canção Tributo a Martin Luther King foi composta por Ronaldo Bôscoli e Wilson Simonal e gravada por este último em 28 de fevereiro de 1967.

⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKtMezTJol&t=591s>. Acesso em: 18 dez. 2020.

depoimento para o documentário já citado, “1976 movimento *Black Rio*”, brinca referindo-se aos penteados “*Black Power*” que eles eram estilo “freio de camburão”, porque todas as vezes que eles passavam um camburão freava. É muito triste o estigma que os negros carregam e a perseguição que sofrem.

Para além dos aspectos culturais o final da década de 1970 registrou também o surgimento e fortalecimento de várias organizações de luta contra o racismo e de resistência, e um dos mais representativos foi o Movimento Negro Unificado (MNU), que trouxe entre suas lideranças nomes como os de Abdias do Nascimento e Lélia Gonzales. Segundo Guimarães, (2001, p. 132), o MNU “politicamente, alinha-se à esquerda revolucionária; ideologicamente, assume, pela primeira vez no país, um racismo radical”. Observando-se as conquistas alcançadas, podemos concluir que o modelo deu certo, pelo menos em vários aspectos, como enuncia Guimarães (2001):

O fato é que também o estado brasileiro foi ágil em responder nesse diapasão, através da criação de fundações culturais (a Fundação Palmares, por exemplo), criação de conselhos estaduais da comunidade negra, incorporação de símbolos negros (como a transformação de zumbi em herói nacional e o reconhecimento oficial do 20 de novembro como o Dia do Negro); desenvolvimento de legislação apropriada de combate ao racismo (a Constituição de 1988 e as leis 7.716 e 9.459, que regulamentam o crime de racismo); modificação do currículo escolar, em alguns municípios onde a pressão e a presença negra são mais forte, para permitir a multiculturalidade. (GUIMARAES, 2001, p. 135).

Quando descrevo esses eventos quero demonstrar que, apesar da grande opressão, parte do povo negro jamais esteve apático à situação de exploração e dominação que lhe era imposta e lutou contra isso e conseguiu vitórias que se estenderam à maioria, em alguns aspectos. O fato é que as notícias dessas lutas e conquistas nem sempre chegavam até nós para que pudéssemos nos orgulhar, nos identificarmos e nos engajarmos também.

III Enquanto isso em Uberlândia

Não são raras as narrativas orais, especialmente de pessoas mais velhas, que descrevem Uberlândia como uma cidade onde os negros eram discriminados e vítimas de preconceitos em tempos remotos. Entre as situações citadas está o fato de às pessoas negras ser permitido que elas andassem apenas em determinado lado da avenida Afonso Pena, uma das ruas principais da cidade; falam sobre elas poderem utilizar só uma parte reservada no cinema Cine Teatro Uberlândia e de não terem acesso permitido ao Praia, um clube bastante conhecido na cidade e considerado de elite.

Entre os alvos antigos dessa discriminação está uma celebração centenária que é a festa da congada. Nesse caso, a discriminação e preconceito ainda persistem e, anualmente os participantes têm que enfrentar as reclamações, inclusive formalizadas em documentos, com o objetivo de impor restrições à forma e ao local onde a festa acontece. Foi para lutar contra essa situação que, ainda no início do século XX, os congadeiros criaram a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens de Cor de Uberlândia e, conforme Barbosa (2011, p. 70), essa organização foi “a pioneira da luta contra a segregação religiosa e precursora dos modos de organização social no espaço público uberlandense”.

Como descreve Barbosa (2011), a organização política da comunidade negra em Uberlândia se deu por vias que a torna bem peculiar, pois ela surgiu a partir da vivência e participação de pessoas negras em atividades como a congada, a militância dentro da igreja católica e de uma festa popular como o carnaval. Como pontua o autor, a partir dos anos 1980 começam a se formar organizações que irão lutar pela inserção de políticas públicas de promoção da igualdade racial em Uberlândia. Entre as organizações pesquisadas por ele estão o Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta (MONUVA-1984), Grupo União e Consciência Negra (GRUCON-1986) e Associação das Escolas de Samba de Uberlândia (ASSOSAMBA-1991).

Diferente da Irmandade e da ASSOSAMBA, que surgiram por causa de manifestações culturais como a congada e o carnaval, respectivamente, ou o GRUCON, que nasceu no seio da igreja católica, a partir do recrutamento de fiéis que já participavam de pastorais, o MONUVA, afirma Barbosa (2011, p. 83), “teve sua formação motivada pela emergente tomada de consciência política que evoluíram para constituição da luta sistemática contra o preconceito, discriminação racial e necessidade de politizar o debate na esfera pública”.

Ao fazer um balanço das três décadas (1980, 1990, 2000) que foram contempladas em seu estudo sobre os modos de organização do movimento negro em Uberlândia, Barbosa (2011, p. 121) considera que “empiricamente, no quesito participação politizada dentro de todos os limites pudemos considerar satisfatória a atuação do Movimento Negro Uberlandense”. Para exemplificar ele cita algumas ações afirmativas conquistadas dentro do período: sanção e posse aos membros do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; aprovação do artigo 165 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia (1992); a seção Afro-Brasileira vinculada à secretaria Municipal de Cultura (1993); a coordenadoria Municipal Afro-Racial (COAFRO/2001); o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia NEAB-UFU/2006); a Comissão da Igualdade Racial da Câmara Municipal (2009); e a articulação do Fórum Municipal de Promoção da Igualdade Racial (2009).

Ao ler esses dados da pesquisa sobre o movimento negro uberlandense fico me perguntando: o que eu estava fazendo naquele momento que não contribui pessoalmente para o avanço dessa luta? Apesar de não ter tido uma participação política nos movimentos sociais, não ter desfilado em escolas de sambas ou participado em ternos de congados, tive uma relação bem próxima com manifestações populares de origem afro. Morava no bairro Saraiva e por longos anos tive como vizinhos o grupo de congada Sainha, capitaneado por Senhor José Rafael e D. Abadia, e da Escola de Samba Mocidade Independente. Meus sobrinhos participaram tanto no grupo de congada quanto na escola de samba. Eu ficava na plateia, assistia às festas, observava os bastidores, percebia as dificuldades pelas quais passavam, especialmente no que diz respeito a recursos financeiros para realizar as festas e ao fato de terem que lidar com as reclamações de alguns vizinhos sobre a movimentação própria do evento, em um bairro residencial. Era um relacionamento de vizinhos próximos que se ajudavam e se respeitavam. Aprendi sobre essas manifestações culturais afro-brasileiras na prática. A minha atuação mais efetiva na luta contra o racismo se daria um pouco mais tarde: nas salas de aula.

IV Mulher, negra, professora!

Na década de 1980 fiz a minha formação profissional na área educacional. Fui aluna do antigo magistério no ensino médio, entre 1980 e 1982.

Ao terminar o curso de Magistério e receber o diploma de professora de primeira à quarta série de primeiro grau, acreditei que minha carreira de estudante se encerrava, afinal poucas pessoas de minha família haviam chegado tão longe e me dei por satisfeita, por ter concluído o segundo grau. Essa decisão não durou seis meses, quando decidi que queria cursar uma faculdade e optei por História, a matéria que sempre me encantou. Além disso, era um curso noturno que me permitia trabalhar.

Estudei por alguns meses em apostilas emprestadas e passei no primeiro vestibular. Assim, no segundo semestre de 1983 ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como aluna do curso de Estudos Sociais – licenciatura curta. Sim, eu sou fruto desses cursos de formação que surgiram no Brasil a partir da lei número 5.692/71, período da ditadura militar, contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma demanda de professores.

Em 1984, quando eu ainda cursava Estudos Sociais, o curso foi extinto em sua modalidade de Licenciatura curta e reimplantados os cursos de Geografia e História – Licenciatura Plena, porém, aos alunos que ainda estavam cursando a modalidade curta, foi feita uma consulta e eles poderiam escolher continuar a faculdade nos antigos padrões ou fazer a

escolha, naquele momento, por Geografia e/ou História e ingressar na Licenciatura Plena, cursando algumas matérias que não haviam sido oferecidas nos Estudos Sociais. Eu escolhi continuar nos Estudos Sociais e concluir com a complementação em História. Esse período ficou conhecido como transição e durou até que minha turma concluísse a graduação e o curso de Estudos Sociais fosse finalmente extinto, o que aconteceu em 1988.

Tanto o curso de magistério quanto o curso de História falharam no que diz respeito a preparar os profissionais da educação que formavam para combater o racismo, que sempre existiu na sociedade brasileira, não havia nenhum conteúdo curricular ou orientação metodológica para que aprendêssemos a lidar com a diversidade que existe no Brasil e os conflitos em torno das diferenças. Mas, apesar dessa deficiência, nessa época eu já estava muito mais atenta às questões ligadas ao racismo. Concordo com Pereira (2008) quando afirma que a formação não se esgota na graduação. Segundo a autora:

A prática do ensino de história é o campo de atuação profissional que exige não somente um conhecimento de conteúdos e teorias genéricas, mas fundamentalmente uma compreensão de teorias e conceitos imersos na realidade social em que se pratica a docência. (PEREIRA, 2008, p. 26).

Sempre trabalhei em escolas periféricas, sou originária da periferia, mulher negra, pobre, professora, conhecedora das dores e delícias de pertencer a um lugar onde a diversidade, traço tão característico da sociedade brasileira, estava presente o tempo todo.

Apesar de as escolas estarem localizadas em bairros periféricos e contar com um número expressivo de alunos negros, atitudes e “brincadeiras” preconceituosas faziam parte do cotidiano escolar, inclusive com as crianças menores, meus alunos nos primeiros anos como professora. Nunca fiquei indiferente a essas atitudes que sempre considerei inaceitáveis, porém as estratégias que usava para intervir nem sempre eram as melhores ou mais eficazes. Elas ficavam na superfície de um problema com raízes bem profundas.

Quando, um pouco mais tarde, em 1991, já atuando como professora de História em turmas do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano, na nomenclatura atual, na época quinta à oitava série), quase sempre passava rápido por conteúdos curriculares que tratavam de temas que não haviam sido aprofundados na faculdade, como por exemplo, “A colonização e descolonização da África”, inclusive porque os livros didáticos também trabalhavam esses assuntos de forma superficial e, muitas vezes, de forma equivocada. Mal sabia que se desse o tratamento adequado às questões relacionadas à África e à cultura afro-brasileira estaria contribuindo para desconstruir as relações preconceituosas existentes na escola.

Em 2002 assumi meu segundo cargo no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola, apesar de estar situada

na região central de Uberlândia, recebe estudantes de todos os bairros da cidade, principalmente os periféricos, por atender a um público que não conseguiu terminar seus estudos no tempo regular, na idade certa. Esses estudantes são, em quase sua totalidade, negros e pobres.

No CESEC iniciei uma jornada bem diferente de tudo que já havia vivenciado como professora da educação básica. Os estudantes jovens e adultos trazem consigo uma bagagem que nos levam a atuarmos de forma diferente da que apresentamos no ensino regular, quando se trata de alunos mais jovens, crianças e adolescentes.

Eles chegam ao CESEC já tendo passado por muitas exclusões além da escolar, muitos estão desempregados ou subempregados, alguns alimentam o sonho de completar os estudos para cursar uma faculdade ou ascender no emprego. Outros, especialmente os mais jovens, estão ali por não se adequarem ao ensino regular e buscam acelerar os estudos para não terem que se submeter por muito tempo a uma escola na qual se sentem oprimidos. Alguns foram impedidos de concluir os estudos numa idade considerada a correta por várias circunstâncias que a vida lhes impôs, por exemplo, a necessidade de trabalhar e não conseguir conciliar escola e trabalho; outras pessoas, nesse caso específico mulheres, foram proibidas por pais ou maridos autoritários de concluírem a escolaridade. Alguns estudantes nem escolheram estar ali, mas foram afastados do trabalho por estarem doentes e quando essa licença é um pouco mais prolongada eles são encaminhados pelo Instituto Nacional de Serviço Social (INSS) para realizarem cursos em escolas profissionalizantes, como de informática, ou ao CESEC, para concluírem a escolaridade. Alguns estão ali por terem cometido alguma infração, a maioria, menores, e receberam uma determinação judicial para se matricularem na escola. Existem também os estudantes estrangeiros, muitos não falam nem entendem direito o português, mas alimentam o sonho de concluir os estudos e procuram o CESEC. Enfim, são vários os motivos que levaram os jovens e adultos a deixarem a escola em algum momento de sua vida como também são vários os motivos que os levam a retornar, dessa vez no CESEC.

Nessas quase duas décadas como professora de História e Filosofia no CESEC acumulei muitas histórias engraçadas, exemplares, assustadoras. Porém as que eu mais gosto de contar são as inspiradoras. Como é o caso dos estudantes que chegam à escola atolados em dificuldades e a conclusão dos estudos se apresenta como a única tábua de salvação possível. Esses jovens se juntam a outros em situação parecida e formam um grupo coeso, dispostos a terminar os estudos no menor tempo possível e decidem praticamente morar na escola, geralmente pela inviabilidade de pagar uma condução para ir e vir, ficando ali nos três turnos e se alimentando, basicamente, do lanche que a escola oferece. Por essa razão, o lanche que é servido no CESEC é uma refeição completa para possibilitar os nutrientes necessários para um estudante que

difícilmente teria dinheiro para comer nos restaurantes que ficam no entorno. É uma alegria genuína quando esses estudantes chegam à porta da sala de aula para nos contar que finalmente o sonho se realizou e concluíram os estudos. Infelizmente, como concluíram os autores das dissertações sobre CESEC apresentadas no terceiro quadro (VER p. 29), um pouco mais à frente neste texto, são poucos os que alcançam essa meta.

A minha relação com o tema sobre as relações étnico-raciais começou a mudar quando eu tive contato com o conteúdo da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Passei a desejar aprender mais sobre a temática para aprofundar esses assuntos com os alunos e destacar a importância da África e dos africanos a fim de entender nossa própria história, como brasileiros e a história do Brasil. A partir da sanção da referida lei, vários materiais sobre o assunto foram publicados e, à medida que ia tendo contato com parte desse material, ia mudando o meu olhar sobre a África, os africanos e a cultura afro-brasileira.

Fiz cursos sobre a temática presencialmente e *on-line*, participei de palestras e debates, li as indicações e, juntamente com outra colega da área, organizamos o setor afro na escola municipal que trabalhávamos, à época, e vários aspectos sobre o tema passaram a fazer sentido. A partir de então, ao invés de passar rapidamente pelos temas relacionados à África e cultura afro-brasileira, eu passei a explorá-los de forma a esclarecer algumas generalizações e equívocos como, por exemplo, a ideia racista e preconceituosa que associa o continente africano apenas à miséria, guerras étnicas, fome e AIDS. Buscava possibilitar aos alunos estudos que aprofundassem as consequências da colonização e a difícil reconstrução do continente africano. Promovia debates e reflexões sobre a temática do racismo, da discriminação e intolerância. Essas atividades aconteciam com relativa tranquilidade no ensino regular, com suas turmas estabelecidas, a carga horária semanal de três aulas de cinquenta minutos cada, já no CESEC a história era outra.

No CESEC, a própria estrutura do atendimento, na modalidade semipresencial, que atualmente exige do aluno que ele cumpra apenas 16 horas de carga horária presencial por componente curricular e que consiga pelo menos 50% da nota, somando as duas avaliações exigidas por cada módulo que ele cursar (no total cinco módulos por disciplina), se apresentava como um fator limitador.

Posso dizer que fazemos o mínimo e o mais fácil para atender a implementação da Lei 10.639/03 no CESEC. Inserimos questões sobre o assunto tanto nos planos de estudos (trabalho avaliativo com consulta), quanto na avaliação realizada presencialmente e sem consulta. Em

novembro, por ocasião da Semana da Consciência Negra, desenvolvemos um projeto específico para trabalhar a temática, do qual constam atividades como palestras proferidas por nós, professores, ou por convidados, vídeo-debates, rodas de conversa, entre outras.

A sensação de estar fazendo o mínimo me acompanha e incomoda, ao mesmo tempo em que me estimula a mudar a minha prática através da busca de alternativas que rompam com as limitações e avancem no sentido de oferecer uma proposta de educação antirracista que contribua com a formação cidadã crítica dos estudantes do CESEC.

É desafiador pensar em mudanças em uma estrutura já consolidada e com tantos elementos limitadores, como é o caso do CESEC-Uberlândia/MG. Entretanto perceber o quanto o racismo está imbricado na sociedade brasileira e como ele afeta de forma negativa as pessoas negras, cotidianamente, já é motivo suficiente para abordar essa temática com a finalidade de combater o racismo, o preconceito e a discriminação, não só no ambiente escolar, mas em todos os espaços. E, por fim, precisamos reconhecer os estudantes do CESEC como jovens e adultos em suas particularidades (condições sociais, de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, de geração, de classe) e capazes de interferirem na realidade em que vivem, e aplicar uma proposta de ensino que contribua para sua formação antirracista, dessa forma podemos tê-los como aliados nesta luta tão urgente e necessária.

1 INTRODUÇÃO

A visão do Brasil como um paraíso racial, um país onde negros e brancos convivem pacificamente ainda persiste no imaginário de muitos brasileiros. O antropólogo Gilberto Freyre contribuiu bastante para difundir a ideia⁷ de “democracia racial” baseando-se sobretudo na existência da miscigenação étnica como fator para tal harmonia. Essa perspectiva sociológica, de acordo com Bernadino Costa (2020, p. 252), exemplifica uma “sociologia enlatada”, pois se esquivou da tarefa de refletir sobre a realidade nacional a partir da intencionalidade e de categorias nacionais próprias, configurou como cônsules da expansão cultural europeia e norte-americana no Brasil.

Segundo TADEI (2002), a mestiçagem que ocorreu em larga escala no Brasil deve ser analisada tendo em vista o projeto de colonização aqui desenvolvido pelos portugueses. Portanto, não deve ser encarada como algo natural, mas como dispositivo de poder:

Na condição de dispositivo de poder, o dispositivo de mestiçagem envolve um conjunto heterogêneo de elementos: discursos, ações, leis e programas de instituições. De forma mais específica, ele pode ser entendido como um conjunto de saberes e de estratégias de poder que atua sobre nossa identidade nacional, tendo por objetivo integrar e tornar dóceis as etnias que estão na raiz de nossa nacionalidade (no caso os indígenas do continente e os negros africanos). É o dispositivo de mestiçagem que dirige e comanda as ações e saberes numa determinada direção, com a intenção de atingir seu objetivo final: criar uma consistência entre todos estes elementos díspares, gerando subjetividade dóceis, mal delimitadas e manipuláveis. (TADEI, 2002, p. 3).

Ao examinarmos os diversos casos de racismo repetidos cotidianamente contra pessoas negras ao longo da história do Brasil, constatamos que é falsa a ideia de democracia racial. Ao contrário do que pregou Gilberto Freyre, em sua obra “Casa grande e senzala”, e seus seguidores, a democracia racial não passa de um mito. A experiência escravocrata que perdurou por séculos deixou marcas profundas na sociedade brasileira, entre elas estão as atitudes racistas e preconceituosas que atingem as pessoas negras cotidianamente e são apenas um dos aspectos que precisam de enfrentamento urgente na sociedade brasileira.

Entre milhares de exemplos que poderiam ser destacados por revelarem marcas do racismo no Brasil, destacamos o caso da criança Miguel Otávio Santana da Silva, cinco anos, que morreu após cair do nono andar de um prédio no centro de Recife⁸. No momento do acidente, sua mãe, que é empregada doméstica, passeava com os cachorros dos patrões, porém

⁷ Apesar do conceito de “democracia racial” não ter sido formulado nem expresso por Gilberto Freyre em Casa-Grande & Senzala, alguns autores, entre eles o sociólogo Florestan Fernandes, identificam na obra a sistematização da ideia de “democracia racial” e a operacionalização do conceito.

⁸ Sobre o caso Miguel informações disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2021-03/caso-miguel-ex-patroes-sao-condenados-pela-justica-do-trabalho>. Acesso em: 06 nov. 2021.

havia deixado seu filho aos cuidados de sua patroa, que no momento da queda da criança, fazia as unhas com uma manicure.

A tragédia ocorreu no dia 2 de junho de 2020 em meio a uma pandemia causada pelo coronavírus. A medida para tentar conter a contaminação por esse vírus é o isolamento e distanciamento social, associado ao uso de máscaras e higienização das mãos com álcool em gel. Mirtes, empregada doméstica, negra, mãe de Miguel, não estava em isolamento social, ela prestava serviço na casa da primeira-dama de Tamandaré. Seu filho fora com ela para o trabalho, porque não tinha com quem deixá-lo, já que em função da pandemia, escolas e creches estavam fechadas.

Quantas mulheres negras, periféricas continuaram exercendo a função de doméstica em lares brasileiros quando deveriam estar em situação de isolamento social? Quantas dessas mulheres levavam suas crianças por não terem com quem deixá-las?

A morte de Miguel revela muito sobre o racismo existente no Brasil e o desprezo pelas vidas negras, que são sistematicamente discriminadas e excluídas. O fato de estarmos, em 2020, inseridos num contexto de pandemia, só fez aprofundar as desigualdades raciais e sociais já existentes e se revelam em aspectos como, por exemplo, na impossibilidade de parcela significativa da população negra de praticar o isolamento social e, também, de usufruir de direitos considerados fundamentais como saúde e educação. Cabe lembrar que o ensino remoto levado a cabo neste período de exceção requer o uso de uma tecnologia nem sempre acessível à grande parte da população.

Um estudo publicado em 17 de junho de 2020 sobre a percepção do brasileiro em relação ao racismo, realizado pelo Instituto Locomotiva para a Central Única das Favelas (CUFAS)⁹, apontou que a população negra tem menos oportunidades de ascensão no trabalho, salários e cargos mais precários e maiores chances de ser abordada de forma truculenta pela polícia. Esses dados não são novidade e a morte trágica de Miguel mostra que nem mesmos as crianças escapam das estatísticas, que apontam o menosprezo pelo corpo negro.

Como já foi dito, em 2003 foi aprovada a Lei 10.639, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da África e culturas afro-brasileira e indígena”. Essa lei é o resultado de muitas lutas do movimento negro para que, ao se discutir as questões ligadas à diversidade étnico-racial, fosse possível a realização de uma educação mais democrática e plural, que refletisse na sociedade como um todo. Essas lutas do

⁹ Maiores informações sobre a pesquisa disponíveis em: <https://www.cufa.org.br/noticia.php?n=NjEx>. Acesso em: 06 nov. 2021.

movimento negro mostram que, apesar dos mecanismos de dominação e das sutilezas do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, a população negra não é tão dócil e manipulável como o esperado pelas elites dominantes.

A pesquisa que propomos localiza-se no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e teve como cenário uma escola de Uberlândia, o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), que atende a essa modalidade de ensino. O recorte que fizemos foi em torno da questão étnico-racial com o objetivo de elaborar uma proposta de ensino que tem como temática a História da África e cultura afro-brasileira, na perspectiva das relações étnico-raciais, que possa contribuir na formação cidadã antirracista de estudantes jovens e adultos.

1.1 Levantamento das produções sobre a ERER na EJA

Inicialmente realizamos uma pesquisa inspirada no Estado do Conhecimento em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA, buscamos identificar o que os pesquisadores estão discutindo sobre o assunto e verificar possíveis lacunas. O recorte temporal adotado foram os anos que vão de 2013 até 2020, por entender que a partir do ano inicial estabelecido, a Lei 10.639/03 teria já uma década desde sua promulgação, e a expectativa era de que algumas questões em torno do ensino de História e cultura afro-brasileira já estariam consolidadas.

Existem várias bases de dados que reúnem produções científicas sobre o tema da pesquisa, porém optamos por localizar as produções sobre o assunto dessa investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e o banco de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Para direcionar a pesquisa recorreremos aos seguintes descritores: “educação para as relações étnico-raciais”, “educação de jovens e adultos” e “ensino de história”.

Como critério de inclusão entraram os estudos que investigaram a ERER na EJA nos últimos sete anos e que estivessem disponíveis na íntegra nas bases de dados consultadas. Foram excluídas, após leitura dos resumos, as publicações que não se alinhavam ao contexto do estudo.

Ao acessar as bases de dados buscamos, num primeiro momento, produções sobre ERER realizadas especificamente nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), o que se mostrou infrutífero, pois não havia nenhum registro quando os dois descritores eram utilizados em conjunto. Porém levando-se em conta as peculiaridades do ensino realizado no CESEC (modalidade EJA semipresencial) mantivemos uma pasta com as produções científicas mais recentes sobre essa instituição de ensino. Analisar as informações sobre CESEC contribuiu

tanto na elaboração da dissertação como no detalhamento do cenário da EJA, em Minas Gerais e Uberlândia, e na elaboração da proposta de ensino.

A consulta à base de dados do PROFHISTORIA foi feita em 28 de janeiro de 2021. Utilizando os três descritores em conjunto na barra de busca o *site* apontava que, num total de 288 registros, não havia nenhum que correspondesse às minhas palavras-chave. Porém ao buscar apenas por educação de jovens e adultos foram encontrados 10 registros, desses um se relacionava ao meu tema de pesquisa. Interessante observar que quando acessamos a dissertação lá estavam os três descritores que buscamos inicialmente, ou seja, existem algumas imprecisões nos resultados apresentados nos sites.

Quadro 1 – Dissertações relacionadas à educação para as relações étnico-raciais na EJA na base de dados do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA

| Autor(a) | Título | Tipo | Ano | IES |
|-----------------------------|---|-------------|------|---|
| SANTOS, Carina Santiago dos | A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na EJA da Rede Municipal de Florianópolis (2010-2015) | Dissertação | 2016 | UDESC (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História) |

Fonte: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 28 jan. 2021. Quadro elaborado pela autora.

Em sua dissertação, Santos (2016) buscou “apresentar uma compreensão dos desafios e limites da articulação da educação das relações étnico-raciais, a história e cultura africana e a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Florianópolis”. A partir dos estudos foi elaborado um guia para orientar gestores e professores da EJA na implementação da política de diversidade étnico-racial.

A organização da EJA na rede municipal de educação de Florianópolis difere em muito do que acontece no CESEC – Uberlândia em todos os níveis de ensino (fundamental e médio), que é semipresencial com apenas dezesseis horas de carga horária presencial. Na rede municipal de educação de Florianópolis a EJA é organizada em forma de curso presencial, oferecido em dois segmentos equivalentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, tendo a pesquisa como princípio educativo. Sendo assim, a pesquisa em questão nos interessa apenas no que diz respeito à ERER.

No Quadro 2 sintetizamos as produções identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações:

Quadro 2 – Dissertações relacionadas à Educação para as relações étnico-raciais na EJA na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| Autor(a) | Título | Tipo | Ano | IES |
|--------------------------------|--|-------------|------|--|
| CORREIA, Rosimara Silva | Articulação entre questões étnico e raciais e a educação de pessoas Jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação | Dissertação | 2013 | Universidade Federal de São Carlos (Programa de Pós-graduação em Educação) |
| FERRAZ, Bruna Rocha | EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal | Dissertação | 2016 | Universidade Federal de Brasília (Mestrado em Educação) |
| PEREIRA, Thâmara Nayara Alves | Racismo e educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA | Dissertação | 2018 | Universidade Federal de Goiás (Programa de Pós-Graduação em Ensino e Pesquisa aplicado à Educação) |
| CARVALHO, Mirian Janaína Conde | A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/03 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG | Dissertação | 2019 | Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) |
| CARVALHO, Mariana Avelino | Negritude na Escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em SP | Dissertação | 2019 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) |

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 jan. 2021. Quadro elaborado pela autora.

Em 29 de janeiro de 2021 entramos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na barra de busca digitamos inicialmente as três palavras-chaves, já citadas, e não obtivemos registros. Eliminamos a expressão “ensino de história” da busca, deixando as outras duas palavras-chaves já definidas e apareceram vinte e dois registros, dentre esses cinco tinham a ver com a temática da pesquisa, alguns deles apenas parcialmente.

Correia (2013) se dedicou a identificar e analisar nas propostas pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação sobre a EJA qual o papel ocupado pelas questões étnico-

raciais e no livro “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” qual o papel ocupado pela EJA. Quanto aos resultados, Correia (2013) concluiu que

nas propostas curriculares para o primeiro e segundo segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de estudos da sociedade e história e, na proposta pedagógica para a educação para as relações étnico-raciais, a EJA ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona a sugestões de atividades para a efetivação da Lei 10.639/03. (CORREIA, 2013, p. 8).

Apesar de considerar que as propostas apresentadas significam um avanço para a questões étnicas e raciais e para a EJA, Correia (2013) concluiu que em ambos os eixos a EJA ocupa um papel superficial.

Ferraz (2016) estabeleceu como objetivo responder à pergunta: como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano de uma escola de EJA? Após identificar os discursos sobre o negro, a autora trabalhou o tema com os alunos em dez oficinas. Ferraz (2016, p. 16) “considerou que o processo interventivo realizado nas oficinas, propiciou momentos dialógicos e pedagógicos que contribuíram para uma melhor compreensão sobre a problemática do racismo”.

Borges (2018) buscou identificar e compreender a concepção teórica e a ação prática dos professores na temática do racismo, analisar a presença ou não do racismo nas relações étnico-raciais na escola e relacionar o racismo ao ensino de História. A pesquisadora aplicou um questionário aos alunos e a partir das respostas elaborou uma sequência didática centrada na temática racial. A atividade contou também com ideias sugeridas pelos professores através de um questionário respondido por eles.

Carvalho (2019) analisou as dificuldades encontradas na implementação da Lei 10.639/03 de maneira interdisciplinar, entre os conteúdos da matriz curricular do ensino médio regular noturno e a EJA. Foram aplicados questionários aos profissionais da escola - professores, supervisor escolar e professor de biblioteca. Como proposta de intervenção foi elaborado um Plano de Ação Educacional com o objetivo de melhorar a implementação interdisciplinar da Lei 10.639/03.

Carvalho (2019) propõe uma investigação a respeito da compreensão dos professores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) sobre negritude e como isso se manifesta em suas práticas. A pesquisadora realizou discussões sobre a temática racial com professores e equipe gestora, atividade que ela denominou de encontros reflexivos e intervenções na forma de oficinas com dinâmicas que depois os professores poderiam aplicar

com os estudantes. A convite dos profissionais da escola, participou também de atividades desenvolvidas com alunos.

A partir da leitura das produções podemos apreender as seguintes características: três pesquisadoras se autodeclararam negras e a escolha do tema de pesquisa tem estreita relação com suas histórias de vida (CORREIA, 2013; FERRAZ, 2016 e CARVALHO, Mariana, 2019). Uma pesquisadora se autodeclarou parda (PEREIRA, 2018), mas registrou que frequentemente é considerada branca por outras pessoas. Apenas uma pesquisadora não fez referência a sua raça/cor (CARVALHO, Mirian, 2019).

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa para todos os estudos e no caso da pesquisadora Correia (2013) houve a combinação de pesquisa de análise quantitativa quando investigava o livro já citado e pesquisa de análise qualitativa em relação às propostas pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação. Com exceção da pesquisadora Correia (2013), cuja pesquisa se realizou em site do Ministério da Educação e em livro oficial, todas as autoras apresentaram uma proposta de intervenção que se materializou através de sequências didáticas, oficinas ou planos de ação. Ainda dentro da pesquisa qualitativa duas pesquisadoras (FERRAZ, 2018 e PEREIRA, 2016) adotaram a pesquisa-ação como método de trabalho. Os estudos realizados em instituições de ensino, exceto o realizado por Correia (2013), demonstraram que as turmas de EJA estão estruturadas no ensino presencial, seriado e compacto, ou seja, os estudantes fazem parte de uma turma, têm a clássica aula, e cada série é cursada em um semestre, reduzindo o tempo necessário para conclusão de cada nível de estudos pela metade. Bem diferente da realidade vivenciada no CESEC.

Em todos os estudos confirmou-se a ideia presente nos diferentes autores, que são referências nos estudos que relacionam os dois eixos, ERER e EJA, ou seja, o público da EJA é composto por pessoas majoritariamente negras. Os autores mais citados nas referências bibliográficas foram Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

Na continuação da pesquisa inspirada no Estado do Conhecimento registramos no quadro 3 as dissertações sobre o CESEC com base nos dados do Google Acadêmico:

Quadro 3 – Dissertações sobre CESEC pesquisadas na base de dados do Google Acadêmico

| Autor(a) | Título | Tipo | Ano | IES |
|---|---|-------------|------|---|
| TEIXEIRA, Priscila de Fátima Silva e Lima | Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA | Dissertação | 2017 | Universidade Federal de Minas Gerais (Mestrado Profissional em Educação e docência Faculdade de Educação) |
| MOURÃO, Marília | A não permanência na educação de jovens e adultos em um centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) do Estado de MG | Dissertação | 2017 | Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública) |
| SOUZA, Roselda Aparecida de | Ausência prolongada dos alunos da EJA semipresencial: um desafio à gestão | Dissertação | 2017 | Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública) |
| PEREIRA, Marlúcio Edson | O baixo percentual de conclusão das etapas da educação básica: o caso do Centro Estadual de Educação Continuada de Itamarandiba | Dissertação | 2018 | Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública) |
| FERREIRA, Fabiane Rita Bicalho Gonçalves Ferreira | O baixo índice de concluintes no ensino médio do Centro Estadual de Educação Continuada em Betim | Dissertação | 2018 | Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública) |
| FERNANDES, Mirlene Rios Elias | A conclusão do módulo I nos componentes curriculares da EJA: um desafio para a gestão escolar do CESEC Formiga (MG) | Dissertação | 2018 | Universidade Federal de Juiz de Fora (Programa de Pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública) |

Fonte: Google Acadêmico (2021). Quadro elaborado pela autora.

Já registramos neste texto a tentativa de investigação usando como descritores a sigla “CESEC” e “educação para as relações étnico-raciais”, cujos resultados foram negativos. Ainda assim decidimos buscar apenas pela sigla e o resultado foram sete dissertações, uma foi descartada porque o conteúdo fugia ainda mais de nossa temática, restando seis. Essa pesquisa foi feita no dia 29 de janeiro de 2021. A leitura das dissertações demonstrou o quão útil poderia

ser voltar um olhar mais atento a esses estudos no decorrer do processo de pesquisa e escrita do trabalho, mesmo elas não fazendo nenhuma referência à ERER.

Com exceção de Teixeira (2017), todas as dissertações foram realizadas por gestores (as) dos CESECs, que participaram do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). De forma geral, os problemas das pesquisas gravitaram em torno da não continuidade dos estudos pelos alunos da EJA e investigação dos fatores extra e intraescolares que conduzem à essa descontinuidade, a qual resulta em baixos índices de concluintes nos níveis de estudo. As inquietações apresentadas nesses estudos também fazem parte da realidade vivenciada por nós, profissionais atuantes no CESEC – Uberlândia.

Apesar de fazer parte da educação básica na modalidade EJA, o CESEC guarda algumas características que o aproximam, principalmente, das antigas escolas de supletivo, onde ocorriam apenas a aplicação de provas para que o aluno conseguisse o certificado com a conclusão de um nível de estudo. Atualmente, após mudanças, os estudantes do CESEC precisam cumprir dezesseis horas de carga horária presencial e realizar duas avaliações para cada um dos cinco módulos que compõem cada componente disciplinar.

Considerando a dificuldade de achar estudos sobre o CESEC e relações étnico-raciais, a opção foi buscar dissertações que dialogassem com pelo menos um aspecto do projeto que propomos. Nesse sentido, a dissertação apresentada pela pesquisadora Teixeira (2017), “Abrindo gaiolas - estudo de uma experiência invisibilizada da EJA”, traz o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramenta pedagógica. Nesse estudo LIMA (2017) investiga os significados atribuídos aos CESECs por educandos e educadores na perspectiva de construção de saberes da sociedade em rede, considerando suas demandas curriculares. Essa dissertação traz informações importantes sobre os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) e apresenta uma possibilidade real de enfrentamento dos elementos limitadores presentes nesse tipo de escola e que dificultam a aplicação de uma proposta pedagógica, ou seja, como o uso das TDICs pode facilitar um trabalho com alunos da EJA mesmo eles não tendo a clássica aula, nem fazendo parte de uma turma como no ensino regular.

A partir dos aspectos da minha história de vida, a entrada no Mestrado Profissional e o levantamento das produções acadêmicas, alguns questionamentos tornaram-se recorrentes: Que adequações seriam necessárias realizar nos projetos pedagógicos e curriculares do CESEC a fim de implementar uma proposta de estudo da História da África e cultura afro-brasileira com abordagem antirracista que faça sentido aos sujeitos que dela participam? Como as TDICs podem contribuir na superação das limitações impostas pela estrutura de ensino oferecida no

CESEC para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento relacionadas à educação antirracista e favorecer a autonomia do estudante?

Nesse sentido o objetivo geral deste estudo consiste em produzir uma proposta de ensino, que tem como temática a História da África e cultura afro-brasileira na perspectiva das relações étnico-raciais, que possa contribuir na formação cidadã antirracista de estudantes jovens e adultos do CESEC-Uberlândia. Como objetivos específicos elegemos: i) aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), compreendendo suas especificidades a partir da pesquisa documental e da legislação; ii) caracterizar o estudante que frequenta o CESEC-Uberlândia; iii) investigar os sentidos e significados que esse sujeito atribui ao CESEC; iv) refletir sobre o ensino de História e os desafios de romper com o eurocentrismo.

1.2 A perspectiva metodológica

Neste estudo que trata do ensino de História e da cultura afro-brasileira na EJA, a perspectiva metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, que se adequa bem ao propósito de elaborar uma proposta de ensino que possa contribuir para a formação cidadã e antirracista dos estudantes do CESEC. Como aponta Chizzotti (2003, p. 221) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Ao analisar a evolução histórica da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) faz um breve retrospecto delimitado em cinco marcos e acreditamos que, mesmo com as limitações que as sínteses podem conter, é possível apreender o quanto esse tipo de pesquisa representa um amplo horizonte de possibilidades a ser explorado com inúmeras questões a provocar os pesquisadores.

