



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

NERISVALDO DIAS DOS SANTOS

A PROBLEMÁTICA DA QUESTÃO RACIAL NOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO DE  
JOVENS E ADULTOS NA BAHIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Agosto/2024



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - DH**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**PROFHISTÓRIA/UESB**

**NERISVALDO DIAS DOS SANTOS**

**A PROBLEMÁTICA DA QUESTÃO RACIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO  
ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História. ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges

Vitória da Conquista/Ba

2024

## Ficha catalográfica

S233p

Santos, Nerisvaldo Dias dos.

A problemática da questão racial nos documentos oficiais do Ensino de Jovens e Adultos na Bahia. / Nerisvaldo Dias dos Santos, 2024.

78f. il.

Orientador (a): Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 73 - 78

1. Ensino de história. 2. Educação antirracista. 3. Livro didático. 4. Segregação racial. I. Borges, Jorgeval Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

**FOLHA DE APROVAÇÃO****NERISVALDO DIAS DOS SANTOS****A PROBLEMÁTICA DA QUESTÃO RACIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO  
ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional e Ensino de História - ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional em Ensino de História.

---

Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges  
(Orientador)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Maria Marques Araújo  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Avanete Pereira Souza  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Data da aprovação: 29 de agosto de 2024.

“Educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra” (ALVES, 2000, p.5).

Dedico esse trabalho aos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos Orixás.

Agradeço aos meus pais pela minha trajetória.

Agradeço a todos os professores do programa de Mestrado em Educação Profissional em História, especialmente à banca examinadora, nas pessoas dos professores: prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges, meu estimado orientador; a prof. Dra. Avanete Pereira de Sousa; a prof. Dra. Maria Helena Marques Araújo que contribuíram com dicas incríveis para a realização deste trabalho. Também agradeço a todos professores do programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Agradeço aos meus colegas do Mestrado, especialmente nas pessoas de: Elisangela, Wagner, Ronaelson, Jésus Eduardo, Ana Paula (Paulinha), Thaís e demais colegas que dividiram comigo momentos alegres e memoráveis, todas às quintas-feiras a noite.

Agradeço a todos os colegas pelas contribuições e discussões acaloradas sobre diversos temas, que discutíamos naqueles encontros semanais. Fica a saudade da turma, dos encontros na sala de aula, das merendas e do café que levávamos.

A todos os professores do programa de Mestrado Profissional de História de todo o Brasil, meu muito Obrigado!!!

## RESUMO

A educação para pessoas pretas foi proibida por muito tempo no Brasil, hoje é concebida como direito de todos e dever do estado. A imagem do negro nos livros didáticos durante muito tempo foi uma imagem negativa e passível de racismos, ampliando as diferenças entre educandos até a criação de leis que pudessem mudar essa situação. A educação básica tem diversas modalidades com metodologia e material didático diferenciado para atender as especificidades de cada grupo de educando, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma delas. Tendo isso em vista, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como os negros são representados no livro didático da EJA. Como objetivos específicos procurou-se proporcionar uma discussão a respeito da construção do negro a partir da lógica europeia no contexto escolar e nos livros didáticos e a segregação socioambiental na sociedade atual; analisa como os negros são apresentados nos livros didáticos da educação de jovens e adultos, assim como identificar o papel dos movimentos sociais na luta por direitos igualitários na educação para as pessoas pretas. No mesmo sentido, buscou-se apresentar como produto um plano com um calendário para uma educação antirracista nas escolas. Assim sendo, a presente pesquisa se caracteriza como descritiva, exploratória e qualitativa com análise dos documentos que regem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Os resultados demonstram que a EJA não utiliza livro didático, mas Cadernos Temáticos de Apoio à Aprendizagem que são organizados em duas partes: planejamento da unidade por componente curricular e as “Trilhas de Aprendizagem”, significando sequências didáticas que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem. Os cadernos são produzidos em nove etapas e tem compromisso com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a partir do alcance dos objetivos de aprendizagem previstos nos Cadernos. Especificamente, o caderno de história possui orientações voltadas para a valorização das pessoas pretas e escravizadas, enfatizando os movimentos sociais como as revoltas dos Malês e a luta do povo preto por direitos iguais e cidadania. O DCRB orienta de modo a respeitar a diversidade humana e cultural das pessoas pretas. Na conclusão desse trabalho, se inferi que, mesmo atendendo ao projeto de educação voltada para o mundo do trabalho com competências e habilidades dos documentos que regem a educação no Brasil, os cadernos da EJA têm contribuído para uma educação antirracista e emancipadora para as pessoas que se encontram na Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Educação antirracista. Livro didático. Segregação racial.



## ABSTRACT

Education for black people was prohibited for a long time in Brazil, today it is seen as a right for everyone and a duty of the state. The image of black people in textbooks for a long time was a negative image and subject to racism, widening the differences between students until the creation of laws that could change this situation. Basic education has different modalities with different methodology and teaching material to meet the specificities of each group of students, Youth and Adult Education (EJA) is one of them. With this in mind, the general objective of this research was to investigate how black people are represented in the EJA textbook. As specific objectives, we sought to provide a discussion regarding the construction of black people based on European logic in the school context and in textbooks and socio-environmental segregation in today's society; investigates how black speeches are presented in youth and adult education textbooks, as well as identifying the role of social movements in the fight for equal rights in education for black people. In the same sense, we sought to present as a product a plan with a calendar for anti-racist education in schools. Therefore, this research is characterized as descriptive, exploratory and qualitative with an analysis of the documents that govern Youth and Adult Education in Brazil. The results demonstrate that EJA does not use textbooks, but Thematic Learning Support Notebooks that are organized into two parts: unit planning by curricular component and the "Learning Tracks", meaning didactic sequences that streamline the teaching and learning process. The notebooks are produced in nine stages and are committed to developing the skills and abilities set out in the National Common Curricular Base (BNCC) and the Bahia Reference Curricular Document (DCRB), based on achieving the learning objectives set out in the Notebooks. Specifically, the history notebook has guidelines aimed at valuing black and enslaved people, emphasizing social movements such as the Malês revolts and the struggle of black people for equal rights and citizenship. The DCRB provides guidance to respect the human and cultural diversity of black people. At the conclusion of this work, it was inferred that, even considering the education project aimed at the world of work with skills and abilities from the documents that govern education in Brazil, the EJA notebooks have contributed to an anti-racist and emancipatory education for people who are found in Youth and Adult Education.

**Keywords:** History Teaching. Anti-racist education. Textbook. Racial segregation.

## LISTA DE ABREVIACÕES

- AID** - Agency for International Development
- BNCC** – Base Curricular Comum
- DCRB** – Documento Curricular Referencial da Bahia
- EJA** – Educação de Jovens e adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE**- Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME** - Fundação Nacional do Material Escolar
- FIES** - Plano Nacional de Assistência Estudantil
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INL** - Instituto Nacional do Livro
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MNU** - Movimento Negro Unificado
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PL** - Projeto de Lei
- PLAFOR**- Plano Nacional de Formação do Trabalhador
- PNAE** - Plano Nacional de Assistência Estudantil
- PNATE** - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PNTE** - Programa Nacional de Transporte Escolar
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROUNI** - Programa Universidade Para Todos
- SEC** - Secretaria da Educação do Estado da Bahia
- SISU** - Sistema de Seleção Unificada
- SPM** – Secretaria de Políticas para as Mulheres

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Competências gerais para a Educação Básica presentes na BNCC.....53

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais agentes envolvidos na elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	54
<b>Quadro 2</b> – Calendário decolonial.....	67

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1.1 Colonialidade/decolonialidade e ensino de história no Brasil.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Movimentos sociais no brasil e a luta pela educação para pessoas pretas.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Configurações da educação de jovens e adultos no Brasil.....</b>	<b>33</b>
<b>1.4 Educação de jovens e adultos no Brasil em contexto da decolonialidade/colonialidade.....</b>	<b>36</b>
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2.1 Dimensões e horizontes de uma educação antirracista no Brasil .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 Livro didático na educação de jovens e adultos.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 Caracterização da investigação e procedimentos estratégicos da pesquisa.....</b>	<b>56</b>
<b>2.4 Resultados da pesquisa e discussão.....</b>	<b>59</b>
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3.1 Uma proposta de calendário decolonial como instrumento para uma educação antirracista.....</b>	<b>61</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 <b>70</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>72</b>

## INTRODUÇÃO

O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, sendo o país com a maior população negra fora do continente africano. Mesmo tendo uma população negra significativa é um dos países cuja cultura afro-brasileira não é devidamente trabalhada no âmbito escolar. O Brasil teve sua formação alicerçada com base na mão de obra escravizada e seu papel ao longo dos séculos na formação da sociedade e da cultura brasileira tem sido negligenciada. Por conta disso, a educação das pessoas negras foi negada por muito tempo. As pessoas negras eram proibidas de frequentar escolas por séculos. Atualmente, é notório que a história do povo negro contada nos livros didáticos nega sua importância cultural e econômica na formação do Brasil.

Na sociedade brasileira, o negro é produzido e vinculado a uma situação social de submissão e um corpo de exploração. Esta lógica foi produzida pelos europeus em países de colonização, em especial nas Américas. Para Moura (1992), “a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social” (MOURA, 1992, p. 9). Sendo assim, é possível compreender as ressonâncias desse pensamento na sociedade atual.

Nos livros didáticos o negro sempre foi representado como um indivíduo preguiçoso e com pouca inteligência a ponto de ser o submisso, sendo delegado aos negros os salários menores e às condições de trabalho mais precárias. Ele não é entendido como contribuinte do desenvolvimento social do país. Quijano (2005), considera “a raça como uma nova tecnologia de dominação/exploração” (QUIJANO, 2005, p. 09). Essa postura colonialista de educação tem contribuído para atitudes racistas dentro e fora do ambiente escolar. Nos anos 2000, com a ascensão do governo do partido dos trabalhadores, algumas políticas públicas foram colocadas em prática visando a igualdade de condições para todos e a valorização das pessoas negras. Todavia, alguns movimentos conservadores passaram a questionar a educação, defendendo que questões como étnico-raciais, gênero, racismo, homofobia e outros temas não deveriam ser trabalhados nas escolas e não incluídos nos conteúdos curriculares.

A educação para ser transformadora necessita revisitar o papel do negro na história, pois a descolonização da educação brasileira emerge da necessidade de reconstruir o papel do negro na história brasileira, desconstruindo a imagem degradante que lhe foi creditada. Esse tipo de educação tem contribuído para o racismo institucional e ampliando a desigualdade de oportunidade entre brancos e pretos. O espaço urbano, a ocupação profissional e as demais áreas de atuação da população negra, assim como direitos e igualdades foram renegadas e a busca por igualdade passa pelo processo educacional.

Nesse contexto, a motivação para a escolha do tema dessa pesquisa se deu devido a experiência vivida como docente da educação básica, e homem negro. Vivenciando experiências com pessoas negras que não se sentem representadas nos livros didáticos da educação de jovens e adultos e que, frequentemente, questiona os conteúdos a serem ministrados nos cursos de formação que não têm uma ligação completa com a realidade concreta apresentada na sociedade a qual se vive atualmente. Isso levou à percepção da necessidade de rever conceitos, da descolonialização do pensamento e de uma educação antirracista na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Levando em consideração que o professor em seu fazer pedagógico necessita de um material que favoreça a educação antirracista, necessitando de um material didático adequado e que atenda às necessidades de materiais e conteúdo para ser trabalhado em sala de aula, esta pesquisa apresenta como sugestão a criação do Calendário Decolonial, inspirado por Bárbara Carine, em seu livro “Como ser um educador antirracista”, idealizadora da primeira escola Afro-brasileira Maria Felipa, tendo como projeto específico de educação atenta à diversidade, democracia e antirracismo, que descentraliza a branquitude, alertando para o fato de que a diversidade deve ser celebrada, principalmente no currículo e nas práticas escolares. O referido calendário tem a função de oferecer novas metodologias, conteúdos antirracistas que visam a educação voltada para a diminuição das desigualdades sociais, do racismo, do preconceito de a valorização da diversidade sociocultural.

A educação, enquanto elemento básico para qualquer mudança, é essencial nesse debate, principalmente a educação antirracista, que deve ser encarada como uma estratégia pedagógica de transformação efetiva, sem a qual não é possível pensar em uma sociedade plural, que respeite as diferenças. O acesso a uma educação antirracista deve ser visto na atualidade como um direito fundamental da população negra, já que ela estabelece o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, mediando os conflitos e estabelecendo a paz, a integração e humanização do indivíduo (CAVALLEIRO, 2001).

O racismo é um fator decisivo no processo de segregação da população negra, pois, incide sobre este grupo étnico negações de direitos sociais e determina as suas condições sociais de geração em geração. Como elemento de estratificação social, o racismo se solidificou dentro do sistema educacional, dos currículos, dos livros didáticos, das práticas pedagógicas, dos órgãos gestores, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

Este estudo está dirigido especialmente para docentes e demais profissionais da educação, assim como historiadores e ativistas de movimentos sociais em geral e é motivado pela necessidade de reconhecimento das pessoas negras, além de ser uma forma de justiça

social. A realização desse estudo seria assim uma forma de compreender o papel da educação escolar na construção do negro na sociedade envolvendo inclusive as questões jurídicas em busca de uma igualdade de condições para todos e todas, independentemente de sua cor de pele. A presente pesquisa possuiu também, para a sua realização, uma motivação pessoal, além de ser um tema de forte relevância para todos e todas que têm interesse na educação de qualidade, laica, inclusiva, gratuita e pública.

Sendo assim, tem como problema saber como os negros são representados nos livros didáticos da EJA? Por conseguinte, procurou investigar como os negros estão sendo vistos nos referidos livros. Com isso, se acredita poder proporcionar uma discussão a respeito da construção do negro a partir da lógica europeia no contexto escolar e nos livros didáticos e a segregação socioambiental na sociedade atual. Assim sendo, é feita uma análise de como os negros são apresentadas nos livros didáticos da educação de jovens e adultos. No mesmo sentido, identifica o papel dos movimentos sociais na luta por direitos igualitários na educação para as pessoas pretas. Com esse arcabouço, apresentar, como foi anunciado acima, um plano com um calendário para uma educação antirracista nas escolas.

Este estudo está dividido em três partes (capítulos). Esta introdução se dedicou apresentar a justificativa, tema, objetivos e problema do presente estudo. Assim sendo, o capítulo 1 trata da revisão de literatura com os temas decolonialidade, colonialidade, a história da educação dos negros no Brasil e da EJA. No capítulo 2 encontra-se o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa. No capítulo 3 são apresentados os resultados encontrados com a realização do estudo e sua discussão/problematização. Por fim, as considerações finais com uma síntese dos resultados da pesquisa.



## **CAPÍTULO I**

Este capítulo trata do ensino de jovens e adultos no Brasil desde a chegada dos jesuítas. Trata igualmente das leis e diretrizes que regem a educação no Brasil e sua evolução. No mesmo sentido, discute questões sobre o livro didático e as problemáticas do racismo e alfabetização, movimentos sociais e direito à educação para todos a partir da Constituição Federal de 1988. Desse modo este capítulo busca oferecer suporte para a análise que se faz sobre o negro nos manuais didáticos da EJA. Para tanto, dialoga com autores que tratam do tema e as leis que regem a educação básica no Brasil.

### **1.1. Colonialidade/decolonialidade e ensino de história no Brasil**

No Brasil colonial os negros eram desprovidos de direitos, incluindo a educação, assim permaneceu no Brasil Império no qual os negros eram proibidos de frequentar as escolas públicas mesmo depois da abolição da escravatura. O sistema de ensino permaneceu elitista e privilegiando os brancos em todos os segmentos da educação. E mesmo a legislação não mais discriminando oficialmente os negros, essa população da sociedade permaneceu predominantemente analfabeta pelas décadas seguintes (ARANHA, 2006).

