

DOSSIÊ

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: ENTRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

JOANA CÉLIA DOS PASSOS^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9946-7900>

CARINA SANTIAGO DOS SANTOS^{2**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6886-5583>

RESUMO: Se observado o currículo escolar constata-se que os conhecimentos ainda são hegemonicamente de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta sua história. Neste sentido, a inclusão de conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, protagonizada pelo movimento negro representa um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira. O presente artigo problematiza a prática pedagógica na educação de jovens e adultos a partir da pesquisa-ação, realizada entre coordenação pedagógica e professores, tendo como foco a educação das relações étnico-raciais. São também abordados estudos já realizados sobre o tema, evidenciando os anúncios que se fazem para a superação dos desafios que se colocam para essa modalidade educativa. O campo escolhido como *locus* para a análise é a EJA desenvolvida em uma capital do sul do Brasil.

Palavras chave: Educação de jovens e adultos. Relações raciais. Prática pedagógica.

EDUCATION: BETWEEN THE POTENTIALITIES AND CHALLENGES OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: If the school curriculum is observed, it becomes obvious that knowledge is still hegemonically euro-centric, contributing to the unequal treatment in the schooling of the black population by not taking their history into account. In this sense, the inclusion of knowledge about the education of ethnic-racial relations and about Afro-Brazilian and African history and culture, led by the black movement, represents a political and pedagogical advance in the history of Brazilian school and education.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

² Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

* Doutora em Educação. Professora na UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Alteritas: diferença, arte e educação. E-mail: <passos.jc@gmail.com> .

** Mestra em Ensino de História - Doutoranda em História Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC. Professora de História - Prefeitura Municipal de Florianópolis. Vinculada ao Laboratório de Ensino de História. Email: <cahsantiago@gmail.com> .

Studies already carried out on the subject are also discussed, highlighting the announcements made to overcome the challenges that arise from and for this educational modality. The field chosen as the locus of analysis is the youth and adult education developed in a capital of southern Brazil.

Keywords: Youth and adult education. Race relations. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Ao se constituir como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para 53,6%¹ da população brasileira.²

No final dos anos 70 do século XX estudos realizados por Hasenbalg e Silva (1979, 1988) comprovaram que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros não se explicam pela herança do passado escravagista. Elas resultam do racismo, em que “raça” vai se constituir um “critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG 1979, p. 20), o que vai implicar nas diferenças de oportunidades nos mais diversos setores da vida e nas formas de tratamento específico à população negra.

Do mesmo modo, Henriques (2001) ao analisar a evolução da desigualdade entre brancos e negros, destaca de modo contundente a intensa desigualdade de oportunidades a que está submetida a população negra no Brasil. Mais recentemente, a pesquisa “A distância que nos une - Um retrato das Desigualdades Brasileiras”. realizada pela organização não governamental britânica Oxfam (2017) projeta que apenas em 2089, daqui a pelo menos 72 anos, brancos e negros terão uma renda equivalente no Brasil.

Pesquisadoras(es) em educação como: Gomes (2000, 2011), Silva (2004, 2005, 2007), Passos (2005, 2010, 2012), Henriques (2001), Cavalleiro (2000), Munanga (2000, 2005, 2011), também têm constatado o preconceito e a discriminação racial, quer seja no currículo, nos rituais pedagógicos, nas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes nas relações entre professores(as) e estudantes, nos percentuais de reprovação, evasão, distorção idade-série e conclusão do ensino fundamental e médio, na maior presença

de negros(as) na educação e jovens e adultos, na repercussão das cotas para estudantes negros no ensino superior, nas poucas oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema público jovens e adultos, na reprodução do racismo nos livros didáticos., entre outros.

As discussões trazidas por esses(as) pesquisadores(as), entre outros(as) têm sido fundamentais para avançarmos na compreensão do racismo estrutural e institucional na sociedade brasileira, pois, dialogam em seus estudos com as práticas cotidianas das manifestações preconceituosas e racistas e identificam o impacto da ideia de raça no processo de escolarização do alunado negro. Observam que as instituições escolares historicamente têm repercutido e reproduzido o racismo. Nesse sentido, Munanga (2000, p. 235) identifica que “mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços”. Se observado o currículo constata-se que os conhecimentos são hegemonicamente de base eurocêntrica, contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra ao não levar em conta as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas.

Observados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se que em 2010 o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram negros. Neste universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, apenas 3.738.852 milhões estava matriculada em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental. Os números são reveladores das desigualdades na escolarização em particular da população negra, além de evidenciar que as instituições educacionais não absorvem a demanda real das pessoas focalizadas pela EJA.

Resultado do colonialismo, a sociedade brasileira carrega em pleno século XXI as marcas de um país marcadamente racializado e com desigualdades abissais entre negros e brancos. Fanon (2005, p. 56) em *Condenados da Terra* já alertava que: “O que fragmenta o mundo é primeiro o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico”. Ao retratar o mundo colonizado, vai afirmar que este se divide em dois, a cidade do colono e a cidade do colonizado. Nesta

última, “nasce-se em qualquer lugar, morre-se em qualquer lugar, de qualquer maneira, (...) é uma cidade faminta, esfomeada, de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz” (FANON, 2005, p. 56). Vemos na descrição de Fanon, muito do Brasil atual e, por isso, afirmamos com ele e com estudiosos da decolonialidade que a ideia de raça vai se constituir num eixo estruturante das relações sociais, econômicas e políticas nos países que passaram pelo processo de colonização. Ainda que concluído o processo de colonização a colonialidade permanece vigente como esquema de pensamento e ações legitimando as diferenças entre sociedades, sujeitos e conhecimentos. Nesse sentido, utilizamos raça como uma categoria de análise central para compreendermos as desigualdades materiais e simbólicas vividas em pleno século XXI pela população negra e indígena.