É interessante perceber, através dos marcos definidos por Chizzotti, as transformações e as contribuições da pesquisa qualitativa, que desde o final do século XIX (primeiro marco) já apresentava estudos que descreviam como “as mazelas de vidas ignoradas ou exploradas constituíam denúncias candentes das condições vividas e preconizavam urgentes ações saneadoras das atividades reveladas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 224).

Chizzotti (2003) prossegue com o segundo marco, quando a atividade de pesquisa começa a se profissionalizar já na primeira metade do século XX. As contribuições do historicismo alemão e o desenvolvimento de uma metodologia das ciências histórico-sociais

“abriam novas perspectivas analíticas para a investigação dos fatos humanos e sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 225).

São exemplos desse período os trabalhos etnográficos em várias partes do mundo e as pesquisas empreendidas pela Escola de Chicago com seu “método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns” (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).

O terceiro marco (no pós Segunda Guerra Mundial até os anos de 1970) é a fase áurea da pesquisa qualitativa, apesar de ainda atrelada ao positivismo os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica. Como pontua Chizzotti:

A pesquisa científica, neste período, expande-se graças aos recursos crescentes dos fundos públicos e se torna um programa político dos países desenvolvidos, principalmente diante da competição produzida, no período da guerra fria, após o lançamento do Sputnik, em 1957, e a disputa entre Estados Unidos e União Soviética, pela supremacia científica mundial. Criam-se institutos e centros de pesquisa, reunindo pesquisadores em torno de programas de pesquisa, áreas de conhecimento ou temas específicos, gerando um incremento grande da pesquisa científica. (CHIZZOTTI, 2003, p. 228-229).

No quarto marco, que se dá entre as décadas de 1970 e 1980, Chizzotti (2003) anuncia que as pesquisas já desvinculadas dos referenciais positivistas “tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais nas quais urdem significados e constroem a realidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

Por fim, Chizzotti nos conduz ao quinto e último marco, que se inicia a partir da década de 90. O capitalismo reina. Citando Clough, 1994, Chizzotti (2003) nos ensina que as pesquisas

recorrem ao pós-modernismo, como crítica política às relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas, para desmitificar a neutralidade e apresentar os múltiplos focos de coerção e poder que uma investigação acurada descobre. (CHIZZOTTI, 2003, p. 231).

Esta jornada na companhia de Chizzotti nos ajuda a fortalecer a opção metodológica para o estudo que empreenderíamos no CESEC, com o público majoritariamente negro e pobre, inseridos na sociedade racista em que vivemos. Esta pesquisa vai de encontro com a afirmação de que o distanciamento emocional, social e político é sempre favorável para a pesquisa. Concordamos com Kilomba (2019) ao afirmar que ser uma pessoa de dentro produz uma base rica, valiosa na pesquisa.

Inicialmente realizamos uma análise documental sobre o ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em particular, em Minas Gerais. Constaram dessa

análise documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História; a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Parecer CNE/CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Parecer CNE/CEB nº 23/2008 – Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Resolução nº 444/2001 – que regulamenta o sistema estadual de ensino de Minas Gerais; a Legislação que diz respeito ao CESEC como a Resolução SEE nº 2.943 de 18 de março de 2016 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos CESECs e nos Postos de Educação Continuada (PECONs), os quais fazem parte da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Minas Gerais; e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CESEC – Uberlândia. Incluídas nessa lista para análise estão também as leis antirracistas, em especial a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” e outros marcos legais, tais como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Concomitantemente à pesquisa e análise de documentos realizamos a pesquisa bibliográfica de trabalhos que versavam sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, também, sobre a História da África e cultura afro-brasileira. Concordamos com Barros (2009) ao afirmar que a revisão bibliográfica consiste em um bom ponto de partida para a realização de uma pesquisa, pois coloca o pesquisador em contato direto com aquilo que já foi realizado relativamente ao seu tema em outros trabalhos já empreendidos. Para o autor:

A ideia de uma Revisão Bibliográfica é enunciar alguns dos ‘interlocutores’ com os quais você trará o seu diálogo historiográfico e científico. Estes interlocutores constituirão parte da riqueza de seu trabalho, e não convém negligenciá-los. Por outro lado, proceder a uma cuidadosa revisão da literatura já existente é evitar o constrangimento de repetir sem querer propostas já realizadas ou de acrescentar muito pouco ao conhecimento científico. A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura, a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalizações do problema. A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial. (BARROS, 2009, p. 104).

Para contribuir com informações que auxiliem o diálogo com o perfil dos jovens e adultos que estudam no CESEC e o tipo de educação que atenda às suas necessidades, consideramos importante ler obras que abordassem as ideias e vivências de FREIRE (1987),

que desenvolveu um pensamento pedagógico ligado à educação de adultos, que é político, na medida em que reconhece que ela se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que o autor defende e a partir dela propõe uma educação emancipadora. Boa parte do pensamento de Paulo Freire se encontra no livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), no qual propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, aluno e sociedade, e que o autor chama de “pedagogia dialógica” (FREIRE, 1987, p. 19).

Importante acrescentar no itinerário da pesquisa autores como ARROYO (2007) que, como Paulo Freire, percebe os estudantes da EJA como sujeitos de direitos e entende que a compreensão do mundo do trabalho, suas lutas e seus desafios, é essencial na construção do currículo para a modalidade, ou seja, é a vida concreta dos alunos que deve guiar as escolhas pedagógicas na escola. Haddad e Di Pierro (2000) nos conduziram na jornada que trata da escolarização de jovens e adultos no Brasil.

Para abordar questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira recorreremos a autores como GOMES (2008, 2012) e MUNANGA (2005, 2008) os quais, notoriamente, têm contribuído com obras que discutem aspectos importantes como preconceito e discriminação na escola e fora dela e que nos ajudam a compreender o racismo estrutural e institucional da sociedade brasileira.

Silva Júnior e Sousa (2017) propõem reflexões das relações étnico-raciais a partir do diálogo com estudos decoloniais. A partir do texto foi possível compreender que o pensamento colonizador - ainda hoje predominante no ambiente escolar - não responde às necessidades educacionais do aluno da EJA. Um aluno que chega à escola marcado por várias situações de opressão e exclusão, que tem vários de seus direitos negados, dificilmente obterá sucesso num processo educacional que o desvaloriza ainda mais, desconsiderando o saber popular que ele já traz consigo, fruto de sua experiência, para promover práticas educativas que privilegiam apenas o aspecto cognitivo. Dessa forma, esta pesquisa se inspira na pedagogia decolonial, levando em conta o sujeito (aluno jovem e adulto) e a sua capacidade de transformar sua realidade. Nesse sentido apoiamos-nos em autores como Quijano (2008), Grosfoguel (2008), Santos (2007), Candau (2013), entre outros.

A revisão bibliográfica nos permitiu entender melhor as ligações existentes entre os temas que fazem parte da pesquisa e ampliou nossa visão sobre assunto tão complexo e com tantas ramificações.

Na pesquisa de campo levantamos dados quantitativos sobre os estudantes do CESEC de Uberlândia/MG por meio de um questionário. Segundo Gil (2002) o questionário pode ser

definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2002, p. 128).

O questionário aplicado ao universo dos estudantes matriculados no ensino médio do CESEC possibilitou traçar o perfil desse alunado além de contar com algumas questões abertas que possibilitaram identificar o que eles sabem sobre a História da África e cultura afro-brasileira. A partir desses dados foram construídos gráficos registrando questões tais como sexo, raça/etnia, idade. Para viabilizar a utilização do questionário recorremos ao *Google forms*¹⁰, um formulário respondido através da internet, em função do contexto de isolamento e distanciamento físico por causa da pandemia por coronavírus. Foi disponibilizado um *link* de acesso ao questionário nas salas de aula virtuais de cada componente curricular, criadas na Plataforma Moodle¹¹, apenas para os estudantes do ensino médio. A Plataforma Moodle foi a escolha da equipe gestora do CESEC-Uberlândia como ambiente virtual de aprendizagem para o ano de 2021 em substituição ao Google sala de aula no contexto da pandemia por covid-19. Solicitamos aos professores que divulgassem o questionário e pedissem aos alunos para respondê-lo no período entre 07 de abril a 02 de maio de 2021. Computamos 264 respondentes ao formulário em um universo de 2.121 (dois mil cento e vinte um) alunos matriculados no ensino médio à época.

A análise desse questionário contribuiu para a produção de uma proposta de ensino que poderá ser desenvolvida com os estudantes da EJA em geral e não apenas do CESEC. O produto desta pesquisa consistiu na produção de um material didático que poderá ser utilizado tanto de maneira presencial quanto *on-line*.

No processo de elaboração da proposta de ensino (produto) consideramos a estrutura da EJA semipresencial. Levamos em conta também o domínio das habilidades de leitura e escrita dos estudantes jovens, adultos e idosos, que diferem muito entre eles. A proposta produzida teve o formato de um curso digital disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem para que o estudante possa acessá-lo individualmente de qualquer dispositivo com acesso à internet e possa interagir com o conhecimento ali disposto em diferentes formatos. Na produção

¹⁰ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações.

¹¹ Moodle é a sigla em inglês para Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, ou seja, Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto, funciona como uma sala de aula online onde professores podem disponibilizar material didático e propor tarefas interativas. Informação disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/10/0-que-e-moodle-conheca-a-plataforma-de-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2021.

do material didático recorreremos a diferentes fontes e linguagens, tais como imagens, canções, vídeos etc. Consideramos que, ao utilizar diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar História, é possível fazer relação com a vida prática, religar saberes e desenvolver a autonomia intelectual. É importante considerar as especificidades de cada fonte utilizada. Nos inspiramos também nos estudos decoloniais, os quais nos instigam a “contar outras histórias”.

O curso foi intitulado: “Por uma educação antirracista: um estudo sobre a História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais”. O curso foi composto por quatro módulos: 1. Racismo; 2. África e africanidades; 3. Afrobrasilidades; 4. Representatividade e identidade. A justificativa por iniciar o curso discutindo o racismo é pelo fato de acreditarmos que ensinar História a partir do presente mobiliza os estudantes, e assim é possível identificar marcas do passado no presente. Para permitir que o maior número de estudantes tenha acesso ao curso, pretendemos que ele seja oferecido semestralmente em períodos a serem estabelecidos posteriormente com a equipe gestora e pedagógica do CESEC-Uberlândia.

1.3 A organização da dissertação

Iniciamos a escrita da dissertação com um breve memorial da pesquisadora, que intitulamos de “Palavras iniciais”. Na continuação da escrita, além da introdução (Seção I), apresentamos outras três seções, as considerações finais e o produto em apêndice.

Na segunda seção, intitulada “O movimento histórico da educação de jovens e adultos no Brasil”, exploramos um histórico da modalidade EJA no país.

Na terceira seção caracterizamos os CESECs, instituições de ensino presentes no estado de Minas Gerais, criadas para atender ao público jovem e adulto, e procuramos traçar um perfil dos estudantes que procuram os centros de estudos em Uberlândia.

Na quarta seção registramos algumas conexões entre o ensino de História e a EREER com destaque para a importância dos movimentos negros no avanço da legislação antirracista, instrumento necessário para combater esse mal presente na sociedade brasileira.

Por fim, registramos nossas considerações finais, as referências, em apêndice, o produto, que consistiu em uma proposta de ensino intitulada “Por uma educação antirracista: um estudo sobre a História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais”.

2 O MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Você também é responsável
Então me ensine a escrever
Eu tenho minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber...¹²
(DOM e RAVEL, 1970).

Com os trechos da canção da dupla Dom e Ravel iniciamos essa seção ressaltando que os versos da música que abrem essa seção aponta que “você também é responsável, entoada pela dupla Dom e Ravel, foi considerada um hino que mexia com as emoções dos brasileiros na propaganda de divulgação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Veremos ao longo do estudo, em diferentes momentos da história do Brasil, a convocação de parte da população para a missão de ensinar jovens e adultos. Isto possibilita perceber a intenção de responsabilizar a todos em torno do objetivo de acabar com o analfabetismo e avançar nos níveis de escolarização, vistos como entraves para o desenvolvimento do país. Programas como o MOBRAL, no período militar e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no governo de Fernando Henrique Cardoso, são exemplos de como alguns governos se desocupam da EJA e a remetem a iniciativa privada e filantropia. Porém não podemos esquecer que a educação como direito, um bem social ao qual todos deveriam ter acesso, incluindo aquelas pessoas que, por algum motivo, se viram fora do ambiente escolar sem ter concluído ou ter iniciado os níveis de ensino, está na Constituição brasileira em seu artigo 205. Entretanto numa sociedade desigual como a brasileira, a existência da lei não é garantia de seu cumprimento, basta verificar o número de pessoas fora da escola, algumas delas sequer conseguem assinar o próprio nome.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2019¹³ a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, ou seja, são 11 milhões de pessoas que não dominam as importantes habilidades de leitura e escrita. Se tornarmos esses dados mais específicos utilizando critérios raciais, descobrimos que para as pessoas pretas ou pardas (8,9%) a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre pessoas brancas (3,6%). Esses números tão altos nos fazem refletir sobre as falhas

¹² Este fragmento faz parte da música “Você também é responsável” da dupla Dom e Ravel, irmãos cearenses que foram sucesso na década de 1960 cantando canções de grande apelo emocional e ufanista. Esta canção especificamente foi usada como uma espécie de hino do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), na década de 1970.

¹³ Dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 maio 2021.

cometidas até aqui, as quais impediram que um problema tão grave como o analfabetismo ainda não tenha sido solucionado.

Tratando especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da Constituição de 1988, há todo um arcabouço legal que lhe dá sustentação, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB Nº 01/2000, o Plano Nacional de Educação, lei 13005/2014. Nossa experiência nos permite considerar que além do aparato jurídico e financeiro é preciso um certo cuidado com essa modalidade de ensino no que diz respeito às escolhas metodológicas e curriculares, que devem estar em consonância com o sujeito que aprende e o conhecimento que adquiriu ao longo da vida. Mas nem sempre o profissional que trabalha na EJA está habilitado para atender essa demanda e permitir que o público dessa modalidade se sinta estimulado a prosseguir com os estudos. Na maioria dos casos a educação que se destina ao estudante jovem e adulto tem como objetivo fazer com que o educando adquira apenas o suficiente para atender a uma funcionalidade laboral. Os resultados são os incontáveis casos de abandono e evasão escolar tão frequentes na EJA.

Esta seção tem como objetivo apresentar um olhar sobre o processo histórico da educação destinada às pessoas jovens e adultas. Retomamos desde o período da colonização, quando os jesuítas se lançaram à catequização dos povos indígenas no início desse período no Brasil que, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 108-109), pode ser considerada a primeira experiência de educação para o público adulto até à contemporaneidade. Buscamos compreender o movimento, progressos e retrocessos representados pelas políticas nacionais implementadas pelo Estado brasileiro para o público jovem e adulto.

2.1 Um olhar sobre a educação no período colonial e imperial: o colonialismo em ação

Segundo Maldonado-Torres (2020) o colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais. Nesse contexto chegou às Américas não só um modelo econômico, mas uma estrutura enredada, o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo (GROSFOGUEL, 2009, p. 122). Nesse cenário a educação tinha um papel fundamental. No ato de educar um adulto sempre esteve embutido outros interesses que não levavam em conta o sujeito que aprende e as suas peculiaridades.

Teriam sido os indígenas os primeiros estudantes jovens e adultos do Brasil? De certa forma sim, se levarmos em conta a ação educativa exercida pelos jesuítas junto a esses povos

no período colonial brasileiro. Os povos indígenas foram submetidos ao que comumente chamamos de catequização, que incluía os ensinamentos do Evangelho e da religião católica, mas não apenas isso, os educadores da Companhia de Jesus também “transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Tratava-se, sobretudo, de colocar em prática um projeto de submissão dos povos colonizados. SILVA (2010, p. 128) reconhece que sempre houve no projeto colonial uma dimensão educacional e pedagógica relacionada às relações de poder:

Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial. (SILVA, 2010, p. 128).

Os jesuítas, agentes da educação no Brasil no período colonial, foram expulsos em 1759 por conta das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal¹⁴, provocando um hiato na área educacional, o qual apenas seria preenchido oficialmente após o Brasil ter se tornado nação, em sua primeira Constituição de 1824. A Carta Magna outorgada pelo imperador D. Pedro I declarava que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Mas quem era considerado cidadão em 1824? A Constituição do período responde a essa questão e no documento¹⁵ fica evidente que a cidadania no período se relacionava à liberdade e à propriedade. Assim os negros escravizados, que compunham a maior parcela da população e que não tinha nenhum dos dois atributos, estavam excluídos. Também estavam excluídos da cidadania as mulheres, os analfabetos, os indígenas. Enfim, de maneira bem restrita, cidadão nesse período seriam aqueles que podiam exercer o poder político através do voto, ou seja, homens brancos maiores de idade, ricos e alfabetizados.

A educação para todos que anunciava a Constituição de 1824 seguia na corrente do discurso liberal que circulava na Europa e que defendia a igualdade, porém a promessa não se cumpriu. A educação no império tinha um caráter classista porque era acessível apenas para a elite, racista porque excluía os negros e não apenas os escravizados, e discriminatória quanto ao gênero porque excluía as mulheres, pois se preocupava, sobretudo, com a formação de homens que comandariam os rumos da jovem nação.

¹⁴ Pombal tinha vários atritos com os jesuítas, que atuavam como uma força católica em Portugal e interferiam em situações contrariando os interesses de Pombal que os acusava, entre outras coisas, de apoiarem os indígenas na resistência contra a Metrópole.

¹⁵ Para definição sobre quem era cidadão em 1824 vide Artigo 6º do documento disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Durante o império não se observou nenhum passo que pudesse denotar ações concretas em relação à educação dos jovens e adultos, até porque nesse período, no que diz respeito à área educacional, o que se deu foi uma continuidade ao que acontecia no período colonial, ou seja, a sociedade ainda mantinha as características coloniais: escravocrata, elitista, excludente. Foram poucas as mudanças educacionais empreendidas no período e nenhuma que contemplasse os estudantes jovens e adultos.

Um dos primeiros atos do que podemos chamar de uma política nacional para a educação é o decreto imperial de 1827¹⁶, que trazia em seu artigo primeiro a necessidade de que todos os municípios, vilas e lugarejos do território brasileiro deveriam compor escolas de primeiras letras para o processo de alfabetização e estendia esse direito às mulheres, cujo aprendizado se daria em escolas específicas para elas, conforme artigos 11 e 12 do referido decreto.

Em 1834, um período de intensos conflitos regionais, é colocado em prática o Ato Institucional que estabeleceu algumas mudanças em diversas áreas, entre elas a educacional. Esse documento pode ser considerado um marco na educação brasileira na medida em que define as políticas de instrução elementar no Império. O Ato Institucional de 1834¹⁷ desencadeou ações descentralizadoras ao transferir para as províncias a tarefa de criar e desenvolver os ensinos primário e secundário no Brasil. O ensino superior continuava sendo responsabilidade do governo central.

Quando falamos de escolas de primeiras letras, elementar ou secundária no século XIX, não podemos perder de vista as características do período. Não havia interesse das autoridades em disponibilizar recursos financeiros para constituir essas escolas tal qual as conhecemos na atualidade com prédios, mobiliário específico, materiais didáticos, equipe docente e gestora. Muitas vezes, as escolas a que nos reportamos aqui e que servia à elite se limitava aos serviços de um preceptor, um professor particular que usava um cômodo da família para ministrar aulas aos seus membros (CASTANHA, 2012). O autor ressaltou as dificuldades que o Ato Institucional de 1834 teve no período:

No Brasil do século XIX não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território

¹⁶ O Decreto de 1827 pode ser consultado na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. A Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 pode ser conhecida através do link. Acesso em: 22 maio 2021.

habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural, a população estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transportes e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população. (CASTANHA, 2012, p. 191).

Percebemos que a quantidade de problemas a serem superados era enorme e o ensino institucional, incipiente no período imperial, carregou consigo o elitismo de uma educação excludente dos tempos de Brasil colonial. A preocupação do poder central em todos os tempos sempre fora o ensino superior, o que ficou mais evidente com o Ato Adicional de 1834. Morais (2017, p. 131) expressa isso muito bem quando diz que “O poder central que pouco fazia no campo da educação primária, agora se servia das determinações do ato adicional como escudo ético e legal para justificar a sua omissão e transferir para outras instâncias essa responsabilidade”.

Alguns anos adiante, em 1854, foi criada no Rio de Janeiro, então sede da Corte, a primeira escola noturna do Brasil em função da Reforma Couto Ferraz¹⁸. Porém, somente nos anos finais do século XIX foi criado um decreto específico voltado para a organização de cursos noturnos para adolescentes e adultos. Trata-se da Reforma proposta por Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, pasta à qual estava subordinada a Instrução Pública. Leôncio de Carvalho elaborou dois decretos-leis, um deles voltado para a educação de adolescentes e adultos, é o caso do Decreto nº 7.031 de 06 de setembro de 1878¹⁹, e o outro direcionado à educação de indivíduos mais jovens, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879²⁰.

As legislações propostas por Leôncio de Carvalho, inspiradas em grande parte nas ideias liberais, de forma resumida abrangiam a criação de jardins de infância, bibliotecas e museus escolares, subvenção ao ensino particular, implantação de escolas normais e de escolas

¹⁸ O Decreto número 1331 de 1854, conhecido como Reforma Ferraz Couto, estabeleceu o regulamento para a reforma no ensino primário e secundário no Município da Corte, trata em seu Artigo 71 do seguinte: Quando em uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mês ou por ano, a ensinar as matérias da instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se apresentarem. Em função dessa reforma foi criada na Corte, Rio de Janeiro, a primeira escola noturna no Brasil, em 1854. O decreto pode ser acessado na íntegra em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2021.

¹⁹ O decreto pode ser acessado na íntegra no Portal das Câmaras dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2021.

²⁰ O decreto pode ser acessado na íntegra no Portal das Câmaras dos Deputados: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2021.

elementares para adultos e a obrigatoriedade da frequência escolar para pessoas entre 7 e 14 anos.

Como esta pesquisa trata da educação de jovens e adultos, nos detemos especialmente ao Decreto 7.031 de 1878. O decreto contém quarenta e oito artigos que orientam, em detalhes, o funcionamento das escolas noturnas. O artigo 5º define o público-alvo das escolas noturnas, “todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”. O artigo 6º trata das condições para esse público se matricular: precisavam ter sido vacinados e não podiam ter moléstias contagiosas. Além dos não vacinados e portadores de doenças infecciosas também estavam excluídos das escolas noturnas as mulheres e pessoas escravizadas, traços típicos de uma sociedade patriarcal, machista, elitista e racista.

Os artigos 7º e 10º ao 20º trazem todo um sistema de punições e recompensas, dando a entender que os cursos noturnos tinham uma missão civilizatória, de controle social pela ordem. E quando chegamos ao artigo 42º essa missão se amplia:

Art.42.Terão direito de preferência aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso público de instrução primária de adultos. (BRASIL, 1878).

Aos alunos aprovados e de comportamento exemplar dentro do código disciplinar estabelecido pelo funcionamento das escolas noturnas caberia como prêmio um emprego. A partir do Artigo 42 podemos afirmar que o objetivo era de formar um mercado de trabalho livre e disciplinado.

O Decreto número 7.247 de 1879 ficou conhecido como a “reforma do ensino livre”, o que já denota o tom liberal da proposta logo em seu primeiro artigo: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”.

Relacionados especificamente à educação de adultos, o Decreto 7.247/1879, em seu Artigo 2º § 2º, preconiza que “os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas são obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nos lugares onde houver escolas gratuitas para adultos”. E mais adiante, no Artigo 8º, item 4, estabelece que o Governo poderá, entre outras coisas, “criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos”. Lembramos que o governo central se incumbia especialmente da educação superior, e que o ensino elementar, incluindo a educação de adultos, não era prioridade, e muitas vezes esse governo preferia subsidiar instituições filantrópicas ou

particulares que prestassem esses serviços do que colocá-los sob sua responsabilidade. Como observa Costa (2011, p. 64): “no tempo e no espaço que sobrassem, o Estado poderia exercer toda sua compaixão ao adulto analfabeto”.

É importante colocar esses debates e reformas educacionais em um contexto no qual acontecem intensas discussões que colocam em questão o trabalho escravo, em que práticas abolicionistas expressas em leis são gradativamente implantadas²¹ e o discurso liberal ganha cada vez mais espaço.

Os decretos de Leôncio de Carvalho, de 1878 e 1879, podem ser vistos como uma tentativa de mudança no cenário educacional que se apresentava no século XIX, porém muitas dessas ideias não foram efetivadas até o final do império, consideradas avançadas, não foram adotadas em sua totalidade restringindo sua eficácia.

2.2 Ensino público, gratuito, laico e para todos: primeira constituição da República

A primeira Constituição da República mantém algumas características do período anterior em relação à educação, como por exemplo, a descentralização estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, que deixava a cargo das províncias, no governo republicano para os Estados, a tarefa de criar seu sistema de ensino. Dessa forma, as iniciativas vindas do governo Federal são pouco significativas nos anos iniciais da República.

As leituras feitas sobre a educação que era oferecida para jovens e adultos deixam entrever que ela servia muito mais ao sistema no qual estava inserida do que aos educandos que dela participavam. Esse traço pode ser observado desde a catequização dos indígenas pelos jesuítas durante parte da colonização, passando pelo período imperial quando as possibilidades do fim do trabalho compulsório de africanos escravizados se tornavam cada vez mais concretas. Educar adultos se relacionava, especialmente, a formar o trabalhador disciplinado que a sociedade de então necessitava. O fato de o Brasil ter se tornado um país republicano em 1889 não foi o suficiente para alterar as estruturas na área educacional, a qual prosseguiu, nessa nova etapa da história do país, sendo caracterizada muito mais pela continuidade que pela ruptura, pois os princípios educacionais herdados dos períodos anteriores se mantiveram. Os ideais republicanos que defendiam a educação como fator de progresso e modernização e que anunciavam a liberdade, laicidade e a gratuidade do ensino tinham seus limites, e a educação seguia sendo um privilégio para poucos.

²¹ Lei Eusébio de Queiroz, com a proibição do tráfico negreiro em 1850, Lei do Ventre livre que estabelece que filhos de escravas seriam considerados livres a partir de 1871 e Lei dos sexagenários (1885) que garante a liberdade aos escravos a partir de sessenta anos.

Nos primeiros anos de república a educação para jovens e adultos permaneceu estagnada. Entretanto vários acontecimentos no Brasil e no mundo, como a Primeira Grande Guerra (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e, no Brasil, a reestruturação da força de trabalho com a incorporação de trabalhadores livres, entre os quais se encontravam os imigrantes europeus, a industrialização incipiente, as greves operárias que foram deflagradas em alguns centros urbanos, especialmente em São Paulo, todas essas transformações tiveram eco na educação. O acesso à educação passa a ser uma reivindicação num contexto em que a ideia de ensino como direito público está fortemente presente.

Ainda assim o descaso com a educação popular persiste e, no que diz respeito à educação para jovens e adultos, a ideia que vigora parece ser a de que para o governo não fazia sentido ocupar-se com a educação das camadas populares num país de economia agrária, cujo trabalho não exigia que a mão de obra fosse sequer alfabetizada. O que aconteceu no período foram experiências esparsas e de pouco fôlego, postas em prática por entidades da sociedade civil que, em alguns casos, disputavam as verbas públicas destinadas à educação.

Nesse contexto é possível observar iniciativas de grupos como os anarquistas, membros do Partido Comunista e fiéis da igreja católica assumindo a formação, especialmente a alfabetização de jovens e adultos, em um espaço não escolar, espaço não formal. E juntamente com o letramento, os educandos recebiam orientações políticas e religiosas.

Apesar da educação de jovens e adultos, aparentemente, não fazer parte das preocupações governamentais, o que viria a acontecer de forma mais efetiva apenas a partir da década de 1940, alguns acontecimentos iriam contribuir para transformar a forma como a educação era vista até então. No Brasil o movimento que contribuiu para essa mudança foi denominado Escola Nova ou Escolanovismo, que chegou ao país na década de 1920 e teve momentos marcantes como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Menezes (2001) destaca que “um aspecto importante e político da Escola Nova é a sua visão que liga a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deve atender aos desafios da sociedade e isso deve ser feito de forma crítica e dialogada”. Apesar de não se referir especificamente à EJA, esse aspecto guarda estreita relação com a modalidade, ainda que não tenha se concretizado em nenhum nível de ensino.

Comparada às Constituições anteriores, a de 1934²² apresenta alguns avanços na área educacional no que diz respeito à responsabilização do governo federal com o setor. O artigo 5º estabelece que “compete privativamente à União”, no número XIV: “traçar as diretrizes da educação nacional”. Mais adiante, no Capítulo II, que trata da Educação e da Cultura, o Artigo 149 ressalta que “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. O Artigo 150, que trata das competências da União, traz na letra a “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país”. E no mesmo Artigo, em parágrafo único, letra a, estabelece o “ensino primário integral e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Finalmente uma referência à educação destinada ao público jovem e adulto numa Carta Constitucional, entretanto para sair da teoria e alcançar a prática havia um longo caminho a ser trilhado.

A educação para as pessoas jovens e adultas sempre foi marcada por idas e vindas e um dos retrocessos veio pela Constituição de 1937²³, outorgada no período ditatorial sob o comando de Getúlio Vargas, o qual estabeleceu que a obrigatoriedade e gratuidade da educação se manteria apenas no ensino primário conforme artigo 130. O Estado não tinha mais o dever de oferecer educação para todos. Mais uma vez a educação de jovens e adultos ficou à deriva, voltando a ocupar o segundo plano que já era habitual.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e no contexto de Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética disputavam as áreas a fim de estender seus domínios ideológico, político e econômico. O Brasil se alinhou do lado capitalista, liderado pelos Estados Unidos, o que resultou na assinatura de vários acordos de cooperação e na presença cada vez maior da influência norte americana não só na economia, mas também em outros aspectos da sociedade brasileira:

A onda desenvolvimentista que o país mergulhou exigiu que o governo brasileiro voltasse seu olhar para a educação escolarizada de adolescentes e adultos com um propósito bem definido, ou seja, formar trabalhadores para

²² O teor da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934) pode ser consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

²³ Sobre a Educação e Cultura, na Carta Magna de 1937, podem ser consultados os artigos de número 128 ao 134, através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.

preencher a necessidade de mão de obra capacitada que o mercado de trabalho nacional requeria. (RIBEIRO, 2014, p. 33).

Mesmo antes da intensificação da industrialização, como observa Ribeiro (2014), o analfabetismo de jovens e adultos era visto como um problema do ponto de vista capitalista, porque teria que construir argumentos discursivos que conseguissem convencer o adulto trabalhador a permanecer na escola. Contudo isso teria que ser feito sem deixar que o adulto percebesse que a escola, assim como a fábrica, eram espaços onde as forças do capitalismo tentariam exercer de várias formas o controle e a conformação sobre força de trabalho simples, e que essa mercadoria pudesse ser vendida a valores cada vez mais baixos no mercado.

Dentro da perspectiva anunciada acima, o governo brasileiro passa a seguir algumas recomendações para a área educacional de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas recomendações se materializaram em várias medidas tomadas no ano de 1947. Foi criado o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SEA), a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que pode ser considerada a primeira iniciativa pública visando atender aos estudantes adolescentes e adultos, e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A ideia liberal que indicava a educação como fator de desenvolvimento faz da educação de estudantes jovens e adultos tema de discussões ao redor do mundo. A própria UNESCO patrocinou vários eventos com essa finalidade, dentre os quais se destaca a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA²⁴), realizada na Dinamarca em 1949. A realização de eventos dessa natureza demonstra que havia uma política educacional internacional que se relacionava ao ensino de adultos, e o Brasil, governo após governo, se inseria nesse contexto promovendo ações para a educação de jovens e adultos, mas com vista a formar o trabalhador que o mercado de trabalho pedia. Nem mesmo o campo ficou fora dessas deliberações, em 1952 foi implementada a Campanha Nacional de Educação Rural que, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), teve vida curta e pouco realizou.

Foi a partir da década de 1940 que o Estado passou se responsabilizar pela educação de adolescentes e jovens de forma jamais vista na história do Brasil. Essa atenção atendia a alguns propósitos, descritos assim por HADDAD e DI PIERRO:

²⁴ CONFINTEA é a sigla para Conferência Internacional de Educação de Adultos e desde o primeiro evento realizado na Dinamarca, tem como objetivo produzir um documento que tratasse a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até o momento foram realizadas seis CONFINTEA's, sendo que a última teve lugar no Brasil, em 2009.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

No final da década de 1950 o cenário educacional não era nada animador. Segundo Almeida e Corso (2014, p. 17) 55% da população brasileira acima de 18 anos era analfabeta. Esse número elevado demonstrava que a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em 1947, não estava surtindo o efeito esperado. Em 1958 o Ministério da Educação decidiu realizar o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. É importante ressaltar que os anos que antecederam o Segundo Congresso, especialmente o final da década de 1940 e anos iniciais da década de 1950, foram pródigos em debates em torno da educação para pessoas jovens e adultas. Educadores em vários lugares do Brasil se mobilizaram para, além das discussões, colocarem em prática um ensino para jovens e adultos que ia na contramão daquele modelo que era alvo das críticas, ou seja, ações que desconsideravam o sujeito que aprende (jovens e adultos) e simplesmente tentava transpor o que era característico na educação infantil. Como poderia ter êxito uma metodologia que via os educandos como um ser ignorante e incapaz, que deveriam ser submetidos a uma educação compensatória, a qual iria preencher a lacuna deixada pela ausência da escolarização regular na infância? ALMEIDA e CORSO (2014, p. 16) assim descrevem o ensino que era oferecido a estudantes jovens e adultos nas décadas de 1940 e 1950:

Aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente, com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande número de voluntariado. (ALMEIDA; CORSO, 2014, p. 16).

Como era de se esperar, dentro do contexto em que foi realizado o Segundo Congresso, os representantes das delegações estaduais ali presentes teceram severas críticas à educação para o público jovem e adulto e, especificamente, à Campanha (CEAA) e suas inadequações. Entre os representantes se destacava Paulo Freire, integrante da delegação de Pernambuco. Para além das críticas ao ensino vigente, Paulo Freire propunha uma nova maneira de ensinar e aprender, e ele articulava a alfabetização ao que chamava de leitura do mundo, ou seja, apreender a linguagem do mundo, traduzindo-o e representando-o. Aprofundando um pouco mais essa concepção de alfabetização na perspectiva freiriana, Pérez afirma que:

Freire ao articular a leitura do mundo à leitura da palavra insere a prática alfabetizadora na perspectiva de uma política cultural – cultura aqui entendida como a relação do homem com seu entorno, que busca instrumentalizar o educando a saber pensar o espaço em que vive para nele se organizar na luta contra a opressão e injustiça. Neste sentido o conceito de alfabetização se amplia e transcende o seu conteúdo etimológico de lidar com letras e palavras mecanicamente, passando a traduzir as relações do educando com o mundo, mediada pela prática transformadora. (PÉREZ, 2007, p. 50).

Outras experiências que colocavam o estudante como parte do processo e buscavam atender suas especificidades de ensino se espalhavam pelo Brasil. Alguns desses programas eram patrocinados pelo próprio governo federal, como era o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), ou por governos locais, como a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 112-113) essa renovação pedagógica deve ser considerada dentro das condições gerais do país, e mais adiante os autores concluem:

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112-113).

Os movimentos de alfabetização que colocavam a educação popular e o adulto aprendiz no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem teve Paulo Freire como protagonista. A experiência que realizou em Angicos, Rio Grande do Norte, serviu como exemplo, replicada em diferentes lugares do Brasil e chamou a atenção de autoridades. Paulo Freire foi encarregado por João Goulart, presidente da República à época, de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Entretanto o tipo de ensino “elevado à condição de educação política através da prática educativa de refletir o social” (Haddad e Di Pierro, 2000) não teria espaço no contexto político que já se avizinhava. Antes que o plano de alfabetização encomendado a Paulo Freire pudesse se concretizar, um golpe de estado perpetrado por militares com o apoio da elite civil, em 1964, encerrou com todas as propostas que se relacionavam ao fortalecimento popular.

2.3 A educação de adultos no período militar

Nesse contexto destaca-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que aborda no Art. 1º, Parágrafo Único, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos, essas atividades

em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos: o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. Sobre o MOBREAL, Ribeiro (2014) destaca:

Assim, o MOBREAL passou a executar parcialmente as políticas destinadas à erradicação do analfabetismo e abandonou as perspectivas de aprofundamento e continuidade. Esse movimento não conseguiu atingir todos os analfabetos como havia proposto, pois concentrou suas atividades prioritariamente no meio urbano; além disso empregava, em larga escala, o serviço docente voluntário que ao utilizar manuais produzidos pelo Estado reproduziam a ideologia da classe dominante, representada naquele momento pelo governo ditatorial civil/militar, que recebia o apoio da UNESCO. (RIBEIRO, 2014, p. 51).

Outra ação do período ditatorial civil/militar foi a implementação do Ensino Supletivo, modalidade na qual se insere o CESEC – Uberlândia. Talvez a maior novidade trazida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, seja, como destaca Almeida e Corso (2014, p. 23), que “se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para a educação voltada para pessoas jovens e adultas”. Estamos falando do Capítulo IV sobre o Ensino Supletivo.