A população negra como é compreendida de acordo com Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010 em seu Artigo 1º, parágrafo único, inciso IV “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas”, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010). Dessa forma, se entende que a população negra é composta por uma diversidade étnica e não deve ser entendida apenas sobre as características estereotipadas proliferadas pelas concepções hostis racistas, presente na base escravista da história do país, mas sim uma imensa pluralidade étnica e cultural. Na história das populações negras houve um apagamento, cultural e linguístico sofrido por essa população escravizada, ainda é visível a construção de uma comunidade negra que lute por “suas reivindicações pelo direito à educação de qualidade, o que, além do acesso, inclui a permanência bem-sucedida, tanto na educação básica quanto no ensino superior” (GOMES, 2002, p. 42).

O processo de abolição que supostamente libertou os negros da escravidão, não foi capaz de libertar o país das amarras que o racismo representa para a sociedade brasileira. Depois de alforriadas, as vítimas da escravidão foram abandonadas à própria sorte, em condições desumanas, para viverem à margem de um sistema que os têm colocado em desvantagem social

até hoje. Nesse contexto, diversas violências e violações aos direitos humanos passaram a ser normalizadas. Violência policial, diferença salarial, altas taxas de homicídios entre os jovens negros, intolerância religiosa, subemprego, falta de acesso à educação, são exemplos de agressões sistêmicas sofridas pela população negra no Brasil.

O processo de exclusão da população negra do meio educacional brasileiro é resultado das consequências caudadas pelo processo de escravidão ocorrido no país por quase trezentos anos. Passos (2012) compreende que “as desigualdades graves e múltiplas, que afetam a possibilidade de inserção da população negra na sociedade brasileira, tal como o ambiente escolar” (PASSOS, 2012, p. 137). Para Saviani (2011), o período colonial brasileiro pode ser dividido em três etapas, sendo estas: o período heroico correspondente aos anos de 1549 a 1599, quando ocorreu a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil e pela promoção da educação por meio da catequese, já era uma colonização do saber. A segunda etapa corresponde ao período de 1599 a 1759, marcada pela consolidação dos jesuítas e pela prática pedagógica alicerçada no *Ratio Studiorum* e a terceira e última etapa correspondeu ao período de 1759 até o ano de 1808, marcado pela expulsão dos jesuítas do Brasil, fuga da família real portuguesa e sua corte para o Brasil. Nesse período, a educação buscava difundir os rudimentos elementares da ciência e das luzes.

Durante o primeiro período que Saviani (2012) denomina de heroico, acontece a conquista dos povos, em seguida a sua dominação, expropriação e apagamento cultural dos povos cujas terras foram invadidas. O segundo período é considerado a época da colonização do saber com a ferramenta pedagógica dos jesuítas a doutrinação e a busca pela mão de obra servil. Sem questionamento se mostra como a dominação e o controle do saber, nada mais que outra forma de dominação. Por fim, a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal. Todavia, a colonização, neste momento, não necessitava mais da presença do colonizador, o método já estava implementado e o pensamento doutrinado (SAVIANI, 2011).

Depois de muitas lutas o primeiro direito a uma educação gratuita ocorreu com a Constituição Imperial de 1824. Nela foi assegurado seu direito de todos os cidadãos, exceto os escravos, ter acesso à educação primária de maneira gratuita. É importante assegurar que a população negra liberta poderia frequentar essas instituições de ensino (GARCIA, 2007). Anos mais tarde, em 1827, foi publicada a primeira Lei nacional sobre instrução pública, porém, esta, também não fazia qualquer menção à educação escolar da população negra (SAVIANI, 1999). Algumas leis foram criadas no Brasil Império, a exemplo da Reforma de Couto Ferraz, através do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, que não permitia aos escravos o acesso às escolas

públicas. Portanto, a boa vontade dos professores em aceitar ou não alunos negros nas salas de aula definia se o aluno teria ou não acesso à educação (CRUZ, 2008).

Seguindo a mesma linha, no Decreto nº 7.031 de setembro de 1878 os negros poderiam frequentar somente o período noturno e, mais uma vez, dependiam da boa vontade de seus senhores e das condições físicas, depois de um dia ou noite de trabalho. Fatores que dificultavam não somente o acesso às aulas, assim como o rendimento dos aprendizes que estavam sempre sendo comparados com os brancos que apenas estudavam (ARANHA, 2006). A educação no império combatia a cultura popular, era extremamente eurocêntrica, pois esse modelo, que ainda tem resquícios na educação atual, era excludente. A permanência dos negros na escola era um problema, pois a maioria necessitava trabalhar para sobreviver. A pobreza, discriminação social e racial não eram disfarçadas, mas instigadas pelo modelo de educação que estigmatizava as populações negras, sua cultura e religiosidade.

No Brasil da década de 1930 o processo de industrialização foi posto em curso devido, sobretudo, à crise que assolou o mundo com a grande recessão de 1929, não havendo compradores para o café produzido no Brasil. Com essa industrialização e a necessidade de mão de obra alfabetizada nas décadas de 1930 a 1950 alguns movimentos sociais surgem para contribuir com a minimização do analfabetismo no Brasil e na busca por mão de obra que pudesse contribuir para a economia do país. A educação popular ganha mais força, em especial, com as contribuições de Paulo Freire (ARANHA, 2006).

Somente a partir dos anos 1960 o movimento negro, instigado pelos movimentos estadunidenses que através de protestos e reivindicações lutavam por direitos iguais, os negros no Brasil se organizaram e reivindicaram, inclusive, pelo direito à educação. Na década de 1970 esses movimentos começaram a denunciar a seletividade do modelo tradicional educacional que ocorria no Brasil. Denunciavam também como o papel do negro na história e criação cultural do país foi delegado a um mero coadjuvante (CRUZ, 2008).

Na ditadura civil militar que se instalou no Brasil na década de 1960 foram firmados vários convênios entre Ministério da Educação (MEC) e Agency for International Development (AID) para cooperação técnica e financeira desta Agência à organização do sistema educacional brasileiro, configurados como acordo do MEC/USAID. Esses convênios mantiveram a população pobre e os negros em significativa desvantagens no processo educacional, pois esse sistema mantinha o cunho capitalista e de desenvolvimento econômico cujo sistema educacional estava voltado para essa finalidade. Os referenciais curriculares delegavam ao negro um papel de pouca ou nenhuma relevância social. Essa população se vê condicionada a

aceitar as formas de acomodação racial impostas, desenvolvendo nas pessoas atitudes, conceitos e comportamentos ambivalentes, alimentados por essa referência diferenciadora.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a mais cidadã de todos os tempos no Brasil. A educação passa a ser um direito de todos e um dever do Estado, devendo ser laica, gratuita e pública. Mesmo sendo uma Constituição voltada para o respeito a dignidade da pessoa humana e exigindo que todos devessem frequentar a escola, ainda é uma dificuldade para as populações negras a permanência nas escolas (SANTOS, 2008). O Artigo 206 decreta que:

IV - Gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública. O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208, formulado nos seguintes termos: O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 76).

É importante ressaltar que esses artigos da Constituição não afirmam como a educação dos negros e quilombolas deve ser realizada. Ainda não existe uma reparação para essa categoria tão discriminada ao longo da história do Brasil. A partir de 2003 algumas políticas públicas foram instituídas para garantir o acesso escolar. Atualmente, jovens e adultos brasileiros negros podem ingressar no ensino superior por meio do sistema de cotas e/ou programas federais. Este mesmo recurso pode ser utilizado por indígenas e/ou pessoas de menor renda, podendo ter acesso a instituições de ensino superior públicas federais e estaduais ou privadas.

Os ingressos nesses sistemas de ensino podem ser realizados através de programas federais tais como: Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Fundo de Financiamento estudantil (FIES) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). Todos esses programas são gerenciados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) (FREITAS, 2016).

No ano de 2010 é aprovado pelo Congresso Nacional o Estatuto da Igualdade Racial que organiza e prevê a forma a qual se trata a questão negra no país. Todavia, o que mais salta aos olhos nesse estatuto é que não prevê a fonte dos recursos ou, até mesmo, os recursos que

deveriam ser destinados para a titulação das terras quilombolas, as cotas para as universidades, visando a implementação da Lei 10.639 e da educação quilombola. O que se pode notar é uma pressão por parte dos movimentos negros e sociais em busca de uma educação quilombola, acesso para os afrodescendentes à educação gratuita, laica, pública e de qualidade como está assegurado na Constituição Federal de 1988.

Com relação ao tratamento da diversidade cultural da LDBEN n. 9.394/1996 podem ser verificados em regulamentações posteriores como a Educação Indígena (resolução n. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - (resolução n. 1/2000), a Educação Especial (resolução n. 2/2001) e a Educação do Campo (resolução n. 1/2002). Nesse mesmo processo, insere-se a Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da Lei 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A referida LDBEN n. 9.394/1996, além dos dispositivos jurídicos, cria o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola, desde 2009 com elementos do Plano Nacional de Implementação da Lei n.10.639/2003 (BRASIL, 2009).

Esse cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Assim sendo, depois de muitas décadas de silenciamento surge a educação quilombola como uma política pública de reparação pelo descaso com a educação de negros no Brasil. Uma conquista que ainda demanda muita luta para que tenha capacidade de atingir a todos os quilombolas de maneira igualitária.

Outro avanço de grande importância para os negros foi a implementação da Lei nº 12.990/2014. Através desta Lei foi implementada a reserva aos negros de 20% das “vagas oferecidas nos concursos públicos para cargos efetivos e empregos públicos, sendo está aplicada em nível federal, autarquias, fundações e empresas públicas e nas sociedades de economia mista controladas pela União” (BRASIL, 2014). Esse processo significou avanços, nas últimas décadas, em relação às medidas e políticas públicas educacionais que visam a permanência das populações negras, indígenas e pessoas de baixa renda.

No entanto, a necessidade de sobrevivência e de trabalho ainda deixam muitos desses indivíduos longe das escolas. No mesmo sentido, ainda existem traços eurocêntricos na educação e muitos desafios estão para serem superados como o respeito a religiosidade de matriz africana, a educação antirracista, a valorização da cultura das diferentes populações negras, entre muitos outros a serem superados (SANTOS, 2008). Os traços fenotípicos dos colonizadores acabaram sendo associados a cor da pele e a categoria raça ficou estabelecida

como o papel que cada indivíduo passou a ter na sociedade. Sendo assim, os brancos passaram a ter maiores salários, melhores condições de renda e aos negros restou a segregação socioambiental até os dias atuais.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como uma nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (QUIJANO, 2005, p. 107).

O hemisfério ocidental criou mitos para poder manter seu status como dominante e “o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade” (MBEMBE, 2014, p. 27). Como consequência dessa criação mitológica o negro passou a ser segregado. A colonização no Brasil e a abolição da escravatura não ofereceu condições de sobrevivência para os libertos e as relações de ocupação espacial nas cidades e as relações sociais são determinadas pela relação de poder, o mesmo que foi negado à população negra.

O espaço é produzido por relações sociais e as reproduz. Uma vez que as relações sociais são determinadas por diferenças de poder, ao mesmo tempo em que as relações sociais incidem sobre as formas e manifestações de poder, o espaço urbano está profundamente implicado no processo em que hierarquias sociais se concretizam em um dado momento histórico (VARGAS, 2005, p. 92).

Nesse contexto vale discutir algo sobre a problemática que envolve o livro didático. O controle do livro didático no Brasil é feito pelo Estado através da legislação criada em 1938, pelo decreto n. 8. 469. Desse modo, só podem ser adotados em escolas públicas com a autorização do Ministério da Educação. Os livros didáticos estão sempre colocando o negro como um coadjuvante da sociedade, encontra-se como subjugado: “o aluno negro, ao ingressar na escola, além de encontrar a história de sua raça trabalhada de maneira folclorizada, ainda encontra reforços por parte do corpo docente no que diz respeito à negação de sua origem racial” (GOMES, 1995, p. 89).

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2001, p. 16).

A implantação da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são exemplos de novas perspectivas sobre as falas pretas e o papel do negro na construção da sociedade brasileira. Sendo assim, a proposta de trabalho contida nessa pesquisa incide na análise de como a educação pode contribuir para a mudança de postura da sociedade dando aos negros o seu real papel social. Por conseguinte, caberia à educação, especialmente por meio do ensino de história, um papel transformador na medida que venha buscar mudanças na construção do negro, oferecendo seu papel na sociedade não como coadjuvante, mas como o ser que contribuiu para a sociedade e a economia do país. Portanto, contribuir para a consciência de que eles devem ter o direito à igualdade de condições sociais que todos os demais cidadãos, independentes de sua cor de pele.

Nesse contexto incide a discussão sobre a história africana no ensino. A história da África até então vigente nas escolas parte de uma visão racista e eurocêntrica, pois afirma que os povos africanos não tinham cultura, os heróis das histórias eram sempre o colonizador, o escravagista, a elite. Logo, a história africana sempre foi contada pelo aspecto do opressor, os povos africanos eram desconsiderados, a sua cultura considerada sem valor. Muitos historiadores, filósofos e pensadores difundiram um preconceito sobre a África em seus estudos que são impactantes.

Pensadores e historiadores, filósofos e educadores criaram uma visão da África para as ciências desprovida de realidade, pois recheada de preconceitos e racismo. Linnaeus um importante taxonomista classificou a espécie humana em quatro classes: europeu-branco, americano-moreno, asiático-amarelo e africano-negro, atribuindo valores positivos para o europeu-branco e negativos para os demais, sobretudo, o africano-negro. O fato de ser o negro colocado no lugar de desprovido de inteligência por esse taxonomista fundamentou a ideia de racismo no qual uma raça é superior a outra e assim podendo subjugar.

Partindo da premissa que a história do continente africano sempre foi contada pelas lentes do colonizador, a colonização do saber atualmente não tem a necessidade da figura do colonizador. As raízes desse conhecimento estão profundamente plantadas no ensino de modo que muitos entendem com normalidade o racismo e a visão eurocêntrica presente no ensino de história. O colonialismo é uma forma de dominação e subordinação seja política, econômica e social que desconstrói a identidade de um povo e a lógica da colonialidade permanece entre os saberes.

Do exposto até agora se pode concluir que a situação dos negros no Brasil, desde o período colonial, foi de luta e segregação social. Os negros escravizados tiveram seus direitos

negados e após o processo de abolição da escravatura ainda foram mantidos à margem da sociedade, sem direito a terra e a educação. Entretanto, os movimentos sociais tiveram significativo papel na busca por direitos sociais e educacionais (MELUCCI, 2001). A educação no Brasil começou com a ação dos Jesuítas que deixou um legado de exclusão, nos séculos seguintes o processo de branqueamento da educação continuou mesmo após a abolição da escravatura e os negros foram segregados apresentando maiores taxas de analfabetismo e desemprego. Na década de 1960 os movimentos sociais liderados por Paulo Freire revolucionaram o processo de ensino e aprendizagem, mas o educador foi exilado por ser considerado subversivo.

O modelo de educação eurocêntrica instituído no Brasil perdurou e manteve os negros ainda mais à margem do processo educacional. Somente com a Constituição Federal de 1988, os negros tiveram alguns direitos elencados, mas na prática educacional não havia nenhuma referência de como deveria ser realizada. Essa visão patriarcal, eurocêntrica, colonial e de relativismo cultural também foram as bases da história da África apresentada nas escolas e não somente nas universidades no mundo. A necessidade de mudanças começa com as críticas sobre a escravidão de humanos por parte dos historiadores e tem sido uma evolução sobre os estudos da história da África. Não foi diferente na América latina e Caribe, no Brasil essa visão eurocêntrica também marcou o ensino da história da África.