Essa breve exposição contribui para identificarmos que as análises sobre o racismo e as desvantagens escolares da população negra têm se ampliado e com elas as possibilidades de melhor entendermos o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos de discriminação existentes nas práticas pedagógicas. Entendendo aqui que as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, reúnem não somente a teoria e a prática, ou a reflexão sobre uma prática pedagógica genérica, mas, sobretudo, é reflexão e prática antirracista. Neste sentido, o presente artigo problematiza a prática pedagógica na educação de jovens e adultos (EJA)³ tendo como foco a educação das relações étnico-raciais cujo *locus* é a EJA desenvolvida em uma capital do sul do Brasil. Para isso, nos inspiramos na metodologia da pesquisa-ação, compreendida aqui como “um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14). Embora compreendamos a EJA como processos e práticas educativas que se desenvolvem ao longo de toda a vida, dentro e fora do universo escolar, tendo a juventude e a vida adulta como sujeitos ativos, neste artigo, estamos considerando somente as experiências de escolarização, por esta ainda não se constituir num direito para parcela significativa da população negra.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS SUJEITOS DA EJA

A necessidade de adequação dos projetos pedagógicos e currículos da EJA aos sujeitos se faz presente nos principais documentos que normatizam e orientam essa modalidade educativa

e tem sido muito discutida por estudiosos,⁴ pelos atores sociais envolvidos nos Fóruns de EJA⁵ e pelo poder público. Há consenso entre estes da necessidade de currículos que dialoguem nos percursos formativos e práticas pedagógicas, com as especificidades (de cor/raça, de gênero, de orientação sexual, de classe, geracionais, entre outras), expectativas, necessidades e realidades da sociedade brasileira, em especial dos jovens e adultos estudantes.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal 9394/96, por exemplo, pontua que esta modalidade deve respeitar características, necessidades e peculiaridades dos estudantes a partir dos 15 anos de idade, valorizando os saberes não escolares que carregam consigo. No Parecer CEB/CNE nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA é compreendida como uma dívida social que aponta necessidades de sujeitos históricos, portadores do direito de acesso a uma educação para além da certificação, pensada como processo ao longo da vida e embasado na qualidade.

Então, se a concepção de EJA se pauta pelo reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos plenos de direito, a prática educativa vai experienciar em algum nível, o esforço por caminhar para a tentativa de superação da visão dos estudantes como alguém com carências de saberes e vai reconhecê-los como jovens e adultos em suas particularidades de condições sociais, de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, de geração, de classe, capazes de construir intervenções. Assim, a EJA passa a ser pensada como educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida, pontuando a transitoriedade do pensamento e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para deste modo emancipar, solidarizar e respeitar a diversidade experimentada pelas pessoas. Diante dessa compreensão, que currículos e práticas pedagógicas precisamos reinventar para atender as peculiaridades dos sujeitos da EJA? Arroyo persegue as respostas a essa questão, tendo como foco os sujeitos coletivos. Para ele, é preciso:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos (...). Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade,

a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas, quando chegam à escola, ninguém lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa. É simplesmente alguém que está no estágio A, no estágio B, no primeiro segmento, no segundo segmento. (...) O que isso poderia significar para um currículo de EJA? (ARROYO, 2011, p. 15-16).

As questões apresentadas por Arroyo remetem para a necessidade de se conhecer e valorizar as trajetórias coletivas dos jovens e adultos que frequentam a EJA, de modo que estas se constituam na base orientadora da construção curricular e das práticas pedagógicas. Suas ponderações chamam a atenção para a necessidade de diálogo entre as práticas de escolarização e as práticas educativas que ocorrem em outros espaços, significativamente pedagógicos, quando se pensa participação social, grupos culturais, lutas por reconhecimento, movimentos sociais.

No tocante a formação de professores, Arroyo (2006) destaca que conhecer as especificidades dos jovens e adultos das camadas populares que estão na EJA, deve constituir o núcleo da formação. As particularidades da sua “condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador(a)” (ARROYO, 2006, p. 23). Tendo os sujeitos jovens e adultos como centrais na formação, outras questões podem ser agregadas, como, por exemplo, o domínio das teorias pedagógicas, e até “inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude” (p. 24). A história dos direitos humanos aliada aos movimentos pelo direito à educação é mais um aspecto sugerido por aquele autor, para quem “é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta por direitos” (p. 28). Para Arroyo os educadores devem ser capacitados no domínio dos “conhecimentos vivos”, que são os conhecimentos coletivos (do trabalho, da história, da experiência, da cultura e da natureza), que os jovens e adultos têm de “aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico” (p. 31). Se levadas em conta as orientações acima, as questões étnico-raciais estariam contempladas.

No entanto, ainda que a EJA tenha uma forte presença negra isso não significa que o pertencimento étnico-racial e as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas integrem o currículo e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Por outro lado, não se pretende que as

questões raciais sejam abordadas somente quando existirem estudantes negros, mas, sim, que se constituam em princípios, conhecimentos, atitudes e valores para todos, independentemente da cor/raça, forjando novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Como enfatiza o Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2009), reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial da sociedade brasileira significa superar aqueles aspectos que são a marca do processos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, da hegemonia autoritária da matriz cultural de raiz europeia, branca. Superar as práticas sociais preconceituosas e discriminatórias que reforçam as desigualdades. Nesse sentido, há que se realçar as históricas reivindicações e formulações dos movimentos sociais negros em relação aos marcos legais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, fortalecidas principalmente a partir das deliberações da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância que impulsionam a implantação na estrutura do Estado brasileiro da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com *status* de Ministério, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério de Educação.

Mas, como a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana têm sido abordadas na EJA?

A lei 10639/03 que altera a LDB 9394/96 e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana completou 15 anos. Esta é resultado das lutas, denúncias e pressões históricas do movimento social negro por uma educação que possibilite a vivência da diversidade étnico-racial e relações mais democráticas e plurais na instituição escolar. Pode também, no entendimento de Gomes (2012), ser considerada como uma resposta do Estado brasileiro às demandas por uma educação mais democrática e com direito à diversidade étnico-racial. Mas, “a efetivação e a implementação dos dispositivos legais, principalmente relativos às questões raciais dependem, em grande medida, de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena” (GOMES, 2012, p. 24), como por exemplo: formação docente, projetos pedagógicos atualizados, condições de trabalho e disposição para romper com ideias preconcebidas e práticas pedagógicas que reiteram o racismo e o mito da democracia racial.