O Capítulo IV, Artigo 24, item a, expressa que a finalidade do ensino supletivo é “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. O Artigo 25 estabeleceu que o ensino supletivo abrangerá desde a iniciação no ensino até a formação profissional. Está registrado no parágrafo 1º que “os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam”. E no parágrafo 2º fica estabelecido que os cursos supletivos serão ministrados em classes mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência²⁵ e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”, ou seja, estabeleceu a possibilidade de a suplência acontecer de forma presencial ou através do ensino à distância.

O Artigo 26 trata da finalidade maior do ensino supletivo, o qual se mantém ainda hoje, que é a certificação através dos exames para a conclusão dos níveis de ensino. O Artigo 27 refere-se aos cursos de aprendizagem e de qualificação profissional, que vão ao encontro das necessidades do país pela formação de trabalhadores.

²⁵ O Instituto Universal Brasileiro (IUB), que iniciou atividades em 1941, dominou o mercado no país no que diz respeito a cursos por correspondência através de apostilas. Inicialmente oferecia cursos técnicos (datilografia, eletrônicos em rádio e TV) e, posteriormente, cursos supletivos de madureza ginásial e colegial (atualmente Educação Básica).

Sobre a finalidade do ensino supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) assinalam que, na visão dos legisladores, “o ensino supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e pressionava por uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário”.

O ensino supletivo sobrevive até os dias de hoje, com algumas alterações em sua estrutura de ensino que iremos detalhar um pouco mais adiante na seção que trataremos dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC). Já o MOBRAL foi extinto em 1985 através do Decreto 91.980 que, no mesmo ato, criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). O Artigo 1º da referida lei registra apenas uma mudança na denominação das fundações de MOBRAL para Fundação Educar. E, vale destacar, aparece pela primeira vez nos documentos oficiais a terminologia “Educação de Jovens e Adultos”.

2.4 EJA na redemocratização

Com o fim da ditadura civil militar se inicia um longo período de redemocratização no país, no qual o debate mais crítico em torno da educação foi ampliado, assim como acontecia em todos os setores da sociedade brasileira. Buscava-se uma democracia participativa. Nesse processo de abertura política, o primeiro governo federal pós-período ditatorial tinha um grande trabalho pela frente, entre eles, lidar com a crescente dívida externa, herdada dos períodos anteriores, especialmente do conhecido como “Milagre Econômico”. O país passava por uma crise econômica materializada na estagnação e recessão.

Nesse cenário foi elaborada e promulgada a Constituição de 1988, que iria substituir a anterior, imposta, repleta de emendas autoritárias. Apelidada de “Constituição Cidadã” a Carta Constitucional de 1988 trouxe alguns avanços na área educacional, como por exemplo no que diz respeito à gestão democrática do ensino público (Artigo 206 item VI) e no estabelecimento de um regime de colaboração entre municípios, estado e União na manutenção da rede escolar (Artigo 211), entre outros aspectos que visavam melhorias na educação.

Como em outros períodos da história do Brasil, a educação sempre esteve atrelada ao contexto de mudanças mundiais, inclusive no que diz respeito ao modelo produtivo adotado. Cada reestruturação no processo de produção capitalista demandava uma adaptação na área educacional que atendesse aos interesses do capital. Assim, a década de 1990 foi fértil na promoção de debates em esfera mundial, que apontavam na direção da educação a serviço do capital. Para fazer com que os países aderissem a essas ideias, os organismos financiadores ligados ao grande capital, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, vinculavam os empréstimos às adequações que deveriam ser feitas em diferentes setores,

incluindo a área educacional. Essas adequações tinham a ver com a política neoliberal adotadas pelos governos brasileiros naquele período.

Nesse contexto neoliberal, Almeida e Corso (2014, p.24 - 25) apontam algumas medidas que podem ser consideradas como retrocessos na educação de jovens e adultos, entre elas está a extinção da Fundação Educar já nos primeiros dias de governo de Fernando Collor (1990-1992) e as reformas implantadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) através das quais o governo se desocupa da EJA e a remete para a iniciativa privada e filantropia. Como exemplo desse período podemos citar o Programa Alfabetização Solidária (PAS)²⁶.

Para ser posto em prática, o PAS firmou parcerias com empresas, universidades e municípios que eram as instâncias que lidavam com as questões operacionais tais como o espaço físico para as aulas e lanche para os estudantes, além da convocatória para os participantes do programa.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi uma das instituições de ensino superior (IES) parceira do PAS, responsável pela formação de alfabetizadores e recebeu em Uberlândia os professores de Granjeiros, cidade cearense, no período de 07 a 30 de julho de 1997, sob a coordenação da professora Sônia Maria Santos Garcia. Esse projeto contava com a participação das professoras que formavam a equipe do Projeto Correio-Educação²⁷. A Prefeitura de Uberlândia atuou como parceira da UFU e alguns profissionais da Rede Municipal de Ensino foram convidados a participarem como capacitadores. A equipe do Projeto Correio – Educação ficou responsável por desenvolver com os professores cearenses atividades em que se utilizava o jornal em sala de aula com vistas à alfabetização.

Em relação a esse Projeto, Barreyro (2010) aponta como negativo o fato de tanto alunos como alfabetizadores do PAS só poderem participar de um módulo do programa que durava seis meses, após esse tempo havia o revezamento, o que gerava uma inclusão apenas temporária, além de não garantir uma alfabetização efetiva. Os alfabetizadores viajavam de seu

²⁶ Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetiza jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Tem o status de organização não governamental, com atuação reconhecida pela UNESCO que, em 1999, lhe concede o prêmio de “Iniciativas bem-sucedidas” na área de educação. Jovens na faixa de 12 a 18 anos são o principal alvo do programa, que aceita adultos interessados em participar. Conforme, MENEZES, E.T. *Verbete Alfabetização Solidária*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 03 maio 2021.

²⁷ O Projeto Correio-Educação foi uma parceria entre o Jornal Correio e A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia que estimulava o uso do Jornal local em sala de aula com fins educativos. Uma das atividades desenvolvidas foram as oficinas com a temática sobre o uso do jornal nas aulas de História e a produção da coluna chamada “Tudo tem História” que fazia parte do suplemento infantil *Revistinha*, encarte do Jornal Correio aos sábados.

local de origem para as cidades das IES, como foi o caso dos alfabetizadores do Ceará que participaram da alfabetização em Uberlândia, gerando um alto custo com viagens, cujos recursos poderiam ser gastos no próprio município onde ocorreria a ação alfabetizadora. E, por fim, a autora aponta o baixo custo pago aos participantes do Programa, os quais recebiam uma bolsa que girava em torno de R\$120,00 a R\$300,00. A respeito do PAS, Barreyro conclui:

Esse programa priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também induziu subjetividades, diferentes daquelas que definem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto a tutela, por meio da adoção de adultos, e, finalmente, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador. (BARREYRO, 2010, p. 191).

Foi também no governo de Fernando Henrique Cardoso que foi decretada e sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, em dezembro de 1996. Ao se estabelecer um paralelo com a Lei anterior, a de nº 5.692 de 1971, é possível observar algumas mudanças importantes no que diz respeito à EJA, como destacou Ribeiro (2014). Em 1971 o Capítulo IV dedicado ao Ensino Supletivo, que se destinava àqueles que não tiveram acesso à escolarização em “idade própria”, continha cinco artigos para explicitá-lo. Em 1996 esse capítulo desapareceu e a parte destinada à EJA se resumiu a uma seção, a V, submetida ao Capítulo II, composta por apenas dois artigos, o 37 e o 38.

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria”, assim preconiza o Artigo 37. A Lei 13.632/2018 alterou a Lei nº 9.394/96 para dispor sobre “educação e aprendizagem ao longo da vida”, alterando a redação do artigo 37, que também recebeu um terceiro parágrafo, o qual estabeleceu que a “EJA deveria articular-se, preferencialmente, com a educação profissional na forma do regulamento”.

O Artigo 38 reduziu a idade para cursar o supletivo fundamental de dezoito para quinze anos, e para cursar o ensino médio a idade foi reduzida de vinte e um para dezoito anos, dando à EJA um caráter de aceleração do ensino regular. Nas palavras de Ribeiro (2014):

Deflagra-se assim um processo de política de certificação e elevação da escolaridade, desobrigando adolescentes e jovens a permanecerem por um período maior no processo de escolarização. Vale destacar que se trata também de atender a necessidade de formação de força de trabalho simples e de um exército industrial de reserva, além de levar a um barateamento dos custos operacionais de manutenção de cursos de Ensino supletivo, o que favorece a expansão da rede privada. (RIBEIRO, 2014, p. 63).

A educação no Brasil não ia bem. A EJA, em particular, estava pior ainda e havia tempo, apesar da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(1996) terem definido os contornos sobre o direito de jovens e adultos à escolarização. Como um dos fatores desse diagnóstico negativo sobre a EJA podemos citar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF²⁸), que vigorou entre 1988 e 2006, porém só cobria os gastos, por aluno, apenas do ensino fundamental, excluindo dos cálculos para o financiamento, os alunos da educação infantil, do ensino médio e da EJA. A situação de desvalorização saltava aos olhos e no ano de 1996 ocorreu uma movimentação positiva em torno da EJA. Em vários lugares do Brasil, pessoas envolvidas com essa modalidade de ensino debatiam e trocavam experiências em torno da EJA para elaborarem o documento brasileiro que seria levado para a Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), o qual aconteceria no ano seguinte em Hamburgo, na Alemanha. Esses encontros não camuflaram a crise vivida pela EJA, ao contrário, colocaram-na sob holofotes. Nas palavras de Machado:

Como muitos sujeitos envolvidos na EJA já estavam mobilizados, desde os debates do Fórum em defesa da Escola Pública, no processo de discussão do capítulo da educação na CF de 1988, e nos trâmites dos projetos de lei que se materializaram na Lei nº 9.394, de 1996, esses encontros foram a oportunidade de trazer o contraditório à luz do dia. O documento brasileiro elaborado nesses encontros foi tão verdadeiro da crise que vivia a EJA no Brasil, naquele contexto de 1996, que nem o MEC o aceitou para apresentar na conferência regional, que reenvia as contribuições dos países da América Latina e Caribe. (MACHADO, 2016, p. 439).

A V CONFINTEA aprovou a Declaração de Hamburgo, documento final da Conferência, na qual os países signatários, entre eles o Brasil, se comprometeram a oferecer “a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas”. A partir desse evento a expressão “educação ao longo da vida” passou a figurar em documentos oficiais e extraoficiais²⁹.

Os movimentos em torno da EJA, a partir da década de 1990, incluindo consultas, debates, pesquisas, trocas de experiências e encontros regionais e nacional, não se esgotaram após a realização da V CONFINTEA, pelo contrário, eles se potencializaram. Surgiram os

²⁸ Espécie de “caixa central” que redistribui os recursos federais, estaduais e municipais destinados ao Ensino Fundamental (antigo 1º grau) partilhando-os automaticamente entre os governos estaduais e Governos Municipais de acordo com o número de alunos matriculados em cada região. Conforme MENEZES, E.T de. Verbete Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério). Dicionário Interativo da Educação Brasileira-educaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/fundef-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-fundamental-e-de-valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 16 de abr. 2021.

²⁹ Para saber mais sobre as conferências internacionais ver MELO e SILVA (2007): Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. Neste artigo as autoras apresentam as CONFINTEAS conferindo especial atenção à 5ª Conferência.

Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e os Fóruns Estaduais de EJA.

Como destaca Melo e Silva:

A preparação para a V CONFINTEA representou o início de um novo contínuo de revisão das estratégias de garantia dos direitos à educação. A literatura registra a importância da V CONFINTEA na mobilização nacional no campo da EJA ao dar início aos fóruns de EJA e, posteriormente aos ENEJAs. O mote dos fóruns centrou-se em acompanhar as políticas públicas para a efetivação do direito à educação de pessoas jovens e adultas em consonância com a Declaração de Hamburgo, documento da V CONFINTEA. (MELO e SILVA, 2017, p. 143).

A VI CONFINTEA foi realizada no Brasil, em Belém, no ano de 2009. E como nas conferências anteriores, essa também foi precedida por várias reuniões preparatórias e elaborou um documento final, o Marco de Ação de Belém, aprovado no último dia do evento. Nesse documento se encontram as diretrizes internacionais que balizarão a educação de adultos e aponta os problemas e desafios a serem enfrentados. Estabeleceu ainda recomendações e compromissos com base em oito eixos voltados para alfabetização de adultos, políticas, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento.

2.5 EJA nos anos 2000

Ao olharmos para a história e repassarmos em revista a educação que sempre foi ofertada aos jovens e adultos, percebemos que até aqui ela se deteve em regulamentações que muitas vezes a desqualificou, mantendo-a presa à ideia de suplência, visando à certificação e ignorando o processo ensino e aprendizagem. Consideremos que o desafio, no limiar do século XXI, consista em romper com essa tradição da EJA como função compensatória, cuja responsabilidade era corrigir a escolarização daqueles que a ela não tiveram acesso ou não conseguiram concluir.

Ainda no século XX foi decretada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/07/2000³⁰, que juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 11, de 07/06/2000, dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA³¹ e aponta em seu Artigo 2º a EJA como “modalidade da Educação Básica, nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38 e 87, e no que couber, da Educação Profissional”.

³⁰ O documento pode ser conferido na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01200.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

³¹ O documento pode ser conferido na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 descreve a EJA em suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Segundo o documento a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL, p. 5), portanto a função reparadora da EJA significa “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, p. 6).

Ao se referir à função equalizadora da EJA o documento afirma que “a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se tornou um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades”. Assim:

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 a 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 de canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).

E, por fim, o documento trata da função qualificadora da EJA, que é de “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”. De forma mais detalhada o parecer descreve assim a função qualificadora:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA (grifo do autor). Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11).

Ribeiro (2014, p. 65-67) observa que em vários pontos o Parecer faz referência à Declaração de Hamburgo, documento final elaborado na V CONFINTEA e a outros eventos promovidos em parceria com a UNESCO. Essas referências, afirma Ribeiro, são exemplos sobre a forma como as ideologias dominantes vão se articulando entre organizações mundiais, como a UNESCO e o Estado Brasileiro. A autora conclui dizendo:

Não é somente sob a forma de produção de documentos que alianças vêm se estabelecendo no Brasil. Elas são também realizadas por meio de estratégias da UNESCO, que desqualifica que a sociedade sozinha é incapaz de cumprir o dever constitucional com a sociedade civil, sugerindo que para resolver os problemas gerados no campo da relação capital-trabalho (pobreza, violência, desemprego, por exemplo) todos teriam que se envolver na busca de soluções, incentivando uma cidadania ativa. (RIBEIRO, 2014, p. 67).

No limiar do século XXI foi possível observar o surgimento de ações específicas para a EJA, dentre as quais podemos destacar a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (2003); criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); a realização do Programa Brasil Alfabetizado (lançado em 2003); elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007; Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), criado em 2005, atendendo a jovens entre 18 e 29 anos; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2006, voltado para a faixa etária entre 15 e 29 anos. É uma lista considerável se levarmos em conta que a EJA, em nenhuma época figurou nas ações prioritárias de nenhum governante, porém concordamos com Almeida e Corso (2014, p. 29) quando dizem que “estas ações possibilitam afirmar que houve uma inflexão, uma maior evidência à EJA, mas não representaram políticas consistentes”. Isto se deve ao fato de que, apesar dos recursos investidos nessas ações representadas por tantas siglas, a baixa escolaridade da população jovem e adulta se mantém com índice elevado.

Ainda na primeira década do século XXI, um evento que potencializou o debate em torno da EJA foi a realização, no Brasil, em 2009, da VI CONFINTEA. Pela primeira vez na história dessa conferência, um país da América receberia o evento e, a exemplo do que ocorreu na V CONFINTEA, a movimentação se iniciou no ano que a precedia com os fóruns e encontros preparatórios.

O tema da VI CONFINTEA foi a “educação ao longo da vida”, e a versão atualizada do Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos³² (BRASIL, 2016) assim explicita essa visão de educação:

A EJA, na perspectiva de educação popular de aprendizagem ao longo da vida, extrapola a concepção de escolarização pela qual vem sendo identificada e assumida nas políticas públicas e se afirma como uma concepção mais ampla, de que o aprender é um movimento de formação humana que tem início no nascimento e continua durante toda a vida, passando pela escola, mas também incluindo as múltiplas vivências dos sujeitos, tal como reconhecido na VI CONFINTEA: “do berço ao túmulo”. (BRASIL, 2016, p. 71).

Retornando ao campo da legislação, em 2010 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução CNE/CEB nº 03/2010³³, que trataram sobre questões como duração dos cursos, idade para ingresso nos níveis

³² Este documento representa o registro da conjuntura dos debates sobre a questão da EJA no Brasil. Está disponível para download em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

³³ O documento pode ser acessado na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

de EJA, exames e certificações, e a EJA desenvolvida através da educação à distância. De maneira geral essas diretrizes mantêm as formulações de pareceres e resoluções anteriores, como expressa o Artigo 3º:

A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formuladas no parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos da EJA, bem como substitui o termo ‘Supletivo’ por ‘EJA’, no caput do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º dessa resolução. (BRASIL, 2010, p. 2).

Em junho de 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação na forma da Lei 13.005. É importante recordar que na Constituição de 1988, por meio do artigo 214, se estabeleceu a exigência de se formular, a cada dez anos, os Planos Nacionais de Educação, que traçariam metas para a área a serem cumpridas a cada decênio.

No que se refere às formulações para a EJA presentes no PNE/2014 tem-se a meta 8, cuja proposta é “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano”. A meta 9 propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. E a meta 10 prevê oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

Em um balanço realizado em 2019, sobre o PNE/2014, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação³⁴ (Campanha), concluiu que “em cinco anos de vigência, apenas quatro das vinte metas foram parcialmente cumpridas e as outras dezesseis ainda estão longe de serem cumpridas”. Para realizar o balanço sobre os cinco anos da PNE, o grupo se baseou na nota técnica elaborada em 2014, na qual são apresentadas as atribuições e prazos relacionados às vinte metas e suas estratégias a suas respectivas datas de cumprimento previstas no texto da lei.

Com relação às metas 8, 9 e 10, que tratam da EJA, no balanço realizado, concluiu-se que até 2024, fim do período de vigência do PNE, é improvável que as metas se cumpram, já que os dados analisados demonstram que as metas estão longe de serem alcançadas.

³⁴ A Campanha surgiu em 1999 e segundo informações retiradas do site, com o objetivo de “somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais.” O balanço sobre os cinco anos da PNE pode ser acessado em: <https://campanha.org.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020³⁵, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), divulgado em 02 de julho de 2020, só corrobora o balanço feito pela Campanha ao concluir que gastos com a educação caíram e que resultados estão abaixo do esperado.

O documento mais recente (2017) no campo da legislação foi a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que já surgiu cercado de polêmicas. No que diz respeito à EJA, o debate gira em torno do fato dessa modalidade de ensino não ter sido contemplada no documento.

A BNCC foi lançada em três versões para o Ensino Fundamental. A primeira dessa série ficou pronta em 2015 e a referência à EJA ficou limitada à informação de que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos. A informação não está associada a nenhum debate que trate das peculiaridades da EJA, tendo em vista o público que atende. A segunda versão lançada em abril de 2016 não avançou no debate ou reflexão sobre a EJA, pelo contrário, reforçou a ideia de desvalorização na medida que a “inclusão” se resumiu no acréscimo da expressão jovem e adulto. Dessa forma, à página 35, onde antes se lia “crianças e adolescentes”, foi alterada para “crianças, adolescentes, jovens e adultos.” A terceira versão do documento, divulgada em abril de 2017, assim como nas versões anteriores, não existem orientações específicas para a EJA.

Em defesa da BNCC, Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) entre maio de 2016 a maio de 2018, disse que o fato de não tratar a EJA em separado teve o objetivo de “não estigmatizar o público da EJA, retirando-o da educação regular”, conforme citado em artigo por Teodoro³⁶ (2019).

O debate se acirrou quando, em novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), disponibilizou para consulta pública documento referente ao “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”³⁷. Várias críticas foram feitas ao edital por professores, pesquisadores e organizações que atuam na EJA, sobretudo no que diz

³⁵ O INEP elabora relatórios de monitoramento das metas, análises sobre os desafios específicos em cada temática, além de realizar estudos para subsidiar o monitoramento das metas do PNE. A publicação dos relatórios ocorre a cada dois anos. O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento se encontra disponível para download em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 maio de 2021.

³⁶ O artigo em que a pedagoga e pesquisadora Mariana Teodoro reflete sobre a proposta do Ministério da Educação de alinhamento da EJA à BNCC, pode ser acessado na íntegra em: <https://www.opcaopopular.com.br/post/a-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-eja-na-base-nacional-curricular-comum-bncc-uma-analise-cr%C3%ADtica>. Acesso em: 10 maio 2021.

³⁷ O parecer proposto e o respectivo projeto de resoluções podem ser acessados no link: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 10 maio 2021.

respeito ao curto espaço de tempo determinado para a elaboração e envio de propostas de alterações, que seria entre 23/11/2020 a 01/12/2020, no contexto da pandemia. Entre as expressões contrárias às deliberações do edital de consulta, está a Carta Aberta³⁸ do grupo de trabalho 18 (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicada em 14 de dezembro de 2020, que em vários pontos demarcam sua posição contrária ao documento, dentre os quais destacamos o seguinte:

A construção do documento ocorreu de forma aligeirada e não transparente, pois não foram escutados os movimentos de EJA, as instituições de ensino superior (universidades e institutos federais), as associações científicas, especialistas e pesquisadores do campo, gestores, educadore(a)s e educando(a)s, indicando que não houve diálogo, o que fere a democracia e os preceitos de uma gestão democrática. (ANPED, 2020).

Outros pontos na carta justificando a posição contrária do GT 18 contra o teor do edital, citam ainda o fato do documento estar “alinhado às reformas neoliberais (...), subsumindo a educação às necessidades do mercado”, “desconsiderar as DCNs da EJA nº 11/2000, que estabelecem as funções reparadora, qualificadora e equalizadora” e “desconsiderar o conceito da modalidade EJA, que tem especificidades, finalidades próprias para o atendimento das pessoas jovens e adultas que tiveram seu direito à educação negado”.

Esse episódio que retrata o não lugar da EJA na BNCC só reforça o que tem sido retratado ao longo deste estudo: a EJA segue sendo uma modalidade desvalorizada e invisibilizada.

³⁸ A carta com o posicionamento contrário ao edital de consulta, escrita por professor (a)s presentes na 14ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Sudeste pode ser acessada em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>. Acesso em: 10 maio 2021.

3 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971 ficou estabelecido que a educação para pessoas jovens e adultas seria ofertada pelas instâncias estaduais ou municipais através do Ensino Supletivo, o que resultou na variedade de formatos de cursos destinados a esse público. O grande atrativo desse modelo de ensino eram as características presentes nos diferentes formatos, que apontavam para a possibilidade de conclusão dos níveis de ensino em menor tempo, e a flexibilidade que permitia ao estudante conciliar os estudos ao seu ritmo e disponibilidade.

Esta seção trata da EJA na modalidade semipresencial que, em Minas Gerais, é realizada através dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs). Justificamos a importância de apresentar e refletir o cenário da pesquisa e o perfil dos sujeitos, jovens e adultos estudantes do CESEC, por considerarmos fundamental para produzirmos a proposta de ensino, que tem como temática a História da África e cultura afro-brasileira. Lembramos Freire (1996) quando ele afirma que não há docência sem discência. A proposta apresentada considera a realidade vivenciada no CESEC, porém com o potencial de inspirar seu desenvolvimento em outras instituições, realizando as adaptações necessárias.

Para desenvolver esse assunto a seção foi dividida em dois tópicos: o 3.1 enfoca a EJA através do trabalho que é realizado no CESEC – Uberlândia, estabelecendo as relações necessárias com o contexto estadual e nacional no qual a escola está inserida. Este estudo não ficaria completo se deixássemos de fora a abordagem sobre o Regime Especial de Atividades não presenciais – REANP³⁹, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais (MG), para dar continuidade ao trabalho escolar a partir da suspensão das aulas presenciais em função da pandemia por coronavírus. O tópico 3.2 apresenta um perfil dos estudantes que procuram o CESEC – Uberlândia, realizado a partir da aplicação de um questionário. Os estudos realizados para esta seção trazem para o debate todas as peculiaridades dos CESECs e sobre qual é o espaço ocupado por essas unidades de ensino dentro da modalidade EJA.

³⁹ O teor da Resolução SEE/MG número 4310/20 sobre o REANP pode ser acessado na íntegra em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print. Acesso em: 10 maio 2021.

3.1 O CESEC em Uberlândia, MG, Brasil

Os atuais CESECs surgiram no período militar em um contexto histórico no qual uma educação técnica que atendesse às demandas do mercado de trabalho e da vida social já era considerada o desejável e suficiente. Era início da década de 1970 e o Ensino Supletivo foi instituído pela Lei 5.692/71, em um capítulo exclusivo, o IV, para “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Esse modelo de ensino se adequava perfeitamente ao período, pois o estudante se inseria em um ambiente escolar que não dava abertura para questionamentos.

Em 1974, em âmbito nacional através do Ministério da Educação e Cultura, foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES) com o objetivo de elevar o índice de escolarização entre as pessoas jovens e adultas, conforme preconizava a Lei 5.692/71, capítulo IV, artigo 25. Os principais atrativos dos CES se relacionavam à flexibilidade, característica do regime semipresencial, que por não exigir presença obrigatória, possibilitava ao estudante definir seu horário e ritmo de estudo.

Outra característica do Ensino Supletivo instituído pela Lei 5.692/71 foi deixar a cargo de cada estado da federação, por meio dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), a regulamentação desse tipo de ensino, isso explica a diversidade organizacional e de nomenclatura existente na oferta do Ensino Supletivo ainda nos dias atuais.

Em Uberlândia, o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) iniciou suas atividades em 1977 como Curso de Ensino Supletivo (CESU) e, como era comum na década de 1970 em Minas Gerais, o CESU era subvencionado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A princípio, como nas outras unidades de Ensino Supletivo, o CESU em Uberlândia ministrava cursos preparatórios para exames de suplência, conhecidos como exames de massa. A partir da resolução do CEE – MG nº 260 de 20 de novembro de 1979, o CESU passou a preparar os estudantes para os exames especiais de 1º e 2º graus, oferecidos pela SEE/MG através do Departamento de Ensino Supletivo (DESU). As provas vinham de Belo Horizonte, eram aplicados pelos profissionais dos CESUs, localizados nos diferentes municípios e devolvidas para correção. Posteriormente o resultado da aprovação e reprovação dos estudantes era enviado às unidades de CESU.

Em 1987 o CESU sofreu algumas mudanças em função da Resolução CEE nº 6163, que definia que a unidade escolar passasse a exercer suas funções educacionais sob a inteira responsabilidade da SEE/MG. Dessa forma, a UFU é retirada e o convênio inicial se manteve

apenas com a PMU, que continuava com a cessão do espaço físico, a complementação do quadro de pessoal e colaboração no fornecimento de material. A complementação do quadro de pessoal se manteve até 31 de janeiro de 1997, quando os funcionários cedidos retornaram às escolas municipais de origem.

Em outubro de 1994 a SEE/MG, através da Portaria nº 14 de 14 de outubro e da instrução nº 02, do mesmo ano, estabelece que ao CESU caberia a responsabilidade de elaborar, aplicar, corrigir e emitir os resultados das avaliações especiais.

Em novembro de 1998 o CESU de Uberlândia obteve autorização de funcionamento permanente, regulamentado por meio da Resolução SEE/MG nº 9514, anexo 01, e a partir de 2000 passou a ser denominado Centro Estadual de Educação Continuada conforme determinação da Resolução SEE/MG nº 162. Percebe-se que a organização e funcionamento dos CESECs em Minas Gerais é feita através de uma profusão de resoluções e pareceres. O quadro abaixo possibilita compreender melhor a evolução do CESEC – Uberlândia em relação à legislação.

Quadro 4: CESEC/Uberlândia - Legislações

| HISTÓRICO | LEGISLAÇÕES |
|--|---|
| Inicialmente, as Unidades de Ensino Supletivo funcionavam através de convênios com a Prefeitura Municipal, ministrando seus cursos preparatórios para os Exames de Suplência (Exames de Massa). | - Criação: Lei Municipal nº 2813 de 09 de junho de 1978. |
| Autoriza, em caráter experimental, para ministrar exames supletivos especiais aos alunos dos Cursos de Suplência Preparatórios aos Exames Supletivos Especiais de 1º e 2º graus oferecidos pela SEE-MG/ DESU. | - Resolução CEE/MG nº 260 de 20 de novembro de 1979 - Parecer CEE/MG nº 455/79 |
| Cria as Unidades Estaduais de Ensino Supletivo. | - Art. 30 da Lei nº 9381, de 18 de dezembro de 1986 e regulamentada pelo Art. 82 do Decreto nº 26 515 de 14 de janeiro de 1987. |
| Instala o Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia (CESU) e autoriza ministrar curso especial de Suplência de 1º e 2º graus, cursos de Qualificação Profissional com avaliação especial, ambos como experiência pedagógica e cursos de Suprimento nos termos da legislação de Ensino Supletivo em vigor. | - Resolução SEE/MG nº 6163 de 11 de março de 1987. - Resolução CEE/MG nº 6363 de 14/01/1988 |

| | |
|---|---|
| Regulariza o funcionamento de Cursos Estaduais e Municipais de Suplência de 1º e 2º graus. | <p>- Resolução CEE / MG nº 363 de 22 de dezembro de 1987.</p> <p>- Parecer CEE /MG nº 173 de 28 de março de 1989</p> |
| Avalia o funcionamento dos Centros e Unidades de Ensino Supletivo das redes estaduais e Municipais de Ensino. | Parecer do CEE /MG nº 405 de 06 de junho de 1990 |
| Descentraliza do Processo de Avaliação Especial ficando a cargo de cada CESU e UES a responsabilidade de elaborar, aplicar e corrigir as avaliações especiais, bem como emitir seus resultados. | <p>- Portaria da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional – SEE/MG nº 14 de 14 de outubro de 1994</p> <p>- Instrução SEE/MG nº 02 de 1994</p> |
| Prorroga a autorização de funcionamento do Curso Especial de Suplência como experiência pedagógica até 31 de dezembro de 1997. | Parecer do CEE nº 740 de 10 de agosto de 1995. |
| Regulamenta o funcionamento dos Centros e Postos de Estudos Supletivos como alternativa viável para a Educação de Jovens e Adultos e não mais como experiência pedagógica. | Parecer CEE/MG nº 706 de 29 de julho de 1998. |
| Regulamenta o funcionamento dos Centros e Postos de Estudos Supletivos e autoriza o funcionamento permanente do CESU de Uberlândia. | Resolução SEE / MG nº 9514, de 17 de novembro de 1998. |
| Institui nova denominação para os Centros Estaduais de Estudo Supletivos - CESUs, que passa a ser Centros Estaduais de Educação Continuada - CESECs. | Resolução SEE / MG nº 162 de 21 de novembro de 2000, |
| Define critérios para a realização de Exames Especiais oferecidos nos CESECs | Resolução SEE / MG nº 251 de 2002 |
| Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Minas Gerais. | Resolução SEE / MG nº 171 de janeiro de 2002. |
| Credencia os Centros Estaduais de Educação Continuada – CESECs para funcionamento da Banca Permanente de Avaliação e define critérios para a realização de Exames Especiais. | Resolução SEE/MG nº 625 de 02 de dezembro de 2004. |

| | |
|---|---|
| Credencia os Centros Estaduais de Educação Continuada – CESECs para funcionamento da Banca Permanente de Avaliação e define novos critérios para a realização de Exames Especiais | Resolução SEE/MG nº 1774 de 23 de outubro de 2010. |
| Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) de Minas Gerais. | Resolução SEE/MG nº 2250 de 28 de dezembro de 2012. |
| Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) de Minas Gerais. | Resolução SEE/MG nº 2943 de 18 de março de 2016 |

Fonte: Regimento Interno CESEC – Uberlândia (2020). Quadro organizado pela autora.

Minha atuação no CESEC – Uberlândia teve início em 2002 como professora concursada de História, e a primeira surpresa veio com a rotina de trabalho totalmente diferente daquela que conhecíamos do ensino regular. Essa consistia em aplicar, corrigir provas e receber alunos novos diariamente, além de esclarecer as dúvidas dos estudantes em relação ao regime semipresencial e ao conteúdo. Nesse período, em termos de legislação, não havia nenhuma regulamentação que atendesse às especificidades dos CESECs. Dessa forma, cada unidade funcionava adequando as práticas de ensino às necessidades e possibilidades oferecidas aos profissionais que ali trabalhavam, tendo em vista as demandas dos estudantes. A realidade no CESEC – Uberlândia refletia o que ocorria no restante do país: não havia um currículo ou livros específicos para a modalidade EJA semipresencial, nem formação específica aos profissionais que atuavam nessa modalidade. Assim, ficava à cargo dos profissionais elaborarem apostilas, que eram adaptadas de materiais didáticos utilizados no ensino regular para estudantes na faixa etária da infância e adolescência.

Havia um mito construído em torno do CESEC, o qual fazia crer que os profissionais ali atuantes não trabalhavam, um equívoco, pois tínhamos que preencher as lacunas deixadas pela ausência de normatização específica e, também, a ausência de material didático produzido para a modalidade semipresencial e o público jovem e adulto. Cada professor deveria atender nos turnos matutino, vespertino e noturno, cinco vezes na semana. O atendimento ao aluno não tinha pausas, ele acontecia durante todo o ano civil, dessa forma a escola tinha que realizar um rodízio entre os professores para que fosse possível o atendimento em janeiro e julho, meses comumente reservados às férias escolares.

O primeiro documento normativo para os CESECs e PECONs⁴⁰ veio através da Resolução SEE/MG nº 2250⁴¹, de 28 de dezembro de 2012. Esse documento estabeleceu em seu artigo 5º que, a partir de 2013, o calendário escolar do CESEC deveria “seguir todos os indicadores fixos definidos em resolução publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação”. Essa deliberação isentava os professores de submeterem-se ao escalonamento para atender aos estudantes em janeiro e julho.

Na mesma resolução, conforme artigo 14º, ficou estabelecido que:

A frequência diária do aluno no CESEC não é obrigatória, entretanto, o aluno deve comparecer aos plantões ministrados pelos professores orientadores de aprendizagem; aquele que não comparecer por um período de 60 dias letivos consecutivos será considerado evadido e terá sua matrícula cancelada, devendo ser efetuada nova matrícula, caso o aluno retorne. (BRASIL, 2012).

Esse artigo, enquanto prevaleceu, foi um complicador dentro das realidades dos CESECs. Por um lado porque, de certa forma, desconsiderava o que preconizava o artigo 4º da mesma resolução, que esclarecia que a metodologia de ensino e aprendizagem do CESEC “possibilitava o atendimento individualizado, a flexibilidade na organização do tempo escolar, o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno e sua disponibilidade de tempo para os estudos” (MINAS GERAIS, p. 1). Para o aluno jovem e adulto nem sempre os estudos ocupam um posto prioritário em suas vidas. Em alguns momentos ele precisa se afastar por motivos familiares, viagens, trabalho, por um período superior a 60 dias e o fato de ter que se submeter à burocracia de uma nova matrícula dificulta o seu retorno. Por outro lado, cada cancelamento de matrícula do estudante que se ausentava por 60 dias letivos, gerava instabilidade do quadro de pessoal e a distribuição de recursos, que são contabilizados a partir do número de alunos matriculados em cada unidade escolar.

Os artigos 19 e 20 introduzem uma novidade na avaliação da aprendizagem, que são os planos de estudos compostos por atividades elaboradas pelo professor orientador de aprendizagem⁴². Antes dessa resolução o processo avaliativo era composto por uma prova para cada módulo no valor de 100 pontos. A partir da resolução, conforme o §1º, “Para cada módulo serão distribuídos 100 (cem) pontos, sendo 20 pontos destinados ao plano de estudos e 80 pontos à prova”.

⁴⁰ São Postos de Educação Continuada (PECONs) atendem a Jovens e Adultos que não cursaram ou não concluíram as etapas da Educação Básica comumente aos anos finais do Ensino Fundamental e vinculam-se aos CESECs. Não existem nenhuma unidade de PECON em Uberlândia.

⁴¹ As resoluções podem ser consultadas em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/lesgilacao/resolucoes>. Acesso em: 10 maio de 2021.

⁴² Professor orientador da aprendizagem é a denominação dada aos docentes que atuam nos CESECs.

Atualmente em Minas Gerais a EJA é ofertada através de curso presencial⁴³ e semipresencial, caso dos CESECs, Bancas Permanentes de Avaliação (BPA), Telecurso 2000⁴⁴ e o Exame Nacional para certificação de competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que é o exame oficial de certificação oferecido pelo Governo Federal. Para efeito desta pesquisa centralizaremos nossa atenção no formato semipresencial.

O atendimento na EJA, através do sistema semipresencial, para conclusão do ensino fundamental e médio, é feito por meio dos 103 CESECs espalhados por Minas Gerais. No que tange à legislação, os CESECs têm, atualmente, sua organização e funcionamento regulamentados através da Resolução SEE/MG nº 2943 de 2016. Além dessa resolução cada centro precisa elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e seu Regimento Interno (RI), os quais traçam um caminho para a unidade de ensino, e ambos os documentos são elaborados a partir das orientações presentes nas resoluções já mencionadas.

Em Uberlândia o CESEC funciona nos três turnos, ofertando aos estudantes cursos de forma semipresencial e, também, acesso à BPA para submeterem-se aos exames especiais. Conforme o descrito no artigo 7º da Resolução SEE/MG nº 2943/2016, o CESEC “possibilita o atendimento individualizado, a flexibilidade na organização do tempo escolar, o respeito ao ritmo de aprendizagem do estudante e sua disponibilidade de tempo para os estudos”.