O ensino de história na atualidade deve ser voltado para sua realidade, sua historicidade e é trabalho dos historiadores essa mudança de paradigma. No Brasil a implantação da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e PCNs são exemplos de novas perspectivas sobre as falas pretas e o papel do negro na construção da sociedade brasileira. Para que uma mudança significativa desse quadro seja possível é preciso que alterações sejam colocadas no currículo escolar, retirando a visão eurocêntrica e descolonizando o saber, uma vez que essa visão eurocêntrica e colonizadora está e sempre esteve a serviço do Estado e das elites dominante de uma sociedade dividida, elitizada e preconceituosa. Essa mudança precisa ser feita com urgência e direcionamento adequado.

## **1.2 Movimentos sociais no Brasil e a luta pela educação para pessoas pretas**

O Brasil do século XIX era composto por grande parcela da população composta de negros e indígenas, mas também por brancos e população que descendia da união desses povos. Nesse contexto, os negros libertos eram responsáveis por lutas diárias para a libertação de seus



irmãos de cor, pois o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão. A abolição foi resultado do movimento abolicionista, das resistências e lutas travadas pelos negros, escravizados ou libertos. Essa resistência ganhou força com fugas maciças, combates e assassinatos dos que se diziam proprietários, ações que ameaçavam a ordem social, diminuía o domínio sobre os povos negros, assustavam os colonizadores e acabaram tornando a situação do sistema escravista insustentável no território nacional (LEITE, 2017). Somente a partir do século XX o movimento operário toma força como forma de organização popular para lutar por direitos trabalhistas. Nesse processo, muitos outros movimentos foram se formando a partir de suas pautas tais como os movimentos feminista, década de 1940, e os movimentos negros.

Para Gohn (2007), os movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores que apresentam as mesmas necessidades e a mesma ideologia. Suas bandeiras são uma expressão coletiva na busca de soluções de uma determinada população que tem um determinado problema e luta para superá-los. Assim a definição de movimentos sociais segundo Gohn (2007) é:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e representar suas demandas. São várias as formas dessas ações se manifestarem, de maneira direta e indireta, podendo ser exemplificados com mobilizações, marchas, passeatas, atos de desobediência, entre outros. (GOHN, 2007, p.13)

Para outros autores, a definição de movimentos sociais passa por uma ação coletiva e tem caráter social. De acordo com Melucci (2001), “um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere” (MEELLUCI, 2001, p. 35). A expressão movimentos social, normalmente, é utilizada para se referir aos fenômenos coletivos que se apresentam com uma certa unidade externa, mas com significados, ações e modos de organização internamente diferenciados. Entendidos também como “efeitos de uma situação histórica ou produtos de uma certa conjuntura” (MELLUCI, 2001, p. 29).

Os movimentos sociais no Brasil começaram a se expressar com mais evidências a partir da década de 1920 do século XX com o movimento operário. Na década de 1930, com as mudanças na economia brasileira, esse movimento se intensificou e reivindicou mudanças nas leis trabalhistas, mesmo com atuação limitada. No mesmo sentido, os movimentos sociais da década de 1970 e 1980 no Brasil contribuíram para o avanço e conquista de diversos direitos sociais e da elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como no processo de redemocratização do país (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010). Dentre os

movimentos sociais que emergem na década de 1970 se destaca o movimento negro. Em especial, o movimento negro (re)surge a partir da década de 1970 no âmbito do Movimento Negro Unificado (MNU). Este movimento congrega:

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo, aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro, fundadas e promovidas por pretos e negros. Entidades religiosas como terreiros de candomblé, por exemplo; assistenciais como as confrarias coloniais; recreativas como “clubes de negros”; artísticas como os inúmeros grupos de dança capoeira, teatro, poesia; culturais como os diversos “centros de pesquisa” e políticas como o Movimento Negro Unificado; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157).

O referido movimento negro tem como bandeira a igualdade de direitos étnicos, fatores de resistência que valorizam todas as formas de identidade negra e suas especificidades como identidade social, a cultura e a liberdade religiosa. Partindo desses movimentos, as organizações quilombolas buscam o reconhecimento de todos e das suas comunidades. Para Santos (2014), as reivindicações do movimento negro tinham como um dos seus propósitos a sociedade brasileira conhecer a história da África a partir dos currículos escolares. O movimento além disso combateu os conteúdos racistas nos livros didáticos e defendeu a formação de professores visando a conscientização da história do povo negro no Brasil e na África e sua importância para a formação da sociedade brasileira.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1987, foi pressionada para que os livros didáticos tivessem medidas contra o racismo e obteve o auxílio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para identificar problemas de discriminação de organizações negras nos livros escolares distribuídos pelo governo nas escolas públicas (Gonçalves; Silva, 2000). Na segunda metade da década de 1990, algumas reivindicações dos movimentos sociais foram atendidas, entre elas a revisão dos livros didáticos e a eliminação de livros nos quais pessoas negras aparecem de maneira estereotipada, com características negativas (SANTOS, 2014).

Nesse contexto, o dia 20 de novembro de 1995 marcou a luta dos movimentos negros com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo e pela Cidadania e a Vida, ocorrida em Brasília. Entre as reivindicações, estavam “as arrazoadas exigências por liberdade e igualdade para a população negra, mas, principalmente, exigir do Estado brasileiro políticas públicas efetivas contra o racismo e a discriminação” (SANTOS, 2014, p. 93). Uma das formas de combater o preconceito racial no Brasil foi a Lei n. 10.639 de 03 de janeiro de 2003 (BRASIL,

2003), aprovada pelo Congresso Nacional, que acrescentou os artigos 26-A e 79-B à LDBEN (Lei n. 9.394/1996).

Em 17 de julho de 2004 foi instituída a Resolução CNE/CP n. 1/2004 (BRASIL, 2004b), na qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foram redigidas algumas observações a serem seguidas, como o dever das instituições educativas em desenvolver uma formação inicial e continuada para professores e professoras sobre os conteúdos referidos na Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Sendo assim, os movimentos sociais negros no Brasil apresentam uma importante forma de combate ao racismo e o direito à uma educação libertadora, crítica e emancipadora em relação as pessoas pretas.

Os primeiros escravizados que fugiam de maus tratos se concentravam em assentamentos denominados de quilombos. Os atuais quilombolas passaram ainda por todo processo de exclusão, inclusive do processo educacional. A definição de quilombo apresenta diversas dimensões a serem entendidas e por isso mesmo surge a necessidade de uma identidade a ser reconhecida a partir de seus espaços de vivência.

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural (NASCIMENTO, 1980, p.32).

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Outra definição de quilombos encontra-se presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e de acordo com O'Dwyer (1995):

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizada para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A

identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meio empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p.2).

Os quilombolas são pessoas que têm uma cultura própria, uma identidade que é definida por sua historicidade, sua vida social e suas representações sociais. Para Hall (2000), o modo como cada sujeito social vive no mundo, sua forma de pensar e participar dele e do contexto histórico onde está inserido, como ele compreende o mundo, permitindo-lhe compreender e interpretar o mundo vivido e a realidade social a que pertence. Tudo isso consiste em aspectos importantes que possibilitam a identidade desses movimentos. Assim, as representações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros também fazem parte do processo de construção da identidade. Sobre isso, Midityero e Viana (2015) afirmam que:

As comunidades negras, rurais e urbanas, que atualmente vêm protagonizando o autorreconhecimento como remanescentes de quilombos, uma identidade vinda de fora proveniente de uma política de ordenamento territorial, o que representa a única alternativa encontrada por estas comunidades, tanto para garantir o direito à terra, como o acesso a determinadas condições sociais lhes foram negadas historicamente. (MIDITYERO; VIANA, 2015, p. 315)

De acordo com Hall (2004) na construção da identidade, seja ela coletiva ou individual, leva-se em consideração os vários fatores: os de caracteres biológicos, históricos, relacionais e de meio, além das relações de poder e dominação. Por isso é importante o reconhecimento do caráter plural da identidade já que existem identidades de gênero, raça, etnia, classe e aquelas relacionadas às práticas culturais. Sendo assim, essas identidades não são homogêneas e devem ser consideradas nas suas especificidades. Não se pode negar a essas comunidades negras o reconhecimento da sua identidade, seu modo de vida e de subsistência, sejam essas comunidades urbanas ou rurais. Assim, a identidade camponesa quilombola é a identidade mais apropriada para essas pessoas que têm sua prática cotidiana com uma íntima relação com a terra e sua produção com a agricultura familiar.

Pesquisadores como Munanga (2004) e Gomes (2005), afirmam que a palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo umbundo, constitui-se em um agrupamento militar composto dos jagas ou imbangalas (de Angola) e dos lundas (do Zaire), no século XVII.

Para se fazer valer direitos é necessário que políticas públicas sejam instituídas. Durante o processo de escravidão no Brasil os negros não tiveram direitos, outras leis foram criadas para a definitiva liberdade dos negros escravizados, mas o direito à terra lhes foram negados durante décadas após a escravatura ser abolida. Todavia, somente quando os direitos forem para todos e a transformação da sociedade promova a igualdade de condições. Por isso, as políticas públicas e o papel do Estado são relevantes.

De acordo com Duarte (2008), as políticas públicas são definidas como formas concretas de implementação das diretrizes constitucionais para a efetividade de um determinado direito, que necessariamente se materializa na responsabilidade do Estado em atender aos direitos do homem camponês quilombola. Como ação reparadora do Estado o Governo Federal fez um mapeamento em 2002 no qual constatou a existência de setecentos e quarenta e três (743) quilombos. Atualmente, este número subiu para três mil quinhentos e vinte e quatro (3.524) comunidades quilombolas, devido ao seu processo de autorreconhecimento a partir das políticas provindas do Programa Brasil Quilombola. Destas, um mil trezentos e quarenta e duas (1.342) foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2007a).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 os direitos das comunidades quilombolas são instituídos. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988, garante o direito à propriedade definitiva às comunidades quilombolas que estivessem ocupando suas terras e se caracteriza como norma de direito fundamental, uma vez que não apresenta marco temporal quanto à antiguidade da ocupação nem determina que haja uma coincidência entre a ocupação originária e atual. Este artigo, bem como o Artigo 231 do mesmo documento normativo referente aos povos indígenas, atribui um status especial na legislação para terras que se constituem em outra perspectiva, uma vez que o uso da terra no Brasil é bastante heterogêneo.

Nesse contexto jurídico e político, a educação quilombola surge juntamente com a educação do campo, voltada para a valorização dos sujeitos com o respeito à diversidade cultural, a valorização da ancestralidade e a busca por uma identidade cultural, territorial e emancipação social. A educação escolar quilombola tem suas especificidades e estratégias pedagógicas não podendo de maneira alguma estar presa as convenções de uma educação formal, regular e normal, pois ela é um espaço de organização e interação social, lugar de instrumentalização e de valorização dos sujeitos e sua ancestralidade. Os desafios são muitos, como instituir um currículo que seja voltado para atender a essas especificidades, valorizar os sujeitos. Para tanto, se faz necessário uma formação de professores quilombolas que sejam

autores que vivenciam as práticas pedagógicas, para que elas possam ser transformadoras, emancipadora e, sobretudo, libertadora. De acordo com a LDB:

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. Deverá garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas (BRASIL, 2012).

A educação quilombola deve ser realizada de maneira a valorizar a cultura, religiosidade, historicidade do povo e os contextos socioculturais, assim como o protagonismo negro. O que se observa nas escolas em geral é uma eurocentralização e o papel do negro não tem a valorização necessária. Por isso, a educação escolar quilombola deve se voltar contra esse movimento e valorizar a cultura dos quilombos. As escolas do campo devem atender crianças e adolescentes de 04 a 17 anos, mas é notório que historicamente esses educandos foram negligenciados, tendo muitas vezes que percorrer distâncias significativas para ter acesso à escola. Para resolver essa problemática foram instituídos programas de transporte escolar.

Com o objetivo de atender a demanda dos estudantes do campo e garantir o acesso escolar, desde a década de 1990, foram criados três programas de transporte escolar, a saber: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) em 1994, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) em 2004 e o Programa Caminho da Escola, em 2007. Coordenados pela Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) de modo que o PNTE foi extinto e, atualmente, o transporte escolar de alunos do campo vêm de dois programas executados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, ambos voltados para o atendimento dos alunos do campo (INEP/MEC, 2006).

De acordo com Basso (2013), transporte escolar é, na maioria dos casos, a “única possibilidade daqueles que vivem no campo terem acesso à escola” (BASSOS, 2013, p.79) Quando o transporte não é oferecido muitos educandos passam por dificuldades para a permanência da escola e o abandono se torna uma realidade para muitos, contribuindo para o aumento do número de crianças e jovens fora da escola e, conseqüentemente, de analfabetismo entre as comunidades do campo. “A distância entre os alunos e a escola e as perdas humanas nele contidas, como o cansaço dos alunos e os riscos de acidentes no transporte, daí

defendermos a existência de escolas no campo, próxima à moradia dos alunos” (Bassos, 2013, p. 91).

Um dos grandes desafios na manutenção das escolas do campo é o transporte escolar, que são mais uma necessidade e que é o fator preponderante para o fechamento de escolas no campo. Tendo em vista a política de nucleação escolar que, no que lhe concerne, corresponde a um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”. (INEP/MEC, 2006, p.116)

Essa política pública de nucleação diz respeito ao fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais e a transferência de seus alunos para escolas que ficam em comunidades mais afastadas da comunidade dos alunos (Rodrigues, 2017). Ao fomentar o fechamento de escolas do campo através da política de nucleação, está se indo em sentido contrário às propostas de educação no e do campo, fruto da luta por uma educação do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). De maneira simplificada, a nucleação escolar possui como foco o discurso da melhoria da qualidade da educação aos sujeitos do campo, evitando a multisseriação, buscando a promoção da economia baseada na redução de custo médio por aluno (custo e benefício), conforme esclarece Groff (2018).

A multisseriação é, muitas vezes, entendida como sendo uma pedra no caminho da qualidade da educação. Todavia, é uma forma de manter as escolas do campo devido ao número pequeno de alunos em cada série e, também, se constitui como uma modalidade de ensino que tem contribuído para a educação do campo e o não fechamento das escolas. Portanto, a política de nucleação escolar tem contribuído para o fechamento de escolas e essa sim é uma pedra no caminho da qualidade da educação do campo, do acesso escolar e contribuído para o crescimento do número de crianças fora da escola.

Ferreira e Brandão (2021) analisando os dados dos censos escolares ressaltam que entre os anos de 2002 e 2010 foram fechadas 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural sendo que isto refletiu num aumento de mais de cem por cento em número de alunos sendo transportados para os centros urbanos do Brasil. De acordo com Santos (2018), as escolas foram fechadas devido a múltiplas determinações, dentre as quais: a municipalização, descentralização de recursos, o processo de nucleação e incentivo ao transporte escolar, a atuação das forças políticas administrativas do município contrárias à manutenção de Escolas do Campo, diminuição dos sujeitos camponeses em algumas regiões e precariedade das escolas rurais multisseriadas e unidocentes. É notório que a política de nucleação escolar é uma maneira de fechar escolas de forma legal com justificativas que valorizam as políticas de transporte e não a educação que deveria ser de fato prioridade.