Neste cenário, também são ínfimas, as pesquisas que problematizam e discutem as práticas pedagógicas exitosas sobre as relações raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos, conforme apontado por Carvalho e Valentim (2014).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

A proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, desde o ano 2001, declara como concepção filosófica e metodológica a pesquisa como princípio educativo. Essa perspectiva, do modo como declarada em documentos e discursos pedagógicos, se constitui no principal eixo orientador da organização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado. Nesse sentido, o entendimento de pesquisa na proposta curricular a coloca como uma prática passível de ser realizada no cotidiano, por todos os seres humanos, independente de idade, grau de conhecimento ou de condições sociais e a retira do lócus exclusivo das experiências acadêmicas. Antes de nos determos neste aspecto, torna-se pertinente apresentarmos ainda que brevemente a estrutura da EJA no município.

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino (RME)⁶ tem como público alvo pessoas a partir dos 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental. Os jovens e adultos têm possibilidade de ingressar em qualquer dia letivo, o que pode significar uma compreensão sobre os direitos dos estudantes da EJA. Ou seja, para jovens e adultos negros e das camadas populares, diferentemente dos demais estudantes da educação básica, a centralidade, nesse momento da vida, é a sobrevivência e não a escola. Neste caso, o trabalho, os “bicos” ou a procura destes se transforma na principal atividade (PASSOS, 2010). Com uma proposta que almeja considerar as particularidades das trajetórias dos estudantes e para contribuir para que estes não desistam de estudar, a EJA da RME propõe um curso de 1600 horas pautado na formulação de problemáticas de pesquisa dos estudantes, ponto de partida para a aprendizagem.

Em termos legais, a EJA é organizada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) 01/2008 que estabelece a organização da EJA como curso presencial de Ensino Fundamental com funcionamento em núcleos. Estes devem contar com estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades escolares e a equipe pedagógica é composta por coordenador e professores de todas as disciplinas previstas para o ensino fundamental. Seu

funcionamento é em núcleos e polos, de acordo com a demanda de estudantes e estão distribuídos pelas regiões da cidade: centro, sul, norte e continente.

Os núcleos são criados a partir de uma demanda identificada pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA ou através do requerimento das comunidades da cidade por meio de entidades diversas, desde que atinja um número mínimo de estudantes. Podem ser instalados em associação com as comunidades ou bairros. Neste sentido, em cada ano o número de núcleos pode variar, bem como os polos vinculados a eles e o número de estudantes. Ou seja, do mesmo modo como são criados os núcleos, eles também podem deixar de existir a depender do número de estudantes, gerando um certo tensionamento entre o reconhecimento do direito à educação para jovens e adultos e as estratégias político administrativas para a composição da oferta.

No ano de 2017, a EJA estava distribuída em sete núcleos, sendo que a maioria funcionava em escolas da Rede Municipal no período noturno, mas havia também funcionamento de alguns em parceria com entidades comunitárias e outros locais sob responsabilidade da prefeitura, como bibliotecas, por exemplo. O núcleo da EJA Centro I - Matutino, é o único que funciona com turmas matutinas e vespertinas. No caso de um núcleo funcionar em espaço de uma unidade educativa da RME, “alunos, professores e coordenação poderão acessar e utilizar todos os espaços e recursos existentes nas Unidades” (Resolução CME 01/2008, p. 4).

No ano exemplificado, os núcleos funcionavam assim distribuídos, de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação (SME):⁷

QUADRO 1. Distribuição e localização dos núcleos de EJA

| Nome do Núcleo | Sede do núcleo (Escola e bairro de localização do Núcleo) | Polos Avançados |
|-------------------|---|---|
| Centro I | Escola Silveira de Souza (Centro) | EJA Núcleo de Educação da Terceira Idade (NETI/UFSC) (Trindade) ASGF (Ass. de Surdos da Grande Florianópolis) (Centro) |
| Centro I | Escola Silveira de Souza (Centro) | Escola Básica Municipal (E.B.M.) Donícia Maria da Costa (Saco Grande) ASGF (Associação de Surdos da Grande Florianópolis) (Centro) |
| EJA Continente I | E.B.M. Almirante Carvalhal (Coqueiros) | EJA Biblioteca Barreiros Filho (Estreito) |
| EJA Continente II | Centro de Educação Popular (CEDEP) (Monte Cristo) | Projeto “Geração da Chico” (Chico Mendes) |
| EJA Norte I | E.B.M. Herondina Medeiros Zeferino (Ingleses) | EJA E.B.M. Maria Conceição Nunes (Rio Vermelho) EJA E.B.M. Henrique Veras (Círculo de Leitura e Escrita) (Lagoa da Conceição) |
| EJA Norte II | E.B.M. Osmar Cunha (Canasvieiras) | . |
| EJA Sul I | E.B.M. Professor Anísio Teixeira (Costeira do Pirajubaé) | EJA E.B.M. João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares) EJA E.B.M. José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras) |

Fonte: Elaborado a partir do site da Prefeitura de Florianópolis.

Em 2017, as atividades da EJA atenderam 1450 estudantes em quarenta turmas distribuídas pela cidade, com um total de 440 formandos entre alfabetização e conclusão do Ensino Fundamental. Foram computados todos os estudantes sem recorte geracional e étnico-racial, pois o sistema gestor não oferece esta distinção na geração de relatórios. Também é importante destacar que para o

levantamento de raça/cor dos sujeitos atendidos na modalidade, é preciso acessar as fichas de matrícula físicas onde há o quesito autodeclaração.⁸ A ausência deste dado no sistema impede que análises mais profundas sobre o perfil dos estudantes sejam realizadas por pesquisadores externos à rede municipal, bem como inviabiliza o monitoramento de políticas específicas para a população negra no município, em especial na modalidade em questão neste texto.

Quando se tem na EJA as trajetórias de vida das pessoas como elemento constitutivo da organização pedagógica, percebe-se a atualidade de Paulo Freire (1996) pois, para ele ensinar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Nessa dialética entre professor e estudante, há aprendizagem e ensinamento para ambos onde um processo depende do outro, demandando criticidade. Em outro texto, Paulo Freire e Antônio Faundez (1986), em diálogo no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, criticam o fato de as práticas pedagógicas escolares gradativamente desencorajarem os estudantes a fazer perguntas, inclusive por retirarem dos sujeitos docentes seu lugar de conforto, de detentores do conhecimento. Para os autores, as perguntas constituem ponto de partida de qualquer aprendizagem, inclusive porque a educação não deveria ser sobre os estudantes e sim com os estudantes, trazendo a figura do professor pesquisador.