A resolução supramencionada estabelece que o aluno deverá cumprir uma carga horária mínima de 16 horas por componente curricular, no tempo presencial. Essa carga horária obrigatória é um dado novo dessa resolução, que orienta ainda sobre a necessidade de o professor computar a presença de cada estudante por meio de sua assinatura. Estabelece ainda que, no tempo presencial, o professor irá orientar o estudante quanto ao plano de estudo (MINAS GERAIS, 2016, p. 4). Outra mudança apresentada pela resolução diz respeito à distribuição de notas, que passa a ser 40 pontos para o plano de estudos e 60 pontos para a avaliação. O estudante será considerado aprovado em cada módulo se obtiver 50% na prova específica e um total de 50 pontos ao final do módulo.

O capítulo II da resolução trata exclusivamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar dos CESECs. Conforme o artigo 6º:

⁴³ Na modalidade presencial, geralmente oferecida no período noturno, a EJA tem a carga horária reduzida em 50% em relação ao ensino regular e a frequência escolar é obrigatória. Desta forma o ensino fundamental pode ser concluído em quatro semestre e o ensino médio em três semestres.

⁴⁴ Telecurso 2000 é mantido pela Fundação Roberto Marinho e transmite aulas com as matérias do ensino fundamental e médio via programa de televisão. Posteriormente, os estudantes que quiserem se submeter ao exame de certificação do Telecurso precisam pagar uma taxa para a realização das provas. Esta tecnologia educacional é reconhecida pelo Ministério da educação e Cultura desde 1995.

O Projeto Político Pedagógico da escola deve observar os valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, ainda, contemplar:

- I- Ambiente incentivador da curiosidade, do questionamento, do diálogo, da criatividade e da originalidade;
- II- Organização curricular adequada aos jovens e adultos;
- III- Incentivar a participação dos profissionais da educação em atividades de formação continuada para subsidiar o trabalho com jovens e adultos;
- IV- Utilizar metodologia e estratégias de aprendizagens diversificadas e apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes;
- V- Aproveitar, em suas práticas educativas, os diversos espaços escolares disponíveis, bem como dos territórios da cidade e da comunidade local onde os CESEC estão inseridos;
- VI- Recorrer aos recursos audiovisuais, laboratórios, biblioteca, tecnologias de informação e comunicação como ferramentas facilitadoras e potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem;
- VII- Adotar em seu processo avaliativo instrumentos que possibilitem ao estudante formas de avaliação diagnóstica e formativa, ao longo do processo de ensino-aprendizagem e permitindo estratégias para a tomada de consciência pelo estudante sobre suas conquistas, dificuldades, possibilidades e necessidades, bem como propiciar ao professor a construção e a adequação de suas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas;
- VIII- Possibilitar aos estudantes situações de aprendizagem que proporcionem ao estudante a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável;
- IX- Valoriza os conhecimentos e habilidades adquiridas pelo estudante por meios informais. (BRASIL, 2016).

O PPP de uma escola expressa o que se deseja alcançar com a ação educativa, como tem sido a atuação dos sujeitos que ali estão a partir daquela realidade, e quais transformações planejam para modificar tal realidade. O PPP “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra” (CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 1).

Está definido no PPP do CESEC-Uberlândia, no marco situacional, que a instituição irá promover o resgate social por meio de uma nova oportunidade educacional, ofertando educação inclusiva de qualidade e com equidade para a EJA na modalidade semipresencial, aos adolescentes e jovens e com distorção de idade/ano de escolaridade e aos adultos e idosos que foram excluídos do ensino regular, na idade própria, por motivos diversos. (PPP CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 7).

No marco filosófico a instituição define como meta ser “referência para a cidade e região na educação de jovens e adultos, promovendo transformação social através da formação integral dos estudantes” (PPP CESEC UBERLÂNDIA, 2020, p. 7).

E, por fim, no marco operativo que se refere à operacionalização, ou seja, às ações necessárias para se atingir a meta estabelecida no marco filosófico, a instituição estabeleceu os seguintes aspectos:

- Educação inclusiva a todos os estudantes que não tiveram acesso ou não pôde continuar seus estudos na idade de direito;
- Valorização e utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social e cultural previamente adquirido e a serem construídos;
- Desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo;
- Promoção do respeito a si, ao outro e aos direitos humanos;
- Acolhimento e valorização da diversidade sem preconceitos;
- Processo ensino-aprendizagem pautado na ética, democracia, sustentabilidade e solidariedade. (PPP CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 7).

O CESEC-Uberlândia oferta a EJA na modalidade semipresencial, nos níveis da Educação Básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), através de dois sistemas diferenciados, que são o curso e a Banca Permanente de Avaliação (BPA) para a realização dos denominados exames especiais⁴⁵.

No CESEC-Uberlândia existe a possibilidade de aproveitamento de estudos concluídos em curso regular ou exames (supletivos, ENCCEJA, ENEM, Telecurso 2000, ou outros equivalentes) e, conforme Regimento Interno (RI), o aluno deve ter acesso à essa informação no ato da matrícula (CESEC-UBERLÂNDIA. 2000, p. 39).

Quanto à organização e normas de funcionamento no que diz respeito à matrícula, o RI, em consonância com as resoluções definidas pela SEE/MG, estabelece que a matrícula é gratuita, pode ser efetuada em qualquer época do ano e o aluno pode optar por cursar um ou mais componentes curriculares. Independentemente do número de componentes curriculares em que o aluno se inscrever é registrada apenas uma matrícula por aluno.

Quanto ao currículo, o CESEC – Uberlândia, conforme o estabelecido na seção III do RI, organiza o currículo do curso nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, contemplando os componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum, como também a Língua Estrangeira Moderna.

De acordo com o RI no artigo 86 “os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, publicados pela Secretaria de Estado de Educação de MG, devem ser observados na organização curricular dos cursos como parâmetros definidores dos componentes das áreas do conhecimento” (RI CESEC/UBERLÂNDIA, p. 39).

⁴⁵ O funcionamento da Banca Permanente de Avaliação só é autorizado em cidades onde existe uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), caso de Uberlândia, onde está instalada a 40ª SRE. As avaliações, denominadas exames especiais, realizados pela BPA são oferecidos em qualquer época do ano civil e são constituídos apenas de quatro provas correspondentes às grandes áreas do conhecimento em que se organizam os componentes curriculares e tem caráter de terminalidade da Educação Básica.

Os componentes curriculares são estruturados por meio de módulos, no mínimo cinco e no máximo dez, por disciplina. No caso do CESEC-Uberlândia definiu-se por cinco módulos por disciplina.

Os componentes curriculares agrupados pelas áreas de conhecimento para os ensinos fundamental e médio estão demonstrados nos quadros a seguir.

Quadro 5: Ensino Fundamental

| Área do conhecimento | Componente(s) curricular(es) |
|----------------------|--|
| Linguagem e Redação | Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Arte Educação Física |
| Matemática | Matemática |
| Ciências Humanas | Geografia História |
| Ciências da Natureza | Ciências Naturais |

Fonte: Currículo CESEC. Quadro elaborado pela autora.

Quadro 6: Ensino Médio

| Área do conhecimento | Componente(s) curricular(es) |
|---|--|
| Linguagem e suas tecnologias | Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Arte Educação Física |
| Matemática e suas tecnologias | Matemática |
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia História Filosofia Sociologia |
| Ciências da Natureza e suas tecnologias | Biologia Física Química |

Fonte: Currículo CESEC. Quadro elaborado pela autora.

Ao analisarmos os documentos que regulamentam a organização e funcionamento dos CESECs foi possível observar que eles incorporaram os debates ocorridos ao longo de décadas, que buscaram retirar da educação oferecida aos estudantes jovens e adultos o estigma de educação compensatória, de segunda classe. Porém existe uma distância entre o que está proposto e o que, de fato, se realiza. Assim encontramos algumas incongruências e contradições entre teoria (resoluções, PPP, RI) e prática. Passaremos a comentar alguns desses aspectos.

Na seção III, artigo 81, que trata dos currículos da EJA para o ensino fundamental e médio, encontramos no parágrafo único: “O CESEC deverá oferecer o ensino da Língua

Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, atendendo à Lei 11.161/2005” (RI CESEC/UBERLÂNDIA, 2020, p. 33). No CESEC-Uberlândia é ofertada a Língua Inglesa, porém não se respeita o caráter facultativo, e todos os estudantes matriculados têm que, necessariamente, cursar essa disciplina.

Algo parecido diz respeito à obrigatoriedade de oferta, pelos CESECs, do Projeto Interdisciplinar. Esse projeto consta da Resolução SEE/MG nº 2943/2016, que define no § 6º que o Projeto Interdisciplinar fará parte do Plano de Estudos e será desenvolvido semestralmente a partir de um tema ou uma proposição-problema definidos pela equipe pedagógica. Entretanto no item X esclarece que “a participação do estudante no Projeto Interdisciplinar é facultativa, mas de oferta obrigatória pelo CESEC”.

O artigo 82 do RI preconiza a Educação Física como componente obrigatório do ensino Fundamental e médio e conforme o § 3º do artigo 26 da Lei nº 9394/96, o componente curricular será facultativo apenas nas seguintes situações:

- I- que se cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 06 (seis horas);
- II- maior de 30 (trinta) anos de idade;
- III- que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV- amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V- que tenha prole. (RI CESEC/UBERLÂNDIA, 2020, p. 44).

Mas e os estudantes que não estão isentos de cursar educação física pelas situações previstas acima? Para esses casos, os alunos são encaminhados para a Escola Estadual Antônio Luiz Bastos, onde devem cursar 16 horas da disciplina com registro em diário de classe daquela escola, e os documentos comprobatórios desses registros são enviados pelo respectivo diretor para o CESEC-Uberlândia. O aluno do CESEC tem que se submeter aos horários das aulas determinados pela escola onde vai cursar a disciplina.

Em consonância com a resolução supracitada, o RI e o PPP, o CESEC-Uberlândia desenvolve boas experiências que contemplam o aproveitamento em suas práticas educativas, “os diversos espaços escolares disponíveis, bem como dos territórios da cidade e da comunidade local onde os CESECs estão inseridos”. E, também, possibilita aos estudantes situações de aprendizagem que lhes proporcionem a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável (RI CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 25-26). Essas atividades se inserem na rede local de grupos e instituições que possibilitam a integração escola-sociedade através de parcerias com voluntários de diversas instituições como Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade Pitágoras, Universidade do Triângulo (UNITRI), Universidade de

Uberaba (UNIUBE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), SEBRAE, Hemocentro, Serviço Social do Comércio (SESC), Polícia Militar, Polícia de Meio Ambiente e Grupontapé de Teatro. O quadro abaixo mostra algumas das atividades realizadas pelo CESEC-Uberlândia em parcerias com outras instituições.

Quadro 07: Atividades desenvolvidas com instituições parceiras

| Período | Instituição | Atividades |
|----------------------|---|--|
| 2016 | Curso de Letras com domínio em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - UFU | Projeto de Leitura e Produção de texto. |
| 2017, 2018, 2019 | Curso de Letras com domínio em LIBRAS - UFU | Curso básico de LIBRAS para ouvinte. |
| 2017 2018 2019 | Serviço Social do Comércio (SESC) | Projeto Cine SESC (exibição de filmes não comerciais e debate); Exibição de curtas metragens; Exposição de arte com obras realizadas pelos estudantes. |
| 2018 | Hemocentro | Doação de sangue |
| 2018 | Grupo de Teatro Grupontapé | Apresentação de peças teatrais com rodas de conversas. |
| 2019 | OAB | Minicurso sobre noções de direito e cidadania. |
| 2019 | Curso de Enfermagem - UFU | Palestra, aferição de pressão, análise de IMC, exame rápido de diabetes. |

Fonte: PPP do CESEC (2020). Quadro elaborado pela autora.

Nas atividades realizadas em parceria com o SESC e Grupontapé de Teatro, alunos e professores se dirigiam a pé até a sede das instituições citadas para participarem da programação, já que elas se localizam no entorno do CESEC. A adesão é voluntária e a participação computava duas horas ou mais de carga horária, que eram descontadas da carga horária presencial obrigatória (16 horas) do componente curricular escolhido pelo aluno.

A doação de sangue foi realizada em um sábado letivo e o encontro foi marcado no Hemocentro na parte da manhã. Os minicursos (LIBRAS, noções de Direito e produção de textos) foram realizados na unidade do CESEC com duração entre 20 e 40 horas.

As atividades acontecem sempre na primeira parte do tempo escolar para permitir que o estudante esteja liberado para a aplicação da prova no segundo tempo.

No PPP do CESEC-Uberlândia também são retratadas as situações de indisciplina e violência que ocorrem na instituição e as medidas tomadas para inibi-las. Por se tratar de escola

que atende na modalidade da EJA essas situações são raras e ocorrem com mais frequência envolvendo alunos menores, entre 15 e 17 anos. Como exemplo de indisciplina na instituição estão registradas no PPP (CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 23) as conversas paralelas, uso de celulares que não seja para estudos, mau uso dos banheiros, roupas inadequadas para o ambiente escolar. Na escola procura-se trabalhar as situações de indisciplina pedagogicamente, “através de aconselhamento individual, palestras, ações de intervenções, projetos extracurriculares, em que os alunos são levados a refletir sobre suas ações enquanto estudante” (PPP, CESEC/UBERLÂNDIA, 2020, p. 23).

Quanto às situações de violência, também consideradas raras, há o registro de agressões verbais, vandalismo contra o patrimônio público, roubos, porte e vendas de drogas. Nesses casos é lavrada uma ata de advertência com a presença dos envolvidos e dois ou mais membros da comunidade escolar, incluindo pais ou responsáveis se o infrator for menor de idade. Segundo o PPP: “Os casos que não são resolvidos internamente são direcionados aos órgãos responsáveis” (PPP, CESEC/UBERLÂNDIA, 2020, p. 23).

3.1.1 Diversidade e inclusão na aprendizagem

O PPP do CESEC-Uberlândia dedica uma seção exclusiva para desenvolver os tópicos relativos à diversidade e inclusão da aprendizagem e justifica essa opção da seguinte forma:

Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam, o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento, a atenção e o cuidado com meio ambiente que nos cerca. (PPP CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 17).

Nessa parte do PPP, a seção 3.2.2 descreve como é realizado no CESEC-Uberlândia o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto em várias legislações para permitir o acesso ao conhecimento e a permanência na escola de pessoas com deficiência (PCD).

No CESEC, os casos mais frequentes de PCD que buscam concluir os estudos são as pessoas surdas e, nesse caso, a escola tem em seu quadro de pessoal um intérprete de LIBRAS, que faz a intermediação entre os estudantes surdos e o professor orientador da aprendizagem, desde o esclarecimento de dúvidas acerca do conteúdo até à aplicação de provas.

Outros casos de PCD são as pessoas cegas ou visão subnormal e portadoras de deficiência física e/ou cadeirantes, que não conseguem ter acesso ao piso superior da escola, o qual é feito exclusivamente por escada. Os estudantes cegos também são auxiliados pelo

intérprete de LIBRAS, que faz a intermediação entre esses e os professores, lendo os textos e transcrevendo as respostas dos planos de estudo e das provas, por exemplo. Já as pessoas com deficiência física, geralmente cumpre as horas presenciais e fazem provas na biblioteca da escola, que fica no térreo, e a bibliotecária ou professor em uso da biblioteca (PEUB) faz a intermediação entre estudante e professores. Sempre que necessário, o docente se desloca até a biblioteca para esclarecer dúvidas que o estudante possa ter.

Quanto à temática das relações étnico-raciais, parte integrante de nosso objeto de pesquisa, ela aparece duas vezes no PPP do CESEC-Uberlândia. A primeira vez está inserida na seção 3.2.2: Diversidade e inclusão na aprendizagem, que se refere à educação das relações étnico-raciais e expressa como a escola realiza o trabalho com a temática nos seguintes termos:

A escola promove um ambiente democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Sendo assim, a escola busca desenvolver conteúdos relacionados à história, a cultura africana e afro-brasileira e, também, à história indígena através de projetos que visam diversificar as experiências de aprendizagem, pautadas em situações cotidianas que desmascaram mitos e preconceitos em relação à população negra. (PPP CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 20).

A temática aparece pela segunda vez no Eixo 3 do PPP: Gestão democrática e participativa, no item 3.3.1, que trata do impacto da violência nas expectativas de aprendizagem. Nessa parte a temática aparece sob o título: Relações étnico-raciais e direitos humanos e é abordada relacionando-a à indisciplina e violência. Conforme registro no PPP, “a escola identifica práticas discriminatórias racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar, mas não identifica práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no ambiente escolar” (PPP CESEC - UBERLÂNDIA, 2020, p. 25), e mais adiante justifica nestes termos:

A interferência de práticas discriminatórias, racista ou preconceituosa na aprendizagem no âmbito da escola, geralmente se dá de forma sutil, através de comentário sobre algum texto, sobre um tema ou observação no relacionamento entre as pessoas. Porém como não existe a formação de turmas e os alunos são transitórios em cada componente curricular, esta situação não é muito frequente e não ocorre de forma sistemática. (PPP CESEC – UBERLÂNDIA, 2020, p. 25).

Como no CESEC-Uberlândia não existe formação de turmas com os estudantes, nem a aula tradicional típica do ensino regular, no PPP está informado que as práticas racistas, discriminatórias ou de preconceito étnico-cultural são tratadas através de textos e questionários

(Planos de estudos e provas), no plano de ação do Programa de Convivência Democrática⁴⁶ e de temas selecionados para os Projetos Interdisciplinares (PPP CESEC-UBERLÂNDIA, 2020, p. 25).

Consideramos que o produto desta dissertação, que aborda questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira, potencializará a formação de cidadãos antirracistas.

3.1.2 Regime especial de atividades não presenciais (REANP)⁴⁷: CESEC-Uberlândia no contexto de pandemia por covid-19

Uma crise sanitária jamais vista teve início na China, no final de 2020, e em poucos meses havia se espalhado por todo o mundo. Tratava-se de uma pandemia causada por coronavírus, altamente letal para a humanidade. A organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou, como medidas para evitar que o vírus se espalhasse, o isolamento e distanciamento social e o uso de máscaras. Para evitar a aglomeração, situação propícia para propagação do coronavírus, estabelecimentos comerciais, religiosos e escolares foram fechados no mundo todo.

No Brasil houve a suspensão das aulas presenciais e, em seguida, a nível do governo federal, várias medidas legais foram tomadas a fim de organizar o sistema de ensino no cenário catastrófico de uma pandemia. Ainda no início da pandemia, entre março e abril, a legislação educacional se deu através da Portaria nº 343⁴⁸ do Ministério da Educação (MEC), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais (BRASIL, 2020a), da Medida Provisória nº 934⁴⁹, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência (BRASIL, 2020b), e o Parecer nº 05/2020⁵⁰, que trata da reorganização do calendário escolar e

⁴⁶ Programa lançado pela SEE/MG através da Resolução nº 3685 de 30 de janeiro de 2018 que prevê a elaboração dos planos de convivência democrática pelas escolas estaduais mineiras e o sistema de registro de situações de violências.

⁴⁷ Resolução SEE Nº 4310/2020 que dispõe sobre as normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública e de educação básica e profissional, em decorrência da pandemia coronavírus (covid-19) para o cumprimento da carga horária.

⁴⁸ O documento pode ser consultado na íntegra em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 maio 2021.

⁴⁹ O documento pode ser consultado na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020. Acesso em: 10 maio 2021.

⁵⁰ O documento pode ser consultado na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-cnselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2019>. Acesso em: 10 maio 2021.

da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia (BRASIL, 2020c).

Estados e municípios, a partir da legislação federal e no âmbito de suas competências, também tomaram medidas legais a fim de adequar o sistema de ensino sob suas jurisdições ao contexto da pandemia.

Em Minas Gerais, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020, foi criado o Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP. O Projeto conta com três frentes para disponibilizar os conteúdos, que são: 1. Plano de Estudo Tutorado (PET), que são apostilas com atividades e orientações de estudos; 2. Programa de TV “Se liga na Educação”, com aulas transmitidas pela Rede Minas, de segunda à sexta-feira, das 7:00 às 12:30; 3. Aplicativo digital Conexão-Escola, aplicativo para celular através do qual os estudantes conseguem acessar ao PET e as aulas da Rede Minas.

É importante ressaltar que todos os materiais citados nas três frentes dizem respeito à Educação Infantil e Educação Básica regular. Nada foi planejado para a EJA, nenhum material didático ou orientações pedagógicas que considerassem as especificidades dessa modalidade de ensino e os sujeitos que dela participam. Posteriormente foi emitido um Adendo de Acréscimo Regimental nº 01/2017 do ano de 2020, com efeito retroativo, estabelecendo as normas a serem adotadas pelos CESECs.

As atividades presenciais no CESEC-Uberlândia foram suspensas em 18 de março de 2020 para retornarem, de forma remota, na primeira quinzena de maio do mesmo ano. As equipes gestora, pedagógica e docente do CESEC-Uberlândia tiveram que unir esforços para adequar o processo de ensino e de aprendizagem à essa nova realidade em que a interação entre docentes e discentes se daria através das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). A equipe gestora optou por utilizar no CESEC as ferramentas da plataforma Google for Educacion⁵¹. Podemos citar especialmente duas ferramentas que foram mais utilizadas na unidade escolar: Google sala de aula⁵² e o Google Meet⁵³.

O período inicial de adaptação ao ensino remoto foi repleto de dificuldades, pois exigia que, de uma hora para a outra, sem preparação prévia, estudantes e professores se inserissem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desconhecido para muitos. É um equívoco

⁵¹ Plataforma educacional que permite que todo conteúdo didático inserido possa ser acessado a qualquer momento, de qualquer local a partir de um dispositivo conectado à internet.

⁵² O Google Classroom ou Google sala de aula é uma sala de aula virtual onde ficam armazenados todos os recursos didáticos (provas, textos, questionários, mapas, vídeos entre outros) necessários no processo ensino-aprendizagem.

⁵³ Ferramenta de vídeo conferência que permite reuniões com até 100 participantes.

pensar que as dificuldades seriam apenas por parte dos estudantes. No novo contexto de ensino remoto, as dificuldades se apresentaram para todos, em maior ou menor grau: dificuldades para acessar a internet, pois o pacote de dados contratado não suportava as atividades; dificuldades com equipamentos que, muitas vezes obsoletos, requeria que professor e/ou aluno se endividassem para adquirir outro, no caso de haver recursos financeiros para tal compromisso; em alguns casos o docente pegava o equipamento emprestado na escola; condições de trabalho e estudos inadequados, pois a casa teve que se transformar em “sala de aula”; dificuldades com as plataformas e ferramentas digitais, insegurança ao usá-las, sensação de estranhamento com o ambiente *on-line*, pressões, incômodos, adoecimento.

No CESEC-Uberlândia tivemos que criar um ambiente colaborativo para implementarmos o ensino remoto com os profissionais que conheciam mais sobre o uso de TDICs, ajudando os outros através de videochamadas, tutoriais e mensagens no grupo de aplicativo, pois estávamos isolados e distanciados, cada um em sua casa.

Com as salas virtuais criadas, recursos didáticos inseridos, estaríamos prontos para o ensino remoto?

Provavelmente nunca estaremos suficientemente preparados. Enfrentamos desafios diariamente e cada um deles requer uma resposta diferenciada. Tínhamos dificuldades para identificar os estudantes, pois muitos insistiam em utilizar e-mails que não tinham nenhuma relação com seus nomes: “mamaedoruam”, “100limites”, “fulano e sicrana”, são exemplos de uma lista enorme. Escolhiam como imagem para o perfil o rosto de artistas, fotos de família ou casal, avatar ou não colocavam foto nenhuma. Havia estudantes com dificuldades reais, que não conseguiam sequer localizar trabalhos ou provas e que não conseguiam anexar os arquivos com repostas aos questionários. Apareciam trabalhos sem nome ou número de matrícula, simplesmente anexados na página do estudante. Também havia estudantes que enviavam o mesmo arquivo feito pelo colega sem ao menos se dar ao trabalho de mudar a letra, e estudantes que jamais veríamos o rosto, pois nunca ligavam a câmera.

Do lado de cá da tela, à distância, isolados em nossas “salas de aula” improvisadas, buscávamos sanar as dificuldades e vencer os desafios. Solicitávamos que os estudantes alterassem fotos e e-mails, anotassem nome completo e número de matrícula nos trabalhos facilitando a identificação. Entrávamos, através de videochamada, junto com os estudantes explicando onde se localizavam as avaliações, como anexar arquivos. Anulávamos os trabalhos com cópias e solicitávamos a substituição. Pedíamos para ligar câmera e microfone. Alguns atendiam prontamente, outros questionavam as regras.

Havia ainda aqueles estudantes que por algum motivo (ausência de equipamentos conectados à internet ou por ter uma deficiência que inviabilizava a participação totalmente à distância) não conseguiam participar do ensino remoto oferecido pelo CESEC-Uberlândia. Para esses casos existia a possibilidade, prevista na legislação, de agendar o atendimento presencial na unidade de ensino para que o estudante pudesse retirar o material impresso. Foram poucos os casos de estudantes que utilizaram esse serviço.

Da mesma forma que houve estudantes do CESEC-Uberlândia que não mostraram o rosto durante o atendimento, tivemos aqueles que abriram a câmera e o coração e mostraram a pessoa existente além daquele rosto. Somos testemunhas de relatos emocionantes que explicavam os motivos que os fizeram deixar a escola e os motivos que os fizeram retornar. Pessoas que nos falavam das dificuldades encontradas para lidar com a tecnologia e da alegria de conseguirem superar as barreiras. E, paradoxalmente, apesar de todas as críticas que possa haver em torno do ensino remoto, várias pessoas nos falavam que só puderam retomar os estudos porque o formato de ensino à distância possibilitava.

Esse paradoxo pode ser observado também em relação ao corpo docente e equipe gestora do CESEC-Uberlândia. Apesar da sobrecarga de trabalho, pressão e desconforto para atuar no AVA a partir de casa, entre outros fatores complicadores, os profissionais do CESEC conseguiram, num esforço coletivo, criar soluções que possibilitaram a continuidade do processo ensino e aprendizagem num contexto totalmente adverso de uma crise sanitária mundial. Temos clareza dos limites inerentes a esse período que, compulsoriamente, nos inseriu a todos num ambiente virtual de aprendizagem. Não tivemos a condição ideal, entretanto essa foi a ação pedagógica possível.

Na continuação desta seção nos deteremos na apresentação do perfil dos discentes do CESEC, pois foi pensando nesses sujeitos, tentando contribuir para uma formação mais crítica, que possibilitasse a transformação, que produzimos a proposta didática registrada na última seção.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: diferentes identidades

Ao adentrarmos uma sala de aula da EJA semipresencial o primeiro aspecto que percebemos é a diversidade geracional, ali se encontram pessoas de diferentes idades, a maioria jovens, alguns são idosos. Se for o dia de atendimento aos estudantes matriculados no ensino fundamental (anos finais) ou dia de atendimento misto, ensino fundamental e médio, a diferença geracional é ainda maior, pois o atendimento se inicia na faixa etária de 15 anos, ou seja, adolescentes. Nesse caso, na maioria das vezes, alunos nesta faixa etária, entre 15 e 17 anos,

estavam matriculados em escolas de ensino regular e, por serem considerados inadequados naquela instituição de ensino, por algum motivo, foram convencidos, juntamente com a pessoa responsável por ele, a se retirarem daquela escola e se matricularem numa escola semipresencial. Geralmente são alunos em defasagem de idade e série, considerados indisciplinados, por vezes com dificuldades em assimilar o conteúdo e, por isso, enquadrados entre aqueles que atrapalham o andamento da turma.

A escola também recebe alunos dessa mesma faixa etária que infringiram alguma lei e foram encaminhados ao CESEC através de mandado judicial, sendo a frequência à escola condição para manterem-se livres na sociedade. Estudantes com ambos os perfis são os que encontram maior dificuldade de adaptação ao sistema de ensino oferecido no CESEC, estão ali por força das circunstâncias, matriculados pelos pais ou responsáveis, por serem menores. Estudar em uma escola de EJA semipresencial requer muita disciplina, força de vontade e autonomia por parte do estudante para administrar o próprio processo de ensino e aprendizagem, pois nessa modalidade não existe a tradicional aula do ensino regular, apenas esclarecimento de dúvidas. Na maioria das vezes o estudante dessa faixa etária não atingiu a maturidade suficiente para conduzir seus estudos de forma autônoma. Entretanto a grande maioria dos estudantes está no CESEC por escolha, considerando que são maiores de 18 anos, tomaram a decisão de se matricular na escola e enfrentar as dificuldades de retomar os estudos na maturidade.

Entres os jovens, adultos e idosos que procuram o CESEC-Uberlândia estão homens e mulheres, pessoas LGBTQIA+⁵⁴, estrangeiros, pessoas originárias do sistema prisional e em liberdade condicional. No corpo discente é marcante a presença de negros. No CESEC estão pessoas que foram excluídas ou abandonaram a escola por motivos diversos, muitos por serem vítimas, cotidianamente, de violência simbólica, marginalizadas. O CESEC-Uberlândia recebe a todos sem distinção, conforme orienta a resolução 2943/2016, em seu artigo 16 §Único: “Para a matrícula dos estudantes é vedada qualquer forma de discriminação em especial aquelas decorrentes de origem, gênero, etnia e cor”.

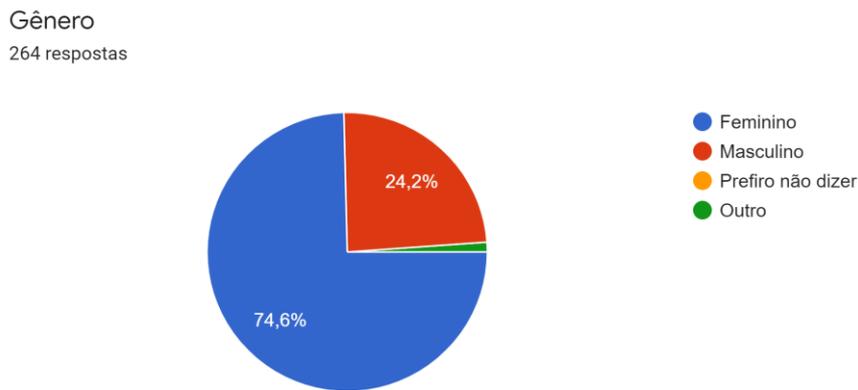
Grande parte dos estudantes que retomam os estudos através da EJA não concluirão os níveis de ensino. O ciclo de abandono e retomada dos estudos parece se repetir infinitamente na vida de muitos. Alguns porque diante dos dilemas da vida, sejam eles pessoais, familiares

⁵⁴ LGBTQIA+ é a sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, + que representa o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade para a esta comunidade. Conforme definição acessada em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 10 maio 2021.

ou de trabalho, se tiverem que escolher um para o qual dedicar seus esforços, a escola dificilmente será prioridade. Outros abandonam seguidamente a escola por não se adequarem ao ensino que é oferecido e que não lhes contemplam.

A partir dessas considerações podemos evidenciar que o CESEC é uma escola marcada pela multiculturalidade. É nesse cenário, marcado pela complexidade, incertezas e diferenças que abrem caminhos para pensar em um ensino aberto a grupos culturais étnicos plurais. Concordamos com McLaren (2000) ao defender o multiculturalismo crítico e revolucionário, que compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais. Para isso, ressaltamos a importância de aprofundar as reflexões a partir da identificação desses sujeitos. A primeira questão referia-se ao gênero:

Gráfico 1: Sobre o gênero



Fonte: Questionário Google Forms.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 74,6% são mulheres. Esses dados demonstram uma mudança recente, até porque as mulheres, juntamente com os negros, fazem parte dos grupos historicamente excluídos do processo de escolarização. No plano de estudo do módulo 1 do componente curricular História do Ensino médio, a última questão solicita que o estudante produza um texto com sua história de vida e entre os aspectos que sugerimos que abordassem estão os motivos que o fizeram deixar e, também, retornar aos estudos. Entre os motivos elencados pelas estudantes estão a gravidez precoce, o casamento e a necessidade que se estabeleceu de se dedicar à rotina doméstica e à criação de filhos, a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, cuidados com parentes doentes, problemas com a própria saúde, incluindo problemas emocionais como depressão, inexistência de escolas no entorno de casa para atender o seu nível de ensino, proibição por parte de parentes para prosseguir com os estudos,

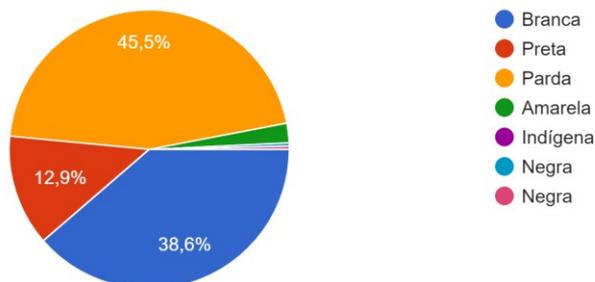
dependência química. Tão variados quanto os motivos para o abandono da escolarização são, também, as razões para a sua retomada, que vão desde o desejo de adquirir não só o conhecimento mas, principalmente, a certificação para se inserir ou ascender no mercado de trabalho, a necessidade de ajudar os filhos com as tarefas escolares, até motivos mais subjetivos como se sentirem bem consigo mesmas, ter uma atividade que permita a socialização, estabelecer vínculos de amizade, especialmente quando se trata de alunas mais velhas. E, paradoxalmente, algumas voltam à escola pelo mesmo motivo que levaram muitas desistirem dela como, por exemplo, tentarem se curar de doenças emocionais. É possível observar que muitas situações não atingem igualmente os estudantes do sexo masculino, como casamento, cuidado com os filhos, proibições por parte de terceiros.

Nossa experiência mostra que a retomada não é fácil para as mulheres. Muitas chegam à escola trazendo suas crianças, algumas de apenas poucos meses, por não terem uma rede de apoio que lhes permita deixá-las enquanto estudam. Outras chegam atrasadas porque antes tiveram que deixar sua criança na escola e pedem para sair mais cedo a fim de dar tempo de pegarem as crianças na instituição. Nesses casos, a postura da equipe pedagógica e gestora é tentar aplicar medidas que possibilitem à estudante dar continuidade aos estudos, como por exemplo, autorizando a realização da prova mais cedo ou permitindo a presença da criança na sala de aula.

Buscamos identificar como os estudantes se autodeclaravam em relação à raça/etnia. Utilizamos a atual classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traz as categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena verificada através de autodeclaração.

Gráfico 2: Raça e etnia

8. Etnia/Raça/Cor:
264 respostas



Fonte: Questionário Google Forms.

Por opção política incorporada pelos Movimentos Negros, adotaremos a denominação negros que se refere à soma dos estudantes autodeclarados pretos e pardos. Assim, como podemos observar no gráfico 2, a pesquisa apresenta um total de 58,4% de negros. Levando-se em consideração o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e os números expressivos em relação à presença de pessoas negras na EJA, percebe-se que a questão étnico-racial e EJA têm estreita relação.

Na história do Brasil, cujo passado escravagista deixou marcas indeléveis, o acesso dos negros à escolarização se deu de forma precária. Várias foram as situações de interdição e exclusão dos negros no processo educacional, isso já sinaliza o grau de marginalização vividos por esse grupo e a importância de se trabalhar as questões relativas à raça e etnia nas escolas.

Os gráficos 2 e 3 reforçam o que afirmamos anteriormente: a multiculturalidade marca o espaço escolar do CESEC. McLaren (2000) chama a atenção para que a educação escolar vá além, para a necessidade de incorporar e ir além da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante. A educação escolar, em particular as aulas de História, precisam problematizar a produção das diferenças.

De acordo com Silva (2000) o multiculturalismo que predomina nos documentos oficiais apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição (posição liberal). Para o autor, identidade e diferença são resultados de atos de criação, não são elementos da natureza, não são essências, não são coisas que estejam simplesmente aí à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas.

Na continuação dos dados apurados pelo questionário, buscamos conhecer a renda familiar dos estudantes.

Gráfico 3: Renda mensal familiar

15. Qual a renda mensal de sua família

264 respostas



Fonte: Questionário Google Forms.

Mais da metade dos estudantes matriculados no CESEC-Uberlândia, no ensino médio, que participaram da pesquisa, recebem no máximo dois salários-mínimos por mês, o que comprova o caráter popular dessa modalidade de ensino, que geralmente atende as pessoas mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico.

Entre os dias 03 (três) e 18 (dezoito) de setembro de 2020, a SEE/MG realizou a pesquisa “Conta aí, como vão seus estudos?”⁵⁵ para saber qual a percepção dos estudantes da rede pública estadual sobre a realidade do ensino remoto durante a pandemia. Podiam participar da pesquisa estudantes com mais de 12 anos de idade, matriculados nos anos finais do ensino fundamental, médio regular e EJA. Posteriormente os resultados foram enviados às escolas para que fossem desenvolvidas ações a partir das ideias e percepções relatadas pelos alunos.

Tratando especificamente da EJA, os dados da pesquisa foram apresentados por Di Pierro (2021, s. p) no Webinário EJA Novos Rumos⁵⁶ e trouxe os dados a seguir:

- Foram ouvidos 5.661 estudantes da EJA, 5,7% dos 99 mil inscritos na modalidade;
- Maioria eram negros e mulheres;
- 55% tinham renda familiar mensal de até 1 salário-mínimo;

⁵⁵ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11006-conta-ai-como-vao-seus-estudos-pesquisa-quer-ouvir-alunos-da-rede-estadual-sobre-ensino-remoto>. Acesso em: 10 maio 2021.

⁵⁶ O Webinário foi transmitido ao vivo em 17/03/2021 e os resultados da pesquisa “Conta aí, como vão seus estudos?” relativos a EJA podem ser acessados em: <https://youtu.be/c6YhnH9VOGI> a partir do minuto 29:18. Acesso em: 10 maio 2021.