Há uma política nacional de fechamento e nucleação de escolas no campo, com o argumento de redução de gastos ou garantia da qualidade da educação para os educandos do campo. Baseando-se no discurso de crise financeira, as gestões públicas municipais escondem os reais interesses que envolvem o fechamento das escolas, atendendo diretamente ao capitalismo, pois fazem uso do transporte escolar. Este, ao invés de reduzir gastos, acaba por onerar o município e beneficiar o setor privado, representado pelos donos dos transportes. Atendem também aos propósitos dos empresários do agronegócio, pois a nucleação e/ou fechamento de escolas geram o esvaziamento do campo em decorrência da migração campo-cidade (SANTOS, 2018, p. 106)

Portanto, o fechamento das escolas e a nucleação escolar acabam por terem a finalidade em reduzir custos com a educação nos municípios e atender as necessidades do capital. As políticas públicas educacionais vêm sendo orientadas pela relação custo-benefício, por conta da perspectiva neoliberal. Nesse contexto, as pessoas pretas que se encontram em comunidades quilombolas tiveram uma vitória com a educação quilombola, voltada para sua identidade cultural, respeito à religiosidade, cultura alimentar e respeito ao calendário escolar diferenciado. É uma política pública instituída para os quilombolas, assim como a educação dos indígenas, mas a educação urbana para pessoas pretas não é inclusiva, pois não apresenta ainda mecanismos voltados para a sua cultura e valorização da identidade e religiosidade das etnias diferenciadas das escolas urbanas.

### **1.3 Configurações da educação de jovens e adultos no Brasil**

O Brasil da década de 1940 com intenso processo de industrialização necessitava de mão de obra qualificada, mas a população era em sua maioria analfabeta. A partir de 1945 a esquerda se mobilizou em busca de melhorar as condições de trabalho, pois acreditava na industrialização como forma de ascensão social, e reuniu movimentos populares de bairros, pedagogos e até a igreja para oferecer uma educação de qualidade, gratuita para todos, com a ideia de que a educação surgia como instrumento de desenvolvimento da nação (PAIVA, 2003).

Algumas iniciativas políticas e pedagógicas representam as novas perspectivas no tratamento para com a educação de adultos. A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, mas que só teve suas atividades iniciadas em 1946, é uma das iniciativas mais propícias para falar sobre os avanços desencadeados nessa modalidade de ensino, pois “foi através desse sistema que se estabeleceram as condições para o desenvolvimento independente de programas para adultos, incentivando indiretamente a abordagem teórica do problema do analfabetismo e a proposição de soluções” (PAIVA, 2003, p. 188).



Além do FNEP, esse conjunto de iniciativas também conta com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, que possibilitou o incentivo e realização de vários estudos na área, como por exemplo, o surgimento das primeiras obras (livros ou artigos), especificamente dedicadas ao ensino supletivo. Houve também o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), um programa destinado preferencialmente ao meio rural e que visava criar condições de alfabetizar os adultos a partir da preparação para o trabalho, fornecendo-lhes a possibilidade de sair da condição de marginal, até então muito utilizada quando se fazia referência a um analfabeto. Foi através dessa Campanha que houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e com a formulação de uma metodologia mais adequada para o trabalho com este público.

No começo da década de 1960, com o objetivo de conscientizar a população utilizando as mobilizações culturais, artísticas e educacionais, surge em Recife/PE o Movimento de Educação Popular, uma ação conjunta entre UNE (União Nacional dos estudantes), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e Paulo Freire (ARANHA, 1996).

Nesse período já começam a aparecer novas concepções e propostas para a educação de adultos junto aos grupos populares, que começam a rebelar-se devido às insatisfações com o desenvolvimento e estilo de vida, impregnados pelo governo da época. Várias organizações selaram a busca pela promoção da cultura popular tão intensificada no momento.

A “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” esse movimento ganha outros contornos e se expande até o Rio Grande do Norte, conseguindo alfabetizar 300 trabalhadores em apenas 40 horas com a metodologia de Paulo Freire. Com essa ação e sua notoriedade o então presidente do Brasil João Goulart faz o convite para que o educador Paulo Freire possa coordenar o Programa Nacional de Alfabetização em 1966).

Em 1964, o Golpe Militar no estado brasileiro desorganiza os movimentos de cultura popular e Paulo Freire vai para o Exílio na Bolívia, pois sua conduta antes entendida como promotor de uma educação libertadora, agora é acusado de prática subversiva (BEISIEGEL, 1996).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, que inicialmente foi reconhecido como Fundação MOBRAL, foi criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, a qual institui ao Ministério da Educação a responsabilidade de garantir, prioritariamente, a alfabetização funcional e educação continuada dos adultos. Este programa veio como consequência dos estudos realizados por um Grupo Interministerial, que tinha como objetivo “realizar o estudo e o levantamento de recursos financeiros necessários à execução do Plano de

Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, elaborado pelo DNE e anexado ao projeto de criação do MOBREAL” (PAIVA, 2003, p. 320)

No começo da década de 1970, os movimentos sociais começam a se intensificar em diversos setores da sociedade e na educação inclusiva. O Brasil dessa época estava em regime ditatorial, o pensamento marxista centrado na luta de classes estava em alta no país. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem passado por mudanças significativas desde seu advento, o governo do PT investiu em programas de educação voltada para os Jovens e Adultos. Com o governo Temer as medidas começaram a ser restritivas para a educação e o governo Bolsonaro tem retirado recursos da educação e criando mecanismos para mitigar o EJA.

Todavia, para Di Pierro (2019), os direitos educativos consagrados nas leis e nas políticas de alfabetização e do EJA, são frutos de lutas e conquistas de movimentos sociais que se formaram a mais de 40 anos e que nessa história do EJA ainda há muito para ser escrito. Mesmo não sendo o governo atual comprometido para a Educação de Jovens e Adultos, novos capítulos para a educação ainda estão para serem escritos.

No governo do Presidente Lula (2003-2010) a proposta do EJA estava entre as prioridades da educação, porém, em função das exigências de diversas forças sociais continuou pautada nas ações do governo de FHC. Mesmo com algumas mudanças e o desenvolvimento de programas como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Alfabetização Solidária, o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (DI PIERRO, 2010).

Os educandos com mais de 15 anos de idade acabam migrando para o EJA aumentando assim o número de pessoas cada vez mais jovens na educação de Jovens e Adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei 9394/96, reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens concluam o ensino fundamental e médio. Esse público que agora chega ao EJA são pessoas que muitas vezes fracassaram no ambiente escolar, e por motivos diversos não alcançaram sua meta, e migram para essa modalidade de ensino para concluir seu nível de escolaridade. A história do EJA deve ser vista não apenas como a exclusão do acesso à educação, mas como um fenômeno de luta pela superação da miserabilidade. É notório que a educação tem passado por um processo de mercantilização e negado à classe trabalhadora o conhecimento sistematizado.

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente é romper com a estrutura da naturalização das desigualdades e com o discurso da meritocracia. (MÉSZÁROS 2008, p. 47)

O que se vê no projeto da Educação de Jovens e Adultos é a formação mínima para o trabalho. Transformando o ser humano em objeto de produção de riqueza privada. “Quanto mais objetos o trabalhador produz, menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (BRASIL, 2009, p. 81). No ano de 2000 foi aprovado pela Câmara de Educação Básica as Diretrizes para a EJA, que defende a referida modalidade de ensino com definições: reparadora, equalizadora e qualificadora Brasil (BRASIL, 2000, p. 34-38):

A função reparadora da EJA, no limite, 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 (p. 34). (...) A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de comunicação (p. 38). (...) Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função ela é o próprio sentido da EJA. (BRASIL, 2000, p. 34 - 38)

Garantir a oferta de vagas para a EJA é muito mais que uma política governamental, é o resultado de lutas por direitos, tanto da sociedade brasileira, quanto de organizações sociais com o aval de entidades internacionais. Sendo assim, é uma modalidade de ensino que demanda um currículo flexível, um Projeto Político Pedagógico diferenciado, um planejamento pedagógico específico para essa modalidade. Somente assim, se pode garantir a concretização das funções da EJA.

Todavia, é notório que essas funções ainda não são atingidas em sua totalidade. O modelo de ensino ainda está arraigado a formação de profissionais para o mercado de trabalho, restrita às necessidades do modelo societário de capital. A reforma do ensino médio abriu espaço para que a EJA seja feita com 80% de sua carga horária na modalidade a distância. Fator que dificulta ainda mais o acesso à educação para os jovens.

O EJA que sempre foi direcionado para os adultos que não haviam concluído o ensino médio, passa por uma nova reformulação com base na visão neoliberal do governo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, em seus artigos 37 e 38 amplia o contingente de jovens e adultos que podem ser atendidos pela EJA.

#### **1.4 Educação de jovens e adultos no Brasil em contexto da decolonialidade/colonialidade**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) é compreendida como modalidade da educação básica. Na Constituição Federal de 1988 é definida como um conjunto de políticas educacionais que garante a gratuidade e a qualidade de educação para os indivíduos que não tiveram acesso à educação em idade apropriada. Todavia, tem se observado que a educação básica como direito de todos tem sido vista como um serviço prestado no mercado ou no setor da filantropia (FRIGOTTO, 2002). Os educandos com mais de 15 anos de idade acabam migrando para o EJA, aumentando assim o número de pessoas cada vez mais jovens na educação de Jovens e Adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB Lei 9394/96, reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que os jovens concluam o ensino fundamental e médio. Esse público que agora chega ao EJA são pessoas que muitas vezes fracassaram no ambiente escolar e, por motivos diversos, não completaram os estudos dentro da idade adequada (MASCARENHAS, 2012).

A história do EJA deve ser vista não apenas como a exclusão do acesso à educação, mas como um fenômeno de luta pela superação da miserabilidade. É notório que a educação tem passado por um processo de mercantilização e negado à classe trabalhadora o conhecimento sistematizado. No ano de 2000 foi aprovado pela Câmara de Educação Básica as Diretrizes para a EJA que defende a referida modalidade de ensino com definições: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000):

A função reparadora da EJA, no limite, 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 (p. 34). A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de comunicação (BRASIL, 2000, p. 34-38).

A garantia da educação para jovens e adultos é mais que uma política educacional, se configurando como uma conquista da luta dos movimentos sociais para a garantia do direito à educação para todos como elencado na Constituição Federal de 1988. Essa modalidade de ensino necessita de um Projeto Político Pedagógico adequado às especificidades para a

educação de jovens e adultos de modo a preparar os mesmos não somente para o mercado de trabalho, mas como cidadãos críticos e atuantes da sociedade.

No Brasil, assim como os demais países colonizados na América Latina, os europeus impuseram sua religião, cultura, história e política. Exterminaram a todos que discordavam ou não colaboraram com sua maneira de colonizar, exterminaram indígenas, expropriaram terras e desmataram territórios. Depois que voltaram para seus países de origem, a colonização imposta por eles ainda permanece mesmo sem sua presença. Essa Colonialidade é uma herança que precisa ser extirpada.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p.73).

Nesse processo de colonização das Américas e Caribe os europeus exploraram suas colônias, impuseram suas tradições após arrasarem as terras dominadas, partiram, deixando todas as consequências de sua colonização. Essas consequências vão desde a negação de uma cultura já existente, a religiosidade que foi duramente reprimida. Para sobreviver culturalmente os nativos de cada localidade partiram para o sincretismo religioso. Todavia, o racismo impregnado na consciência coletiva é a herança mais difícil de ser superada. O Eurocentrismo imposto aos países colonizados destruiu sua identidade histórica, sua cultura, criou o racismo e a segregação racial. Essas consequências criaram um padrão de poder em relação ao processo de conhecimento e a articulação entre a ideia de raça e de capitalismo. De acordo com Dussel (1977), quando os europeus chegaram na região também se apossaram dos corpos femininos, violentando os indígenas. Essa erotização passou a ser utilizada como dominação política, econômica e social.

Esses fatores lembram a necessidade de uma pedagogia libertadora e descolonizadora. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro e belo, não podemos favorecer processos no qual se promova o diálogo intercultural. Portanto, desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio

fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (CANDAU, 2012).

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. (GOMES, 2018, p. 251).

De acordo com o pensamento de Candau (2012) a colonialidade do saber é o processo mais importante e o último e mais difícil de ser rompido, pois é a forma que os invasores colonizadores encontraram de manter sob domínio do saber. Essa colonização apagou a cultura e a língua de vários povos, impôs a maneira de pensar que favorece a colonização, a elite dominante e manter os demais sob controle absoluto por meio de suas mentes. Tem a capacidade de tirar e intervir no imaginário individual e coletivo, dizendo o que se deve ou não ser ensinado nas escolas.

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

A colonialidade do saber tem como efeitos significativos a repressão dos saberes antigos, opera-se na naturalização do invasor europeu, a sedução pela cultura colonialista, a valorização da cultura branca ocidental e a criação do conceito de raça, de inferiorização de grupos étnicos, o racismo, a licença para eliminar tudo que se opusesse ao modo europeu de pensar. Dessa forma, nasce o eurocentrismo que ainda prevalece nas escolas e deve ser revisto e eliminado. O colonialismo é uma forma de subjugar as populações por meio da colonização do saber, mas, também como controle das populações vai além do saber, embora comece nele. É ainda uma forma de controle jurídico, econômico, social e religioso que surgiram juntamente com a ideia de Europa desenvolvida e povos conquistados.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do

colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p.131).

Com esse eurocentrismo presente nas escolas e a colonização do saber e do currículo colonizado não há espaço para uma leitura crítica de mundo e da educação libertadora e emancipadora. Como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35). Por essa razão a educação emancipadora necessita de uma postura antirracista, emancipadora, libertadora e só pode acontecer com uma descolonização dos currículos e do saber.

De acordo com Gomes (2018) a descolonização dos currículos numa perspectiva negra se faz necessária e evidencia em sua pesquisa que a sociedade brasileira, desde seus primórdios de formação até os dias atuais, continua tratando com naturalidade o papel subalterno do negro e do indígena em suas narrativas. Essas, por sua vez, se expandem até os livros didáticos e reforçam as novas gerações as representações negativas desses povos que são formadores da sociedade brasileira. É esse axioma colonial que permanece no pensamento da sociedade que se encontra em suas raízes nas práticas educacionais.

Legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Para mudar essa trajetória repetitiva de saberes previamente elaborados e repetidos é preciso valorizar as diferentes culturas e não mais estigmatizar. É preciso reconhecer os diferentes saberes culturais existentes e não apenas sobrepujá-los, pois a descolonização é urgente e nesse processo se encontra a estratégia da interculturalidade como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. Nesse processo, o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. Nessa perspectiva, interculturalidade é concebida como processo e como projeto político (MIGNOLO, 2003).

Para Mignolo (2003), a expansão ocidental após o século XVI, não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica,

política e historiográfica. Estabelecendo, assim, a colonialidade do saber tem contribuído para uma educação padronizada engessada e carece ser descolonizada.

Nesse patamar, a descolonização do currículo se mostra como um processo amplo e complexo, envolvendo o estímulo à problematização de pensamentos coloniais que se mostram presentes na vida escolar. A descolonização é uma perspectiva que proporciona ao estudante a possibilidade de emergir da condição de subalternos para a condição de protagonista de sua própria história. A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. Conceitos criados por grandes pensadores que contribuíram para o processo de colonização de culturas, conhecimentos e o apagamento da identidade cultural de muitos povos.