Diversos autores, como Miguel Arroyo (2011), Nilma Lino Gomes (2011), Olga Celestino Durand (2011), pontuam que os sujeitos da EJA apresentam uma relação tensa com os saberes escolares, permeada por reprovações, rotulações, padrões e exclusões. As fissuras no sistema educacional alijam os estudantes da escola e na EJA sugere-se que possam estabelecer novas interações, por isso a pesquisa como princípio educativo. Muitos dos saberes escolares não estão sob domínio deste alunado, no entanto, compõem grupo de sujeitos de conhecimentos outros, adquiridos em diferentes espaços e vivências, carregados de saberes e experiências, capazes de desenvolver estratégias criativas para lidar com as situações cotidianas.

Neste sentido, Berger (2009, p. 28) afirma:

As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado na EJA em uma configuração resumida do ensino fundamental ou médio, onde o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Ou seja, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como “atrasados”, deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em consideração, os seus objetivos específicos.

As dificuldades apontadas demandam críticas direcionadas à pesquisa como princípio educativo adotada na EJA pela RME de Florianópolis, visto conceber o aprendizado apenas através de classes divididas por ano, faixa etária e currículo desmembrado em disciplinas e conteúdos previamente definidos pelo professor. Ao explicitar como a EJA organiza e desenvolve suas práticas pedagógicas por meio da pesquisa, evidenciamos a escolha deste caminho como forma de valorizar e ter como ponto de partida os saberes de seus sujeitos, não ignorando saberes escolares envolvidos neste processo pedagógico. O *Caderno de 2008* (p. 12-13), documento publicado pela RME, que apresenta a EJA desde sua organização burocrática à pedagógica, inclusive pontuando os passos sobre o modo de fazer pesquisa e os elementos constitutivos da avaliação, defende ser equivocada pensar a EJA ausente de currículo em virtude das pesquisas:

Isto não significa que todo o trabalho da EJA se resume na orientação de pesquisas. O planejamento coletivo realizado pelo núcleo duas vezes semanalmente deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando à aprendizagem significativa dos alunos, tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos [...].

A partir das problemáticas de pesquisa dos estudantes e das reuniões pedagógicas periódicas, os professores discutem sobre os melhores encaminhamentos para as atividades referentes a cada pesquisa desenvolvida no núcleo. Nesta esteira, o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira se faz possível sem os limitadores: conteúdos programáticos preestabelecidos e/ou livros didáticos que engessam a preparação de aulas. A possibilidade de uma certa autonomia pedagógica na proposta da EJA da RME esbarra, para Santos (2016) em muitos casos, na ausência de iniciativa de docentes, na branquitude e na falta de interesse em buscar materiais pertinentes às pesquisas. Contudo, é preciso considerar também que embora a Resolução CNE/CP n. 01/2004 preceitue que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares nos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, Art. 1º § 1º), a formação inicial realizada nas licenciaturas na maioria das vezes, não assume a educação das relações étnico-raciais como conhecimentos válidos e necessários a serem ensinados como pode já constatado por Passos (2014) ao analisar os currículos dos cursos de pedagogia e história ofertados em Santa Catarina. Além disso, o entendimento que as desigualdades no Brasil são de classe estabelece uma hierarquia

em que as relações raciais, gênero, sexualidades ocupam um lugar secundário no campo curricular.

A avaliação processual e permanente das pesquisas é feita por meio de alguns instrumentos, como: cadernos de pesquisa, onde são registrados pelos educandos todos os passos e o encadeamento da pesquisa em andamento; diário individual, onde é redigida, ao final do período, a “memória” do dia, bem como atividades propostas em aulas e/ou oficinas, sentimentos, experiências e reivindicações; atividades extraclasse de iniciativa própria ou propostas pelos professores (chamadas de hora de produção externa – HPE); relatórios de saídas de estudo; materiais para socialização das pesquisas (manuais e informatizados); Ficha de Avaliação de Pesquisa, elaborada por no mínimo dois professores que presenciaram a socialização final de pesquisa e texto final de pesquisa elaborado pelo educando, ambos socializados com os professores em reunião de planejamento no núcleo.

Faz-se necessário, durante o desenvolvimento da investigação, pensar o estudante em suas múltiplas dimensões ao iniciar o processo de pesquisa e perceber formas de expressão, como sugere Zaballa (1998), além do universo da escrita. A oralidade, o envolvimento e a dedicação ao longo do fazer da pesquisa na EJA são parâmetros importantes no momento de consolidar o processo avaliativo.

A pesquisa como princípio educativo desenvolvida na EJA da RME, já foi discutida anteriormente por Nunes (2008), Magalhães (2009) e Passos (2010) e o que se percebe é que as diretrizes e princípios, ainda que orientadores da prática educativa, não asseguram que o seu desenvolvimento ocorra tal como prescrito e nem de maneira homogênea no fazer pedagógico dos diferentes profissionais e núcleos que integram a EJA da RME. Assim, para uma leitura mais ampla dessa realidade educativa, é necessário ir além dos documentos orientadores que sistematizam a proposta metodológica, pois existem fatores outros que independem das concepções, (formas de contratação dos profissionais, condições de trabalho; etc.), como também a própria modelação que sofre qualquer proposta curricular.

Nunes (2008) entende que o currículo na EJA da RME de Florianópolis se desenvolve a partir de quatro grupos de ações: 1. as pesquisas por problemáticas; 2. as oficinas, palestras, sessões de filmes e vídeos; 3. os trabalhos nas horas não presenciais; 4. saídas pedagógicas, confraternizações, momentos lúdicos e esportivos. Essas ações são definidas em dois encontros semanais de planejamento coletivo entre professores e coordenadores, nos Núcleos de EJA; e os estudantes não participam dessas decisões. O autor declara que

a tomada de decisões é conflituosa por estarem em jogo os grupos de interesse: os interesses dos alunos, os interesses dos profissionais, os interesses da proposta de EJA, e os interesses da lógica atual (capitalismo, certificado escolar, individualismo, mercado).