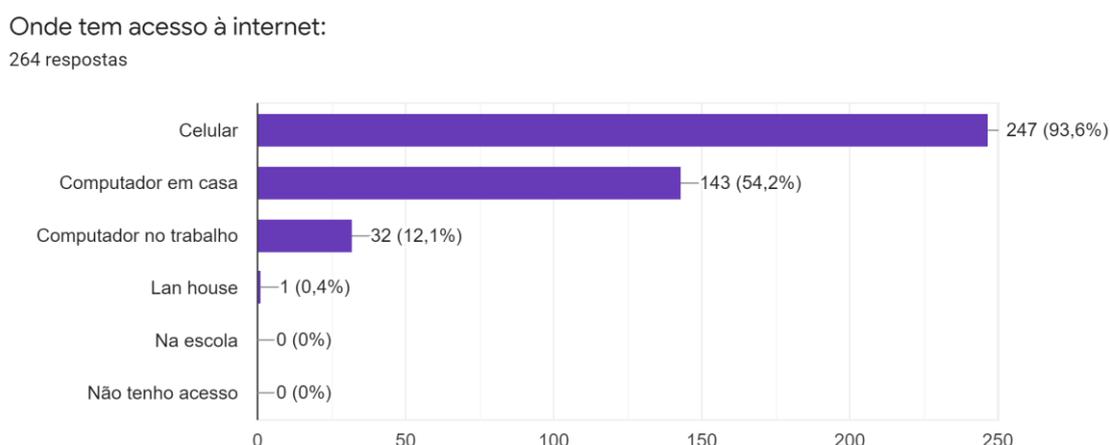
- Maioria eram trabalhadores, mas 43,2% estavam desempregados; 49% trabalhavam, dentre os quais 13% por conta própria e 13% sem carteira assinada; ou seja, só 36% tinham proteção trabalhista.

Esses dados se aproximam bastante dos que foram coletados através do questionário aplicado aos estudantes do CESEC-Uberlândia, conforme gráficos 1, 2 e 3.

Quanto ao REANP, a pesquisa apurou que 65% dos estudantes da EJA não tinham computadores, e o meio predominante de acesso ao ensino remoto era o celular, embora uma parcela não conseguisse usar para estudar, provavelmente devido ao limite do pacote de dados.

Questionamos os estudantes, sujeitos da pesquisa, sobre o local de acesso à internet. Os dados foram registrados no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Local de acesso à internet



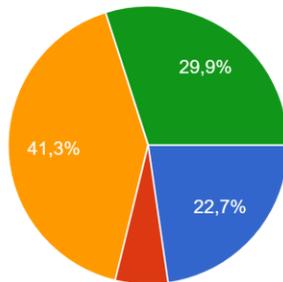
Fonte: Questionário Google Forms.

Conforme podemos observar no gráfico 4, o uso do celular para os estudos é a realidade de 93,6% dos alunos do CESEC, que relatam várias dificuldades para acompanhar o ensino remoto por esse dispositivo, como por exemplo, não conseguirem baixar o livro que disponibilizamos através de *link* na sala de aula virtual e não conseguirem assistir aos vídeos sugeridos para resoluções de questões do plano de estudos.

Procuramos também conhecer o processo dos estudos dos estudantes realizados em 2020, se já haviam sido reprovados em algum momento e o motivo que os levaram, em algum momento, a abandonar os estudos. As respostas estão apresentadas nos gráficos 5, 6 e 7.

Gráfico 5: Situação no ano interior

17. Sua situação no ano anterior
264 respostas

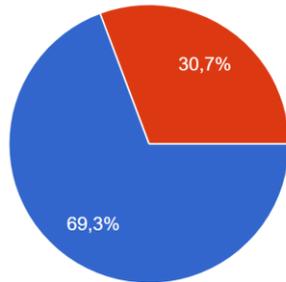


- Aprovado
- Reprovado
- Abandono/ não concluiu
- Não frequentou escola

Fonte: Questionário Google Forms.

Gráfico 6: Reprovou em alguma série?

Reprovou em algum ano/série?
264 respostas

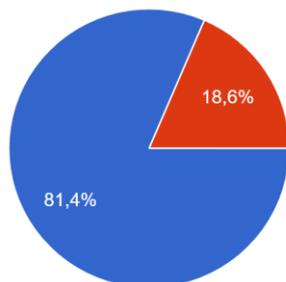


- Sim
- Não

Fonte: Questionário Google Forms.

Gráfico 7: Precisou parar de estudar?

20. Você precisou parar de estudar?
264 respostas



- Sim
- Não

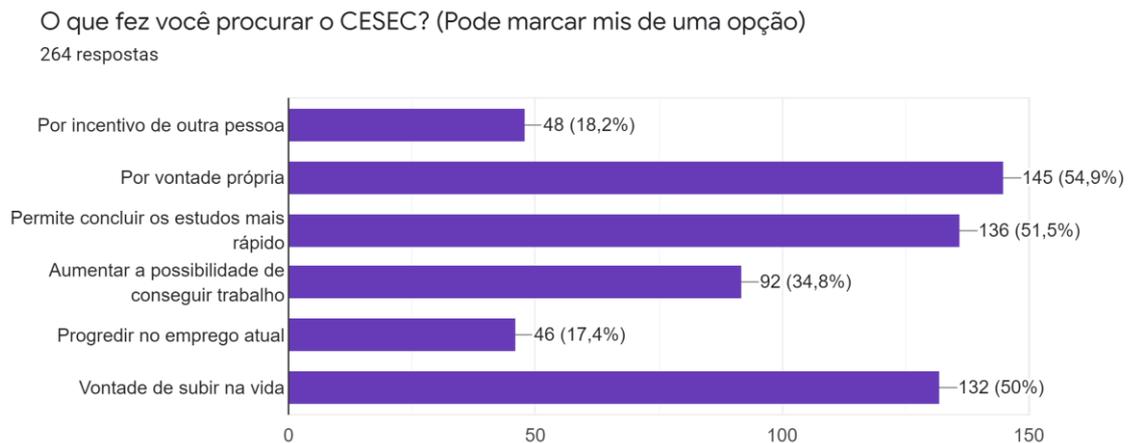
Fonte: Questionário Google Forms.

Os gráficos 5, 6 e 7 revelam aspectos da EJA e seus sujeitos: a maioria abandonou ou não frequentou escola no ano anterior, foi reprovada em alguma etapa da escolarização, precisou parar de estudar em algum momento da vida. Essas situações são facilmente observáveis no CESEC: estudantes que se matriculam, iniciam os estudos, fazem algumas avaliações e desaparecem, às vezes retornando alguns meses e até anos depois. Em alguns casos por contingências da vida que os pressionam a fazer escolhas, e os estudos, quase sempre, representam o aspecto de sua vida mais fácil de ser deixado de lado. Também têm os estudantes que deixam a escola porque o ensino ali ofertado não faz sentido em sua vida. Essa situação de desinteresse já era visível no final do século passado em estudos realizados por Haddad e Di Pierro (2000), que a expressam nos seguintes termos:

Os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem sériedade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

A afirmação dos autores nos leva a refletir sobre o papel da EJA na formação dos sujeitos. Consideramos a importância de problematizar o processo de ensino e aprendizagem para a educação dos jovens e dos adultos. Em nosso questionário perguntamos o que os fez procurar a continuação de seus estudos no CESEC:

Gráfico 8: O que o fez procurar o CESEC



Fonte: Questionário Google Forms.

O gráfico 8 retrata aspectos bem particulares da EJA: os estudantes são sujeitos que procuram um sistema de ensino que lhes permitam concluir o mais rapidamente possível os níveis de escolarização, pois não têm tanto tempo para gastar com as atividades escolares extensas nessa altura da vida na qual se encontram. Eles atribuem à escola a capacidade de inseri-los no mercado de trabalho ou de fazê-los progredir no trabalho e na vida, todos os desejos relacionados à ideia de futuro. Nesse sentido Arroyo (2007) observa que “a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro”. Porém, continua Arroyo, o presente incerto que os jovens vivem não traz perspectivas de futuro. Nesse contexto o autor propõe uma mudança no discurso, especialmente da EJA:

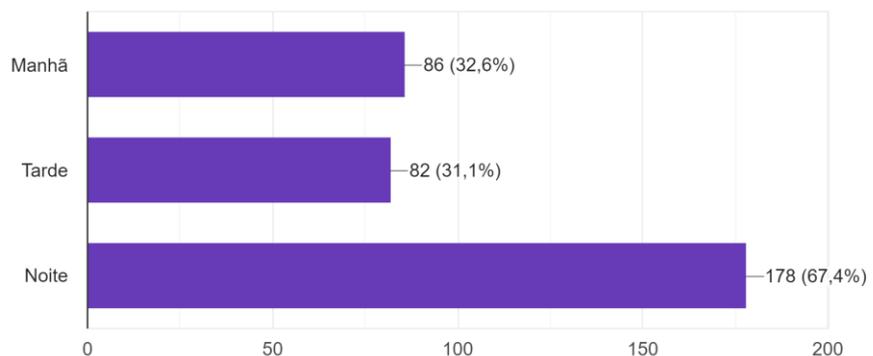
Esta tende a apresentar-se aos jovens e adultos como a última porta para o futuro. No discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia mínima da dignidade no presente. Esta abordagem muda muito o foco do olhar. Com os jovens e adultos com que trabalhamos, o que temos que fazer é evitar discursos do futuro e falar mais no presente. Intervir mais no seu presente do que prometer futuros que não chegarão. (ARROYO, 2007, p. 8).

Concordamos com o autor que o ensino deve fazer sentido na vida prática dos sujeitos aprendentes, pode ser um caminho de problematizar o presente e assim possibilitar a transformação.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa questionamos sobre o melhor horário, segundo os estudantes, para frequentarem a escola. Registramos as respostas no gráfico 9.

Gráfico 9: Melhor horário para frequentar a escola

Qual o melhor horário para você frequentar a escola?
264 respostas



Fonte: Questionário Google Forms.

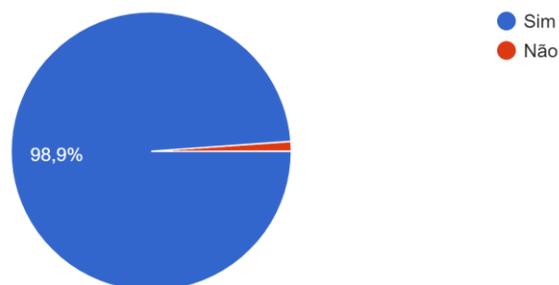
Apesar de estarmos no contexto de ensino remoto, o período noturno ainda é o turno de maior frequência dos estudantes no CESEC-Uberlândia. Lembramos que o aluno matriculado pode transitar pelos três turnos livremente. Até porque os alunos empregados formalmente ocupam cargos nos estabelecimentos de comércio e serviços, que funcionam no chamado horário comercial. Mesmo os alunos que tiram sua renda no trabalho informal, no subemprego ou sobrevivem realizando os chamados “bicos”, também exercem suas atividades principalmente durante o dia. Inclusive a resolução que regulamenta a organização e funcionamento dos CESECs em Minas Gerais estabelece o período noturno como aquele de atendimento prioritário:

Art. 3º O CESEC funcionará em dois (2) ou três turnos (3) turnos, sendo obrigatoriamente o seu funcionamento no turno noturno,
Parágrafo único. O CESEC que não apresentar o mínimo de matrícula exigido para funcionar nos três turnos, poderá funcionar alternando o horário de atendimento aos alunos: em alguns dias da semana atender no turno matutino e em outros no vespertino, desde que garanta o atendimento em dois turnos todos os dias da semana, sendo obrigatório o noturno. Ressaltamos que esta organização deverá ser autorizada pela direção da Superintendência Regional de Ensino e não deverá implicar em acréscimo no quadro de pessoal referido na Resolução vigente. (BRASIL, 2016).

O estudo sobre a modalidade da EJA no CESEC revela que os estudantes possuem autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, buscamos conhecer a importância do papel do professor na formação, assim questionamos se os estudantes confiavam nos professores. Registramos as respostas no gráfico 10.

Gráfico 10: Confia nos(as) professores(as) para ajudar a superar suas dificuldades de aprendizagem?

Confia nos (as) professores (as) para lhe ajudarem a superar suas dificuldades de aprendizagem?
264 respostas



O gráfico 10 expressa quase uma unanimidade em relação à confiança que os alunos depositam nos (as) professores (as) e, também, nos traz uma preocupação: os assuntos do componente curricular que os alunos jovens e adultos são desafiados a aprender, apesar da dificuldade em assimilá-los, fazem sentido em suas vidas? Ou como observou Arroyo (2007), os currículos embasados na centralidade do mundo do trabalho, para levá-los à universidade, qualificá-los para um bom emprego, passar em concursos, mesmo que os estudantes da EJA vivam, em sua maioria, a instabilidade do emprego informal, do subemprego e do desemprego, têm razão de ser? Concordamos com Arroyo quando ele afirma que:

Não se trata de não ter currículos. Não se trata de não ter conhecimento. Não se trata de negar o conhecimento, mas que conhecimento? É preciso muito conhecimento para sobreviver nessa vulnerabilidade, tanto mais que para sobreviver na segurança do trabalho. Não obstante, ainda, não inventamos currículos e conhecimentos e capacidades, saberes para essa vulnerabilidade, para esse trabalho informal. Não seria essa uma tarefa nossa? (ARROYO, 2007, p. 10).

É tarefa nossa ensinar a transgredir! Transgredir no sentido de ir além! Uma educação transgressora é aquela que possibilita transformar a realidade, especialmente sabendo da crença que os estudantes jovens e adultos têm de que a conclusão dos níveis de estudo pode contribuir com uma mudança positiva de vida, e da confiança que eles depositam em nossa atuação como professores ajudando-os nessa travessia.

Percebemos com a nossa prática docente no CESEC-Uberlândia que nem todos os alunos têm o perfil necessário para estudar em uma escola que atende na modalidade semipresencial. Muitos não conseguem se organizar sem a clássica aula da modalidade regular, na qual o professor faz o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem: trabalha os textos com os alunos, faz leituras, expõe os conteúdos, propõe atividades, corrige. Na modalidade semipresencial o professor propõe e esclarece as dúvidas que o aluno traz, mas no geral, é o estudante que precisa ir atrás das repostas ao que é proposto, seja através dos materiais de estudo que o professor sugere ou de outras fontes que o aluno pode encontrar.

Alguns alunos não conseguem se organizar, elaborar uma agenda em que a sua disponibilidade de tempo esteja compatível com a oferta das disciplinas em dias e horários estabelecidos pela escola, estabelecer um limite para as matérias que conseguirão concluir simultaneamente de acordo com as suas características pessoais de autodisciplina, dedicação, autonomia e esforço pessoal. Assim, frequentemente nos deparamos com alunos que trocam os dias das matérias, se cadastram em mais matérias do que conseguem administrar, têm muitas dificuldades em realizar as atividades sem a presença constante do professor, e, numa atitude

mais radical, alguns alunos interrompem, mais uma vez, os estudos por não conseguirem vencer as dificuldades.

Muitos alunos não têm o perfil para a modalidade semipresencial, mas podem adquirir as habilidades necessárias com a nossa ajuda e com a de todos os profissionais que atendem na EJA, desde o servidor que atende na secretaria da escola e é responsável pelo primeiro contato até à equipe pedagógica e gestora. É uma alegria perceber a evolução e amadurecimento do estudante que consegue superar as barreiras e concluir os níveis de estudo. Mas será que contribuímos sempre e com todos as pessoas jovens, adultas e idosas que se matriculam no CESEC-Uberlândia ou para alguns somos parte dos motivos que os levam a desistir?

Nem todos os professores que atuam na EJA têm o perfil que atenda à demanda dos estudantes jovens e adultos, entretanto é possível se tornar esse docente com a experiência, com a tomada de consciência de que as peculiaridades da pessoa jovem, adulta e idosa no processo de ensino e aprendizagem também exigem do professor atitudes diferentes das demandadas na educação de crianças e adolescentes. Outro fator importante para possibilitar a mudança é o investimento na formação permanente do professor.

Paulo Freire (1966), em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, afirma no primeiro capítulo que “não há docência sem discência”, e que os saberes que serão trabalhados na escola “são saberes demandados pela prática educativa em si mesma”. Nessa mesma obra, Freire (1996) elenca os saberes necessários ao docente, não apenas para ensinar, mas também aprender, pois, como ressalta o autor, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 13).

Entre esses saberes explorados por Freire (1996) está o de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Na discussão desse requisito, Freire faz o seguinte questionamento:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 34).

Esse e outros questionamentos deveriam ser feitos por cada professor antes de selecionar os conteúdos e atividades a serem trabalhados com os estudantes da EJA.

Em outro subcapítulo do livro citado Freire (1996, p. 36-37) afirma que “ensinar exige estética e ética”. Seres humanos que somos, seres históricos-sociais, apenas podemos nos tornar

éticos quando temos a liberdade de aprender, comparar, escolher, decidir, aceitar ou recusar, o que nos propicia a vida. Segundo o autor:

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. (FREIRE, 1996, p. 36-37).

“Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” - nesse item Freire (1996) trata do professor que diz uma coisa e faz outra. Essa contradição entre o discurso e a prática inviabiliza o vínculo de confiança e credibilidade tão importantes entre professor e aluno. Os alunos percebem essa contradição, que às vezes está implícita no olhar, no tom de voz, além da ação. E quando se trata de estudantes da EJA, que já têm saberes e experiências acumuladas, essa atitude pode desencorajá-los a se expressar e questionar, o que é altamente prejudicial.

No subcapítulo 1.7 Freire (1996) preconiza que “Ensinar exige risco para aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Ao adentrar uma sala de aula da EJA somos expostos à diversidade de gênero, de classe social, de orientação sexual, étnica, racial, geracional, cognitiva, entre outras. A humanidade é marcada pela diferença, por isso não deveria haver espaço para o preconceito nas escolas e na sociedade. O preconceito, qualquer que seja ele, não só inviabiliza o conhecimento como impede a construção de uma sociedade democrática. O preconceituoso acredita ter sempre razão e que nada tem a aprender.

Detivemo-nos apenas em alguns saberes apontados por Freire como essenciais para construir uma relação educativa transformadora, porém deixo registrado que o conjunto de saberes propostos no livro citado precisam ser considerados na íntegra.

Ainda sobre o tema da diversidade, Arroyo (2007, p. 18) destaca que, hoje, os movimentos sociais trazem a marca de afirmar os coletivos diversos, “De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor”. Nesse contexto o autor propõe alguns questionamentos: “Que projeto de EJA seria sensível e daria conta de reconhecer os diversos? Ou ainda, será que temos um projeto em que o diverso aparece, em que somos todos iguais, em que todos somos filhos de Deus, todos cidadãos, todos somos EJA?”

Temos o desafio de refundar a educação, não apenas reformá-la. No que se refere ao ensino de História, temática que será aprofundada na próxima seção, é recorrente, como observam Silva e Meireles (2017, p. 9), a divisão quadripartite consagrada em currículos e

livros didáticos, uma história linear, por etapas e com características evolucionistas, uma versão eurocêntrica da história.

Consideramos fundamental romper com essa abordagem tradicional do ensino de História e, para isso, os autores decoloniais nos inspiram. GOMES propõe:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Na próxima seção abordaremos o ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais. Procuraremos responder à questão sobre qual o lugar que o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira ocupam no componente curricular de História e sobre qual currículo poderia contribuir, de fato, para a erradicação do racismo presente na sociedade brasileira.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No processo desta pesquisa, inicialmente historicizamos a Educação de Jovens e Adultos, em seguida conhecemos as especificidades dessa modalidade de ensino no CESEC e identificamos e aprofundamos o conhecimento sobre os estudantes jovens e adultos do CESEC. Todo esse processo buscou fundamentar nosso conhecimento para a produção de uma proposta de ensino que possa contribuir para uma formação antirracista. Mas, para isso, ainda falta emprendermos estudos sobre uma disciplina fundamental: a História.

Em vários momentos neste estudo destacamos o quanto as marcas do passado colonial escravista persistem ainda hoje na sociedade brasileira e configuram-se através de situações de racismo, preconceito e discriminação vividas cotidianamente por parte da população negra. E apesar das instituições escolares muitas vezes reforçarem as atitudes racistas através do currículo que é trabalhado, do material didático utilizado e da atuação docente, paradoxalmente, as escolas são peças fundamentais de combate ao racismo.

A lei máxima da educação brasileira, a LDBEN⁵⁷, foi alterada por duas leis antirracistas, a 10.639 e a 11.645, promulgadas em 2003 e 2008, respectivamente, e originaram os artigos 26 A e o 79 B. Esses artigos estabelecem o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 1996).

O conteúdo da lei define que a temática relacionada às questões étnico-raciais será ministrada no “âmbito de todo o currículo”, porém nas escolas onde a lei é implementada geralmente delegam a tarefa aos docentes que atuam com os componentes de Língua

⁵⁷ O teor completo da LDBEN 9394/96 pode ser conferido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 06 nov. 2021.

Portuguesa, Artes e História. Nesta seção temos como objetivo refletir sobre o ensino de História e os desafios de romper com o eurocentrismo.

A seção está organizada em sete tópicos: histórias do ensino de História; um outro olhar para a História: os estudos decoloniais; o lugar do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira; qual história da África e da cultura afro-brasileira ensinar?; a sociedade muda lentamente, e a escola, muda?; para aonde caminhamos?; construir um novo imaginário sobre o continente africano, a população negra e a cultura afro-brasileira; e buscando caminhos, tentando construir conexões.

4.1 Histórias do ensino de História

A História como disciplina escolar surgiu no século XIX e tinha como objetivo ressaltar os feitos “grandiosos” de homens, geralmente brancos, como demonstra Bittencourt:

O ensino de História, pelos primeiros projetos educacionais, era necessidade social e política, devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio. Para a escola elementar, nos seus primórdios, entretanto, as propostas curriculares tiveram um cunho mais conciliatório com a Igreja, estabelecendo-se uma História civil subordinada à moral religiosa. Os programas curriculares propostos pelos legisladores de 1827 determinava que, além dos professores ensinarem a leitura, escrita e rudimentos de aritmética, deveriam preocupar-se em fornecer elementos de moral religiosa, segundo os preceitos da doutrina católica e introduzir leituras sobre a Constituição do Império e a História do Brasil. (BITTENCOURT, 2007, p. 195).

O Brasil de então era uma nação peculiar: tornara-se independente pelas mãos de um príncipe herdeiro português, milhares de negros escravizados faziam parte de sua população juntamente com uma elite agrária dependente dessa mão de obra, num momento em que outras nações já haviam aberto mão desse tipo de trabalhador em nome da modernidade, isso sem contar os homens livres, pobres e analfabetos, que também compunham a população brasileira. Nesse cenário, um dos desafios era constituir uma identidade nacional.

É nesse contexto e com essa missão que foi criado o Colégio Pedro II, escola pública que já surge como modelo a ser seguido e foi em seu interior que a História nasceu como disciplina escolar, em 1838, mesmo ano em que foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a missão de produzir uma história nacional que deveria ser conhecida por meio da escola (FONSECA, 2006, p. 46).

Pode-se pensar que esse afã de divulgar a história nacional através da escolarização se estendia ao conjunto da população, mas não era o que ocorria de fato. Segundo Bittencourt (1993) a instrução escolar era concebida como meio de manutenção de privilégios, como forma de “ilustrar” parcelas selecionadas da população.

Fora das escolas, grande parte da população (negros escravizados, alforriados, mestiços, brancos livres e pobres) também era excluída das decisões que eram tomadas pelas elites, as quais diziam ter respeito à vida desses excluídos, como por exemplo, a questão do voto e a manutenção da escravidão. Dessa escola para poucos, essa população marginalizada participava apenas como um dos elementos presentes na tentativa de se produzir uma narrativa histórica sobre a formação da nacionalidade brasileira a partir da mistura das três raças capitaneada pela branca (FONSECA, 2006, p. 46).

A História como disciplina não tinha contornos muito definidos quando de sua constituição, apesar da missão de formadora, tanto do aspecto moral como cívico, que lhe era atribuído. Dessa forma ia se transformando e se adequando conforme as características da classe dominante que estivesse em melhor posição e com maior poder de influência. Assim, nas escolas brasileiras do século XIX, por um período existiu uma História laica, porém em consonância com os princípios da Igreja Católica. Os primeiros passos da História como uma disciplina autônoma começaram a ser dados quando o Brasil entrou na era do regime republicano e houve a separação do Estado e da Igreja. Uma História autônoma, porém nos moldes do modelo francês, que sequer incluía o Brasil.

No outro lado da disputa estavam os intelectuais (todos professores do Colégio Pedro II), que discordavam dessa versão francesa para a História e propunham o estudo de História da América (que não teve um alcance considerável) e, a partir da segunda metade do século XIX, começam a se delinear também algumas propostas de ensino que incluem a História do Brasil, com os fatos dispostos em ordem cronológica, um convite à memorização de nomes e datas e ao culto de personalidades alçadas ao papel de herói, um modelo de ensino de História que atendia perfeitamente ao objetivo de formar e fortalecer o sentimento de identidade nacional.

Durante o período Vargas, duas reformas (1931 e 1942)⁵⁸ conferem à educação escolar em geral e ao ensino de História em particular o papel de consolidar a ideia de unidade nacional e ser instrumento de formação para a cidadania política, conforme descreve Abud (1988). Uma história em cujos livros didáticos o Brasil era apresentado como originário de três povos, em cuja base estava o português, que nos presenteara com a língua e a religião católica. O indígena e o negro apareciam de forma estereotipada, o indígena era apresentado como o “bom selvagem”, personagens de vários romances indianistas, já ao negro cabia o papel da mão de obra necessária para movimentar a economia do país. Como apontavam pesquisas da época, o

⁵⁸ Sobre as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ver Abud (1998) e Fonseca (2006).

branco era numericamente predominante, mas negros e índios, representados por uma porcentagem ínfima, influenciaram a cultura brasileira na língua, na culinária e nas “superstições”, como os livros chamavam as religiões de origem africana. Era uma História elitista, no modelo tradicional branco, eurocêntrico e cristão, com objetivos definidos, conforme salienta Abud:

Todos os movimentos históricos que implicaram na expansão da dominação colonial portuguesa e na implantação de uma unidade cultural fundamentada na civilização europeia eram apresentados de forma altamente positiva pelos programas e textos didáticos, que deram alto valor e grandiosidade à obra de bandeirantes que teriam estendido o território muito além da linha de Tordesilhas. Com isso, teriam sido criadas as bases do sentimento nacional fundamentado na integridade territorial, mantida após a independência. (ABUD, 1988, p. 112).

É esse tipo de história que favorece o culto de personalidades, ao longo do tempo, pessoas que não são merecedoras do título de heróis que lhe são atribuídos nem de todas as honrarias a elas conferidas em forma de monumentos, denominações em logradouros públicos, destaques em narrativas históricas.

O caso de Tiradentes e como o uso de sua imagem foi mudando ao longo do tempo no ensino de História, nos livros didáticos e nos atos públicos em torno de seu nome, foi o exemplo escolhido por Fonseca (2006) para mostrar como se constrói um mito e as finalidades dessa construção.

A Conjuração Mineira, ou do ponto de vista do colonizador, a Inconfidência Mineira, evento histórico do qual Tiradentes participou, já teve sua importância minimizada ou ignorada, porém passou a ter significado político e pedagógico a partir da segunda metade do século XIX, com a propagação das ideias republicanas. Fonseca (2006, p. 74-75) demonstra como a Conjuração Mineira foi elevada a símbolo da luta republicana e como foi possível Tiradentes, seu principal personagem, ser transformado em herói:

A sua aceitação como herói republicano seria facilitada, numa sociedade de forte formação católica, pela associação entre o sacrifício cristão e o sacrifício patriótico. Os manuais didáticos, até, pelo menos meados do século XX, manteriam essas construções, parte importante das concepções educacionais, de formação cívica e moral dos jovens brasileiros desta época. Civismo e moral estabeleciam o laço entre política e religião, visível também no discurso político do período. Tem-se aí um conjunto de representações em torno do episódio Inconfidência Mineira e de seu principal personagem, apropriadas ao longo do século XX por grupos políticos e sociais os mais diversos, em diferentes momentos, com múltiplos interesses e objetivos. (FONSECA, 2006, p. 75).

Entre os vários problemas dessas narrativas históricas que dão um rosto (herói) a determinadas conquistas é que, na maioria das vezes, acaba por apagar histórias importantes de

lutas que são coletivas. Como exemplo podemos citar a abolição da escravidão. Por muito tempo os livros didáticos apresentaram a princesa Isabel como a responsável pela libertação dos escravos e cometiam uma série de equívocos e generalizações em torno da temática.

Nesses livros, como explica Fonseca (2006), a responsabilidade pela escravidão era, muitas vezes, atribuída sutilmente aos próprios africanos, pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos na África. Esses africanos “maus” venderiam outros “bons”, aqueles que viriam para o Brasil. Por isso os negros escravizados seriam vítimas de sua própria inferioridade frente aos brancos (FONSECA, 2006, p. 93).

A partir dos anos 1980, após o fim da Ditadura Militar, o ensino de História passou por mudanças significativas, fruto de sucessivos encontros dos profissionais da área, pesquisas e publicações que discutiam o tema, reformas curriculares, cursos de formação de professores, todo o conjunto convergindo para contribuir com a formação de cidadãos críticos. É preciso registrar também a inclusão de novos conteúdos, como por exemplo a História da África, cultura afro-brasileira e indígena, através da Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, resultado de lutas sociais, especialmente dos movimentos negros.

Apesar de todos os avanços no ensino de História ainda existem vários desafios a serem vencidos, como nos lembra Fonseca:

Ensinar história no atual contexto sociopolítico e cultural nos conduz à retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferença e contradições múltiplas. Isto requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e cultura, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. (FONSECA, 2003, p. 245).

É preciso transgredir a proposta tradicional da história oficial que traz as marcas do colonialismo, ressaltando o modelo patriarcal, heterossexual, branco, cristão, e abordar “outras histórias” que foram historicamente silenciadas e ensinar história considerando os saberes dos estudantes, avançando a partir daí na produção de conhecimentos e contribuindo para a formação crítica desses sujeitos. Uma das possibilidades para efetivação desse ensino parte do aprofundamento nos estudos sobre a História da África e cultura afro-brasileira. Essa questão será abordada a seguir.

4.2 Um outro olhar para a História: os estudos decoloniais

Os registros feitos até aqui demonstraram que o conhecimento histórico com a onipresente abordagem eurocêntrica não consegue dar conta da complexidade das experiências humanas, especialmente se considerarmos o lugar de superioridade que esse saber, autoritariamente, ocupa e o quanto de silenciamento ele contém. Contrapondo a essa visão, consideramos relevante a perspectiva decolonial.

Segundo Costa e Grosfoguel (2016), considerando o decolonial como rede de pesquisadores, um projeto acadêmico que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas é muito recente. Porém os autores afirmam que a decolonialidade consiste também em uma prática de oposição e intervenção. Sendo assim surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais, que se iniciaram em 1492.

Para a compreensão da proposta decolonial, os conceitos de colonialismo e colonialidade precisam ser compreendidos. Segundo Grosfoguel (2009) usa-se a palavra “colonialismo” para se referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial como é o caso do período do colonialismo clássico; “colonialidade” para se referir a “situações coloniais” da atualidade em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista; “situações coloniais” entende a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a experiência de administrações coloniais.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, apresenta o conceito de colonialidade do poder para expressar um padrão de dominação global que teve início com a exploração da América no contexto de produção capitalista. Quijano (2005), ao apresentar os acontecimentos históricos na perspectiva da colonialidade do poder, expõe todas as tensões e conflitos que permeiam a relação de dominação imposta aos povos colonizados e subalternizados. O poder imposto é construído sobre bases tão fortemente perversas que a perspectiva eurocêntrica em sua racionalidade característica se mantém ainda na atualidade no cotidiano das ex-colônias. Grosfoguel (2008) ressalta que:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional

(FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para o autor colonialidade e modernidade são dois lados da mesma moeda. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

Ramon Grosfoguel (2008) e Anibal Quijano (2005) fizeram parte do grupo Modernidade/Colonialidade⁵⁹ (M/C), que muito contribuiu para a elaboração do pensamento decolonial, o qual traz um ponto fundamental para o debate: a raça como categoria de análise. Quijano (2005) afirma que com a América Latina inaugura-se o primeiro lugar da exploração colonial moderna, num sistema que impôs controle sobre diferentes aspectos como economia, autoridade, incluindo na lista a subjetividade dos povos colonizados. E esse novo sistema de dominação, conforme nos aponta Quijano (2005), teve como elemento fundador a ideia de raça. A raça utilizada como elemento de dominação e os dominados passam a ser vistos como inferiores, inclusive por eles próprios.

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador. (QUIJANO, 2005, p. 17).

Destacamos a questão da raça, mas a situação da colonialidade do poder é bem mais complexa, e Grosfoguel (2008) se utiliza do termo interseccionalidade para explicar o fenómeno:

Indo um passo além de Quijano, conceptualizo a colonialidade do poder como um enredamento, ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Grenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogéneas hierarquias globais (“heteraquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistémica, económica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (GROSFOGUEL, 2008, p. 123).

⁵⁹ Além de Anibal Quijano, o grupo Modernidad/Colonialidade foi composto em grande parte por autores latino-americanos e entre eles estão Ramon Grosfoguel, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. O M/C foi responsável pela conceituação e expansão da teoria decolonial.

Como essa crítica à modernidade ocidental, da qual a colonialidade faz parte, realizada pelos intelectuais latino-americanos, pode contribuir com a educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao debate sobre questões étnico-raciais?

Em primeiro lugar abrir espaço para que o pensamento decolonial adentre os espaços educacionais significa resistir, estar sempre alerta e fazer uma crítica constante às características monocultural e monorracial do conhecimento imposto a partir da Europa.

Vários autores contribuem com a perspectiva de ver e entender o mundo a partir de um outro prisma que não seja eurocêntrico. Apoiado em Walter Mignolo, Grosfoguel (2008, p. 138) afirma que o “pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do sulbaterno ao projeto eurocêntrico da modernidade”. Segundo o autor ao romper com a estrutura de poder trazida à América pelo homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista europeu, abre-se a possibilidade de ver e explicar o mundo, de viver e resistir.

Boaventura de Sousa Santos (2007) reflete sobre o porquê de haver, por um lado conhecimentos dominantes, representados pelo que ele denomina por pensamento abissal, ocidental, moderno, hegemônico, e do outro lado estão as epistemologias do sul, conhecimentos invisibilizados, excluídos, inexistentes, considerados, conforme Santos (2007, p. 5), “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetivos ou matéria-prima para a inquirição científica”.

Para a superação do pensamento abissal, Santos propõe uma ecologia de saberes, ou seja, o pensamento pós-abissal, que significa a possibilidade de epistemologias alternativas, aceitação da diversidade epistemológica.

Retomando a questão sobre as possibilidades de confluência entre a perspectiva decolonial e o ensino/debate das questões étnico-raciais temos a contribuição dos pesquisadores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau⁶⁰. No texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” (2010), os autores fazem uma breve análise das ideias do grupo Modernidade-Colonialidade, situam o desenvolvimento de processos educacionais a partir das noções de pedagogia decolonial e interculturalidade⁶¹ crítica e, por último, propõe o debate sobre as questões raciais em educação no Brasil relacionando-as com

⁶⁰ A partir de 2006 os autores desenvolveram a pesquisa “Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença” tendo como um de seus principais objetivos analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. No percurso investigativo foi privilegiada a produção do grupo Modernidade-colonialidade, por seu potencial crítico para discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil.

⁶¹ Os autores propõem a compreensão do termo interculturalidade “como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser”. Oliveira e Candau (2010, p. 27)

as propostas da pedagogia decolonial e intercultural. É nessa última parte do texto de Oliveira e Candau que nos deteremos.

Oliveira e Candau (2010) percorrem, em retrospectiva, as proposições legais antirracistas na sociedade brasileira, tendo como ponto de partida a Constituição de 1988, especificamente nos artigos 215 e 242⁶², passando pelas reformas educacionais dos anos noventa e chegando finalmente à Lei 10.639 de 2003, que provoca polêmicas, mas que também estimula o debate no meio acadêmico e na mídia e possibilita iniciativas como elaboração de projetos, proposições de cursos e publicações em torno da temática.

Os autores destacam o quanto a Lei 10.639/03 e toda a movimentação originada a partir de sua promulgação foi um passo importante para a superação do etnocentrismo eurocêntrico, possibilitando a perspectiva da interculturalidade em educação. Nas palavras dos autores:

Nos debates em torno da Lei 10.639/03 podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Nesse mesmo texto os autores também refletem sobre as dificuldades para aplicar a lei, tendo em vista a formação e prática da maioria dos docentes, que é baseada no eurocentrismo, algo que vai na contramão do que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Cabe destacar aqui que a limitação apontada por eles ainda persiste, apesar de alguns avanços, por mais de uma década após a publicação do texto. E, além da limitação já citada, no mesmo texto, Oliveira e Candau (2010) apontam uma questão que ainda não superamos e que impõe aos afrodescendentes uma luta decolonial não só de poder e de saber, mas também do ser, ou seja:

Para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de ter referências eurocêntricas para o reconhecimento social e cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36-37).

Apesar das dificuldades, concordamos com os autores quando dizem que a Lei 10.639/03 é importante, pois a sua implantação “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica”.

⁶² Os artigos citados asseguram o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

4.3 O lugar do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira

Já se passaram mais de 18 anos da promulgação da Lei 10.639 e o fato de, ainda hoje, algumas pessoas ignorarem a sua existência, infelizmente, continua presente. A lei em questão altera a Lei número 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. Essa lei não foi um presente, é fruto de anos de luta dos movimentos negros no Brasil e deveria fazer jus aos anos de esquecimento a que essa etnia foi relegada, como fica claro em seu artigo primeiro, que diz:

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).