Para a biologia não existem diferentes raças humanas. No entanto, a primeira expressão de racismo que se tem conhecimento ocorreu na Grécia Antiga quando Aristóteles justifica que alguns povos estariam destinados ao trabalho duro e forçado por nascerem mais fortes, enquanto outros, mais débeis e capacitados intelectualmente, deveriam exercer o governo e dominação sobre os primeiros (SANT'ANA, 2005). Essa ideia, segundo Sant'Ana (2005), foi retomada a partir do século XV como justificativa para a escravização de povos menos desenvolvidos tecnicamente.

A escravização de pessoas brancas e de outras etnias já era uma prática comum entre os gregos, mas com a fala de Aristóteles as pessoas pretas foram as mais afetadas. Partindo da percepção Aristotélica surge o conceito biológico de raça humana, mesmo sem fundamentos científicos. O papel de normas clássicas e da estética cultural foram fatores que legitimaram a supremacia branca e neste aspecto o iluminismo ocorrido na Europa contribuiu para essa ideia de raça superior e inferior.

Em primeiro lugar, era a fórmula preciosa para justificar o domínio branco sobre o resto do mundo: se as outras raças eram biologicamente inferiores, se eram incapazes de atingir os valores mais elevados da civilização, só poderiam sobreviver como as massas trabalhadoras submetidas aos brancos. Essa justificativa era mais sutil do que parece à primeira vista: através dela o europeu não chegava a sentir conflito ideológico com seus ideais democráticos e liberais. Não fora ele, europeu, que intencionalmente estabeleceria as diferenças entre raças; ao contrário, estas eram determinadas pela natureza. Em segundo lugar, o racismo parecia justificado pela teoria evolucionista de Darwin e sob este aspecto se harmonizava com a vida intelectual europeia: se o homem resultara de uma longa evolução, na qual sobreviveram os mais capazes, as várias raças estariam em estágios diferentes de evolução e as menos capazes deveriam ser destruídas pelas mais aptas (LEITE, 1976, p. 27-28).



Com os avanços da biologia, dos estudos em genética, atualmente não se pode afirmar que existem diferentes raças humanas ou que uma se sobrepõe a outra, mas o racismo, cuja origem remonta o conceito de raça do século XV, é uma construção histórica, social e cultural fruto de um longo processo ideológico que foi se arraigando aos poucos. De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos "racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos" (BRASIL, 1998a, p. 12).

O preconceito é uma ideia que precede a própria relação. Como descreve Sant'Ana (2005), "preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele pode ser definido também, como indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos." (SANT'ANA, 2005, p. 62). O racismo é, portanto, o resultado do processo de colonização, patriarcado e escravidão, o tripé que faz parte do alicerce da sociedade brasileira. E os livros didáticos ainda denunciam o interesse das classes dominantes em manter a sistemática da discriminação que se manifesta consciente e às vezes inconscientes, mas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam (ALMEIDA, 2019).

De acordo com dados do IBGE (2019), as pessoas que se identificavam como de cor ou raça preta ou parda representavam 57,7 milhões de pessoas da força de trabalho do país. Ou seja, 25,2% a mais quando comparada à população de cor ou raça branca na força de trabalho. De total a proporção de brancos era de 45,2% e a de pretos e pardos de 53,7%. Com relação à distribuição por atividade revelou que pretos e pardos estavam em 60,8% das atividades agropecuárias, 62,6% da Construção e 65,1% dos Serviços domésticos (IBGE, 2019).

A realidade nacional apontava que os maiores percentuais de trabalhadores ocupados, sem instrução ou com nível fundamental incompleto ou equivalente, se concentravam nas atividades preditas, bem como reuniam rendimentos inferiores à média em 2018 (IBGE, 2019). Em termos de renda, os brancos ganhavam em média 73,9% a mais do que pretos ou pardos, bem como os homens ganhavam, em média, 27,1% a mais que as mulheres (IBGE, 2019).

Ainda na pirâmide quanto à raça, classe e gênero, a referida pesquisa mostrou que as mulheres pretas e pardas recebiam menos da metade do que os homens brancos, 44,4%. Em seguida, a vantagem recaiu sobre a mulher branca, cujos rendimentos são superiores, não só aos das mulheres pretas e pardas, mas também aos homens desta cor, na proporção de 58,6% e 74,1%, respectivamente. Todos os dados coletados apontam que existe um racismo estrutural, existe uma educação excludente e que o não acesso para todos de uma escola gratuita, laica e com permanência na escola é uma realidade ainda. Caberia completar que as disparidades entre

peças pretas e peças brancas aumentaram quando o Brasil passava pela pandemia de COVID-19.

Por conta do exposto se infere que urge a necessidade de uma educação escolar antirracista, democrática, acessível e inclusiva para todos sem discriminação de raça, cor e sexo. A educação é o fator transformador para uma sociedade mais justa e igualitária. Um Projeto Político Pedagógico que favoreça a educação antirracista e com valorização das diferentes culturas e etnias, sejam elas indígenas e pretas. A valorização das culturas deve ser incorporada em todas as disciplinas. Mesmo com todo esse colonialismo e eurocentrismo, a África não era um continente desprovido de pessoas letradas, os escribas eram intelectuais, embora a grande massa não fosse alfabetizada toda a África islâmica – a África do Norte, o Saara, a franja setentrional da Região Sudanesa, do Senegal ao Mar Vermelho, e as cidades costeiras da costa oriental até o estreito de Moçambique – havia utilizado a escrita árabe.

Apesar disso, o chauvinismo cultural, acompanhado pela ignorância, conduzia as autoridades ocidentais a estabelecerem no limite do deserto a demarcação entre a alfabetização e o analfabetismo. Reforçava -se assim a desastrosa tendência em separar a história da África do Norte da história do conjunto do continente (FOGE, 2010, p. 42).

Para Pina (2020), a reconstrução do passado é necessária à medida em que as carências de orientação individuais ou sociais se modificam e são transformadas em outras carências. Por essa razão, o passado necessita ser reinterpretado pela consciência histórica, para permitir a orientação temporal dos sujeitos. Essa disciplina pode contribuir para que o sujeito seja capaz de lidar com sua história individual, assim como a história coletiva, a ponto de essa compreensão favorecer a construção do seu próprio futuro, sabendo de onde vem e para onde vai.

É preciso trabalhar de forma contextualizada, interdisciplinar e com interculturalidade pra uma educação libertadora, emancipadora e com um olhar mais democrático para as populações e os diferentes saberes. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

A interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade

crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si, é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Portanto, a educação decolonial passa por uma postura intercultural, interdisciplinar com a valorização das culturas que antes foram subalternadas, na perspectiva de formação integral dos sujeitos promovendo a sua valorização, a permanência nas escolas, a formação omnilateral que implica em uma formação de desenvolvimento cognitivo, psicossocial, psicoemocional e capacitando os sujeitos a terem uma postura igualitária, justa e ética na sua vida profissional e afetiva. Nesse processo, a escola tem um papel importante nessa revolução educacional e da aquisição dos conhecimentos e na formação dos sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

O diálogo intercultural é essencial na cultura da paz resultado de uma efetiva tomada de consciência acerca do ser humano e de sua dimensão universal, devendo ser entendidos como o único meio capaz de sugerir validamente os limites do diálogo entre a igualdade e a diferença em uma sociedade multicultural, pois tem o condão de promover a aproximação entre as culturas, o reconhecimento do outro e a produção de respostas de ordem global (LUCAS, 2010).

O ideal de sociedade emancipada, livre da crença religiosa e da ignorância está presente no Iluminismo. Para Kant (2009), o sujeito, fazendo uso da racionalidade, pode construir o conhecimento científico e superar a minoridade e dominar toda a realidade. O projeto de sociedade moderna que tem como base o sujeito autônomo e na independência do Estado, não representou a emancipação humana, mas apenas a emancipação política. Marx (2006) fez essa crítica a sociedade burguesa, demonstrando que o Estado está emancipado politicamente, mas o indivíduo é determinado uma vez que os direitos humanos fundamentais como igualdade, liberdade e prosperidade são garantias para o individualismo e não para a emancipação humana. A liberdade seria “fazer um uso público da sua razão em todos os elementos” (KANT, 2009, p. 11).

Para que essa situação educacional seja possível é preciso que mudanças sejam colocadas no currículo escolar, retirando a visão eurocêntrica e descolonizando o saber, uma vez que essa visão eurocêntrica e colonizadora está e sempre esteve a serviço do Estado e das elites dominante de uma sociedade dividida, elitizada e preconceituosa. Essa mudança precisa ser feita com urgência e direcionamento adequado. Para se praticar uma educação antirracista é necessário articular os conhecimentos de forma planejada e direcionada para a valorização dos sujeitos. A Lei 10.639/03 passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação

afirma-se que o racismo estrutural no Brasil se explicita através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça.

Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo, das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. Nos debates em torno da Lei 10.639/03 se pode 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.

A partir de uma leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, identificamos que, entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Por outro lado, o termo reconhecimento implica em desconstruir o mito da democracia racial, adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença, reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. Segundo Pereira (2007), por um lado, há uma disputa epistemológica quanto à interpretação da história e as perspectivas de análise social das relações raciais, por outro lado, o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas que ainda não chegaram às salas de aula.

Para Moore (2007) as diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, por exemplo, algumas determinações de conteúdo no ensino de história que, além do fato de estarem ausentes nas formações iniciais dos docentes, mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da história:

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

independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, PARECER DO CNE, 2004a, p. 12)

Segundo (Moore, 2007), contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. Portanto, se pode afirmar que a educação descolonizadora, valorizando as diferentes etnias e a cultura afro-brasileira pode contribuir para uma educação antirracista desconstruindo o conceito de meritocracia racial, promovendo a igualdade de condições de aprendizagem e favorecendo a permanência nas escolas é possível com as novas diretrizes curriculares. Carece agora o engajamento de educadores, gestores e professores para a promoção de uma educação igualitária, com equidade, promover a interculturalidade e a formação integral dos sujeitos.

## CAPÍTULO II

### 2.1 Dimensões e horizontes de uma educação antirracista no Brasil

A história das pessoas pretas no Brasil é desde seu começo uma história de luta por direitos e de racismo. Durante os primeiros séculos de colonização os negros eram considerados pessoas em alma, dignas de açoites pelos seus donos para poderem evoluir, e eram desprovidos de qualquer direito. Depois do fim da escravatura, os negros libertos passaram a ser considerados propagadores de doenças, hiper sexualização que sua descendência manchava o curso do progresso do Brasil.

O racismo é o grande mal do século XXI, ele continua matando, explorando e açoitando pessoas. Ele pode se apresentar de diversas maneiras como: O racismo por preconceito, esse tipo de racismo se manifesta de forma direta, um indivíduo ou grupo manifesta-se de forma violenta física ou verbalmente contra outros indivíduos ou grupos por conta da etnia, raça ou cor, bem como nega acesso a serviços básicos (ou não) e a locais pelos mesmos motivos. Nesse caso, a lei 7716, de 1989, do Código Penal brasileiro prevê punições a quem praticar tal crime.

O racismo institucional: que se manifesta de maneira menos direta, o racismo institucional é a manifestação de preconceito por parte de instituições públicas ou privadas, do Estado e das leis que, de forma indireta, promovem a exclusão ou o preconceito racial. O racismo estrutural: se trata de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Podemos tomar como exemplos duas situações.

O racismo estrutural se apresenta nas escolas, nas universidades, um exemplo de que ele passa imperceptível por muitos anos é o fato de que, somente após a lei de cotas no Brasil o número de negros em cursos superiores como direito e medicina começam a ser significativos. Não é falta de competência das pessoas pretas, é falta de oportunidade, de lei e de políticas públicas voltadas para atender as especificidades dessas pessoas.

O Brasil foi o último país a abolir a escravatura no ocidente e mesmo depois da libertação dos escravizados, não houve uma política pública de empregabilidade para os libertos, alguns passaram a viver de ganho como as ganhadeiras de Itapuã, outros de fazerem pequenos serviços, pois os serviços com renda eram destinados aos imigrantes europeus que chegavam ao Brasil. Outra parte da população passou a viver de pequenos furtos.

No imaginário do povo branco os negros eram responsáveis pela vadiagem, violência, era sexualizados e expressões como “negra tipo exportação” se tornou um elogio do branco

para uma mulher negra por exemplo. Outras palavras e ditados populares pejorativos foram criados, cultivados e uma linguagem violenta se tornou realidade para a população preta que muitas vezes considerava normal. Esse é o racismo estrutural que se encontra arraigado na cultura do povo brasileiro e só com uma educação libertadora e crítica com a formação integral dos sujeitos se poderá extirpar esse mal da sociedade.

O Brasil tem uma legislação voltada para a igualdade entre pessoas, a Constituição Federal de 1988 defende que todos são iguais perante a Lei. Todavia, na educação os currículos desconhecem a diversidade humana e sociocultural, a formação de professores não se mostra consistente, no cotidiano escolar muitos temas importantes são tratados de maneira superficial, os negros ainda são excluídos e o respeito às diferenças não se mostra estimulado.

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

A educação antirracista leva a questão racial ao epicentro das políticas educacionais, das práticas pedagógicas, dos projetos, e da luta em prol de uma sociedade democrática, justa e igualitária que garanta a todos o direito à cidadania plena. O racismo que se apresenta no cotidiano escolar deve ser enfrentado transversalmente, de forma que possibilite a construção de processos educativos em todos os segmentos institucionais e a escola precisa buscar educar as novas gerações com base na convivência, respeito e valorização das culturas plurais e da diversidade racial (CAVALLEIRO, 2001).

Essa prática educacional antirracista implica em um olhar mais apurado as questões socioculturais, a diversidade humana ampliando a leitura de mundo e respeitando as diversas singularidades. O “racismo estrutural” é um termo que se tornou conhecido por Sílvio de Almeida quando o define como: “um elemento que integra a organização econômica e política de uma sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 15). O que tem se mostrado como “normal”, não é moralmente aceito por todos, por isso o caráter do racismo estrutural é: o status naturalizado de práticas racistas em todas as manifestações sociais, sejam familiares, institucionais, midiáticas, entre outras formas do fazer humano.

Esse tipo de racismo está presente nas escolas desde sempre, pois os primeiros educadores eram europeus que por sua vez, desacreditaram e menosprezavam tudo que não era europeu ou não estavam em seus padrões de civilidade. Sobre isso, Munanga (2005) afirma que: “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15).

É considerada discriminação institucional toda prática institucional que distribui benefícios ou recursos de forma desigual entre distintos grupos raciais. Dessa forma, toda política pública cujos impactos, intencionais ou não, tenham como consequência o aumento da desigualdade racial pode ser classificado como prática de discriminação institucional (MULLER, 2006, p. 67).

No Brasil diversas políticas públicas foram criadas para a garantia de igualdade de condições para todos, um exemplo foi a política de cotas para pretos nas universidades, uma ação afirmativa que tem a finalidade de corrigir erro histórico que foi a privação das pessoas pretas nas salas de aula durante décadas no Brasil. Todavia, é cabível lembrar que a política de cotas não contribui para o respeito às pessoas. Apenas oferece oportunidade de permanência na escola e de acesso aos estudos de nível superior.

Mesmo assim, a formação dos professores dos cursos de licenciatura deve ter uma pedagogia voltada para práticas antirracistas, respeito a diversidade, pois não basta criticar a escola sem que a formação dos professores também seja antirracista, pois é o professor no chão da escola que pode superar o racismo com práticas pedagógicas adequadas para essa finalidade, sobre esse assunto Munanga (2005) defende que:

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

A educação para ser emancipadora, transformadora deve ser crítica para que os educandos questionem suas ações, interroguem suas relações, conheçam sua cultura e história e passe a valorizar.

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2010, p. 83).