Para Magalhães (2009) a dinâmica desta prática diária acontece de acordo com as necessidades percebidas pelo grupo de trabalho. Há núcleos que priorizam o oferecimento de oficinas; outros buscam desenvolver o trabalho relacionando-o às saídas pedagógicas; outros incentivam os estudantes a buscarem na própria comunidade, pessoas ou entidades que detenham o conhecimento sobre o assunto que o estudante pesquisa. A prática pedagógica curricular, portanto, é também fruto das “escolhas” que os profissionais fazem sobre o que consideram prioridades e inclui também as “escolhas” do que privilegiar como ensino. Isso não ocorre sem negociações e tensões, tanto entre os próprios profissionais como com os estudantes que questionam, significando que as políticas curriculares no contexto das práticas são influenciadas por questões institucionais de diferentes ordens. O que significa que “o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelo órgão de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÀN, 1998, p. 167).

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EJA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA

Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola* (2005), expõe o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer e positivar a diversidade da composição étnico-racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola. O ambiente escolar e seus profissionais podem contribuir para que a sociedade brasileira admita o tratamento desigual fornecido aos seus cidadãos, pois o fenótipo ainda constitui fator de disparidade, menos oportunidades e implica privilégios aos brancos ou claros, e assumir esta desigualdade não significa alteração no quadro social vigente, demandando ações e políticas públicas específicas capazes de transformar a realidade.

Questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos.

Para tanto, foi preciso dialogar com autores que vêm se dedicando a pensar em outras possibilidades de educação e no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

A escola constitui espaço para repensar o currículo e alterá-lo dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação e, em função disso, tensões se desenrolam e tomam corpo ao pôr em debate, ou não, um viés historiográfico estereotipado e ainda embasado em olhares pouco motivadores para além da temática da escravidão dos povos de origem africana. Assim, os professores necessitam conhecer diferentes abordagens e leituras historiográficas, além da consciência de que a composição da sociedade brasileira ainda camufla, por meio do mito da democracia racial⁹ arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, ultrapassando mesmo a questão de classe social, hierarquizando a sociedade e a escola como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências.

A escola compõe campo de tensões e de disseminação de uma história pautada em valores eurocêntricos, alheios à diversidade como elemento de riqueza populacional, além de hierarquizá-la. Neste sentido, Tânia Muller e Wilma Coelho (2013, p. 9) afirmam que

a escola passa a ser concebida como um lugar prioritário de formação de identidades e os Governos como responsáveis pela formação continuada de Professores. Além disso, exige uma relação estreita e sistemática entre Governos federal, estaduais e municipais, uma vez que a regulamentação exprime ações e, portanto, políticas públicas, que devem ser acompanhadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais e pelas Secretarias de Educação para fazer com que aconteça a implantação e a implementação da Lei n.º. 10.639/03, logo a LDB.

Telles (2003) discorre sobre a complexa composição social brasileira, no que diz respeito à sua estrutura social marcada pelas “questões de pele”, indicando o papel da escola neste processo, apontando que a desigualdade entre brancos e afrodescendentes no Brasil ultrapassa aspectos materiais, fazendo-se presente nas relações díspares de poder. Neste sentido, os afros encontram dificuldades de participar plenamente da vida social ao ter uma sensação de inferioridade ou sendo de fato tratados como inferiores. Assim, os direitos civis, políticos, de acesso à moradia e saúde de qualidade, relações trabalhistas e educacionais são prejudicadas por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e afros.

Nestes espaços, inclusive no escolar, as manifestações racistas e preconceituosas acontecem e muitos professores e gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira e o debate sobre as relações étnico-

raciais. Admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído como norma permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem.

Pensar a escola enquanto branca, ocidental e colonialista requer debater a conceituação de branquitude, as implicações deste estudo e perspectiva de análise para o ambiente escolar, como espaço social não isolado, mas reprodutor das estruturas sociais. Lourenço Cardoso (2008), ao tratar do tema, define que a branquitude é acima de tudo um espaço de privilégio, uma vez que ao se despir de sua raça o branco assume papel normativo, desobrigado de se colocar na condição de opressor em uma sociedade racista como a brasileira. Ao se tornar invisível no debate das relações raciais por não se definir no espaço racializado, acaba colocando todos que não são iguais a si na condição de “outro”, de “minoría”, principalmente no que diz respeito aos espaços de poder e riqueza.

Evidencia-se a matriz do poder colonial no racismo epistêmico que “desconsidera e deslegitima a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas, com a finalidade, ora explícita ora velada, de “evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 345). É preciso (des)ensinar e (re)ensinar, (des)aprender e (re)aprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização.

Quando abordamos a ideia de uma escola como espaço da branquitude, institucionalmente racista, falamos de uma escola que não questiona os padrões estabelecidos, ou que perpetua estes arquétipos e certamente qualquer uma das duas possibilidades configuram escolhas, caminhos com intencionalidade pedagógica que afetam diretamente as condições de aprendizagem dos sujeitos. Nesse sentido, é preciso pensar o sujeito negro para além do aspecto e da condição de oprimido nas relações sociais e raciais, evitando tornar o problema responsabilidade exclusiva deste grupo étnico, visto que em toda relação de poder há o opressor, cuja face não pode mais ficar no anonimato, escondido sob o manto do “universal”.

Considerar irrelevante o ensino de cultura e história africanas e afro-brasileiras, ignorando as responsabilidades enquanto educadores, acerca do cumprimento da legislação e, em momentos de formação, não realizar as críticas aos documentos normativos e sanar dúvidas sobre caminhos para sua implementação, contribuem decisivamente para a perpetuação de uma educação que não problematiza a sociedade e não a instrumentaliza para transformações sociais efetivas.

As afirmações acima ficam ainda mais evidentes na medida em que diversas pesquisas demonstram as dificuldades enfrentadas pelas populações de origem africana no Brasil ao longo de nossa história, como, por exemplo, a do historiador Willian Robson Soares Lucindo (2008), que ao mapear as experiências educacionais de afrodescendentes na Primeira República em São Paulo, encontra espaços não-escolares com objetivo de escolarização/alfabetização, pois as escolas mantidas pelo Estado tinham o intuito de manter as condições de subalternidade da população negra em relação aos brancos, cristalizando, através da educação, hierarquias e distinções do período escravista no Brasil. Assim, o autor pondera que a “educação brasileira é caracterizada como alienante, produtora de valores hegemônicos e cumpre a função de treinar os diversos papéis sociais, sem nenhuma reflexão sobre a construção histórica deles” (LUCINDO, 2008, p. 26).