No texto, a Lei nº. 10.639 como fruto da luta antirracista do movimento negro, Santos (2005) demonstra que essa lei é resultado de anos de luta de um movimento que, em suas pautas, ao longo do século XX, já pressionava por uma educação não eurocêntrica e antirracista. Como exemplo cita o I Congresso do Negro Brasileiro promovido em 1950 pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no qual os participantes já postulavam pela obrigatoriedade do ensino da história do continente africano, dos africanos, da luta dos negros no Brasil, entre outras reivindicações. Enfim, mais de meio século se passou até que finalmente a Lei 10.639 contemplasse reivindicações tão antigas.

Segundo Santos (2005, p. 23), após a abolição da escravatura, os negros perceberam que “tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical”, e a escolarização é vista como instrumento para ascensão social. Porém, apesar de perceberem a importância e a necessidade da educação formal, o autor afirma que “a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros”, na medida em que elas também são responsáveis pela perpetuação das desigualdades raciais. A percepção dessa situação é que irá guiar a luta do movimento negro no campo educacional. Conforme Santos,

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, 2005, p. 23).

Santos (2005) registra algumas conquistas do movimento negro ao longo do tempo: 1948 - jornal O Quilombo, dirigido por Abdias do Nascimento, traz em sua primeira edição “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do estado em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive os estabelecimentos militares; 1978 - lutavam pela reformulação dos currículos escolares, visando a valorização do papel do negro na História do Brasil e introdução de matérias como História da África e línguas africanas; 1986 - Convenção Nacional do Negro Constituinte: o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; 1995 - Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela cidadania e a vida: foi entregue ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de superação do racismo e da desigualdade racial. Entre as reivindicações educacionais estavam o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto dessas na evasão e repetência das crianças negras; Segunda metade da década de 1990 - revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada; 2003 - implementação da Lei 10.639.

Ressaltamos a importância de reconhecer o avanço representado por essa lei que propõem o estudo e o resgate da história de um povo cotidianamente discriminado e exposto às mais diferentes formas de preconceito, mas compreendemos que apenas a existência de uma lei não garante a sua aplicação e a efetiva concretização de seus objetivos.

Da promulgação da lei até a sua efetivação o caminho foi longo. As professoras e os professores só tiveram contato com a lei anos depois de sua promulgação. Além disso, não sabiam como colocá-la em prática, pois não tiveram essa experiência na formação inicial.

Entendemos que a Lei Federal 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que há muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e antirracistas no Brasil: a construção de uma educação antirracista por meio do combate a práticas discriminatórias contra negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro.

Porém, ante as resistências e dificuldades encontradas para a implementação dessa lei, tal como a necessidade de estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 1 de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e para a cultura afro-

brasileira e africana. A partir de então, as escolas da educação básica passaram a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03, capaz até de orientar a prática pedagógica. No entanto esse documento levou tempo para ser discutido nas escolas.

No caso do CESEC a discussão sobre a aplicabilidade da lei só ocorreu a partir do ano de 2007. Como se trata de uma escola que atende jovens e adultos na modalidade semipresencial, sem a aula tradicional, o atendimento à lei se dava e permanece ainda hoje, basicamente nas avaliações através de questões abordando a temática e por ocasião da celebração do 20 de novembro, quando, por uma semana, realizamos um projeto com várias atividades contemplando o tema, e os alunos participam por adesão. Como se pode ver, a Lei 10.639 já surgiu tendo que superar alguns desafios, dentre eles o de ser conhecida e, principalmente, reconhecida.

4.4 Qual história da África e da cultura afro-brasileira ensinar?

Outro desafio que enfrentávamos à época da promulgação da lei era o despreparo da maioria dos profissionais da educação para assumir a missão de explorar uma temática que não esteve presente na formação docente da maioria dos professores ou quando aparecia era de maneira simplificada, repleta de equívocos e generalizações. E o que dizer do livro didático que servia como o material didático principal, quando não o único, e ditava o tom das aulas? Esse material, na maioria das vezes, tratava o continente africano e a cultura afro-brasileira de forma inadequada.

Gomes (2008), ao realizar um balanço depois de 10 anos da promulgação da lei, ainda identifica que na trajetória escolar aprendemos a ver a África e os africanos escravizados mediante as representações dos pintores Debret e Rugendas, que destacavam crianças negras brincando aos pés dos senhores, africanos escravizados recebendo castigos, instrumentos de tortura, o navio negreiro, algumas danças típicas. Essas representações dos artistas ajudaram a forjar o imaginário social sobre a nossa ancestralidade negra e africana. Nesse sentido, dificilmente essas imagens possibilitariam a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade.

Em seu livro “História e ensino de história”, Thais Nívia Fonseca (2006) chama a atenção para essa questão do ensino de História em meados do século XX. Segundo a autora:

Nessa época, as referências à escravidão no ensino de História eram apenas pontuais, sendo ela apresentada, sobretudo, como elemento constituinte e necessário da organização da produção açucareira no Brasil, efeito quase inevitável da montagem da colonização portuguesa na América. Os autores dos livros didáticos não deixavam, contudo, de mencionar o triste destino dos negros tornados escravos no Brasil. “O tom dado aos textos, no entanto,

aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão”. (FONSECA, 2006, p. 92).

Mais adiante, no livro citado, Fonseca (2006) nos lembra que nesses livros didáticos é atribuída à princesa Isabel a responsabilidade pela abolição da escravidão no Brasil e, sutilmente, atribuem aos próprios africanos a responsabilidade pela existência da escravidão, “pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos na África” (FONSECA, 2006, p. 93).

Nos livros didáticos e nas aulas guiadas por esse material, os negros escravizados, constantemente, apareciam apenas como “peças” importantes para a vida econômica do Brasil, vítimas de inúmeros sofrimentos. Fazia falta uma discussão para além da escravidão que tratasse também da organização e resistência do escravizado. Como apontam Prado e Fátima (2016), o sistema educacional estimula o preconceito e a discriminação através da reprodução do olhar branco eurocêntrico:

Nas escolas a discriminação é ensinada de forma inconsciente, a história dos negros nos livros didáticos apresenta apenas um passado escravocrata, sem cultura, sem costume. Aprendemos sobre subordinação do negro ao branco, o relacionamento senhor e escravo, a supremacia do branco como padrão de referência social e o negro como incivilizado. (PRADO; FÁTIMA, 2016, p. 130).

Desde 1985, com a fundação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o governo brasileiro, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), é o responsável pela compra e distribuição de livros didáticos para todas as escolas públicas no país. Esse dado pode ser interpretado como fator favorável no que diz respeito à implementação da Lei 10.639, visto que o governo se valia de um edital de convocação do PNLD para definir algumas normas, entre elas os critérios de avaliação da obra no que diz respeito ao conteúdo. Porém a relação não é tão direta assim, como nos mostra Mirian Garrido (2016) em artigo que reflete sobre como o PNLD tem alterado a produção didática no Brasil no que circunscreve a Lei 10.639.

Para proceder a análise, que nesse caso restringiu-se aos livros do ensino médio, Garrido (2016) selecionou dois autores e dois livros de cada autor, sendo um publicado antes das avaliações do PNLD e outro publicado depois das avaliações, a fim de perceber a influência do programa no processo de seleção de livros. As conclusões a que ela chegou não são animadoras. As palavras de Mirian Garrido apontam a omissão no edital de convocação no que diz respeito a cobrar a incorporação da temática exigida na Lei 10.639:

Ao analisar livros do ensino médio, percebe-se que o negro ainda é estudado apenas enquanto escravo e marginalizado da História, praticamente, desaparecendo depois do 13 de maio de 1888. [...]. Quando o edital se omite na cobrança da incorporação de conteúdos e apenas afirma a necessidade de o

manual do professor instruir o professor sobre as “possibilidades da implantação da História da África e dos afrodescendentes”, as perspectivas apontam para o limite da renovação dos livros do ensino médio. (GARRIDO, 2016, p. 267).

O desconhecimento ou o não reconhecimento da Lei 10.639 como legítima, livros didáticos inadequados ou que incorporam as temáticas indicadas na lei de forma superficial, gestores, equipe pedagógica e docentes que se recusam a implementar a lei, apesar de sua obrigatoriedade, são alguns dos entraves que se colocam na luta por uma educação antirracista.

Todo racismo é estrutural, segundo afirma Sílvio Almeida (2018), na medida em que representa um processo cujas condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos que são identificados racialmente. Aqui não falamos apenas de pessoas negras, até porque o racismo cria tanto a identidade negra quanto a branca, a indígena e a asiática. É importante destacar que essa identificação vem acompanhada de estigma e preconceito quando se trata dos negros e, ao contrário, se materializa em forma de privilégios quando se trata das pessoas brancas. Almeida (2018) define assim o racismo estrutural:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Ter a consciência de que o racismo é estrutural e estruturante das relações na sociedade brasileira pode dar a falsa impressão de que não é possível combatê-lo, o que não é verdade. Kilomba (2019) ressaltava três características do racismo, que estão presentes de modo simultâneo. A primeira é a construção da diferença, a pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. A segunda é que essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos, a diferença é articulada por meio do estigma, da desonra e da inferioridade. Por fim, afirma que ambos os processos são acompanhados pelo poder.

Kilomba (2019) define “racismo estrutural”, “racismo institucional” e “racismo cotidiano”. O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. E, por fim, o racismo cotidiano, que se refere a todo

vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca (KILOMBA, 2019, p. 77-78).

Combater o racismo é uma tarefa difícil que exige esforços individuais e coletivos. Alguns passos já foram dados com a implementação de práticas antirracistas, vários exemplos já foram citados neste estudo, entretanto precisamos avançar muito tendo em vista que o racismo ainda se faz presente.

4.5 A sociedade muda lentamente, e a escola, muda?

A educação básica e a universidade, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, passaram por várias mudanças, a maioria delas fruto da mobilização dos profissionais da educação em todos os níveis.

O livro “A disciplina História nos anos da ditadura militar” escrito por Eliane Mimesse Prado, em 2014, trata sobre a realidade pedagógica do ensino escolar de História nas escolas públicas paulistas, porém muito do que está ali retratado faz parte do cotidiano vivenciado em todas as escolas brasileiras. Nos anos 1980, período em que a ditadura militar se enfraquecia cada vez mais, professores de todo o Brasil fazia greve e saiam às ruas se manifestando publicamente sobre os baixos salários, as condições inadequadas de trabalho e a defesa pela escola pública, gratuita e democrática. Observa-se nesse período um processo de reformulação dos currículos, grande parte das discussões estão centradas nos princípios da pedagogia crítica, a qual “ênfatizava que a educação deveria ser desenvolvida a partir da realidade dos alunos e incentivava os professores a utilizar textos avulsos vinculados ao cotidiano em que estavam situados” (PRADO, 2014, p. 22).

A autora cita ainda, como fator importante nesse processo de mudanças, os encontros nacionais e regionais promovidos pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), que possibilitavam não só debates e reflexões, mas também a elaboração de propostas que permitiriam aprimorar as práticas cotidianas dos professores.

Em 1996 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para o ensino fundamental. Essas diretrizes são apenas referências curriculares, não leis, mas podem ser adaptadas às peculiaridades locais. Uma das sugestões dos PCNs é a utilização de diferentes linguagens, materiais audiovisuais e livros paradidáticos.

Porém todo esse movimento de debates, reflexões e renovações nem sempre tem repercussão imediata nas salas de aulas no ensino de História. Concordamos com Fonseca (2006) quando afirma que os alicerces do ensino de História, construídos ainda no final do século XIX, não se abalam facilmente:

As práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de abordagem deste campo do conhecimento, ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a conformaram com tal. (FONSECA, 2006, p. 68).

Em 2004, como citamos anteriormente, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana com o objetivo de atender à Lei 10.639/03. Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) escreveram um artigo com o objetivo de criar subsídios para o trabalho dos historiadores. Na primeira parte do texto elas estabelecem um paralelo entre os PCNs do tema transversal sobre pluralidade cultural, e na segunda elas discutem e apresentam alguns subsídios para a implementação das Diretrizes.

As autoras observam que os dois documentos foram produzidos por governos de orientação política distintas (1996, os PCNs, em 2004, as Diretrizes, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, respectivamente). Nos PCNs, sobre a pluralidade cultural, que não apresenta uma proposta específica, a questão das relações étnico-raciais aparece como pano de fundo para o tema transversal, já na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes, essa questão é o foco central. Segundo as autoras: “Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 8-9). Para as autoras fica explícito o tom mais político das Diretrizes redigido por educadores ligados aos movimentos negros. Um dos exemplos que elas utilizam nas Diretrizes é a autoidentificação, ou seja, é negra a pessoa que se identifica como tal. Nesse ponto as autoras apontam um problema, conforme afirmam:

Não é possível no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores e escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos muitos descendentes de cativos. Por sobre eles, uma prática de silenciar a respeito das cores, ou de multiplicá-las num quase arco-íris descritivo, procurou também desconstruir o continuum hierárquico branco/preto, herdado da experiência colonial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 11).

Quanto aos subsídios para implementar as Diretrizes, as autoras deram atenção especial aos limites e possibilidades de trabalhos com os conceitos de cultura afro-brasileira e identidade negra. Nesse sentido, uma das sugestões que elas fazem é trazer para a escola manifestações tradicionais da cultura negra como congadas, rodas de samba, maracatus, entre outras, mas alertam que é preciso cuidar para que as manifestações, no presente, “sejam percebidas como

manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16).

A escola muda? Acreditamos que sim! Vários pontos já citados dão relevância a essas mudanças. Para ficarmos apenas nos aspectos que dizem respeito às questões étnico-raciais, observamos que, a partir da década de 2000, foram desenvolvidas ações afirmativas para a população negra, que são fundamentais para a correção de desigualdades históricas. Todas elas, em maior ou menor grau, têm reflexo na educação escolar. Além das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, podemos citar o Estatuto da Igualdade Racial⁶³ (EIR), Lei 12.288/2010) e a Lei de Cotas no Ensino Superior (Lei 12.711/2012)⁶⁴.

O EIR enumera uma série de direitos fundamentais para a população negra, são artigos que tratam de acesso ao mercado de trabalho e à terra, à liberdade de crença e à política de saúde, educação, cultura, esporte, entre outras. No que diz respeito ao direito à educação o EIR determina, entre outros aspectos, que os conteúdos sobre história da África e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no currículo da educação básica, estabelece o dever do fomento à formação docente inicial e continuada, e a elaboração de material didático específico. Algumas críticas acusam o estatuto de ser mais simbólico do que prático, porém acreditamos que para dar mais efetividade ao EIR a sociedade precisa avançar no sentido de eliminar o racismo presente em sua estrutura. Vale lembrar ainda que o EIR não cria os direitos fundamentais que são tratados em seus artigos, cuja fonte é a Constituição Federal, a função do estatuto é dar-lhes maior concretude.

A Lei 12.711/2012, que é resultado de uma longa mobilização dos movimentos sociais, possibilitou o aumento da presença negra no ensino superior, e caso isso ocorra nos cursos de licenciatura, pode acontecer, a longo prazo, a inclusão de mais docentes negros na educação básica. A lei de cotas, de maneira geral, é importante para possibilitar o ingresso de minorias à educação superior e, conseqüentemente, minimizar as diferenças raciais e socioeconômicas que sempre existiram no Brasil.

A escola mudou, porém os avanços ainda são insuficientes, ainda há muito o que fazer. Para empreender uma educação antirracista não deveria haver lugar para improvisos, tendo em

⁶³ O EIR em seu artigo primeiro traz o seu objetivo que é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de discriminação étnica.” O EIR pode ser consultado na íntegra através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/12288.htm. Acesso em 06 nov. 2021.

⁶⁴ As cotas são destinadas a alunos de escolas públicas, de baixa renda, e negros, pardos, indígenas e a partir de 2017, pessoas com deficiência. A lei 12.711/2012 garante que 50% das vagas nas Instituições de Ensino Superior seja destinada ao público citado. A lei 12.711/2012 pode ser consultada na íntegra neste link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 06 nov. 2021.

vista os grandes desafios, não apenas na área da didática, mas também desafios políticos e epistemológicos a serem enfrentados, o que exige muito esforço da gestão escolar e do corpo docente.

Os diretores escolares deveriam apostar em uma gestão voltada para a equidade racial, com a elaboração de políticas e práticas de combate às desigualdades raciais, promoção de debates relacionados à diversidade cultural e racial, assegurar que na unidade escolar a transversalidade e interdisciplinaridade façam parte do processo de ensino e aprendizagem da história da África e cultura afro-brasileira. O gestor deve preocupar-se em promover a educação antirracista através de atividades para um público mais amplo, funcionários, estudantes e familiares ao longo do ano, proporcionando assim um ambiente apropriado para uma educação antirracista. Nesse sentido Bayó *et al* (2020) dizem o seguinte,

Com a mobilização da comunidade escolar, de uma maneira participativa, é possível promover formações e o compartilhamento de pesquisas, estimulando uma paulatina percepção da estrutura sócio-histórica excludente, bem como uma reeducação ou abertura para saberes outros que repousam, muitas vezes, corpos e mentes antes inviabilizados. O mapeamento da presença negra e indígena na comunidade, o foco nas relações raciais dentro da instituição, a escolha cuidadosa de obras literárias, teóricas e informativas, a promoção de debates e atividades que percebam o corpo como repositório de conhecimentos ancestrais e presentes, a coletivização de ações e a construção de planos de intervenção articulados permitem um currículo escolar plural e significativo para todos⁶⁵. (BAYÓ *et al*, 2020, p. 13).

Outro investimento importante deve ser feito na formação docente na perspectiva de uma educação antirracista, afinal é o professor quem decide se irá implementar a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.64, e como o fará. Problemas na formação docente constituem-se em barreiras para que a lei se efetive de fato, por isso a importância de preparar os professores para trabalhar de forma adequada os temas previstos na lei supracitada.

Já demos alguns passos, entretanto temos muito que caminhar!

4.6 Para aonde caminhamos?

A temática contemplada pela lei 10.639/2003, especialmente a parte sobre cultura afro-brasileira, de forma geral, continuou sendo trabalhada pelos professores principalmente como tema transversal, em datas pontuais como 13 de maio e 20 de novembro, sem muita reflexão.

⁶⁵ Esta citação se encontra no projeto “Por uma escola afirmativa: construindo comunidades antirracistas” proposto em dezembro de 2020 por um grupo de onze editoras liderado pela Companhia das Letras. O objetivo era propor ações dedicadas ao tema do racismo e do antirracismo e incluía um ciclo de debates virtuais. O texto completo pode ser acessado através do link: https://www.companhiadasletras.com.br/salaprofessor/pdfs/PROJETO_PorUmaEducacaoAntirracista.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

Porém não podemos negar que existem experiências exitosas com maior aprofundamento, embora sejam raras.

Em particular, no CESEC, ocorreram algumas mudanças na estrutura funcional como, por exemplo, o acréscimo de 16 horas de carga horária, que são cumpridas presencialmente, e a incorporação de mais uma atividade avaliativa, os Planos de Estudos, que são realizados com consulta pelos alunos e é pré-requisito para que o aluno faça a avaliação sem consulta, comumente conhecida como “prova”. Para atender a Lei 10.639/03, colocamos questões sobre o tema nas avaliações e em novembro elaboramos um projeto explorando a temática em atividades como palestras, exibição de vídeos, rodas de conversa, entre outras.

Em 2020 vivemos um ano atípico por causa da pandemia por Covid-19, que trouxe, como forma de prevenção, o uso de máscaras, o isolamento e distanciamento social e, em função disso, as escolas deixaram de funcionar presencialmente.

No Brasil e no mundo, profissionais da educação e alunos, estamos vivenciando o ensino remoto com todas as complicações que essa modalidade pode representar. Mas, por outro lado, aumentou muito a oferta *on-line* de cursos, palestras, *lives* e mesas-redondas sobre todos os assuntos, e nessa lista se incluem temas como História da África e da cultura afro-brasileira.

Apesar da atual oferta de materiais que possibilitam trabalhar os conteúdos da Lei 10.639/03 com mais facilidade e propriedade do que na época de sua promulgação, o impasse inicial sobre colocar ou não a lei em prática continua e, o que disseram Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) em artigo já citado neste texto sobre o PCN transversal da pluralidade cultural e as Diretrizes que visam atender a lei 10.639/03, resume bem essa questão: “Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Além desse impasse, observa-se outro problema que cresce atualmente no país, que é o revisionismo histórico com base na negação e na manipulação dos fatos. Um dos temas favoritos desse negacionismo é a escravidão que existiu no Brasil. Assim se expressam as autoras Mattos, Grinberg e Abreu (2018) sobre esse problema tão atual:

Testemunhando a ascensão da direita mais extrema dos últimos tempos, estamos também presenciando as maneiras pelas quais seus defensores vêm tentando criar uma visão sobre o passado que nega a brutalidade do passado escravista e justifica o racismo. É nosso dever lutar contra essa narrativa. Nosso passado escravista é central para o debate público contemporâneo. (MATTOS; GRINBERG; ABREU, 2018, p. 237).

Concordamos com as autoras e consideramos que é nosso dever lutar contra essa narrativa, é nosso dever implementar a Lei 10.639/03, que tem o potencial de contribuir para uma sociedade antirracista.

Enfim, para aonde caminhamos? A resposta a essa pergunta vai depender do olhar que se lance à problemática do racismo na sociedade brasileira. Pode ser um olhar pessimista, se o foco forem os discursos e algumas medidas tomadas pelo atual governo e sua equipe no que diz respeito aos encaminhamentos dados em setores fundamentais como saúde, educação, cultura e economia.

Vários registros em vídeo demonstram de forma inequívoca, numa lista que cresce a cada dia, as frases proferidas pelo presidente da República Jair Bolsonaro, repletas de preconceitos e discriminação contra negros, mulheres, comunidade LGBTQIA+, indígenas, japoneses, chineses, nordestinos. Discursos preconceituosos não são novidade na carreira política de Bolsonaro. Em um dos episódios mais conhecidos⁶⁶ ele se refere ao povo quilombola como pessoas acima do peso, “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas” e preguiçosos, “não fazem nada! Eu acho que nem pra procriador ele serve mais”. O discurso racista desumaniza e inferioriza os negros e são incompatíveis com a dignidade, a honra e o decoro que o cargo, seja de deputado ou presidente, exige. Gomes e Silva (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2021), em artigo⁶⁷ escrito para o site da Fundação Perseu Abramo, refletem sobre como os discursos de ódio possibilitam a perpetuação do racismo:

Uma das formas de o racismo se alicerçar e ganhar espaço no cotidiano, nas práticas e na política é por meio da propagação dos discursos de ódio racial. O funcionamento discursivo produz, modifica, molda subjetividades. E ao fazer isso, conforma identidades. Seja por meio de narrativas ou de gestos os discursos de ódio que afloraram, no Brasil, sobretudo após a ascensão da extrema direita ao poder são, também, práticas sociais. Caminham junto com o ódio e a violência. (GOMES; SILVA, FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2021).

No artigo, as autoras demonstram ainda que esse discurso se transforma em estratégia de destruição das políticas de igualdade racial “quando inviabilizam que o combate ao racismo seja uma política de Estado. E uma das formas de realização desse intento é retirando-o da pauta do orçamento”. Como exemplo, entre outros, elas citam o caso da atual Secretaria de Políticas

⁶⁶ As referências ofensivas aos quilombolas foram ditas em palestra proferida no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro, em 2017 quando Jair Bolsonaro ainda era deputado federal. O Ministério Público Federal entrou com ação civil contra o então deputado por danos morais às comunidades quilombolas e à população negra, porém ele foi considerado inocente, em 2019 quando já era presidente.

⁶⁷ O artigo “Estratégias de destruição das políticas de igualdade racial” pode ser conferido na íntegra através do link: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2021/04/19/estrategias-de-destruicao-das-politicas-de-igualdade-racial/>. Acesso em 06 nov. 2021.

de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003 com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação, com ênfase na população negra. A SEPPIR, que já teve *status* de ministério, atualmente faz parte do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos sob o comando da advogada Damaris Alves, que informa que a Secretaria “terá foco na dignidade da pessoa humana”.

Outra medida que provocou impactos tanto na EJA quanto na ERER, além de outros setores, foi a extinção, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI). Criada em 2004, o órgão, em articulação com os sistemas de ensino, implementava ações, programas e políticas nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

O Portal “De olho nos planos”⁶⁸ entrevistou especialistas sobre os impactos que a dissolução do órgão provocaria nas modalidades que atendia. Em relação à EJA, Silva (2021), professora da UFMG, observa que “todas as ações que envolvem os 88 milhões de sujeitos da EJA no país eram desenvolvidas pela SECADI”. E cita como exemplo alguns programas e ações direcionados à EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação em Prisões, Medalha Paulo Freire e Literatura para Todos. A professora lembra ainda o quanto as outras modalidades de responsabilidade da SECADI estão relacionadas à EJA:

Não dá para falar de política para pessoas com deficiência sem discutir a educação de Jovens e Adultos. Não tem como discutir Educação do Campo, Educação Indígena, educação para as relações étnico-raciais sem discutir Educação de Jovens e Adultos. Porque uma parte significativa dos sujeitos da EJA são indígenas, do campo, negros, mulheres. Da mesma forma não tem como falar em Educação em Direitos Humanos e Cidadania sem discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a grande maioria dos jovens que estão hoje na EJA são jovens e foram crianças que não tiveram acompanhamento de frequência escola e isso, por exemplo, era fundamental para a educação de qualidade social que a EJA exige. (SILVA; PORTAL DE OLHO NOS PLANOS, 2021).

Sobre a Educação Indígena foi entrevistada a antropóloga e indígena Kaigang Josileia Jagso (2021), que destacou as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena realizadas pela SECADI. Segundo a antropóloga a importância das conferências está no fato de elas serem instâncias participativas de tomada de decisão que levam em conta a diversidade dos povos indígenas. Em suas palavras:

⁶⁸ O post “Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI” publicado em 7 de março de 2019, pode ser acessado através do link: <https://deolhosnosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>. Acesso em 06 nov. 2021.

Quando se tem uma conferência com diversas vozes, há a intenção de contemplar diferentes realidades. Um dos erros que ocorre bastante é pensar que a Educação Escolar Indígena tem que ser igual para todos os povos. E não é. A realidade de alguns povos é muito distinta da realidade de outros. Por isso as conferências foram bem importantes. Nelas, as comunidades puderam falar e professores indígenas puderam pautar suas demandas. (JAGSO, PORTAL DE OLHO NOS PLANOS, 2021).

Além dos relatos acima que nos informam sobre a importância da SECADI é importante destacar que as ações da secretaria extinta ainda contemplavam a formação de professores, elaboração de material didático e paradidático, melhoria da infraestrutura física e tecnológica, iniciativas educativas voltadas para a garantia da alfabetização da população de jovens e adultos e iniciativas voltadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social (MEC).

Esses episódios citados de maneira sintética já possibilitam perceber o retrocesso que representa, sobretudo na área da educação, o governo de Jair Bolsonaro. Um governo que traz em seus discursos e ações ataques sistemáticos às universidades e à ciência, e a defesa de pautas como o *Homeschooling*, Projeto Escola sem Partido, privatização do ensino superior, entre outras, com o mesmo cunho retrógrado e conservador.

Será que nesse cenário é possível um olhar positivo sobre o lugar para onde nos encaminhamos? Sim, é possível! Se não fossem as ações contrárias a todo esse conservadorismo a situação estaria pior. Este estudo está repleto de exemplos de luta e resistência, e tantos outros poderiam ser citados. O lugar para onde caminhamos pode ser o avesso do que está posto e se materializa em desigualdades, discriminação e inferiorização de parcela significativa da sociedade. Alcançar esse lugar apenas será possível dependendo do número de pessoas dispostas a resistirem a essa ordem por mais desafiadora que possa parecer.

4.7 Construir um novo imaginário sobre o continente africano, a população negra e a cultura afro-brasileira

É essencial que as escolas trabalhem as questões étnico-raciais e que se compreenda que essa ação pedagógica não é benéfica apenas para os negros, mas para todas as pessoas. Uma sociedade mais justa e humana só será possível com uma educação efetivamente antirracista.

Quando realizamos a pesquisa para estabelecer o perfil do estudante do CESEC-Uberlândia, apresentada na seção anterior, incluímos três perguntas abertas para aferir o conhecimento prévio que os alunos tinham sobre a África e cultura afro-brasileira: 1. O que é África? 2. O que você estudou sobre História da África e cultura afro-brasileira? 3. Você conhece alguma manifestação cultural de origem africana? E apesar da Lei 10.639/03 estar se

aproximando de quase duas décadas de existência, de haver várias pesquisas em torno da temática e um aumento expressivo de materiais didáticos e paradidáticos sobre o assunto, ainda permanecem alguns equívocos, generalizações, e a associação do continente, seu povo e cultura a aspectos negativos.

Quando perguntados sobre o que é África, muitos ainda confundem o continente com um país. Dos 264 respondentes, 134 disseram que a África é um continente, porém um número expressivo composto por 100 estudantes respondera que é um país. Três estudantes não responderam à pergunta e 27 disseram não saber o que é África.

A respeito do que estudaram sobre a África, a maioria (117 estudantes) deu respostas imprecisas, utilizando expressões como: “só o básico”, “várias coisas”, “quase nada”, “não cheguei nesta parte”, “não me lembro”; 31 estudantes se referiram a episódios como a escravidão e o tráfico; 6 estudantes citaram a descolonização e o *apartheid*; 11 estudantes citaram a palavra cultura sem se deter em nenhum aspecto em particular e 15 responderam com as palavras dança, comida, costumes; 55 responderam com palavras ou expressões como pobreza, animais, fome, dificuldades econômicas, povo sofrido, a raça, os negros; outros ainda, 24 pessoas, se limitaram a responder utilizando a palavra “não”; 5 estudantes deixaram a questão sem resposta.

Em relação ao conhecimento do estudante sobre alguma manifestação cultural de origem africana, a maioria dos respondentes (120 estudantes) disse não conhecer, alguns (61) responderam utilizando apenas a palavra sim, porém não exemplificaram. Houve referências ao carnaval (3), candomblé (23), capoeira (27), congado (21), samba (4) e, respondendo de maneira geral, sem especificar, 5 estudantes se referiram às religiões, danças, comidas, costumes e músicas.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 o Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia realizou o projeto de pesquisa “A África nos bancos escolares”⁶⁹ com o objetivo de analisar as construções imaginárias sobre história africana e da África por parte de estudantes dos ensinos fundamental e médio e professores em escolas do Recôncavo Baiano. Apesar dos anos que separam as pesquisas com os estudantes baianos e os estudantes do CESEC-Uberlândia, e o modelo de questionário aplicado e a estratégia utilizada diferirem, muitas respostas sobre a temática coincidem. Ainda faz parte do

⁶⁹ Sobre o projeto de pesquisa “A África nos bancos escolares” ver: OLIVA, A. R. A África não está em nós: a história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. *Fronteiras*, [S.l.], v.11, n. 20, p. 73-91, dez. 2009. ISSN 2175-0742. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/625>. Acesso em: 30 jun. 2020.

imaginário social coletivo associar a África à fome, ao candomblé, à capoeira e ao samba. Um dado diferente observado no estudo realizado com os estudantes do Recôncavo Baiano, cuja pesquisa registrou que 241 dos 333 respondentes da pesquisa associaram a AIDS aos africanos, no CESEC-Uberlândia não houve nenhuma referência à AIDS. Provavelmente esse fato se justifica porque atualmente não existe o destaque midiático em torno da doença no continente africano, como houve com frequência na década de 1990 e início do século XXI.

Segundo Oliva (2009) essas ideias recorrentes sobre o continente africano são “produzidas e preservadas pelas referências mentais que circulam tanto no imaginário social coletivo, como no imaginário escolar”, uma ideia da África que, segundo ele, não parece ser muito otimista, positiva ou real. E prossegue:

Para alguns ela passou a confundir-se, justamente, com uma África intestinal ao Brasil, contada pela memória da escravidão, das comidas “típicas, das religiões africanas recriadas em solo americano e pelas ideologias e imagens espelhadas pela invenção da chamada “mama África”, mítica em suas origens e perspectivas. Sobre a África histórica, do outro lado do Atlântico, muito pouco se sabe. (OLIVA, 2009, p. 74-75).

É possível um ensino de História que não seja pautado no eurocentrismo? Se levarmos em consideração os cursos de licenciatura em História, os currículos e os livros didáticos utilizados nas escolas, os cursos de formação docente e, mais recentemente, a BNCC, a resposta parece ser não.

O problema é que em uma sociedade racista como o Brasil, o ensino de História baseado no eurocentrismo serve apenas para manter essa situação intocada. Pessoas negras e indígenas, quando aparecem em materiais didáticos, estão associadas a um contexto ditado a partir da história dos países europeus.

Nem mesmo as escolas nas quais se acredita estar implementando a Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela 11.645/08, conseguem dar protagonismo adequado aos negros e indígenas que aparecem como personagens em datas específicas, de forma estereotipada e folclórica, como observam Silva e Meireles:

Tais projetos, muitas vezes, se prestam apenas a “incluir” determinados “conteúdos” e não são pensados e executados de forma global, sistêmica e interdisciplinar, ainda que atendam, parcial e precariamente, a lei 11.645/2008, não atingem o objetivo de discussão e de superação do racismo em ambientes escolares e extraescolares, uma vez que induzem a folclorização, ao exotismo e à estereotipagem das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileira. (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 11).

Como conceber uma educação antirracista a partir dos conteúdos do componente curricular de História, que não reconhece e não valoriza a influência da história da África e das

culturas africanas e afro-brasileira? E como conceber a educação antirracista com todas as limitações da EJA semipresencial?

As respostas dos pesquisadores que se enquadram na perspectiva decolonial apontam para a descolonização dos currículos. A historiadora Mayana Nunes (2019), em entrevista para o site Lunetas⁷⁰, se expressa nestes termos sobre a importância do debate em torno da descolonização do currículo:

O debate sobre a “descolonização dos currículos” é resultado dos esforços teóricos e epistemológicos dos povos subalternizados/colonizados da América Latina, Ásia e África em mostrar que existe toda uma população de conhecimentos historicamente invisibilizada em favor de uma ciência europeia ocidental que se construiu como única capaz de produzir saberes objetivos, neutros e que se propões enquanto universais. Alguns autores definem esse processo de apagamento como resultado da colonialidade do saber, ou seja, epistemologias e cosmologias das regiões do mundo “não ocidentais” foram e são consideradas inferiores em relação ao conhecimento produzido pela Europa. (NUNES, SITE LUNETAS, 2019).

Descolonizar os currículos não é tarefa para ser enfrentada individualmente, necessita reunir esforços de docentes, discentes, gestores, enfim de toda a comunidade escolar, tamanha é a empreitada. Este estudo, no qual apresentaremos uma proposta de ensino com abordagem no ensino de História da África e cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais para a EJA, será como um compromisso selado com o CESEC-Uberlândia, um passo para dar continuidade ao debate, que tem como objetivo promover na escola uma educação antirracista que dialogue com a diversidade e com a interculturalidade e contemple o estudante do CESEC.

4.8 Buscando caminhos, tentando construir conexões

Nesta trajetória de estudos temos aprendido que a educação antirracista passa, necessariamente, pela inclusão de grupos historicamente excluídos no centro da discussão curricular, no planejamento de ações pedagógicas que possibilitem variados meios de interação, na necessidade de descolonizar as bases curriculares de modo que contribua no processo de ruptura epistemológica e cultural da educação brasileira. Nenhum dos autores estudados trouxeram fórmulas prontas, mas apontaram pistas que podem iluminar os caminhos.

Abreu e Mattos (2008) teceram considerações em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e problematizaram algumas sugestões que o documento apresenta. As

⁷⁰ A entrevista A descolonização do currículo e a escola foi postada em 20 de setembro de 2019 e pode ser acessada em: <https://lunetas.com.br/descolizacao-do-curriculo/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

problematizações nos fizeram refletir sobre as práticas que são comumente praticadas em datas pontuais, mas que nem sempre alcançaram os objetivos almejados de construção de uma sociedade com mais igualdade. Entre as proposições, Abreu e Mattos (2008, p. 16-17) apresentaram as seguintes considerações: 1. Ao trazer para a escola manifestações culturais como congada, maracatu, entre outras, “tal abordagem pode ser feita associada a grupos e associações que desenvolvem essas manifestações hoje, de forma que elas sejam percebidas como manifestações culturais vivas (...) sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo”; 2. Quanto às várias datas atribuídas às comemorações cívicas ligadas à luta contra o racismo, as autoras propõem historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com os documentos de época, relacionando-as com a memória da experiência da escravidão e da abolição e de suas mudanças na nossa história recente; 3. Ao abordar o ensino de História da África fazê-lo a partir de “uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico”; 4. Ao trabalhar com biografias não cair na tentação de heroicizar as personalidades negras. Por outro lado, observam as autoras, uma abordagem crítica das biografias “permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira.

Com essas lições e tantas outras aprendidas nessa trajetória de estudos é que elaboramos uma proposta de ensino que será colocada em prática com os estudantes jovens, adultos e idosos. A proposta está registrada no apêndice dessa dissertação, mas de forma alguma a missão estará cumprida. Como nos alerta Gomes:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

É necessário desaprender e reaprender, reforçar que a África tem uma história. O estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá ajudar a superar essa situação. Não se trata de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens

“esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

É nesse sentido que produzimos uma proposta de ensino que tem como objetivo trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira com foco nas relações étnico-raciais inspirada nos estudos decoloniais. Na continuação da escrita apresentamos algumas considerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sou irmão dos meus truta de batalha
 Eu era a carne, agora sou a própria navalha
 Tim tim, um brinde pra mim
 Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias⁷¹
 (RACIONAIS MC'S, 2002).