Reformular currículos eurocentrados e padronizados para incluir conteúdos e atividades sobre história e cultura afro-brasileira e africana é, de fato, uma atitude decolonizadora. Atitude que questiona a imagem e representação dos povos negros; que demanda pela inserção de temas e vozes silenciados; que pensa as relações de poder que atravessam e tensionam a educação; que questiona as hierarquias e privilégios estabelecidos e toma a educação como vetor para a construção de relações mais igualitárias.

## **2.2 O livro didático e a educação de jovens e adultos**

No Brasil as primeiras ideias sobre o livro didático surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro - INL, esse instituto foi criado para legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. Mas tudo isso ficou no papel por muito tempo, foi apenas em 1934, no governo do presidente Vargas que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas.

A partir de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Com a extinção do INL, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) se tornou responsável pela execução do programa do livro didático. A partir desse momento, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos Estados (BATISTA, 2005).

O PNLD definiu as diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar (Rojo; Batista, 2003). Nesse sentido, de início, ficou sob sua responsabilidade a aquisição dos livros com os recursos federais e sua distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras. Foi só a partir de 1996, que o MEC passou a se preocupar com a questão da qualidade desse material, o que resultou no estabelecimento de critérios para avaliá-lo. Inicialmente, a avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual (os livros não podiam conter erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso.

A partir de 1999, um terceiro critério foi adicionado: o de natureza metodológica, ou seja, as obras deveriam propiciar situações de ensino e aprendizagem adequados, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (BATISTA, 2005). No caso da Educação de Jovens e Adultos, o livro didático é um instrumento que foi substituído por cadernos de apoio à aprendizagem. É cabível lembrar que a EJA também

deve ser regida pelo DCRB, que por sua vez é direcionada pela Base Curricular Comum – BNCC.

O DCRB define as modalidades da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96) e considera as características de cada povo e comunidade, demarcando identidade, cultura e fortalecimento destas. As modalidades contempladas na Educação Básica do Estado da Bahia compõem as pautas da:

- Educação Escolar Indígena, com uma proposta de educação específica, intercultural, feita com e para indígenas, nos espaços onde se localizam as diferentes etnias.
- Educação Especial na perspectiva inclusiva que visa o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência.
- Educação do Campo, visando a produção e valorização da vida, do conhecimento e da cultura do campo, valorizando os aprendizados dentro e fora dos espaços escolares.
- Educação Escolar Quilombola, com foco na valorização das questões étnico-raciais e identitárias a partir da valorização da identidade afrodescendente.
- Educação de Jovens e Adultos, com um olhar para o estudante que trabalha, considerando saberes prévios e tempos de aprendizagem dos sujeitos atendidos. (DCRB, 2020, p. 49).

Com essas definições se observa que as modalidades da educação atendem aos sujeitos historicamente excluídos no processo de construção social e que por meio de lutas de movimentos sociais passaram a ter representações de identidade demarcadas no âmbito educacional. Todavia, diante da vastidão e da diversidade para contemplação de todos existem documentações específicas para cada modalidade com o objetivo de aprofundamentos metodológicos e avaliativos para atender as especificidades de cada modalidade como é o caso da educação indígena, quilombola, EJA e do campo.

A Educação de Jovens e Adultos está sendo cada vez mais esquecida e é por isso que a precariedade no ensino para essa modalidade vem tomando um rumo diferente do que se espera como um ideal. Arroyo (2007) diz que um dos problemas iniciais encontrados na EJA está no fato de se considerar a trajetória do aluno como linear, ou seja, o que se espera é que ele tenha tido uma progressão escolar contínua. Porém a realidade é outra, e é justamente a negação dessa característica que torna o diálogo pedagógico sem significado para o aluno, tendo em vista que os seus conhecimentos prévios não são levados em consideração.

Os principais quesitos para a constituição de um livro didático para a EJA, o PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos, põe na imagem do educador a grande responsabilidade de selecionar os materiais mais propícios para o trabalho com jovens e adultos:

[...] o educador que atua na EJA enfrenta muitos desafios em seu cotidiano. A começar pelo reconhecimento dos saberes que os estudantes jovens e adultos já trazem consigo fruto de suas experiências de vida. Cabe ao educador ainda estabelecer objetivos, realizar escolhas metodológicas, optar por atividades e selecionar o material didático apropriado para cada situação. Dessa forma o educador da EJA é desafiado desde o planejamento sobre como propor intervenções adequadas a cada situação de aprendizagem até a avaliação contínua das conquistas dos estudantes. No cotidiano de seu trabalho a produção do material didático ocupa uma parcela importante do tempo do planejamento pedagógico (MEC, 2010, p. 19).

O planejamento das atividades para a EJA é uma atividade a mais para os professores que devem trabalhar conteúdos e atender as demandas do processo educacional. Cada intervenção deve ser planejada, preparada e direcionada com práticas pedagógicas que contribuam com a construção do conhecimento.

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (DCNE, 2000, p. 09).

A EJA tem a sua função reparadora reconhecida nos documentos oficiais da educação, mas ainda é voltada para a formação de pessoal qualificado para atender as demandas do capital. O livro didático funciona como instrumento pedagógico em sala de aula, mas também serve como fonte de renda para as editoras. Também podem funcionar como aparelho de manipulação e não de construção crítica e emancipadora de conhecimentos. Segundo Rocha (1984), “os livros didáticos assim como as cartilhas e outras publicações do mesmo tipo são passíveis, por sua natureza simplificada e sua função ampla, de fácil manipulação ideológica” (ROCHA, 1984, p. 25).

No estado da Bahia a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos, tem por fundamento e princípios teórico-metodológicos reconhecer os (as) estudantes e professores (as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano; valoriza o amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA através dos saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador do estudo das áreas do conhecimento; cujos processos pedagógicos acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem desses sujeitos de direito.

1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente). 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração

cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais). 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (BAHIA, 2022, p.20)

O professor da EJA deve levar em consideração algumas especificidades em sua prática cotidiana como o acesso que seus alunos têm ao conhecimento, a sua riqueza cultural, diversidade de linguagem e as complexidades do mundo do trabalho no processo de organização curricular. É por conta dessas especificidades que a EJA exige de seus profissionais uma formação que contemple os conhecimentos e saberes necessários para uma boa atuação nesta modalidade (BAHIA, 2009). Esses aspectos estão de acordo com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O currículo da EJA, então, deverá ser: “[...] pautado de uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma” (BAHIA, 2022, p.11).

Dentre as medidas de políticas para EJA efetivadas pelo governo do Estado da Bahia, encontra-se a Proposta Curricular Tempo Formativo, implantada em 2009, por meio da Portaria nº 13.664/08, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais, que orientam a oferta da Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino, publicada em Diário Oficial em 19/11/2008 e a Proposta Educacional para Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental.

A proposta orienta a organização interdisciplinar entre as áreas do conhecimento e estão apresentadas na forma de Saberes Necessários/Componentes Curriculares, anexados ao documento. Também é descrita uma série de aspectos cognitivos e sócio formativos do currículo que permitirão “[...] o estudo, a compreensão, ampliação e provável mudança da visão que os alunos trazem para a escola, a respeito das questões contidas nos Eixos e Temas Geradores” (BAHIA, 2020, p. 21).

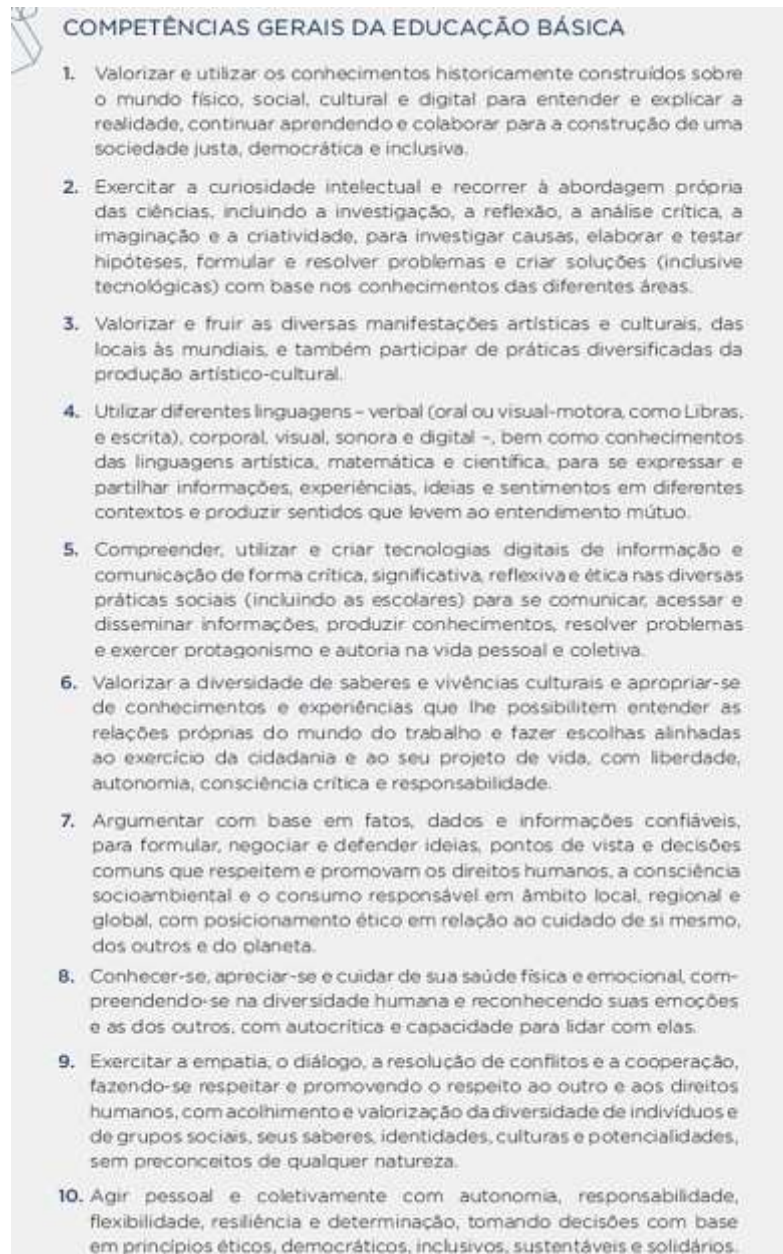
De acordo com o DCRB para a EJA, não existe uma proposta de uso de livros didáticos, mas os cadernos de aprendizagens que assim como a BNCC está direcionado para as competências e habilidades. No caderno do segmento I de história as competências esperadas são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao longo do tempo e em diferentes espaços, para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;

3. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
4. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

A estrutura da BNCC fundamentada na pedagogia de competências, enfatiza a aproximação da escola com o mercado de trabalho, com a gestão e o empreendedorismo. De acordo com Girotto (2018), o discurso da empregabilidade impõe ao indivíduo a responsabilidade de criar as condições para ser inserido no mercado de trabalho, caso não consiga ocupar um espaço profissional, é sua obrigação desenvolver novas aptidões

Figura 1: Competências gerais para a Educação Básica presentes na BNCC.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

É importante enfatizar que os parceiros do governo para a implantação das políticas públicas educacionais têm um interesse ideológico e neoliberal. São eles: Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann)”. o enfoque das reformas educacionais se alinha com as exigências do mercado de trabalho, ou seja, a escolarização passa a atender às necessidades produtivas da sociedade capitalista (PICCININI; ANDRADE, 2018).

**Quadro 1** – Principais agentes envolvidos na elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental

Função	Ano	Agente colaborador	Instituição
Governador	2018-2019	Rui Costa dos Santos	Estado
Secretário de Educação do Estado da Bahia	2018	Walter de Freitas Pinheiro	Estado
	2019	Jerônimo Rodrigues Souza	
Superintendente de Políticas para a Educação Básica	2018	Ney Jorge Campello	Estado
	2019	Manuelita Falcão Brito	
Presidente da UNDIME	2018-2019	Williams Panfile Santos Brandão	UNDIME/BA
Equipe de currículo	2018	Índia Clara Santana Nascimento	CONSED
	2019	Jurema Oliveira Brito	
Equipe de currículo	2018	Zuma Evangelista Castro da Silva	UNDIME/BA
	2019	Cláudia Cristina Pinto Santos	
Equipe de currículo	2018-2019	Maria Julia Gomes Aleixo F. Lima	MEC
Equipe de currículo – Articuladora	2018-2019	Eronize Lima Souza	UNDIME/BA
Coordenadoras de etapas	2018	Ianê Barbosa de Jesus	SEC
	2019	Kátia Suely Paim Matheó	
Redatores do EF – Ciências	2018-2019	Francisco Michael Nogueira Franco	Instituto Superior de Educação Ocidente (ISEO)
Redatores do EF – Ciências	2018-2019	Renata Silva de Souza	SEC
Redatores do EF – Ciências	2018-2019	Sandra Cristina Alves Peixoto	SEC

Fonte: Brasil (2018, p. 8).

O Documento Referencial baiano enfatiza a necessidade da aprendizagem por intermédio das competências e habilidades, contudo, destaca que para a formação integral do indivíduo é necessária uma formação em todas as instâncias da vida humana (técnica, científica, social, cultural, emocional etc.). Dessa forma, o DCRB se aproxima de uma concepção progressista dos conhecimentos, visto que o currículo deve estar apto a apresentar conhecimentos universais (disciplinas de referência) e conhecimentos individuais (dimensão

psicológica) para formar cidadãos para uma sociedade democrática, de equidade social e qualidade de vida para todos (LOPES; MACEDO, 2011). As habilidades no caderno história para o segmento I são:

1. (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
2. (EF09HI01BA) Analisar e relacionar os impactos dos movimentos sociais (Canudos, Cangaço, entre outros) inseridos no contexto do sertão nordestino, no início da República brasileira.
3. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e territorial até 1954 (Bahia, 2020, p. 21).

Todavia, em conformidade com a BNCC, os discursos que relacionam a escola com o mercado de trabalho também se fazem presentes neste documento referencial. Ele afirma ir ao encontro “[...] das necessidades e demandas do mundo do trabalho, da produção, das culturas, das diversas existencialidades e da configuração sociotécnica da contemporaneidade” (BAHIA, 2020, p. 35).

Segundo Ball (2001) "o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional"(BALL, 2001, p. 105), em que os entrelaçamentos entre setor privado e escola são necessários para a consolidação dessa reconfiguração.

Contudo, o discurso da formação autônoma e autodidata, bem como do protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos serve como argumento demagógico para justificar uma formação escolar a distância, modular, submetida aos requisitos da empregabilidade, entendida como capacidade de competir no mercado por um emprego, a partir dos atributos desenvolvidos por cada trabalhador. Assim, “a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos” (MACEDO, 2017, p. 517).

O que se observa ainda nos cadernos de história para a EJA, é que a educação tem um viés antirracista, mostrando a força da cultura negra e usando a linguagem verbal e não verbal.

O Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Ensino Fundamental – Segmento I – Etapas I, II, III - contemplam 04 (quatro) Áreas do Conhecimento e seus Componentes Curriculares: Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa; Arte e Educação Física; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História e Geografia; Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ciências (Bahia, 2022).

Os temas integradores do DCRB reconhecem a escola como produtora de conhecimentos e culturas, enquanto a BNCC prioriza a hegemonia de determinados conhecimentos pautados nas disciplinas de referências ou apoiados em valores conservadores. A relação com estes valores conservadores está cristalizada no texto da BNCC e ratificada por diversos Projetos de Lei (PL) que interferem no cotidiano escolar e dificultam a discussão de temas que confrontam os valores morais e tradicionais, a exemplo dos PL nº 8099/2014, PL nº 867/2015, PL nº 1859/2015, PL nº 5336/2016 (Costa, 2021). O PL nº 8099/2014 se refere à inserção de conteúdos sobre criacionismo no currículo das Redes Públicas e Privadas de Ensino (Brasil, 2014). O PL nº 867/2015 inclui o Programa Escola sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2015).