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

Nesta perspectiva, o trabalho realizado por Luciano Oliveira e Maria José de Resende Ferreira (2012) relacionando EJA e a abordagem étnico-racial, no município de Cariacica/ES, alerta para a necessidade de considerar as engrenagens do preconceito racial no Brasil que transformam a educação em agente atuante na exclusão de afrodescendentes. Os autores consideraram a EJA local privilegiado para análise, visto que nesta modalidade grande parte do público atendido é negro, atentando para a necessidade e uso de estratégias de combate ao racismo. Todavia, destacam que esta marcante presença de população de origem africana nos bancos escolares da EJA não garante planejamentos pedagógicos e formação permanente focados na transformação desta conjuntura.

Pensar experiências do ensino de História que contemplem uma perspectiva plural de sujeitos é fundamental, no intuito de traçar caminhos para mediação didática embasada no eixo da ERER, por meio da troca de conhecimentos e pensares sobre realidades semelhantes em regiões geograficamente distantes.

Corroborando com este raciocínio, Crislane Barbosa Azevedo (2011) destaca que a associação entre educação das relações étnico-raciais e ensino de História é constitutiva da conscientização da

importância dos afro-brasileiros “na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão lugar nas atividades escolares” (AZEVEDO, 2011, p. 175).

Com base nestas discussões acima apresentadas, destacamos que defendemos uma perspectiva crítica e decolonial do currículo, pensando em África a partir da ótica dos próprios povos africanos, de falar de mulheres por autoras africanas, mostrar experiências de ex-cativos pelos seus movimentos nas cidades brasileiras, conscientes de que esta escolha não é simplória, na medida em que a formação acadêmica recebida em nossas universidades eurocêntricas e colonizadas não colabora com esta proposta, por ter ainda, em grande medida, autores homens e de origem europeia falando sobre si e seu lugar e sobre demais povos e continentes.

Configuramos, assim, uma equação social brasileira bastante complexa que tem na escola uma variável de relevância. O debate sobre a educação das relações étnico-raciais mobiliza paixões e lugares de fala que precisam ser mediados por leituras, mobilização de conceitos em paralelo e disponibilidade para que, principalmente a população branca reconheça seus privilégios sociais advindos do fenótipo, do ideal de beleza e universalidade e que também se comprometa com o antirracismo.

O desafio de outra epistemologia para o enfrentamento das desigualdades implica conhecimento sobre o racismo incrustado em teorias surgidas como biológicas, manifestadas atualmente de forma sociológica em uma engrenagem complexa, já abordada. O desafio proposto implica ampliar o ensino da temática para além do assunto da escravidão, percebendo as experiências diversas dessas populações em suas estratégias de sobrevivência forjadas cotidianamente e que, no tempo presente, também são perceptíveis diariamente e devem ser do conhecimento de todos os estudantes na escola, independente de seus pertencimentos étnico-raciais. O espaço escolar requer pensarmos os saberes de modo não hierarquizado, mas enquanto formas diferentes de ver e vivenciar o mundo, nem por isso desiguais.

Deste modo, pensar a escola significa atentar para configurações sociais mais amplas, extramuros. Assim, mobilizar saberes docentes e estudantis, bem como o encontro de ambos nas práticas do ensino de História na EJA, faz-se fundamental para a construção de uma proposta de ação didática que contribua para um ensino de História e cultura africana e afro-brasileira de qualidade.

Crislane Barbosa Azevedo (2011) chama atenção para a necessidade de pensarmos como articular a EREER e o ensino de História na Educação Básica. Trazendo aspectos referentes à EJA,

pondera a crescente juvenilização da modalidade, que a multiplicidade de linguagens transforma corpos em veículos de comunicação que facilitariam o trânsito entre diferentes níveis de letramento e proporcionaria experiências de aprendizagem, com referência nos valores civilizatórios de origem africana. Assim, estudantes na iminência de desistir poderiam ser acolhidos com a valorização de seus saberes, sentindo-se assim respeitados e incentivados a construir conhecimento coletivamente e sentindo o espaço escolar como seu.

UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA NA EJA

A metodologia de pesquisa que inspirou a ação didática aqui relatada foi a pesquisa-ação, pois esta pressupõe um engajamento sociopolítico e se configura com o envolvimento dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Neste caso, estamos falando da coordenação pedagógica do núcleo da EJA Centro I Matutino com o auxílio dos docentes, em busca de permitir que os estudantes conheçam a realidade em que vivem e possam, por meio de uma educação libertadora, conhecer outros vieses históricos sobre as populações de origem africana.

O estreito conhecimento da realidade dos estudantes, possibilitado pelo contato diário, aliados aos estudos e pesquisas no desenvolvimento das práticas pedagógicas e atualização constante do Projeto Político Pedagógico do núcleo, possibilitaram que a construção do plano de ação pudesse atender aos anseios oriundos das problemáticas de pesquisa dos mesmos.

Ao longo do ano de 2017, diversas problemáticas de pesquisas de estudantes versavam sobre a existência do racismo na sociedade brasileira e sobre locais e monumentos no centro na cidade de Florianópolis, dentre elas podemos exemplificar: Como surgiu o preconceito racial? Por que há racismo no Brasil? O que são refugiados? Como foi construída a ponte Hercílio Luz? Qual a história do Mercado Público? (SANTOS, 2017). Atentos às necessidades dos sujeitos, a EJA permite que cada núcleo tenha autonomia para desenvolver suas práticas pedagógicas de acordo com o público que atende, desde que respeitando a pesquisa como princípio educativo. A prática desenvolvida na EJA Centro Matutino prioriza as habilidades desenvolvidas no ato de ler e instiga os estudantes a pensarem por si através de atividades como a leitura inicial diária, proposta cada semana por um professor de uma área do conhecimento diferente, trazendo leituras variadas e, um dia na semana, uma atividade dirigida mais alongada em que dialogam com as pesquisas dos estudantes.