Os estudos que empreendemos nos mostraram que tanto o tema educação e relações étnico-raciais quanto educação para jovens e adultos sempre ocuparam lugar secundário nas prioridades governamentais e, talvez por isso, transitaram entre avanços e retrocessos. Os avanços foram impulsionados sobretudo pelas lutas e pressões dos movimentos populares. O trecho do *rap* que escolhemos para abrir esta parte do texto é bem representativo das conquistas que se deram através de lutas e merecem ser celebradas. Os retrocessos podem ser exemplificados nas exclusões e interdições citadas ao longo deste estudo e que foram impostas às pessoas negras e aos adultos com baixa escolarização tanto pela legislação quanto por situações do cotidiano que, de forma escancarada ou sutil, foram empurrando essas pessoas para um lugar de inferioridade, violência e subalternização.

Tratando especificamente das pessoas negras pudemos constatar que vários passos já foram dados no sentido de ampliar o espaço tradicionalmente reservado para a cultura afro-brasileira e para essa etnia, e essa constatação pode ser feita tanto no que diz respeito à sociedade brasileira de maneira geral quanto às escolas em específico. As transformações forjadas às custas de muitas lutas se iniciaram com a não aceitação passiva da escravização de seus corpos e continuam, ainda hoje, com a resistência ao racismo estrutural, institucional e cotidiano que compõe a tessitura social no Brasil. As conquistas vieram lentas e gradualmente e podem ser representadas através da formação de quilombos, símbolos de resistência e coragem, da abolição da escravidão, que apesar de alguns livros insistirem em dar protagonismo desse fato a uma princesa branca, ele foi fruto principalmente da movimentação da população escravizada, que não se conformou ao contexto escravagista. As conquistas existem porque houve pessoas como José do Patrocínio, Luiz Gama, Lélia Gonzales, os irmãos Rebouças, Abdias do Nascimento, Maria Firmina, Luíza Mahin e tantos outros. As conquistas se deram por atos e palavras divulgados em publicações que seriam agrupadas no que passou a ser conhecido como Imprensa Negra, por causa de movimentos como a Frente Negra Brasileira, o Movimento Negro Unificado, entidades como União dos Homens de cor e o Teatro Experimental do Negro.

⁷¹ A canção Negro Drama faz parte do álbum duplo Nada como um dia após o outro dia de 2002 do grupo de rap Racionais MC's.

Atualmente colhemos os frutos de todas essas lutas que se materializaram, por exemplo, nas legislações antirracistas como a Lei 7.717/89, conhecida como Lei Caó, as Leis 12.711/12 e 12.990/14, conhecidas como leis de cotas e já citadas neste estudo. Mas engana-se quem pensa que apenas a existência das leis resolve as situações no contexto por elas abrangido. Pelo contrário, é necessário lutar para garantir que a legislação seja cumprida, na medida em que essas leis já surgem cercadas de polêmicas e rejeição. Sempre que pessoas com direito às cotas raciais as utilizam em concursos para preenchimento de vagas de trabalho no serviço público ou acesso ao ensino superior é comum ouvirmos argumentos de que somos todos iguais, que as cotas ferem o princípio da meritocracia e colocam em descrédito a capacidade de pessoas negras e indígenas. Porém esses argumentos não permitem perceber o processo de exclusão vivido pelos cotistas e a impossibilidade de discutir mérito em uma sociedade onde não existe igualdade de oportunidades.

Quando se trata da Lei 10.639/2003 pudemos constatar, através das pesquisas, que ela possibilitou romper com a visão eurocêntrica de mundo que predominava nos currículos escolares, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e desencadeou um movimento positivo de ampliação de produtos como materiais impressos e virtuais, cursos de formação, mudanças nos livros didáticos e realizações de debates em torno da temática proposta pela lei. Entretanto precisamos estar alertas e vigilantes para que a lei cumpra, de fato, seu importante papel de ser um instrumento na construção de uma sociedade antirracista.

O ensino de História da África e cultura afro-brasileira deve ser abordado em todo o currículo escolar. Outras dificuldades encontradas para a efetiva aplicação da lei podem ser descritas na resistência de alguns docentes de colocá-la em prática por considerá-la uma imposição ou por não enxergar o racismo como um componente estrutural da sociedade brasileira. Existem também os docentes que tentam incorporar os conteúdos previstos na lei em sua prática docente, porém encontra como barreira a fragilidade de sua formação inicial e continuada. Um tema tão complexo exige dos profissionais da educação (docentes, gestores, pedagogos) estudos e reflexões constantes que possibilitem uma abordagem problematizadora e mais abrangente, permitindo ver os conteúdos propostos pela lei 10.639/2003 de maneira crítica, sem estereótipos, idealizações e mitificações.

Ao trazer os conteúdos propostos na Lei 10.639 para as salas de aula da EJA, trabalhando-os em todos os componentes curriculares, sobretudo em História, nossa área de atuação, proporcionaremos a possibilidade de diálogo com a maior parte do público que faz parte dessa modalidade de ensino, que são os estudantes negros. Entretanto, ao enfrentar o

desafio que é combater o racismo, precisamos incluir a todos nos atentando para as variações que compõem a EJA, não apenas de raça, mas também geracionais, de classe, de gênero e de orientação sexual, todos são importantes nessas lutas. Nesse sentido, o ensino de História pode desempenhar um papel fundamental, como já apontamos várias vezes neste estudo. Pinsky e Pinsky (2005) nos lembram que essa disciplina nos permite revisitar o passado e buscar pistas para entender as inquietações e problemas que nos afetam no presente, possibilitando ao estudante não apenas compreender a sociedade em que vive, mas contribuir na promoção de mudanças positivas. O estudo do passado sem essa finalidade ficaria sem sentido. Porém essa não é uma tarefa fácil. Apesar de todas as transformações pelas quais a disciplina já passou, principalmente após o período da ditadura militar no Brasil e através da incorporação de novas perspectivas históricas, como os estudos decoloniais, ensinar História continua sendo um desafio. Pinsky e Pinsky (2005, p. 28) demonstraram o nível desse desafio ao afirmarem que “O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica”.

O efeito transformador do ensino de História através do desenvolvimento do pensamento crítico, da formação da consciência histórica e da inclusão histórica, para se concretizar depende das escolhas que farão professores e professoras que atuam na área. Exige estudos, reflexão, posicionamentos e compromisso. Quantos estariam dispostos a enfrentar esse desafio?

Para aqueles que estão dispostos a encarar o desafio, a pesquisa apontou que vários documentos nos quais a EJA se fundamenta já trazem em seu bojo o compromisso da modalidade diante das desigualdades étnico-raciais e apontam caminhos, sugerem práticas pedagógicas antirracistas, guiam nosso olhar na busca por uma sociedade mais democrática. Entre eles podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Documento Base Nacional Preparatório, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada no Brasil em 2009, o Relatório Final do XVI ENEJA, realizado em Belo Horizonte em 2019, e tantos outros que foram fontes de pesquisa para este estudo. A EJA guarda uma estreita relação com as questões étnico-raciais, inclusive pelos sujeitos que fazem parte da modalidade, oriundos das camadas populares de baixa renda, tantas vezes excluídos ou marginalizados, muitos deles negros, e não só o aluno trabalhador, mas também jovens e adultos que participam de movimentos culturais e sociais.

Acreditamos que uma proposta que tem como temática o ensino de História da África, cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais, pode contribuir na formação cidadã antirracista dos jovens e adultos estudantes no CESEC-Uberlândia e outras instituições de

ensino que atendem na modalidade EJA. Em nossa trajetória através dos estudos realizados para o mestrado, as descobertas que fizemos nos mostraram que, apesar de todas as contradições que a educação escolarizada encerra e a certeza de que ela sozinha não é suficiente para eliminar as desigualdades sociais e raciais, ela ainda tem poder para a transformação social e potencial para contribuir para a eliminação do racismo e outras formas de opressão. Para isso é fundamental que o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Interno registrem o combate ao racismo como princípio e missão e estabeleçam estratégias de enfrentamento na perspectiva da educação antirracista. São necessários investimentos na formação dos profissionais da escola, principalmente docentes, mas não apenas esses. É importante poder contar com profissionais preparados para lidar com as especificidades tanto da modalidade EJA quanto da temática sobre as relações étnico-raciais. Uma abordagem equivocada pode surtir o efeito contrário e ao invés de combater fazer perpetuar o racismo. Quando se trata da EJA precisamos apostar na capacidade de percepção crítica dos fatos que os estudantes jovens e adultos possuem, levar em consideração sua vivência e seu conhecimento prévio, mobilizar para a participação e conferir sentido ao aprendizado. Há que se cuidar também para não transformar um espaço para o debate de ideias em um ringue para acertos de contas, já que muitos estudantes, nessa fase da vida, podem trazer opiniões cristalizadas.

Não temos a intenção ou pretensão de responder a todos os questionamentos ou esgotar o assunto em torno de temas tão complexos quanto a EJA e a EJA. Dentro das inúmeras possibilidades de abordagem dos temas, o que apresentamos aqui é apenas um recorte. Esperamos que esta pesquisa e o produto didático proposto possam contribuir para mudanças de atitudes diante de algo tão perverso quanto o racismo e que possam inspirar não apenas reflexões, mas ações efetivas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e a africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>
- ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, [S. l.], v. 18, n. 36, 1998, p. 103-114. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>
- A CULTURA invisível. *In: Afrodescendentes*. [S. l.], [2020]. 1 vídeo (23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-U2Z127agdU>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- ALMEIDA, A. de; CORSO A. M. **Educação de jovens e adultos: interfaces política, histórica e pedagógica**. Paraná: Unicentro, 2014.
- ALMEIDA, S. L. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, [S. l.], v. 1, n. 0, ago. 2007.
- [ATIVIDADE pedagógica]. **Jogo das imagens**. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAEwv5YoptY/2zNsAegvGUNWLaOPxrhAAw/watch?utm_content=DAEwv5YoptY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=shareyourdesignpanel. Acesso em: 06 nov. 2021.
- [ATIVIDADE pedagógica]. **Jogo Wordwall: África e africanidades**. Disponível em: <https://wordwall.net/play/25563/956/884>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária” - terceirização no contexto da reforma do estado. **Edu. Ver.**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 03 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>
- BARROS, J. D. A. A revisão bibliográfica - uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Revista Estudos e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1179/956>. Acesso em: 03 maio 2021.
- BARBOSA, P. **Organização e institucionalização política do movimento negro de Uberlândia/ MG**. 2011. Dissertação de Mestrado (Desenvolvimento Regional, Cultura e Representações) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_4de85e18cf194613316c0a6d1df3617c. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 nov. 2021.

BUONICORE, A. C. África: colonialismo, racismo e morte. *In: Pedagogia da imagem*. [S. l.], 2010. Disponível em: <http://pedagogia-da-imagem.blogspot.com/2010/09/africa-colonialismo-racismo-e-morte.html?m=1>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

CARVALHO, I. **Laço** – o teatro mágico. [S. l.], [2020]. 1 vídeo (6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ijf_XdxQOS4. Acesso em: 06 nov. 2021.

CASTANHA, A. P. O ato adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 169-195, fev. 2012.

CHIMAMANDA, A.: o perigo de uma única história. *In: TED*. [S. l.; s. n.], [2020]. 1 vídeo (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs24Izeg>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CHIZZOTTI. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redaluc.org/articulo.Oa?id=37416210>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CLIFE Oficial Mangueira 2019. *In: Estação Primeira de Mangueira*. [Rio de Janeiro], 2019. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE>. Acesso em: 06 nov. 2021.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

COSTA, J. B. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. *In: COSTA, J.B.; MALDONADO TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DUARTE, R. História pra ninar gente grande: a Mangueira em verso e prosa. *In: Saiba mais*. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.saibamais.jor.br/historia-pra-ninar-gente-grande-a-mangueira-em-verso-e-prosa/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Curitiba: Educar, n. 16, p. 181-191, 2000.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>

EVARISTO, C. É tempo de nos aquilombar. *In: Cultura do RN*. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://culturadorn.blogspot.com/2021/07/tempo-de-nos-aquilombar-conceicao.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FÁTIMA, L. E. S.; PRADO E. M. O desafio da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03 **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 124-139. jan./abr. 2016.
<https://doi.org/10.22169/revint.v11i22.929>

FERREIRA, M. 12 frases racistas que todo negro já ouviu na vida. *In: Buzzfeed*. [S. l.], 2015. Disponível em: https://www.buzzfeed.com/marcosf44bfd752d/12-frases-racistas-que-todo-negro-ja-ouviu-na-vid-1runk?utm_term=.keL3X5kOQ&ref=mobile_share#.ktLevgq71. Acesso em: 06 nov. 2021.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003. P. 243-250.

FONSECA, T. N. de L. e. **História e ensino de história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-116.

FRANCO, L. Presença maior de negros na mídia tem “mais a ver com consumo do que representatividade. *In: BBC News Brasil*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50482127>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, M. C. de S. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). **Revista História e Perspectivas**, [S. l.], v. 29, n. 54, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-24782002000300004&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteiras e colonialidade global. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.
<https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, USP, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov., 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a07.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000200007>

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n.14, maio-ago., 2000, p. 108-130. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei 9.394 de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 out. 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>

MAFRA, B. Discriminação no acesso aos elevadores. In: **SIG Condomínios**. [S. l.], 2016. Disponível em: <http://www.sigcondominios.com.br/blog/discriminacao-no-acesso-aos-elevadores/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MATTOS, H.; GRINBERG, K.; ABREU, M. Que diferença faz a perspectiva da história pública nos estudos sobre a escravidão? In: MAUAD, A. M. *et al* (org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 229-239.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário** – pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MELO, R. S. M.; SILVA, F. A. O. R. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos. **Crítica Educativa** Sorocaba, v. 3, p. 132-145, ago./dez. 2017. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.254>

MENEZES, E. T. de. Verbete escola nova. In: **Dicionário interativo da educação brasileira**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MORAIS, R. A. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/299>. Acesso em: 16 out. 2020.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. p. 106-168. Disponível em: <https://petdireito.ufsc.br/wp-content/reloads/2017/03/-kabengele-munanga-e-nilma-lino-gomes-o-negro-no-brasil-de-hoje-pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NEGROS no mercado de trabalho: avanços e barreira. In: **TRT5**. [Salvador], [s. n.], [2020], 1 vídeo (10 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZFQR39L_414. Acesso em: 06 nov. 2021.

OS AFRICANOS. Raízes do Brasil. In: **Enraizando**. [S. l.; s. n.], [2020]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária: desafios do ensino de história no imediato contexto pós lei 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun., 2008, p. 21-43. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100002>

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização para além do método uma sintaxe freiriana. **Revista Moçambrás: acolhendo alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.mocambbras.org>. Acesso em: 21 abr. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v1i2p46-55>

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT M. J. M., Analisando a pesquisa – ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3 – s13, dez., 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005 p. 17-48.

PRADO, E. M. **A disciplina história nos anos da ditadura militar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p.11-47, 95-141.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, [S. l], n. 19 (55), 2005. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>

RIBEIRO, L. L. Educação de jovens e adultos no Brasil: atualidade como resultado do processo histórico. *In*: ABREU, A. C. S. de; RIBEIRO L. L.; MACIEL V. de. (org.). **Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico**. 1. ed. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD. 2014, p. 15-44.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologia do Sul**. Edição Almedina S/A. Coimbra, 2009.

SANTOS, S. A. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação**, 2005.

SÉRIE Consciência Negra – Representatividade. *In*: **TV Brasil**. [S. l], [2020]. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BTJZ5C5zXAQ>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, 2017, p. 7-30. <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>

SILVA JÚNIOR, A. F.; SOUSA, J. J. M. O ensino de história e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos decoloniais. **Revista Grifos**, v. 25, n. 41, p. 57-80, 03 mar. 2017. <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i41.3659>

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, M. História da África: *In*: PEREIRA, A. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afrobrasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014, p. 11-30.

TADEI, E. M. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a continuação de nossa identidade nacional. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 22, n. 4, p. 2-13 dez., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=s1414-98932002000400002&ing-pt. Acesso em: 28 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400002>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em ciências educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. Miguel, menino negro e filho de empregada doméstica, morreu por negligência da patroa branca. *In: Ponte*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://ponte.org/miguel-menino-negro-e-filho-de-empregada-domestica-morreu-por-negligencia-da-patroa-branca/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

WESCHENFELDER, V. I.; SILVA, M. L. da. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividade negras no Brasil contemporâneo. **Análise Social**, [S. l.], n. 227, 2018, p. 308-330. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/AS000032573-201827.o3>. Acesso em: 16 out. 2020. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018227.03>

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A educação das relações étnico-raciais no CESEC: perspectivas, desafios e possibilidades

Pesquisador: Astrogildo Fernandes da Silva

Júnior **Área Temática:**

Versão: 3

CAAE: 39357620.3.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de História

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.567.601

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendências apresentadas no Parecer n. 4.430.337, de 1 de dezembro de 2020.

Nos termos da PB:

"O corpus da pesquisa tem como tema a questão étnico-racial, com o objetivo de saber qual o impacto que um projeto de ensino, que tem como temática a História da África e cultura afro-brasileira, pode ter na formação cidadã antirracista de estudantes jovens e adultos do CESEC. Como a pesquisa será fundamentada em uma metodologia qualitativa, o corpus da pesquisa poderá sofrer alterações ao longo da investigação conforme novas questões forem surgindo. O ponto de partida desta pesquisa se constituirá do estudo e análise de fontes como fichas de matrículas, Projeto Político Pedagógico do CESEC, documentos que fundamentam as políticas públicas pertinentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Minas Gerais e as leis antirracistas, em especial a Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, a qual 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". Após essa etapa, serão aplicados questionários de investigação que possibilitem traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, alunos a partir de 18 anos matriculados no ensino médio do CESEC. Além do questionário, serão realizadas entrevistas com questões sobre as percepções identitárias e étnico-raciais do aluno.

Será desenvolvido um roteiro para guiar as entrevistas que serão registradas por áudio com o consentimento dos participantes por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Tanto os questionários como as entrevistas poderão ser realizadas presencialmente ou por meio de ferramentas digitais de comunicação à distância. Todas as seções de entrevistas serão gravadas, transcritas e textualizadas. Após esse processo, apenas serão utilizadas as entrevistas que forem aprovadas pelos entrevistados."

"Neste estudo que tratará sobre o Estudo da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais na EJA, a perspectiva metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa, que se adequa bem ao propósito de compreender como uma proposta de ensino pode contribuir para a formação cidadã antirracista dos estudantes do CESEC. A metodologia constará de algumas etapas e a primeira será uma análise documental sobre o ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em particular, em Minas Gerais. Na segunda etapa, para saber quem são os jovens e adultos que estudam no CESEC, recorreremos às fichas de matrículas e aplicaremos um questionário (ver ANEXO A, p. 18) de investigação abordando questões que possibilitem traçar o perfil do sujeito da pesquisa. Além do questionário, serão realizadas entrevistas (ver ANEXO B, p. 23) com questões sobre as percepções identitárias e étnico-raciais do aluno. Serão entrevistados os alunos que responderem ao questionário e sinalizarem concordar em participar da mesma. Após o levantamento das informações, serão desenvolvidos gráficos e tabelas para melhor compreensão dos dados coletados e para facilitar a análise e interpretação dos dados à luz do referencial teórico. Na terceira etapa, as leituras que me permitirem dialogar com autores que escreveram sobre a EJA, a minha experiência de 18 anos como professora no CESEC, as informações obtidas através da análise de documentos, as respostas ao questionário e a entrevista me servirão de guia na elaboração de um projeto de ensino para a educação das relações étnico-raciais que valorize os estudantes jovens e adultos e seus conhecimentos prévios. A terceira etapa, inclui ainda analisar os resultados do projeto que, para se tornar viável, deverá promover uma combinação entre o ensino presencial e a proposta online, utilizando as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), o ensino híbrido, a fim de potencializar a autonomia do aluno e otimizar o uso do tempo escasso da carga horária presencial que se exige no CESEC. Esperamos, com o estudo sobre a metodologia do ensino híbrido, poder imprimir uma intencionalidade nessa ação que já acontecia de forma despretensiosa e com muita dificuldade. Ainda nessa linha de ensino híbrido e práticas educacionais inovadoras, pretendemos colocar em prática o conceito de sala de aula invertida. Nessa metodologia, o professor propõe um conteúdo e os alunos já entram em contato com ele, em casa, por meio de videoaulas, podcasts, entre outros materiais, para posteriormente,

em sala de aula explorar o tema com a mediação do professor. Penso que essa metodologia será muito útil no momento de propor as atividades sobre história da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais que serão desenvolvidas com os estudantes da EJA, levando-se em consideração a estrutura do CESEC. Por fim, o processo desta jornada sobre como uma proposta desenvolvida com alunos jovens e adultos pode contribuir para a formação cidadã antirracista será apresentada através

de um produto midiático, neste caso, um documentário, a ser divulgado, caso aprovado, no site do Observatório de Ensino de História e Geografia."

Objetivo da Pesquisa:

Nos termos da PB:

"Objetivo Primário:

Compreender qual o impacto que uma proposta de ensino, que tem como temática a História da África e Cultura afro-brasileira, pode ter na formação cidadã antirracista de estudantes jovens e adultos do CESEC Uberlândia.

Objetivo Secundário:

Aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), compreendendo suas especificidades a partir da pesquisa documental e da legislação; Caracterizar o estudante que frequenta o CESEC-Uberlândia e investigar os sentidos e significados que este sujeito atribui ao CESEC; Elaborar e aplicar uma proposta de ensino sobre História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais sob a perspectiva decolonial privilegiando os conhecimentos prévios do estudante da EJA e a metodologia de ensino híbrido; Investigar o impacto de um projeto de ensino na formação antirracista dos estudantes do CESEC."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos termos da PB:

"Riscos:

Toda pesquisa envolve riscos. Geralmente o risco de pesquisas na área de Ciências Humanas é baixo ou mínimo. Nesse caso específico, a possibilidade de riscos que os participantes podem sofrer é o de serem identificados. Para que isso não ocorra, serão criados pseudônimos para citar depoimentos dos participantes. Além disso, haverá o compromisso da pesquisadora com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios:

Os participantes da pesquisa irão se beneficiar pessoalmente ao colaborarem com as reflexões

acerca das questões étnico-raciais na EJA, na medida em que serão os destinatários da proposta de ensino que será desenvolvida a partir deste estudo. O estudo trará qualificação ao ensino de História na medida em que contribuirá com o combate à discriminação e ao racismo."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa a ser realizada com 120 pessoas (mínimo esperado 30).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.430.337, de 1 de dezembro de 2020, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2022.

* Tolerância máxima de 01 mês para atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica

do mesmo.

Orientações ao pesquisador:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa

que requeiram ação imediata. • O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648131.pdf | 21/12/2020 10:03:25 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.docx | 21/12/2020 09:58:30 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Atendimento_as_pendencias_b.docx | 21/12/2020 09:57:04 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Atendimentos_as_pendencias.docx | 19/11/2020 10:55:13 | Astrogildo Fernandes da Silva | Aceito |

Página 05 de

| | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------|--|--------|
| Outros | Atendimentos_as_pendencias.docx | 19/11/2020 10:55:13 | Júnior | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 19/11/2020 10:44:21 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | matricula.pdf | 15/10/2020 11:10:36 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Links_Curriculo_Lattes.docx | 15/10/2020 11:10:07 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |

| | | | | |
|----------------|---|------------------------|--|--------|
| Outros | Entrevista.docx | 15/10/2020 11:09:30 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Questionario.docx | 15/10/2020 11:09:07 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 15/10/2020 11:07:59 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Solicitação_de_retirada_de_participação_em_pesquisa.doc | 14/10/2020 17:20:13 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Termo_de_compromisso.pdf | 14/10/2020 17:19:45 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |
| Outros | Outros.jpg | 14/10/2020 17:17:45 | Astrogildo Fernandes da Silva Júnior | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 01 de Março de 2021

**Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))**

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A educação das relações étnico-raciais no CESEC: perspectivas, desafios e possibilidades”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e mestrandia Maria Joana Costa Muniz de Resende.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender qual o impacto que um projeto de ensino que tem como temática a História da África e Cultura afro – brasileira pode ter na formação cidadã, antirracista de estudantes Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC/Uberlândia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Maria Joana Costa Muniz de Resende e ocorrerá antes da coleta de qualquer dado. Deixo claro que você tem um tempo para decidir se quer participar da pesquisa conf. Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você será submetido a um questionário online enviado para você através de e-mail, desta forma é IMPORTANTE que você guarde em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento e/ou garanta o envio de via assinada pelos pesquisadores. Outra participação será em uma entrevista que se realizará presencialmente. Atendendo as orientações da Resolução 510/16 (Capítulo VI, Art.28; IV, como pesquisadora mantereí os dados da pesquisa, inclusive GRAVAÇÕES ORIGINAIS, mesmo depois de transcritas, em arquivo, físico ou digital, sob minha responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Como pesquisadora reafirmo o meu compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Cabe a mim informar que toda pesquisa envolve riscos, entretanto o risco em pesquisas na área de Ciências Humanas é mínimo. Neste caso específico, a possibilidade de riscos que os participantes podem sofrer é o de serem identificados. Para que isto não ocorra serão criados pseudônimos para citar depoimentos dos participantes. Além disso, haverá o compromisso da pesquisadora com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É importante dizer que os participantes da pesquisa serão beneficiados pessoalmente ao colaborarem com as reflexões acerca das questões étnico – raciais na EJA, já que serão os destinatários da proposta de ensino que será desenvolvida a partir deste estudo. A pesquisa trará qualificação ao ensino de História na medida em que informações e discussões advindas dele serão utilizadas na constituição de uma educação antirracista e identificarão novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe do CESEC.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Maria Joana Costa Muniz de Resende – Telefone 34 99184-1860

Professora de História no Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC Uberlândia e mestranda no PROFHISTÓRIA - UFU

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Termo de compromisso confidencialidade da equipe executora**TERMO DE COMPROMISSO CONFIDENCIALIDADE
DA EQUIPE EXECUTORA**

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado "A Educação das Relações étnicas — Raciais no CESEC: Perspectivas, Desafios e Possibilidades" de acordo com a Resolução CNS 466/12 elou 510/16 e normas complementares. Declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

- a) Que o acesso aos dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- b) Que o acesso aos dados será feito por um membro da equipe de pesquisa, abaixo assinado, que está plenamente informado sobre as exigências de confidencialidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas elou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio elou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidade dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;

Declaramos ainda que os itens Objetivos, Riscos e Benefícios, Critérios de inclusão e exclusão e Metodologia, bem como Cronograma de execução e Orçamento do Projeto de Pesquisa (detalhado) anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil (Informações básicas).

Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato PDF terá, nos itens acima mencionados, o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data: 01/10/2020

Nomes e Assinaturas.

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Maria Joana Costa Muniz de Resende

APÊNDICE C – Termo de retirada de consentimento e de dados de pesquisa**TERMO DE RETIRADA DE CONSENTIMENTO E DE DADOS DE PESQUISA**

Venho por meio deste documento informar o meu desejo de não continuar a participar da pesquisa “A Educação das Relações Étnicas – Raciais no CESEC: Perspectivas, Desafios e Possibilidades”, sob responsabilidade dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Maria Joana Costa Muniz de Resende. Quando assinei o TCLE fui esclarecido e estou ciente que não sofrerei nenhum prejuízo ou coação por não participar mais da pesquisa.

Solicito também a retirada dos meus dados da pesquisa e não concordo que eles sejam incluídos em nenhuma publicação.

O presente Termo de Retirada do Consentimento será assinado por mim e pela pesquisadora **Maria Joana Costa Muniz de Resende e deverá ser anexado ao TCLE que assinei.**

Estou ciente de que em nenhum momento fui e nem serei identificado por ter assinado o TCLE em momento anterior e este documento de retirada de minha participação na pesquisa.

Uma via original deste Termo de Retirada do Consentimento ficará comigo e outra com o pesquisador.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura de um ou mais pesquisadores

8. Residência: Bairro..... Município

9. Etnia/Raça/Cor:

() Amarela () Branca () Indígena () Negra () Parda

10. Possui alguma deficiência ou necessidade especial?

() Não () Sim – Qual?.....

Condições de Acesso

11. Como você chega até à escola?

() Transporte público com gratuidade

() Transporte público meia tarifa

() Transporte público integral

() A pé

() Moto

() Bicicleta

() Carro

() Outros

12. Você vem para a escola:

() Direto do trabalho

() De casa

() Outro – Qual?

Dados Profissionais

13. Você exerce atividade remunerada ou já exerceu atividade remunerada?

() Sim estou trabalhando () Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando

() Não, nunca trabalhei

Perfil socioeconômico

14. Você mora

() Sozinho (a) () Com mãe () Com pai () Com irmãs e/ou irmãos

() Em situação de rua () Em abrigo () Com companheiro () Com filhos

() Outros

15. Sua residência é:

() Própria () Alugada () Não possui residência fixa () Em pagamento

() Cedida () Outra situação

16. Qual a renda mensal de sua família?

() Até um salário mínimo (R\$ 1.045,00)

- () Até dois salários mínimos (R\$ 2.090,00)
 () Até três salários mínimos (R\$ 3.135,00)
 () Até quatro salários mínimos (R\$ 4.180,00)
 () Até cinco salários mínimos (R\$ 5.225,00)
 () Acima de cinco salários mínimos
 () Não possui renda () Não soube responder

17. Na sua residência alguém recebe auxílio de programas governamentais? (Exemplo: Bolsa família)

- () Não () Sim – Qual?

Escolarização

18. Sua situação no ano anterior

- () Aprovado () Reprovado () Abandono/ não concluiu
 () Não frequentou escola

19. Com que idade ingressou na vida escolar?

20. Reprovou em algum ano/série? () Sim () Não

21. Você precisou parar de estudar? () Não

- () Sim – Por quê?.....

22. Quantos anos ficou fora da escola?

23. O que fez você procurar o CESEC? (pode marcar mais de uma opção)

- () Por incentivo de outra pessoa
 () Por vontade própria
 () Permite concluir os estudos mais rápido
 () Aumentar a possibilidade de conseguir trabalho
 () Progredir no emprego atual
 () Vontade de subir na vida e ter um futuro melhor
 () Outros qual(is)?.....

24. Tem disponibilidade de estudar:

- () Todos os dias
 () Somente alguns dias da semana – Quais:

25. Qual o melhor horário para você frequentar a escola?

- () Manhã () Tarde () Noite

26. Você tem tempo e/ou consegue estudar em casa?

- () Sim () Não – Por quê?

Sobre o CESEC

27. Confia nos professores para lhe ajudarem a superar suas dificuldades de aprendizagem? Sim Não

28. O que você mais gosta na modalidade de ensino realizado no CESEC:

.....
.....
.....

29. O que precisa ser melhorado no atendimento

.....
.....
.....

30. O tratamento que você recebe na escola motiva você a continuar estudando?

Sim Não – Por quê?

.....

Sobre a infraestrutura

31. Você utiliza a biblioteca do CESEC? Sim Não

32. Já frequentou o laboratório de informática da escola para pesquisa ou estudo?

Sim

Não – Motivo

.....

33. Utilizou internet na escola para:

Fazer pesquisa

Responder questões do Plano de estudo

A escola não tem acesso à internet

A escola tem acesso à internet mas é muito lenta

Não utilizei internet na escola

Outros

34. Usa computador para:

Lazer

Realizar atividades relacionadas ao trabalho

Para realização de atividade escolar

Não sei utilizar o computador

35. Onde tem acesso à internet?

- Celular Computador em casa Computador no trabalho
- Lan house Na escola Não tenho acesso

36. Participa de redes sociais?

- Sim – Quais?
- Se sim, para quê?
- Não

37. O que faz como atividade de lazer?

.....

38. Quais meios se utiliza para se manter informado?

- Jornal e ou revista impressos Televisão Rádio Internet
- Outros – Quais?

39. Participa de algum movimento social?

- Sim – Qual?
- Não

Sobre o projeto que desenvolveremos no CESEC (Conhecimento prévio)

40. O que é África?

.....
.....

41. O que você já estudou sobre História da África e cultura afro-brasileira?

.....
.....
.....

42. Você conhece alguma manifestação cultural de origem africana?

.....
.....
.....
.....

Mais uma vez: muito obrigada!

APÊNDICE E – Caderno pedagógico**CADERNO PEDAGÓGICO**

Por uma educação antirracista: o
estudo da História da
África, cultura afro-brasileira e
relações étnico-raciais

Apresentação do curso



Prezado/a estudante, este curso tem como objetivo proporcionar reflexões sobre a questão do negro no Brasil. Historicamente presenciamos um grande e constrangedor silêncio sobre o protagonismo da população negra no país. Os livros didáticos de História, por muito tempo registravam atos empreendidos pela população branca sobrepondo a imensa população escravizada negra que viveu no país, desde meados do século XVI. Ainda são muito pouco mencionados os negros e negras que vivenciaram o período do pós-abolição.

O curso busca problematizar a questão do racismo, que é cotidianamente produzido, apresentar o continente africano, ressaltando a riqueza e a diversidade desse continente, registrar a diáspora africana, momento em que foram trazidos para o Brasil na condição de escravizados, evidenciar a resistência dos/as sujeitos negros/as e registrar a diversidade cultural, histórias e imaginários mais diversos e plurais. Acreditamos que depois do Curso, vocês possam desenvolver outros olhares sobre a população negra.

O curso é composto por quatro (4) módulos: Reflexões sobre o racismo, África e Africanidades, Afrobrasilidades e Identidade e representatividade. Cada módulo traz textos, vídeos, imagens e outros materiais que possibilitam que você reflita e se posicione em torno de situações racistas que ocorrem cotidianamente na sociedade brasileira. Nos módulos também estão presentes seções que buscam informar sobre as leis antirracistas, tão importantes para o combate a esse mal, e apresentam conceitos essenciais para a compreensão do racismo estrutural que é constituído por diferentes facetas.

A intermediação acontecerá através dos enunciados que funcionarão como uma conversa entre nós, estudante e professora, nos quais irei direcionar seu olhar e chamar a sua atenção para aspectos importantes. Tem também os questionamentos a partir do conteúdo do material de estudo. Ao final de cada módulo, todos os questionamentos deverão ser respondidos por escrito a fim de organizar suas ideias e consolidar seu aprendizado.

Enfrentar o racismo é um desafio enorme e urgente já que este mal compromete a concretização da democracia em nosso país e vencê-lo é nossa responsabilidade.

Pronto (a) para iniciar a jornada?

Desejo bons estudos e boas reflexões para todos/as

Professora Maria Joana Costa

SOU MARIA JOANA COSTA, FORMADA EM HISTÓRIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). O PROJETO O ENSINO DE HISTÓRIA, DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CESEC, UBERLÂNDIA, MG, BRASIL), FOI DESENVOLVIDO COM A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR NO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA-UFU). O CURSO QUE VOCÊ CONHECERÁ A SEGUIR, É O PRODUTO DIDÁTICO EXIGIDO NESTE PROGRAMA DE MESTRADO.

SOU PROFESSORA DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC-UBERLÂNDIA) QUE ATENDE NA MODALIDADE EJA.

ACREDITO NO PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO, APESAR DOS PERCALÇOS, E DESDE QUE TIVE CONTATO COM A LEI 10.639 NO INÍCIO DOS ANOS 2000 PROCURO CONTRIBUIR ATRAVÉS DA ATUAÇÃO NA ESCOLA E FORA DELA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA.



**Profª Maria
Joana Costa**

Módulo 1

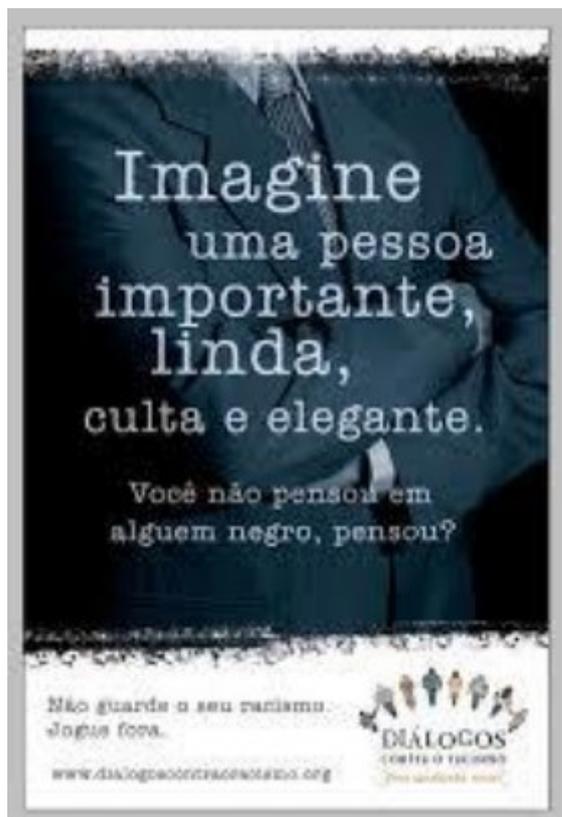


Numa sociedade na qual as pessoas negras precisam lidar frequentemente com situações de racismo, estudar conteúdos e propor debates que abordem as relações étnico-raciais deveria ser um compromisso para todos. Nas instituições de ensino este compromisso deveria ser ainda maior, afinal nas escolas são reproduzidos muitos dos comportamentos racistas presentes na sociedade de maneira geral.

E como se combate o racismo? Neste módulo traremos muitos elementos para você pensar a respeito do assunto e, de preferência, se tornar uma pessoa antirracista. Você já ouviu falar da Lei 10.639/2003, alterada depois pela Lei 11.645/2008? Além de serem leis incorporadas a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estas leis antirracistas determinam a obrigatoriedade de incluir História da África e das culturas africanas, indígenas e afro-brasileira nas instituições de ensino, e podem contribuir, juntamente com outras ações, no combate ao preconceito e discriminação racial no Brasil. Então, vamos começar os estudos?