O PL nº 1859/2015 acrescenta um parágrafo único na LDB nº 9394/1996, o qual impede o uso dos termos gênero, orientação sexual e discussões acerca de ideologia de gênero na educação (Brasil, 2015). O PL nº 5336/2016 inclui a 'teoria da criação' na base curricular do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2016). A discussão dessas temáticas por meio dos temas integradores propostos no documento referencial do estado da Bahia, garante ao professor a liberdade e a segurança de abordá-los sem sofrer retaliações, pois vão estar resguardados por um documento oficial.

O tema integrador Educação para a Diversidade é um exemplo de temática tolhida nas discussões escolares tradicionais e um importante aspecto para a teoria pós-crítica de currículo (Silva, 2010). De acordo com o DCRB, este tema integrador pode ser desenvolvido nas escolas por meio de dois vieses: Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade e Educação para as Relações Étnico-raciais (Bahia, 2020). É interessante lembrar a existência dos diversos Projetos de Lei (principalmente o PL nº 1859/2015) que recriminam a abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas.

### **2.3 Caracterização da investigação e procedimentos estratégicos da pesquisa**

Este capítulo traz informações e metodologia utilizada para a realização da pesquisa que tem como objeto de estudo as representações das pessoas pretas na Educação de Jovens e Adultos na Bahia. Desse modo, esta pesquisa utiliza recursos documentais e devido sua materialidade de conteúdo também se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica.

Desse modo, a pesquisa adquire um caráter documental, uma vez que explora os documentos que regem a educação no Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, assim como a Constituição Federal de 1988. Como também, a Base Nacional Comum



Curricular - BNCC, e o Documento Curricular da Bahia – DCRB. Ademais, a presente pesquisa se caracteriza por ser de caráter exploratória e descritiva, tendo em vista que, como definira Triviños (2005), o foco essencial do método descritivo é a intenção de se conhecer uma determinada realidade, por isso descreve “com exatidão” os fatos e fenômenos desta realidade.

Segundo Gil (2014), devido a suas características, às vezes pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica, assim, a principal diferença entre esses dois tipos de pesquisa é a natureza das fontes de ambas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza basicamente dos aportes de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam nenhum tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No momento da escolha dos documentos para pesquisar é necessário manter o foco considerando todo o contexto, a utilização e a função de cada documento, tendo em mente que os mesmos são meios para entender e compreender a especificidade a respeito de um processo. A seleção correta desses documentos é muito importante para a demarcar com precisão o universo a ser investigado, os documentos previamente selecionados para investigação são importantes para atender aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é descrita como uma pesquisa que envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa busca entender o particular do estudo. Na pesquisa qualitativa o pesquisador interpreta as correlações causais através da descrição, ao invés de métodos estatísticos (MINAYO, 2014).

Segundo Gil (2014), “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2014, p.45). Já a pesquisa descritiva está ligada à descrição de determinadas características de uma dada população ou fenômeno e ainda estabelece relações entre variáveis. Geralmente essas pesquisas abrangem todas as características a serem estruturadas de um determinado grupo, desde idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental dentre outras (GIL, 2014).

A análise do conteúdo a ser apresentado segundo Bardin (2006) *apud* Minayo (2014), trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e

elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Para Lakatos; Marcone (2003) analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas.

Para a realização desta pesquisa inicialmente foi efetivada uma revisão bibliográfica. Nesse sentido, o referencial teórico adotado oferece uma aproximação com os autores que tratam do tema em estudo, pois possibilita uma maior aproximação e oferece suporte para o tema. Foram utilizadas para a coleta de dados fontes documentais como as legislações relacionadas direta ou indiretamente com a problemática, tais como: Leis, Resoluções, Portarias, Pareceres, Decretos e Proposta para a Educação de Jovens e Adultos, documentações como o DCRB e a BNCC. Segundo Rodriguez (2014), no primeiro momento, a pesquisa inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado, com base na própria experiência do pesquisador como sujeito histórico e social. Ainda de acordo com Rodriguez (2014):

Em um segundo momento o investigador entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido, isto é, as múltiplas determinações de índole social, política e econômica. Trata-se mais de um procedimento de índole metodológica que de uma questão de caráter conceitual, dado que se procura apreender o concreto real. (RODRIGUEZ, 2014, p. 148)

Para Rodriguez (2014), o investigador não é um mero observador, mas um ser político que se compromete com a ciência. Nesta perspectiva, o presente estudo tem em primeiro lugar a pesquisa bibliográfica para oferecer o suporte necessário à investigação em curso. No segundo momento, foi realizada a pesquisa documental e em seguida a realização da análise dos documentos previamente selecionados...

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Na primeira fase de pré-análise foi necessário organizar o material e fazer uma leitura flutuante dos documentos igualmente, se faz necessário formular hipóteses, objetivos e elaborar os indicadores. Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destacou-se a

importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva, para que fosse bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes nos documentos, sendo esta a fase na qual se deve ter o critério de seleção dos documentos (BRAVO,1991).

A segunda etapa foi a da codificação do material que possibilitou o incremento das interpretações e interferências- Nesse caso, o pesquisador teve que se atentar para o critério de exclusividade. A terceira e última etapa foi o tratamento dos resultados e sua interpretação, sendo este o momento da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

## **2.4 Resultados da pesquisa e discussão**

A Base Curricular Comum - BNCC é um documento de referência nacional que orienta a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e, conseqüentemente, dos projetos políticos pedagógicos das instituições escolares do país. O documento integra a política nacional da educação básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A produção deste documento é indissociável do contexto político, visto que sua produção teve início em um governo democraticamente eleito, mas sua homologação se deu após o golpe institucional (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020). Cumprindo uma agenda neoliberal para a educação, o novo governo fez, com certa urgência, uma série de alterações nas legislações educacionais, trabalhistas e de previdência social, interferindo em aspectos importantes da sociedade, inclusive, houve um empenho para que a BNCC fosse “[...] legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 161), o que não ocorreu, porém, é inegável que se fechou o diálogo com os profissionais da educação e o abriu para o empresariado (CAETANO, 2020).

Com a nova BNCC também foram instituídas competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as etapas da educação básica que tem como finalidade a educação integral dos estudantes e devem ser vistas como um componente curricular associado a todas as etapas da educação. Assim, é importante analisar os discursos apresentados nas competências gerais da BNCC, visto que elas representam as finalidades esperadas para a Educação Básica.

O Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB é o documento normativo do estado da Bahia, que foi elaborado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O DCRB tem por finalidade orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, contribuindo na elaboração e/ou organização curricular da escola, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O DCRB se apoia na ideia de que os currículos devem ser uma produção do cotidiano de cada território. A produção do DCRB contou com a colaboração da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e de órgãos do campo da educação, Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado da Bahia (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Fundação Lemann, Projeto Faz Sentido, Fundação Getúlio Vargas, além da colaboração das Universidades, Institutos Federais e faculdades da Bahia (Bahia, 2019). Todas estas instituições participaram de uma ou mais das etapas ou na produção de seções do documento, alguns em áreas gerais e outros em áreas específicas (Macedo, 2012).

Outros agentes que participaram da produção do DCRB que merecem destaque são a Fundação Lemann e o Projeto Faz Sentido (Instituto Inspirare, Instituto Tellus, Instituto Unibanco) (Bahia, 2019). Essas entidades também se fizeram presentes durante o processo de materialização da Base (atuavam na educação antes da BNCC), elas apresentavam como principais parceiros os bancos e empresas privadas. Com discursos de inovação e tecnologia elas representam as redes apontadas por Ball (2014), as quais ostentam soluções inovadoras para os problemas da Educação e trazem para as políticas e reformas educacionais discursos do neoliberalismo. Portanto, mesmo na elaboração dos textos secundários, representantes dos discursos neoliberais se fazem presentes deixando suas marcas.

O Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Bahia, está atrelado às competências e habilidades da DCRB que por sua vez está de acordo com a BNCC, mas que difere um pouco quando se trata dos temas geradores, pois a BNCC apresenta valores conservadores que dificultam a discussão de temas que confrontam a moral e valores tradicionais incluindo a escola sem partido e o criacionismo nas escolas da rede pública e privada. No DCRB esses temas são marcados com (\*) e adaptado para atender a demanda diversificada de um estado dividido em 27 territórios de identidade (COSTA, 2021).

Com a análise dos documentos da BNCC, o DCRB e Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Bahia, se observa um respiro dos documentos baianos com relação ao respeito a diversidade cultural, religiosa e identidade dos povos, a valorização de uma educação antirracista e a valorização da identidade cultural do povo preto.

## **CAPÍTULO 3**

### **3.1 Uma proposta de calendário decolonial como instrumento para uma educação antirracista**

Tendo como base os documentos da BNCC, o DCRB e Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Bahia e a proposta de uma educação antirracista tendo como pano de fundo o livro de Barbara Carine “Como ser um educador antirracista” a proposta de fazer um calendário decolonial é uma forma de contribuir para a educação de Jovens e Adultos de modo a não apenas antirracista, mas também de atender as prerrogativas dos documentos oficiais que regem a educação no Brasil e na Bahia, e, ao mesmo tempo valorizar a cultura negra e a negritude histórica da Brasil, foi criado o calendário decolonial.

O calendário leva em consideração que a educação é um ato de socializar os conhecimentos historicamente produzidos com as novas gerações, partindo da perspectiva dos oprimidos e não dos opressores, é decolonial, antirracista emancipador e, sobretudo, libertador.

Sabendo que é na educação infantil que certas bases são estabelecidas (BRASIL, 2009), e que o eurocentrismo incrustado em nossos currículos impacta negativamente na construção identitária das infâncias negras, as/os fundadoras/es conceberam a ideia de criar uma escola de educação infantil orientada pela perspectiva negra decolonial brasileira (GOMES 2018; PASSOS, 2020). Com isso, buscaram criar um espaço educativo no qual propicia as infâncias encontros pedagógicos com a valorização de suas ancestralidades.

Esse currículo decolonial e a educação voltada para a ancestralidade e valorização do povo preto, a escola infantil Maria Felipa em Salvador Bahia tem um calendário específico com as principais datas do calendário de datas que não se limitam a educação cristã, eurocêntrica, mas na educação laica, gratuita, pública de qualidade, que valoriza os sujeitos tornando-os protagonistas das suas histórias e valorizando os personagens principais que foram esquecidos das histórias oficiais, ou que fora negado sua importância e papel nos acontecimentos.

O calendário da escola citada e criado por Bárbara Carine foi a inspiração para a criação de um calendário com datas importantes para o povo preto e para todos, pois a educação é inclusiva e por ser inclusiva, abraça a todos de modo igual e favorece uma aprendizagem emancipada. As festividades, no calendário e sua importância estão elencados abaixo e também disponível no site: <http://www.calendariodecolonial.com.br/>

#### **Festa de Iemanjá**

A Festa de Iemanjá, é considerada a maior manifestação religiosa pública do candomblé no estado, sendo uma das festas populares mais intensas e tradicionais da Bahia. Por estes motivos,

esta festa popular será tombada como Patrimônio Imaterial de Salvador. Este registro é uma forma de proteger a manifestação cultural e religiosa afro-brasileira.

### **Dia internacional dos direitos das mulheres**

O dia de luta por direitos das mulheres, utilizado por movimentos femininos como uma data para celebrar a luta pelos direitos das mulheres desde o início do século 20.

### **Dia da poesia**

Dia de comemorar a luta por direitos a partir da escrita. A data surgiu como uma homenagem a Castro Alves, grande poeta brasileiro com uma história de lutas por causas nobres e pela Abolição da Escravidão.

### **Dia da água**

Dia Mundial da Água é uma data importante para relembrar a importância desse recurso para a manutenção do ecossistema e da vida (humana, das plantas e dos animais), bem como resgatar a pauta de conscientização e boas práticas de preservação.

### **Dia do circo**

Essa data se consolidou como uma homenagem a Abelardo Pinto, homem que ficou conhecido por sua trajetória como o palhaço Piolin. Ele viveu o auge de sua carreira durante a década de 1920. Abelardo Pinto nasceu em Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, no dia 27 de março de 1897.

### **Dia da memória dos povos originários**

Dia celebrar não apenas sua existência, mas também lembrar a resistência deles, foi determinado 19 de abril como o Dia dos Povos Indígenas.

### **Dia da dança**

A data foi criada pelo Comitê de Dança do Instituto Internacional do Teatro da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Dia da trabalhadora e do trabalhador**

Data da celebração do trabalhador após uma série de manifestações que aconteceram nos Estados Unidos. Em 1886, trabalhadores foram às ruas das maiores cidades do país para reivindicar que a carga horária de trabalho diária fosse reduzida.

**Dia das pessoas negras de da abolição da escravatura**

Dia de lembrar a história da abolição do povo preto que foi escravizado em nosso país e que segue resistindo por condições mais dignas de vida.

**Dia mundial da África**

O Dia da África foi instituído como uma data de luta contra a colonização europeia. Desde a criação da Organização de Unidade Africana em 1972, atual União Africana, o dia 25 de maio representa a busca de vários povos do continente por desenvolvimento, democracia e liberdade.

**Dia do meio ambiente**

O dia foi escolhido em 1972 pela Assembleia Geral da ONU, em homenagem ao dia da abertura da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Humano, que aconteceu em Estocolmo e teve como um dos principais avanços a criação do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente).

**Dia internacional da criança africana**

A data é celebrada em 16 de junho porque foi neste dia, em 1976, que se registrou o massacre do Soweto, em Joanesburgo, na África do Sul.

**Dia dos santos juninos**

Comemoração dos santos que comemoram as festas da colheita no mês de junho.

**Dia da diversidade**

Dia da diversidade cultural, linguística e humana. Por um mundo com mais respeito e valorização das culturas e pessoas.

**Independência do Brasil na Bahia**

A data, chamada também de Independência do Brasil na Bahia, é marcada pela comemoração da saída em definitivo do Exército Português da província da Bahia em uma guerra que foi iniciada em 19 de fevereiro de 1822 e durou até julho de 1823.

**Dia internacional da mulher negra- latino-americana e caribenha**

A ideia surgiu em 25 de julho de 1992, no 1º encontro de Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas, em Santo Domingo, República Dominicana. No Brasil, a data foi oficializada em 2014, com a promulgação da Lei 12.987/2014. Em 25 de julho também é celebrado o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

**Mitologia de Nanã**

Nanã é um importante orixá feminino relacionado com a origem do homem na Terra. O seu domínio se relaciona com as águas paradas, os pântanos e a terra úmida.

**Dia dos povos indígenas**

Dia de celebrar a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil, além de ser um momento de pensar nos esforços necessários para defender os povos indígenas e garantir seus direitos no Brasil.

**Dia dos estudantes**

A data é importante para que possamos celebrar um dos direitos básicos do cidadão, que é a educação. Desde a alfabetização até os cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, todas as fases da vida do estudante são importantes e devem ser celebradas.

**Revolta dos Búzios**

O título do movimento deve-se ao fato de que muitos ativistas usavam búzios presos a uma pulseira para facilitar a identificação entre si. A Revolta dos Búzios também é conhecida como Conjuração Baiana e Revolta dos Alfaiates, uma vez que seus representantes exerciam este ofício.