De posse dos problemas de pesquisa, em reunião de planejamento da equipe pedagógica, foi proposto pela coordenadora realizar a leitura inicial sobre textos que dialogavam com as problemáticas acima mencionadas, de modo que pudessem tomar contato com documentos históricos que remontavam ao século XIX e a presença de africanos e seus descendentes em Desterro, antigo nome de Florianópolis, desempenhando as mais variadas atividades, na condição de cativos e libertos. A proposta era levá-los a perceber que naquele período, também havia a presença de negros e que estes habitavam o cotidiano da cidade, com suas atividades econômicas e culturais, além de quebrar o padrão de Santa Catarina considerado um estado exclusivamente branco e Florianópolis uma cidade exclusivamente de origem açoriana.¹⁰ Também havia a meta de propiciar aos estudantes contato com fontes históricas primárias e desenvolver o potencial de interpretação de texto e debate. A avaliação teve foco na participação nos debates e no texto coletivo escrito no caderno de pesquisa com os resultados das interpretações do grupo. Deste modo, o diálogo entre o corpo pedagógico possibilitou a realização da atividade em conjunto, apontando a estreita relação entre a investigação das problemáticas de pesquisa com a prática para criar ações que pudessem alterar a realidade.

Os documentos utilizados foram extraídos de Santos (2016) que apontava entre outros aspectos, que a presença de homens e mulheres africanas e afrodescendentes nos bairros desempenhavam funções rotineiras da cidade, tendo a rua como seu lugar de destaque. Os excertos escolhidos traziam carta de liberdade, contrato de prestação de serviços, normas de conduta, regulamento da atividade de cocheiros e as lutas e sofrimentos das mulheres afros:

DOCUMENTO 1

Registro de carta de liberdade da preta Mauricia como abaixo se declara = digo eu Joaquina de Campos Tavares, que sou Senhora e possuidora de uma escrava crioula de nome Mauricia, de quarenta annos de idade, solteira, a qual pela presente confiro liberdade para que depois de minha morte gose e desfructe, onde bem lhe convier, porque até esse dia me acompanhará e servirá por ser a única pessoa que tenho para assistir os meus últimos momentos. E para seu titulo de liberdade mandarei passar a presente, que lhe será entregue no dia do meu fallecimento, cuja carta assigno de meu punho, pois que de minha livre e expontanea vontade mandei escrever.

Cidade do Desterro 12 de Fevereiro de 1882.

(Livro de notas nº11 – 3.7.1186 a 26.1.1887, caixa quatro. Registro de Carta de Liberdade, 12.02.1882, Acervo Cartório Kotzias).

DOCUMENTO 2

Outro instrumento normalizador do mundo do trabalho africano estava incluso no Artigo 2º do Projeto Elemento Servil que obrigava o liberto a ter uma ocupação, caso contrário, seria obrigado a contratar-se no serviço doméstico, obras públicas ou particulares; tinham que ter matrícula de criado sob pena de multa.

De acordo com a estatística presente no relatório de Francisco José da Rocha, na Capital existiam 408 libertos matriculados nestas condições. Com esta lei parece evidente a constante vigilância das classes dominantes no sentido de manter o ócio apenas entre os seus, impondo assim uma barreira entre afrodescendentes e eurodescendentes.

(Projeto Elemento Servil, 1887. Arquivo Histórico Municipal de Florianópolis).

DOCUMENTO 3

Título de habilitação de cocheiros e condutores de vehiculos – número quatro – Doutor Chefe de Polícia José Antônio Gomes – A vista do exame que prestou na presença do delegado de polícia e respectivos peritos, julgo habilitado Izídio José daSilva, natural desta cidade, idade vinte annos, estado solteiro, cor preta, para guiar carros ou vehiculos de quatro rodas e dois animais. Pelo que se me passou este título.

(Registro de títulos de cocheiros e condutores de veículos desta cidade, 18.08.1881, p. 1. Arquivo Histórico Municipal de Florianópolis).

DOCUMENTO 4

Notifica ao capitão do porto uma resolução do Ministério da Agricultura encaminhando para as companhias de aprendizes marinheiros filhos livres de mulheres escravas entregues ao Estado regendo o Art 1. Parágrafo 1, da lei 2040 de 28/9/1872.

Neste barco estavam mulheres comuns, que dependiam de si para sobreviver e manter a duros custos seus filhos e filhas. “Conseqüentemente as lavadeiras, as domésticas, as prostitutas, as vendedoras, as quituteiras, as mendigas, ou aquelas com filhos de uniões consensuais, sofriam diretamente com o assédio normalizador das autoridades sobre suas vidas, que pouco tinham em comum com as leis que as regiam.

(Jornal A Regeneração, 08/10/1882, nº78, página 1, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e SANTOS, Carina Santiago dos Santos, p. 79).

Foram propostas aos estudantes as orientações abaixo para que pudessem exercitar o contato com os excertos dos documentos:

QUADRO 2. Orientações para estudo dos documentos

ORIENTAÇÕES PARA ESTUDO

1. Juntamente com seus colegas leia com atenção novamente e analise os documentos propostos acima retirados de centros de documentos da cidade como cartórios e do Arquivo Municipal de Florianópolis. Caso não conheça alguma palavra registre para que conversemos em grupo.
2. **O documento 1** registra uma carta de liberdade de 1882. Quais as relações de poder podemos perceber no texto da carta? Quando a mulher relatada no texto teria sua liberdade conquistada?
3. **O documento 2** apresenta uma norma de conduta da época em debate. Qual o problema em permitir o ócio dos libertos? Por quais razões a polícia precisava reger sobre os afazeres deste grupo? Quais os tratamentos possíveis dados aos que descumpriam esta norma?
4. **O documento 3** apresenta uma habilitação para ser cocheiro. Pesquise qual era esta atividade. Como o reconhecimento de uma profissão pode influenciar a vida de uma pessoa?
5. **O documento 4** é uma notícia de jornal, publicada em Desterro, no ano de 1882. Relata a notificação de que filhos livres de mulheres escravizadas eram entregues ao Estado. Discuta com seus colegas: qual o papel dos jornais na divulgação de ideias da época? Qual o espaço ocupado por estes afrodescendentes na sociedade da época? Havia respeito aos seus direitos? Estavam cometendo algum crime? Qual a situação atual das mulheres negras na sociedade brasileira?