Objetivos:

- Conhecer o contexto histórico da produção do conceito de raça;
- Reforçar que raça é um conceito fictício;
- Compreender os significados de racismo estrutural, racismo institucional e racismo cotidiano;
- Dialogar sobre a importância da luta por uma sociedade antirracista.

Atividade 1:

Imagine uma pessoa muito importante, linda, culta e elegante. Imaginou? Agora descreva esta pessoa. Qual é a cor da pele, a textura do cabelo, o peso da pessoa imaginada por você? como ela está vestida?

Este exercício que propus pra você foi inspirado em parte da campanha Diálogos contra o racismo, veiculada em 2004 e trazia o seguinte questionamento: “Onde você guarda o seu racismo?” O objetivo, segundo o site da campanha foi de “provocar as pessoas a se confrontarem com o racismo oculto em suas atitudes e crenças, a fim de promover a reflexão e mudança de atitude.

Confira ao lado o cartaz que fez parte da campanha e que inspirou o exercício no

início do texto.

Repetindo a pergunta da peça publicitária ao lado: Você pensou em uma pessoa negra?

Sobre o conceito de raça

Você sabia que raça é um conceito fictício? Isso significa que não é real, independente da nossa cor de pele somos todos de uma mesma raça: a raça humana. Porém, é importante conhecermos a origem desse conceito para compreendermos as origens do racismo.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano afirma que o conceito de “raça” tem relação com poder. Esse conceito foi responsável por estabelecer uma nova ordem, um novo padrão de poder, que buscou naturalizar as novas relações de poder impostas aos sobreviventes: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim como inferiores em sua natureza material. Essa ideia de raça foi continuamente imposta ao longo dos séculos que ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas.

O conceito de raça surgiu para hierarquizar os diferentes sujeitos, de forma a justificar a dominação e a exploração de alguns sobre os outros. Nesse sentido, compreendemos o conceito de raça relacionando diretamente com poder. Esse conceito foi utilizado, primeiramente, para inferiorizar os/as indígenas e depois os negros e negras que vieram na condição de escravizados. O conceito de raça deu origem ao “racismo” que ainda persiste em nossa sociedade. É fundamental trabalharmos na desconstrução do racismo.

A afro-portuguesa Grada Kilomba define três tipos de racismo:

- **Racismo estrutural:** é aquele que é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes (KILOMBA, 2019, p. 27).
- **Racismo institucional:** O termo se refere ao padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados (KILOMBA, 2019, p. 27-28).
- **Racismo cotidiano:** Refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro como “outro”, como inferior ((KILOMBA, 2019, p. 28).

Atividade 2: (Responda em seu caderno)

Qual sua opinião sobre o racismo? Você conhece alguém racista? Como dialogar com uma pessoa racista?

Atividade 3: Vídeo: Onde você guarda seu racismo?

<https://www.youtube.com/watch?v=P9OULrSutA>

O vídeo que exibiremos foi produzido em 2004 para a campanha “Onde você guarda o seu racismo?” realizada pelos Diálogos contra o racismo, iniciativa que reuniu mais de quarenta (40) instituições da sociedade civil na luta pela união de pensamentos voltados para a igualdade racial no Brasil.”

Os depoimentos trazem situações reais de racismo vividas cotidianamente por pessoas negras. Assista ao vídeo:

Já se passaram 17 anos desde que o vídeo foi divulgado pela primeira vez.

O que mudou desde então? **Responda em seu caderno:**

- a) uma mudança:
- b) uma permanência:

Você já viveu ou conhece alguém que viveu algo parecido com as situações retratadas no vídeo? Gostaria de relatar? Se preferir você poderá citar uma situação de racismo que existe atualmente, mas que não foi retratada no vídeo.

Falando nisto:

Você percebeu que logo no início do vídeo “Onde você guarda o seu racismo?” um participante disse sempre ser questionado se não deveria usar o elevador de serviço?

Você sabia que não deveria haver este tipo de discriminação quanto às pessoas que utilizam os elevadores? Veja o que diz o texto a seguir:

Baixe o PDF abaixo e faça a leitura.

- [Discriminação no acesso aos elevadores.](#)

Você Sabia?



Que alguns anos atrás empregadas e outros prestadores de serviços, eram encaminhados para os elevadores de serviço, mesmo que não estivessem carregando objetos? A maioria destas pessoas eram negras.

Responda em seu caderno:

Qual a importância das leis para regulamentar as relações em nossa sociedade e garantir os direitos humanos?

Saiba Mais : Racismo è crime!



“O inciso XLII do artigo 5º, promulgado pela Constituição Federal de 1988, define que:

Art. 5º, XLII, CF – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Na prática, a criminalização do racismo é assegurada pela Lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989), a qual concretiza a previsão constitucional do Inciso XLII do artigo 5º.

Fonte: <https://www.politize.com.br/-5/criminalizacao-do-racismo/>

Atividade 4: O racismo estrutural presente na sociedade brasileira possibilita a reprodução, em alguns casos inconsciente, de um discurso racista, às vezes sutil, disfarçado de brincadeira e piadas. Mas fiquemos atentos para identificar e combater qualquer forma de racismo. Leia as frases com atenção.

Baixe o PDF abaixo e faça a leitura.

- [12 FRASES RACISTAS QUE TODO NEGRO JÁ OUVIU NA VIDA.](#)

Marcos Ferreira publicou este artigo em 2015. Você concorda com a seleção de frases e com as justificativas elaboradas por ele? Qual frase mudaria ou retiraria? Explique o porquê. Você já ouviu ou falou alguma destas frases? Se sim, qual (is)?

No item 6 Marcos Ferreira traz para a discussão os privilégios que uma pessoa branca tem. Muitos pesquisadores têm estudado o tema sobre branquitude e privilégio branco. Veja abaixo como o historiador e sociólogo Lourenço Cardoso, um dos principais estudiosos sobre o assunto, define o termo branquitude:

Aprenda o conceito:

“A branquitude significa a pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, colocando-os, assim, como inferiores aos brancos. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de vantagens/privilégios raciais simbólico e materiais.

Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019-11-30/lourenco-cardosotemos-potencial-para-abolir-o-racismo-e-todas-as-outras-formas-de-opressao.html> acesso em: 27/10/2021

Atividade 5: Muitas pessoas acreditavam que a pandemia por covid-19 iniciada em 2020 atingiria a todos igualmente, sem distinção de raça ou classe social. Não é verdade, basta observar algumas situações para perceber o quanto o contexto de pandemia acentuou o racismo estrutural na sociedade brasileira. É a população pobre que vive nas periferias, em sua maioria pessoas negras, que teve mais dificuldade de fazer o isolamento social, tão importante nos meses iniciais da pandemia, pois teve que ir às ruas para garantir sua sobrevivência. Foi esta mesma população que teve dificuldade de acesso à saúde básica, às estruturas sanitárias e hospitalares.

O caso de Miguel, um menino de cinco (5) anos que morreu ao cair de um prédio em Recife, é um dos mais emblemáticos desta situação de desigualdades.

Vamos conhecer esta história?

Baixe o PDF abaixo e faça a leitura.

- [Miguel, menino negro e filho de empregada doméstica morreu por negligência da patroa branca.](#)

Anote em seu caderno:

- a) Situações de desigualdades que aparecem na matéria jornalística.

Exemplo: Mãe leva filho de cinco anos para o trabalho pois as escolas estavam fechadas em função da pandemia e ela não tinha quem cuidasse dele em sua casa.

- b) Se a patroa de Mirtes (mãe de Miguel) tivesse que cuidar do filho de uma amiga você acha que ela teria o mesmo comportamento que teve ao cuidar do filho da empregada? Justifique.
- c) E se, ao contrário, Mirtes se descuidasse e a tragédia ocorresse com o filho da patroa, em sua opinião como se desenrolaria o caso?
- d) Escreva um parágrafo descrevendo como o racismo estrutural presente na sociedade brasileira afeta a vida de pessoas negras.

Na história do pequeno Miguel a noção de interseccionalidade está presente. Você já ouviu esta palavra antes?

Aprenda o conceito:

“ O termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias. Através dele é possível enxergar que em nossa sociedade existem vários sistemas de opressão – as de raça ou etnia, classe social, capacidade física, localização geográfica, entre outras -, que se relacionam-se entre si, se sobrepõe e demonstram que o racismo, o sexismo e as estruturas patriarcais são inseparáveis e tendem a discriminar e excluir indivíduos ou grupos de diferentes formas”

Fonte: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/> Acesso em : 27/10/2021

Mirtes, a mãe de Miguel, mulher negra e pobre que precisou levar o filho para o trabalho. Este caso encerra os recortes de classe, gênero e raça. Sem a superação deste tipo de injustiça não será possível a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Referência:

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

Considerações finais

Nesse módulo conhecemos a produção do conceito de raça e suas consequências: o racismo. Vimos como a ideia de raça elaborada por cientistas no século XIX foi utilizada para alçar os brancos ao lugar de superioridade e para justificar as ações imperialistas de países europeus, colonizando nações, dominando povos e culturas. Vale lembrar que apesar de alguns racistas insistirem nesta classificação de superiores e inferiores para se referirem a pessoas brancas e negras, esta teoria já caiu por terra faz tempo. Afinal, o conceito biológico de raça foi desconstruído cientificamente, hoje sabemos que fazemos parte da mesma espécie, a humana, apesar da biodiversidade genética possibilitar que sejamos aparentemente tão diferentes.

No Brasil e no mundo ainda é recorrente casos de racismo em relação às pessoas negras, apesar de elas serem mais de 50% da população, no caso brasileiro. Até que ponto os estereótipos negativos sobre a África contribuem para o racismo estrutural? O que você já ouviu falar sobre este lugar? No próximo módulo vamos conhecer um pouco da história da África e entender o momento histórico em que os negros foram trazidos como escravizados para o Brasil.

Módulo 2



Qual África que se conhece? Porque sabemos tão pouco sobre África, apesar deste continente ser o berço da humanidade e influenciar sobremaneira nosso modo de ser e estar no mundo?

Reverter as respostas a estas perguntas, que geralmente remetem a desconhecimento, equívocos e generalizações, significa destacar e dar a devida atenção a aspectos importantes da história da humanidade. Afinal o status de berço da humanidade confere ao continente africano um vasto patrimônio sócio-histórico e cultural que precisa ser conhecido e reconhecido. Reduzir a África a escravidão e racismo retira do continente a sua rica contribuição à humanidade e o coloca, injustamente, em um lugar de invisibilidade e subalternidade.

Objetivo:

- Desconstruir a ideia do continente africano como um bloco homogêneo cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos, econômicos e sociais;

Aprenda o conceito:

Africanidade (substantivo feminino)

1. **Qualidade própria do que é africano.**
2. **Caráter específico da cultura ou da história da África.**
3. **Sentimento de amor ou de grande afeição por África.**

Fonte: <https://www.priberam.org/africanidade>

Atividades:**1. Quiz: Qual África que se conhece?**

Teste com dez (10) perguntas abordando os aspectos culturais, históricos, e geográficos do continente africano.

Clique no link abaixo para começar a jogar!

[Link do Quiz](#)

2. Jogo das imagens: Qual África que se conhece?

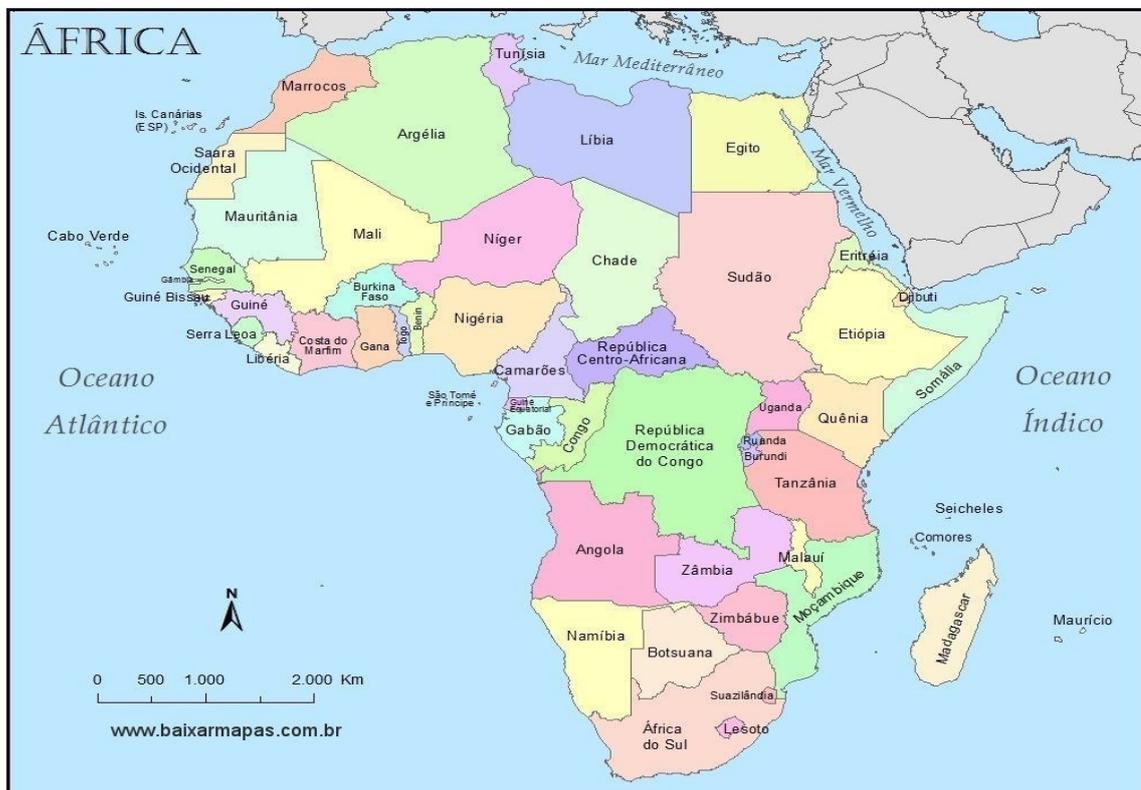
Dez (10) imagens com paisagens e pessoas para que você selecione aquelas que considera pertencer ao continente africano.

Observe cada imagem e anote o número daquelas que, para você, retratam pessoas e lugares da África. Quantas imagens você marcou? Quais características influenciaram em sua decisão?

Clique no link abaixo para começar a atividade

[Link Jogo de Imagens](#) (Conferir respostas no final do caderno pedagógico – ver página 173)

Atividade 3:



Fonte: www.baixarmapas.com.br

- O continente africano é formado por 54 países onde se encontram todos os tipos de paisagens: praias, rios, lagos, florestas, savanas, montanhas e desertos.
- A África é considerada o berço da humanidade porque foi nesse continente que nasceram os primeiros humanos. Sim, a nossa espécie, a humanidade nasceu na África!
- O que você já ouviu falar sobre os países africanos? Que tal uma volta pelo continente africano?
- Localize os países citados abaixo:
- Além de ser o berço da humanidade, a África abriga o berço das civilizações: o Egito, um grande reino.

Na África existem países que falam português. Eles fazem parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). São eles: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Da mesma forma que o Brasil esses países já foram colônias de Portugal no passado.

- Em outubro de 2019 um artigo publicado na revista científica Nature, afirmou que os primeiros humanos surgiram na porção norte da Botsuana, país ao sul do continente africano.
- A quarta descoberta é por sua conta. **Pesquise e anote** uma contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico mundial.

Atividade 4:

As atividades 1, 2 e 3, de maneira lúdica, nos deram algumas informações sobre o continente africano, entretanto elas são insuficientes para que possamos compreender que muitas dificuldades enfrentadas pelo continente nos dias atuais se relacionam com as marcas deixadas pelo colonialismo.

O sistema colonial posto em prática pelos europeus dividiu o continente em mais de cinquenta (50) estados sem considerar como as comunidades étnicas organizavam sua própria divisão política, ignorou e destruiu o padrão econômico lá existente e impôs ideias de superioridade racial e cultural dos europeus. Não podemos nos esquecer que a partir do século XV o tráfico de africanos escravizados se transformou em um negócio de proporções gigantescas.

Apesar de independentes, os países africanos continuam, de certa forma, dominados pelas antigas nações colonizadoras e isto se reflete de diferentes maneiras, inclusive nas guerras e massacres causados por diferenças étnicas, além das marcas deixadas na cultura, na economia e na política.

Para avançarmos um pouco mais neste assunto propomos a leitura do texto “África: colonialismo, racismo e morte” escrito pelo historiador Augusto César Buonicore.

Antes, porém, informe-se sobre um importante evento antirracista:

Saiba Mais :

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos países na luta contra os temas abordados.

Agora sim, vamos ao texto escrito pelo Historiador Augusto Buonicore e postado no site celebrapaz.org.br em 27 de junho de 2010.

África: colonialismo, racismo e morte – Por Augusto Buonicore

<http://pedagogia-da-imagem.blogspot.com/2010/09/afrika-colonialismo-racismo-e-morte.html?m=1>

1. Quais foram as reivindicações das nações africanas apresentadas na Conferência?
2. O que você pensa a respeito dessas reivindicações? Você as considera justas? Justifique.
3. O historiador Augusto Buonicore cita o escravismo e o colonialismo como causa do subdesenvolvimento do continente Africano. Cite uma das consequências do tráfico negreiro que você considere mais grave. Justifique.
4. Anote os argumentos que Buonicore utiliza para desconstruir dois mitos usados pelas pessoas que tentam minimizar os efeitos da escravização de africanos.

- a) A escravidão já existia na África:
- b) Os africanos (caçadores de escravos) contribuíram para a escravização de outros africanos:

Pausa para reflexão

A ESCRAVIDÃO, ESTE MAL QUE TRANSFORMA SERES HUMANOS EM MERCADORIAS, EM PROPRIEDADES, OBRIGADOS A TRABALHAR SEM REMUNERAÇÃO NÃO ACONTECEU APENAS NO BRASIL OU NA ÁFRICA. A ESCRAVIDÃO FEZ PARTE DE TODAS AS CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE.

GRÉCIA E ROMA SÃO EXEMPLOS CLÁSSICOS DE CIVILIZAÇÕES QUE PRATICARAM A ESCRAVIDÃO. PORÉM DIFERENTE DA ESCRAVIDÃO MODERNA QUE ELEGU UMA COR, A NEGRA, E UM LUGAR, ÁFRICA, A ESCRAVIDÃO NA ANTIGUIDADE SE BASEAVA EM ALGUMAS SITUAÇÕES, INDEPENDENTEMENTE DA COR DA PELE, SE TRANSFORMAVAM EM ESCRAVOS, POR EXEMPLOS, PRISIONEIRO DE GUERRAS E PESSOAS ENDIVIDADAS, ATÉ SALDAREM SUA DÍVIDA COM SEU PROPRIETÁRIO.

NÃO IMPORTA A ÉPOCA OU LUGAR, A ESCRAVIDÃO DESUMANIZA A PESSOA E É REPROVÁVEL.

5. No século XIX as grandes potências europeias resolveram repartir e ocupar o continente africano. Qual justificativa eles utilizaram?
6. O que realmente aconteceu com a divisão e ocupação da África? Cite exemplos.
7. A situação das ex-colônias africanas melhorou após a independência? Buonicore afirma que a “ruptura com o colonialismo não significou a pacificação da África.” Anote exemplos que demonstrem esta situação.
8. Neste texto publicado em 2010, Buonicore apontava a dívida externa como um dos grandes problemas da África à época. Pesquise sobre o assunto e anote informações sobre a dívida externa nos dias atuais e como ela pode afetar o desenvolvimento dos países do continente africano.
9. Se os países europeus resolvessem indenizar as ex-colônias africanas, compensando pelos prejuízos sofridos com os trabalhos forçados e divisões étnicas poderia ser uma solução justa?

Atividade 5:

O que é África para você? Se você realizou as atividades anteriores, possivelmente terá condições de responder a esta questão sem a visão contaminada por estereótipos negativos típica daqueles que desconhecem o continente. Os estereótipos criam uma história única e a consequência é que isto tira da África e dos africanos a sua dignidade. É sobre isto que nos fala a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, nesta palestra de 2009, denominada “O perigo de uma história única”. Vamos assistir ao vídeo? (Clicar sobre a pergunta para abrir o vídeo)

Chimamanda demonstra como toda história pode ser contada de mais de uma forma. Você concorda? Comente.

Considerações finais:

Em um país que mais da metade da população, segundo o censo do IBGE, se autodeclara como negra, estudar a história e a cultura da África é no mínimo se apropriar de conhecimentos que nos explicam como povo e como nação. África e Brasil estão unidos pela história e pela cultura.

Se a escola dá espaço significativo para a história europeia, o mesmo tem que ser feito com o continente africano, inserindo aspectos de sua história e cultura sem se restringir a uma representação que aborda apenas os estereótipos negativos.

Módulo 3



O Brasil tem a maior população de origem africana fora da África e, por isso, a cultura brasileira tem traços marcantes da cultura africana. Mas este fato não impediu que manifestações, rituais e costumes originários da África fossem vistos no Brasil como expressões de atraso, superstições, crendices. Algumas destas manifestações como a capoeira, por exemplo, já foi proibida no Brasil outras, como a umbanda e candomblé foram perseguidas pela polícia. E esta visão preconceituosa ainda persiste em relação às religiões e outras manifestações culturais afro-brasileiras.

Mais do que nunca é importante resgatar e valorizar aspectos da cultura brasileira que são distorcidos e invisibilizados. Perceber a presença africana no Brasil além da ótica da escravidão, ou seja, vê-los como responsáveis por contribuir com aspectos culturais que compõem a identidade brasileira.

O conhecimento sobre as questões raciais é essencial no processo de enfrentamento ao racismo e das violências (real e simbólica) que ele provoca.

Objetivos:

- Compreender a cultura trazida ao Brasil pelos africanos e que aqui se reconstruiu, compondo a cultura afro-brasileira;
- Reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças;
- Reconhecer e valorizar a diversidade, que está intrinsecamente ligada ao respeito ao outro, suas crenças, credos e valores, superando assim, a intolerância e a violência entre os indivíduos.

Atividades:

1. Vamos supor que uma equipe formada por brasileiros precise preparar uma apresentação cultural para representar o Brasil em um país estrangeiro. Que tipo de música, dança, bebida, comida, você imagina que iria compor a apresentação do Brasil para os países no exterior? Faça uma lista.
2. Selecione 3 imagens retratando manifestações culturais brasileiras de matriz africana. Já participou ou participa de alguma? Em sua cidade existe a tradição de celebrar alguma destas manifestações? Se sim, anote informações que caracterizem esta celebração.

Qual a importância desta manifestação para você e para a cultura brasileira?

Atualmente algumas manifestações culturais de matriz africana são consideradas símbolos nacionais, a capoeira, por exemplo, uma mistura de luta e dança, que em 2014 recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Mas não foi sempre assim, muitas destas manifestações já foram alvo de perseguição policial. Inclusive a capoeira, hoje festejada, já foi considerada contravenção penal pelo Decreto nº 847/1890 do código penal brasileiro.

Faça uma pesquisa e anote outras manifestações da cultura afro-brasileira que foram alvo de perseguição. Escolha uma das manifestações culturais citadas por você e anote, resumidamente, suas características.

3. Assista o vídeo: Resistência à escravidão e cultura afro-brasileira (Clicar no título do vídeo para abri-lo)

Duração: 3:47

Canal: Iuri Farias

Data da postagem: 16/01/2014

Descrição do vídeo: Os escravizados africanos e seus descendentes usaram várias formas de resistência à escravidão. Desde fugas isoladas, passando pelo suicídio, assassinatos, rebeliões, abortos e revoltas organizadas contra os senhores. Mas, uma das formas mais eficazes de resistência

foi a preservação de sua cultura. Mesmo sendo obrigados a abandonar seus costumes africanos e viver de acordo com os costumes dos europeus, exerceram forte influência sobre a cultura popular no Brasil. Neste vídeo aprenda um pouco sobre a cultura afro-brasileira.

O vídeo que propomos associa as manifestações culturais realizadas pelos escravizados e afrodescendentes à resistência. Você consegue perceber esta associação? O que tem de resistência nas expressões culturais de origem africana? Você já conhecia o Jongo? O que achou desta manifestação cultural?

Saiba Mais :

Diversidade cultural brasileira

“Seria uma viagem perdida à África se se fosse buscar lá as origens puras das religiões de matriz africana, ou dos ritmos, danças e brincadeiras que atualmente existem na cultura popular brasileira. O candomblé, a capoeira, a congada e o maracatu são manifestações culturais nascidas no Brasil, e têm fortes marcas da história da escravidão no país, da mistura de povos africanos que ocorreu aqui e das relações que criaram entre si e com a sociedade local na África. São encontradas algumas de suas bases, mas nunca sua forma original. Certamente, todas essas manifestações têm profundas raízes africanas, mas são “africanamente brasileiras”. Portanto, deve-se ter consciência de que nela serão encontrados muitos conhecimentos para se entender melhor a história do Brasil – e do mundo –, mas não todas as chaves para compreender a diversidade cultural brasileira” (SOUZA, 2014, p. 13)

Fonte: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf

4. O vídeo a seguir irá lhe ajudar nas reflexões e questionamentos propostos na questão 4.

Vídeo: Série Afrodescendentes – Episódio 3: A cultura

invisível (Clicar no título do vídeo para abri-lo)

Canal: BDT Filmes

Postado em: 08 de março de 2017

Duração: 23:33

Você sabia que existe um Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa? A data foi instituída em 2007, através da Lei 11.635 e é celebrada no dia 21 de janeiro em homenagem a Yalorixá Gildária dos Santos, conhecida como Mãe Gilda, que foi vítima de diversas agressões, físicas e verbais, por conta de preconceito à sua religião.

Por ser um país laico, o Brasil não possui uma religião oficial e a Constituição Federal em seu artigo 5º, inciso VI assegura a todos o livre exercício dos cultos religiosos. Além disto, a Lei nº 9.459/1997 considera crime a prática de preconceito ou discriminação contra religiões e prevê pena de um a três anos de reclusão e pagamento de multa.

As religiões que possuem as suas raízes nos cultos de origem africana são as mais discriminadas e alvos de preconceitos no Brasil. Nesse caso, além da intolerância religiosa está presente também o racismo religioso.

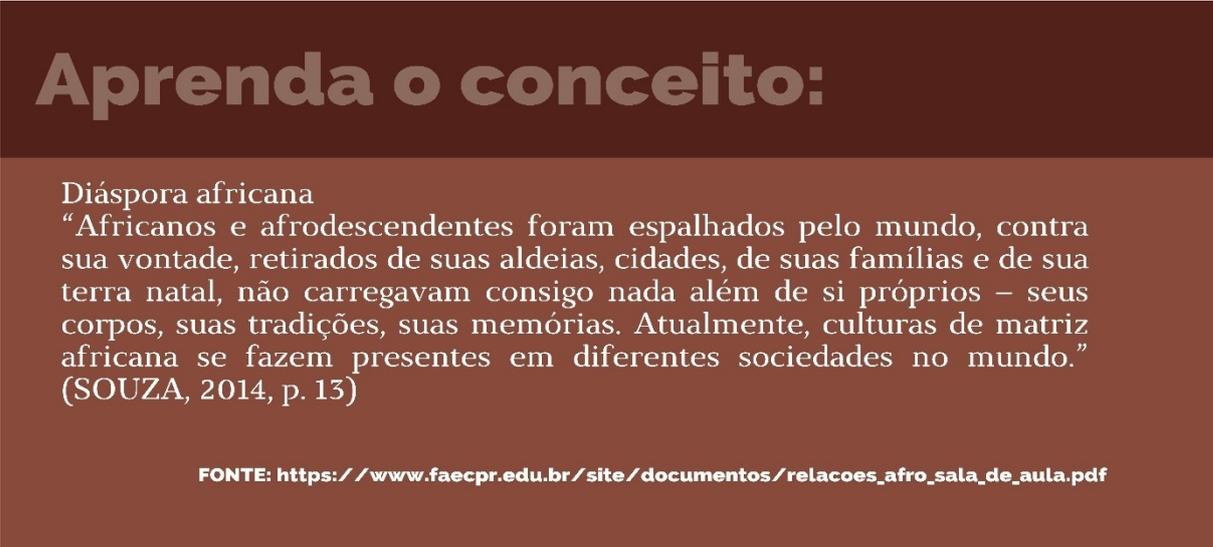
Por que, apesar de todo este aparato legal, mesmo existindo mais liberdade e maior acesso à informação, casos de intolerância ainda são frequentes? Escreva sua opinião a respeito.

Qual a diferença entre intolerância religiosa e racismo religiosos?

Pesquise na internet e anote em poucas palavras um caso de racismo religiosos. Qual sua opinião a respeito?

Você acredita que o conhecimento sobre outras culturas poderia diminuir o racismo religioso e a intolerância religiosa no Brasil?

2. Vídeo 1: Os africanos – Raízes do Brasil (Clicar no título do vídeo para abri-lo)



Aprenda o conceito:

Diáspora africana
“Africanos e afrodescendentes foram espalhados pelo mundo, contra sua vontade, retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias e de sua terra natal, não carregavam consigo nada além de si próprios – seus corpos, suas tradições, suas memórias. Atualmente, culturas de matriz africana se fazem presentes em diferentes sociedades no mundo.”
(SOUZA, 2014, p. 13)

FONTE: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf

Duração: 6:26

Canal: Enraizando

Postado em: 08 de novembro de 2016

Descrição do vídeo: O episódio contempla nossas raízes africanas e seu papel na formação da identidade brasileira.

Após assistir ao vídeo escreva um parágrafo sobre o papel das raízes africanas na formação da identidade brasileira.

Pausa para reflexão:

EM ALGUNS MOMENTOS DO VÍDEO O NARRADOR UTILIZA AS PALAVRAS ESCRAVO E ESCRAVA PARA SE REFERIR ÀS PESSOAS QUE VIERAM, FORÇOSAMENTE, DA ÁFRICA PARA TRABALHAR NO BRASIL NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO. ATUALMENTE PREFERIMOS UTILIZAR A PALAVRA ESCRAVIZADO(A) POIS ELA INDICA QUE FOI UMA SITUAÇÃO IMPOSTA QUE COLOCOU A PESSOA NESTA POSIÇÃO, NÃO FOI ALGO QUE ELA ESCOLHEU PASSAR.

Referência:

SOUZA, M. História da África: *In*: PEREIRA, A. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afrobrasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 11-30.

Considerações finais:

Este módulo não teve a pretensão de esgotar um tema tão vasto e rico como é o caso da cultura afro-brasileira, porém é muito importante que você, estudante, amplie seu conhecimento sobre o assunto. Apesar da existência da Lei 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena nas escolas brasileiras, a temática ainda é alvo de inúmeras controvérsias, especialmente quando abordam as religiões de matriz africana como a Umbanda e o Candomblé, por exemplo. Não seria o caso de questionar o porquê de estudos escolares sobre a mitologia grega, a catequização dos indígenas pelos padres jesuítas, a reforma e a contrarreforma não gerarem tanta polêmica? É obvio estarmos diante de situações de preconceito e racismo religioso quando se trata de religiões afro-brasileiras, concorda?

Ampliar nossos horizontes através do conhecimento sobre cultura afro-brasileira pode nos libertar do preconceito e isto não se refere apenas a aspectos religiosos. Nosso jeito de ser e estar no mundo está impregnado de elementos da cultura africana e o conhecimento a este respeito pode possibilitar um diálogo no combate ao racismo.

No último módulo falaremos sobre a importância da representatividade para a construção de identidades positivas.

Módulo 4



O racismo é uma das tristes heranças de um país que viveu a escravização, por isto a importância de os currículos incluírem o ensino de história e cultura afro-brasileira e refletirem sobre as diferentes contribuições do negro para o país. Quando isto acontece as pessoas negras se veem representadas e podem sentir orgulho de seu pertencimento racial.

As pessoas negras precisam se sentir representadas nas escolas e na sociedade como um todo, tanto no que diz respeito a sua aparência quanto a sua cultura para que possa consolidar a construção de sua identidade de maneira positiva. Não se trata de sobrepor uma cultura em detrimento de outra, mas de abrir espaço para a diversidade e o respeito à diferença.

Numa sociedade em que o fato de ser branco resulta em privilégios materiais e simbólicos, incluir o estudo das relações étnico-raciais é essencial para a eliminação das discriminações e preconceitos.

Objetivos:

Demonstrar como a representatividade negra é importante na construção de identificação positiva existencial.

Contribuir para resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão negro enxergar-se garantindo a sensação de representação/pertencimento.

Aprenda o conceito:

Representatividade “é a expressão dos interesses de um grupo (seja um partido, uma classe, um movimento, uma nação) na figura do representante. De forma que aquele que fala em nome do coletivo o faz comprometido com as demandas e necessidades dos representados. Portanto, falar de representatividade revela o sentido político e ideológico por trás do termo. A representatividade tem como fator a construção de subjetividade e identidade dos grupos e indivíduos que integram esse grupo.”

Fonte: <https://www.politize.com.br/representatividade>

Você se sente representado(a) por alguma pessoa pública? Se sim, quem é esta pessoa e por quais motivos ela te representa?

Atividades

1. Assista ao vídeo que trata sobre a importância da representatividade negra:

Vídeo: Série Consciência Negra: Representatividade (Clicar no título para abrir o vídeo)

Duração: 5:30

Canal: tvbrasil

Data da postagem: 22 de novembro 2019

Descrição: O episódio fala sobre protagonismo e mostra como a representatividade negra vem ganhando novos lugares e que a internet tem sido uma importante aliada ao debate e na construção de novas narrativas que transformam os rumos da nossa história.

Como a internet, especialmente páginas das redes sociais, pode contribuir para a ampliação de espaços para a representatividade negra?

Atividade 2: Leia abaixo a entrevista com o escritor, compositor e pesquisador das culturas africanas, Nei Lopes:

[Presença maior de negros na mídia tem 'mais a ver com consumo do que representatividade', diz Nei Lopes](#)

Após ler a entrevista responda: Dos assuntos abordados por Nei Lopes qual lhe chamou mais a atenção? Explique por quê.

3. Em 2019 a escola de samba Estação Primeira de Mangueira sagrou-se campeã do carnaval do Rio de Janeiro retratando na avenida os personagens, comumente, marginalizados da História do Brasil: pobres, negros e indígenas. O samba enredo da escola campeã "História pra ninar gente grande", alçou ao papel de protagonistas pessoas sub representadas nos espaços públicos, pela mídia e nos livros de história. A representatividade trazida pelo samba enredo é um ponto importante na luta por reconhecimento e reparações de discriminações, apagamentos e silenciamentos ao longo da história.

Surgiram várias interpretações para o samba enredo. Vamos apresentar para você a de Rafael Duarte publicada na Agência Saiba Mais em 07/03/2019. Leia e reflita sobre os 25 versos e sobre a interpretação proposta pelo samba composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Danilo Firmino, Ronie Oliveira, Márcio Bola e Sílvio Mama.

[História pra ninar gente grande: a Mangueira em verso e prosa](#)

Você já conhecia este samba? Agora que você teve acesso a letra e a uma interpretação do samba, siga o roteiro para explorá-lo um pouco mais.

3.1: O samba apresenta indígenas, pessoas negra e pobre como os verdadeiros heróis que deixaram marcas importantes na história do Brasil.

Anote alguns dos exemplos retratados.

3.2: O samba questiona alguns personagens cristalizados pela história dita oficial como mitos. Quem são eles?

3.3: Quais os personagens apagados da História mas que o samba enredo dá espaço e visibilidade? Cite-os

3.4: Escolha dois destes personagens, pesquise e elabore uma minibiografia.

4. Que tal assistir na íntegra o samba enredo que levou para a passarela do samba e deu representatividade a sujeitos antes subalternizados, excluídos, invisibilizados e marginalizados? Aproveite! (Para abrir o vídeo clicar na expressão "samba enredo")

Considerações finais:

Qual a importância da representatividade na construção da subjetividade e da identidade negra positiva? Se formos pensar em retrospectiva constataremos que vários fatores contribuíram para invisibilizar e inferiorizar as pessoas negras que durante séculos foram escravizados e que mesmo após a abolição da escravatura o olhar depreciativo sobre essas pessoas ainda é frequente. Por isto é tão importante debater sobre a identidade negra de forma positiva na escola e fora dela, para que a população negra se sinta valorizada e possa ter orgulho de seu pertencimento étnico.

Esperamos que o estudo deste módulo lhe inspire e estimule a ir além. Combater o racismo e tornar o Brasil uma sociedade mais justa e democrática é responsabilidade de todos nós.

Resposta da atividade da página 160 – Jogo das imagens

Resposta: Todas as imagens são do continente africano e expressam toda a diversidade ali presente. São mais de mil línguas diferentes, sem contar os inúmeros dialetos. O deserto do Saara ocupa um terço do território africano e representa uma das regiões mais áridas do planeta, por outro lado o Nilo (o maior rio do mundo em extensão) possibilita que em sua bacia se encontre as regiões mais férteis da terra. Percebeu o contraste?

O Continente africano possui várias etnias o que contribui para sua diversidade cultural. Outro aspecto marcante do continente é a beleza natural presente no território africano e a grande biodiversidade representado pela fauna e flora.

Confira a identificação das imagens:

1. Mãe e filho da Namíbia, país do sudoeste da África
2. Parte do deserto do Saara localizada no Marrocos
3. Cidade do Cabo (sede legislativa), uma das capitais da África do Sul que possui ainda mais duas capitais: Bloemfontein (sede do judiciário) e Pretória (capital administrativa)
4. Praia de Muizenberg na Cidade do Cabo – África do Sul
5. Bosquímonos, grupo de indígenas do sul de África.
6. Cairo no Egito
7. Beduíno do Marrocos
8. Charlize Theron – atriz sul-africana
9. Nairóbi capital do Quênia
10. Zanzibar – ilha na Tanzânia