### **Festa da irmandade da boa morte**

Segundo as próprias irmãs da Boa Morte, a devoção à Nossa Senhora da Boa Morte surgiu vinculada a um pedido pelo fim da escravidão feito pelas africanas à Nossa Senhora. Os escravos pediam proteção e uma morte tranquila, sem martírio.

### **Marcha das Margaridas**

A marcha tem o nome de Margarida, uma mulher sindicalista que lutou pelos direitos das mulheres a terra, ao trabalho. A Marcha rumo à Brasília, em busca de direitos previdenciários, contra a violência sexista e pela segurança alimentar. As mulheres querem igualdade de direitos!

### **Dia do trânsito**

Dia de conscientização do respeito à vida e as normas que regem o trânsito

### **Cosme e Damião/Erês**

Na tradição religiosa, Ibejis são os orixás gêmeos no Candomblé, cujo ritual está ligado especialmente à proteção das crianças; Erês são as entidades-crianças na Umbanda; e Cosme e Damião são santos-gêmeos que teriam sido médicos em suas vidas e cuidado especialmente de crianças.

### **Dia da música**

O Dia Internacional da Música é uma data comemorativa que foi estabelecida pelo International Music Council (IMC), conselho vinculado à Unesco que atua para usar a música como propagadora da cultura e da paz. Essa data comemorativa ocorre no 1º de outubro e foi celebrada pela primeira vez em 1975.

### **Dia as crianças e Nossa Senhora Aparecida**

A data – 12 de outubro – coincide com o dia em que os católicos festejam Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil. Foi o Decreto nº 4.867, que instituiu 12 de outubro como data oficial para comemoração do “dia de festa da criança”.

**Dia das professoras e professores**

O Dia do Professor é comemorado anualmente em 15 de outubro por conta de uma lei decretada na época do Primeiro Reinado. Essa lei foi instituída, pelo imperador d. Pedro I, exatamente no dia 15 de outubro de 1827 e é conhecida como Lei Geral relativa ao Ensino Elementar.

**Festa das águas pataxó**

A Festa das Águas é um ritual dos Pataxó que simboliza fartura. Acontece todos os anos no período que marca o início desta fase através da chegada das Águas.

**Dia da consciência negra**

A data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares, é um dia de luta por direitos ao povo negro e a celebração da diversidade preta.

**Revolta da chibata**

A revolta organizada pelos marinheiros ocorreu em embarcações da Marinha que estavam atracadas na Baía de Guanabara e foi motivada, principalmente, pela insatisfação dos marinheiros com os castigos físicos.

**Dia nacional das baianas de acarajé**

Dia que comemora uma importante tradição no Nordeste do país. Figura símbolo da cultura regional, as baianas do acarajé são consideradas um patrimônio da história brasileira.

**Dia nacional do samba**

O samba é um gênero musical, do qual deriva de um tipo de dança, de raízes africanas, surgido no Brasil é considerado uma das principais manifestações culturais populares brasileiras.

**Mitologia de Iansã**

Iansã tem forte espírito guerreiro e já foi de grande serventia quando Oxalá precisava vencer uma batalha e Iansã, antes de se casar, se pôs a ajudar na fabricação das armas para Oxalá soprando o fogo que as forjava. “Vemos que Iansã tem sua força ligada à participação nas guerras e no domínio dos ventos.

## Kwanzaa

Celebração da festa da colheita.

**Quadro 2:** Calendário decolonial

<b>JANEIRO</b>	<b>FEVEREIRO</b>	<b>MARÇO</b>	<b>ABRIL</b>
21 Dia do combate a intolerância religiosa	02 Festa de Iemanjá	08 Dia internacional dos direitos das mulheres	22 Dia da memória dos povos originários
25 Revolta dos Malês		21 Dia da poesia	29 Dia da dança
		22 Dia da água	
		23 Dia do circo	
<b>MAIO</b>	<b>JUNHO</b>	<b>JULHO</b>	<b>AGOSTO</b>
01 Dia da trabalhadora e do trabalhador	05 Dia do meio ambiente	02 Independência do Brasil na Bahia	09 Dia dos povos indígenas
13 Dia das pessoas negras da abolição da escravatura	16 Dia internacional da criança africana	25 Dia internacional da mulher negra- latino-americana e caribenha	11 Dia dos estudantes
25 Dia mundial da África	23 Dia dos santos juninos	26 Mitologia de Nanã	12 Revolta dos Búzios
	28 Dia da diversidade		13 Festa da irmandade da boa morte
			16 Marcha das Margaridas
<b>SETEMBRO</b>	<b>OUTUBRO</b>	<b>NOVEMBRO</b>	<b>DEZEMBRO</b>
25 Dia do trânsito	01 Dia da música	20 Dia da consciência negra	02 Dia nacional do samba
27 Cosme e Damião/Erês	12 Dia as crianças e Nossa Senhora Aparecida	22 Revolta da chibata	04 Mitologia de iansã
	15 Dia das professoras e professores	25 Dia nacional das baianas de acarajé	26 Festa da colheita
	Festa das águas pataxó		

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023).

Com a criação de um calendário decolonial, o objetivo é favorecer o pensamento crítico, contribuir para a valorização da diversidade, da identidade cultural de todos os povos pretos e a ancestralidade. E não deixando o eurocentrismo, o racismo seja ele, estrutural,

ambiental ou ancestral se apresentar de nenhuma forma na educação, favorecendo a formação integral dos sujeitos seja da EJA, da educação básica do campo, indígena ou quilombola. A educação é um direito de todos, e para todos deve ser oferecida com qualidade e inclusão.

A formação de indivíduos críticos e atuantes, exige das escolas um novo modo de envolvimento do educando na produção do seu próprio conhecimento, baseado agora em um olhar mais apurado sobre a democratização e o processo de socialização de saberes que consequentemente tende a levá-lo à autonomia

Pensar a importância da educação na formação de indivíduos críticos, atuantes e conscientes é pensar também em alternativas que valorizem a realidade educacional dos aprendizes, criando ambientes dinâmicos e estimuladores que favoreçam mais, a efetivação da aprendizagem, de modo que possam interferir e transformá-la em um espaço com vista ao bem comum e principalmente a prática da cidadania, portanto, a prática educacional na formação dos indivíduos deve configurar numa proposta aberta, dinâmicas, flexíveis, refletidas num projeto político pedagógico calçado como objeto de norteamento, reflexão e análise por toda comunidade escolar.

Entrelaçados nas estruturas de dominação colonial, racismo e sexismo epistêmicos garantem a naturalização da exclusividade da tradição de pensamento ocidental, disseminada como forma sobrevalorizada de cultura em prejuízo de práticas, cosmologias e conhecimentos não ocidentais. Essa naturalização de estereótipos efetiva a inferiorização de grupos sujeitos à violência das missões “civilizatórias”, reguladas pelas “hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico hegemônico” (GROSFOGUEL, 2011, p. 346).

Ao questionar as estruturas do padrão de poder dominante e o paradigma colonial do saber, a descolonização, como pensamento e prática, recusa as díades e binarismos do pensamento dominante, que concebe a modernidade e a racionalidade “como experiências e produtos exclusivamente europeus” (QUIJANO, 2005, p. 111).

Marginalizados das esferas socialmente reconhecidas e legitimadas do saber pelo projeto moderno/colonial, isso não se dissocia do fato de que a colonialidade atua sobre os corpos marcados pela geopolítica racializante, a hierarquização racial e sexual tem a função de operar gradações nas escalas de humanidade, de modo que as mulheres negras, na base da pirâmide de opressões, experimentem a violência e o extermínio subjetivo de modo mais intenso e extenso (MIGNÒLIO, 2003).

O pensar decolonial favorece a liberdade de expressão, a liberdade dos corpos, a descolonização do pensamento e se configura como importante método de libertação e emancipação do pensamento humano. Ao se politizar a raça, a luta do movimento negro se faz

presente na educação libertadora. A descolonização requer que se pense com e não sobre a dominação e opressão dominados pela lógica da Colonialidade.

É nesse sentido que o pensamento decolonial e o pensamento afrodiaspórico podem contribuir para repensar as relações raciais de modo a concepção das condições históricas, sociais e culturais que se apresenta uma educação antirracista. A valorização da racionalidade, do papel das pessoas pretas na construção da sociedade, são fatores primordiais para a garantia de uma educação universal, humanizada, emancipadora e não de domesticação dos corpos.

O desafio atualmente é como construir pontes e derrubar os muros ideológicos e civilizatório imposto a sociedade durante séculos e colonização do pensamento. Colocar em questionamento os estereótipos impostos as minorias ao longo dos séculos é o primeiro passo para uma reorganização do pensamento e das práticas pedagógicas no ensino desde o fundamental até o ensino superior.

A pedagogia do oprimido que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante pela recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2006, p. 34).

A escola e a educação em modo geral, em todas as suas modalidades de ensino deve ter uma práxis libertadora, voltada para a valorização dos povos e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Uma vez que existem vários universos e não um sistema de universo formado do centro para a periferia, mas conjuntamente em sistemas policêntricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cadernos de formação do curso da EJA na Bahia a imagem dos negros é posta de maneira justa em relação a história, apontam informações como a importância das pessoas pretas na formação e sustentação da economia do Brasil, as revoltas do povo preto em busca de igualdade de condições e direitos desde a revolta dos Malês, até o movimento negro que foi um dos primeiros e mais importantes movimentos de negros para garantia de direitos fundamentais.

Com a realização dessa pesquisa se observa que os critérios criados pelo programa Nacional de Livros Didáticos nos anos 1990, foram criados critérios que destituía os livros de história que representasse o negro de modo pejorativo e preconceituoso, foi o primeiro passo para uma educação sem racismo, mas não basta não ser racista, a educação deve ser antirracista, logo, os as pessoas pretas já não são representadas como formas preconceituosas. Todavia, na Bahia, o DCRB no tema gerador diversidade incorpora as práticas antirracistas em seus vinte e sete territórios de identidade. Atendendo assim ao objetivo geral deste estudo a EJA não utiliza livros didáticos, mas cadernos de formação para cada segmento de aprendizagem com eixos temáticos e temas geradores.

É notório que a educação para ser libertadora e emancipadora ainda tem andado a passos curtos, mas a educação europeia e racista já não se apresenta mais nos livros didáticos. Todavia, a Educação de Jovens e Adultos na Bahia é regida pelo DCRB escrito e adequado a BNCC em 2020, mas com adaptações quando a questão é o racismo. A Bahia é um estado plural, o maior do Nordeste e essa diversidade de culturas, pessoas, raças e crenças devem ser respeitadas como garante a Constituição Federal de 1988.

Atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa se constatou ainda que as pessoas pretas são representadas nos cadernos como protagonistas da história do Brasil, a contribuição das pessoas pretas na economia, na revolta dos Malês, na Guerra de Canudos, o protagonismo das heroínas da pátria como: Maria Quitéria, Maria Felipa e Joana Angélica.

A BNCC é um documento informativo que foi criado para atender as demandas do mercado capitalista, com competências e habilidades para serem trabalhadas e tem um viés neoliberal representado pelas fundações e empresas privadas em parceria com o governo e deve direcionar a educação básica pela pedagogia das competências. O DCRB também se encontra atrelada a BNCC como manda a legislação, porém, existe brechas que foram trabalhadas de maneira a garantir também o respeito a dignidade da pessoa humana, a diversidade, a identidade cultural e o protagonismo do povo negro como forma de erradicar o racismo das escolas e consequentemente da sociedade.

Este estudo teve como base os documentos norteadores da educação no Brasil, a análise dos documentos, do caderno de formação de história para a EJA, a BNCC, o DCRB, a LDB e todos os documentos necessários para a sua construção. Finalizando a pesquisa e a escrita com a criação de um calendário decolonial que prima pela valorização da cultura negra na Bahia e tem como inspiração o calendário da escola Maria Felipa, que ao contrário que muitos entendem não é uma escola para crianças pretas, é uma escola para todas as crianças do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo. Moderna. 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador: BA, 2013. Disponível em: [http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf). Acesso em 5 de setembro de 2023.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://cutt.ly/tNgtqi0> . Último acesso em: 12 de novembro de 2023.

BATISTA, A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e Educação popular: teoria e prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL, **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010. Disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm) Acesso em: 15 de jul. 2021.

BRASIL. Programa Nacional dos Direitos Humanos. **Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998a.

BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888**. Lei Áurea. Declara Extinta a Escravidão no Brasil. Coleção das Leis do Império do Brasil, parte I. tomo XXXV, p. 1. 13 de maio de 1888. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=3353&ano=1888&ato=25f0TPn5keVRVT6f8> Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf> .Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 003, aprovado em 10 de março de 2004**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em: 0de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1988.



BRASIL. **Base nacional comum curricular**: versão final. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://cutt.ly/INgtrD> Último acesso em 23 de novembro de 2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Projeto de lei n° 5336, de 2016**. Acrescenta um parágrafo 10 ao art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, para incluir a “teoria da criação” na base curricular do ensino fundamental e médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/3NgtDOC> Último acesso em: 8 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Projeto de lei n° 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “programa escola sem partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015a.

BRASIL. **Projeto de lei n° 1859, de 2015**. Acrescenta parágrafo único ao artigo 3° da lei 9.394/96 (lei de diretrizes e bases da educação). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015b.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 8099, de 2014**. Ficam inseridos na grade curricular das redes pública e privada de ensino, conteúdos sobre criacionismo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista Textura, Canoas, v. 22, n. 50, p. 33-53, abr./jun., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715> Acesso em: 04 nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CAVALLEIRO, Elian. In. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara, Araraquara, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492 – O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade.** Trad. Jaime A. Clasen, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1993.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, F.J; BRANDAO, E.C. **Educação e Políticas de fechamento de escolas do campo.** Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf). Acesso em 03 de julho de 2023.

FREITAS, N. I. **Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4114927#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4114927#). Acesso em 03 de julho de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, E. D. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública.** Horizontes, Dourados, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/hNgytey> Último acesso em 11 de outubro de 2023.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de abril de 2023.

GROSGOUEL, R. **La descolonización del conocimiento**: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Edicions, 2011. p. 97-108.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime/Ensaio sobre as doenças mentais**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, M. J. S. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa** – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, São Paulo, ano X, n. XIX, 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2017.137196>. Último acesso em: 20 de abril de 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCAS, Douglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade**: um diálogo entre a igualdade e a diferença. Ijuí: Unijuí, 2010.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445> Último acesso em 11 de outubro de 2023.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [tradução: Jesus Ranieri]. São Paulo: Boitempo, 2009.

MASCARENHAS, A, D, C, N. *et al.* Educação de jovens e adultos e os movimentos sociais **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista Bahia Brasil, v. 8, n. 12, p. 113, maio, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2003.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente** – movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, Vozes, 2001.

MONTAÑO, C; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Estatutos estaduais do magistério e discriminação racial. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cor e Magistério**. Niterói: Quartet, 2006. p. 51-86.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 137, 2012.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. A perspectiva negra decolonial brasileira: insurgências e afirmações intelectuais. **COMCIÊNCIA (UNICAMP)**, v. 222, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In SANTOS, Boaventura Sousa; MENEZES, Maria de Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA.2009.

SANTANA, J. V. J.; MORAES, J. O. **História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá/PR, n. 103, dez 2009.

SANT'ANA, A. O. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOS, S. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco, 2014.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Célia Da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tarcia Regina. A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. **Cadernos de Estudos Sociais, Recife**, v.32, n. 2, p. 53-75, jul/dez, 2017.

SOARES, Luiz Eduardo. **Campesinato:** ideologia e política. Rio de Janeiro. Zahar Editores S.A., 1981.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación.** Lima: Ministerio de Educación, Mimeografiado, 2007.