Fonte: Santos (2016)

Os excertos dos documentos foram apresentados em reunião de planejamento para que todos os colegas tivessem contato com o material e pudessem melhor orientar os estudantes nas salas de aula. No dia da atividade, a primeira reação dos estudantes foi de espanto pela presença de africanos e afrodescendentes para além da condição de escravizados na cidade, desempenhando atividades tão diversificadas. Importante para que não disseminem a naturalização da relação entre pessoa de pele escura com escravidão apenas, pois este processo desumaniza e resume experiências e sonhos dos sujeitos escravizados e anula a existência para além desta condição.

Puderam também tomar contato com as lutas das mulheres de origem africana para que seus filhos não fossem considerados vadios e assim recrutados forçadamente. O debate foi articulado com questões contemporâneas de lutas diárias de conhecidos e familiares dos estudantes e até mesmo do tratamento policial para com os jovens periféricos.

Inicialmente os estudantes apresentaram alguma dificuldade na leitura dos textos com linguagem da época abordada, mas com a realização da leitura em voz alta pelos professores as barreiras iniciais foram superadas. Importante destacar o uso de fontes primárias em sala de aula e o papel do professor e/ou coordenador pesquisador disposto na articulação das problemáticas de pesquisa com ações docentes compartilhadas diferenciadas e que propiciam aos estudantes experiências diferenciadas de aprendizagem. Essa prática, ainda que pequena, evidencia que é possível contribuir com a construção de uma escola mais igualitária no que diz respeito à visibilidade das experiências culturais e estudo dos pilares dos povos africanos e afro-brasileiros. Conhecer o que os múltiplos sujeitos históricos têm a dizer permite construirmo-nos enquanto seres mais respeitosos, evitando visões idealizadas ou de uma essência africana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões aqui apresentadas buscaram problematizar os desafios que ainda se colocam em pleno século XXI para a EJA, para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Desafios históricos que se mantêm, apesar do crescente debate público sobre o racismo protagonizado especialmente pelos movimentos negros. Com 15 anos completos a Lei 10.639 ainda não tem o nível de institucionalidade necessária nem nos currículos acadêmicos e nem nos currículos da educação básica, incluída a EJA. Ainda que na maioria das vezes as práticas pedagógicas que a contemplam sejam realizadas num esforço individual e militante, apresentamos aqui uma ação didática, como possibilidade de diálogo e planejamento articulados no cotidiano da EJA.

Ao observar as dificuldades apontadas pelos professores, em suas mediações com a temática e que estes saberes são constantemente mobilizados por estudantes, através do levantamento de interesses, procuramos dialogicamente construir possibilidades de atividades e buscar na literatura o melhor entendimento deste quadro, contribuindo para ampliar horizontes e propor saídas qualificadas para as tímidas discussões e inserções nas problemáticas de pesquisa voltadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Em nosso entendimento se a concepção de EJA se pautar pelo direito dos jovens e adultos à educação, a prática educativa vai experienciar em algum nível, o esforço por caminhar para a

inserção de outros conhecimentos que não os hegemonicamente eurocêntricos, na tentativa de superação da hierarquia epistêmica que dificulta a ampliação dos repertórios culturais e visão dos estudantes, sobre a realidade global.

Nos ancoramos em Noguera (2014, p. 27) para quem “a colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica”. Desse modo, o que aqui ensaiamos e defendemos foi discutir a necessidade da “restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 21), na tentativa de problematizar o lugar da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana como perspectiva para a compreensão da sociedade atual bem como das trajetórias dos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e 292 adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

AZEVEDO, C. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, RN, v. 2, n. esp., jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/index>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília. v. 31, n. 1 (jan./Abr), 2016. p. 15-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> . Acesso em: 15 dez. 2017.

BERGER, D. G. **Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92852/269709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BONETE, W. J. O ensino de História na concepção de alunos jovens e adultos: uma análise sobre objetivos e relações com a vida prática. **Revista Historien**. Petrolina, ano 4, n. 9., Jul/Dez 2013, p. 17-36. Disponível em <www.revistahistorien.com.br>. Acesso em: 8 nov. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Editora Contexto, 2000.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CARVALHO, F. A.; VALENTIM, S. dos S. *Práticas Pedagógicas na EJA: Caminhos afirmativos na construção/ ação de uma pedagogia multirracial*. In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT, 2014, Belo Horizonte. **Anais do IV SENEPT – 2014**, 2014.

CME. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n. 01, de 17 de dezembro de 2008**. Florianópolis, 2008.

CME. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n. 02, de 27 de dezembro de 2010**. Florianópolis, 2010.

DURAND, O. C. da S. Formas associativas juvenis: o caso dos jovens da ilha de Santa Catarina. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2011.

FANNON, F. **Os condenados da terra**. Trad. Enilde Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. Currículo, corpo e identidade. In: II Congresso Nacional de Reorientação Curricular, 2000, Blumenau. **Anais**. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 20-20.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12 dez. 2017.

LUCINDO, W. R. S. A educação no processo abolicionista. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 146-148, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1398/1195>>. Acesso em: 20 maio. 2016.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v.22, n. 82, p.17-39; nov. 2009.

MAGALHÃES, M. G. **Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos**. (Dissertação de Mestrado). PPGE/UFSC, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, p. 337-382, 2009.

MULLER, T.; COELHO, W. A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, Jul./Out., 2013.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

NOGUERA. R. **O ensino de filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro.: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUEIRA, N. A. da S.; SILVA, L. N. Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. **Revista Polyphonia**, v. 21, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2010.

NUNES, J. M. Currículo emergente e interesse dos alunos: os focos das pesquisas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis, no período de 2001 a 2007. In: CD-Rom **Anais** do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis: UFSC: CED; NUP, 2008.

OLIVEIRA, L.; FERREIRA, M. J. de R. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 77-86, 2012.

OXFAM. **A distância que nos une - Um retrato das Desigualdades Brasileiras**”. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf Acesso em 10 jan. 2018.

PASSOS, J. C. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Florianópolis: PPGE:UFSC (Tese de Doutorado), 2010.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista em Debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012.

PASSOS, J. C. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. Tubarão. **Poiésis**, (Unisul), v. 8, p. 179-196, 2014.

SANTOS, C. S. **Um lugar chamado Figueira**: experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. Florianópolis, 2005. TCC. (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, C. S. **A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998. (Trad. Ernani F da Rosa)

SILVA, P. B. G. e. História e Cultura Africana no Ensino Brasileiro e na Formação para Cidadania. In: BOLOMA, N. A. (org). **Redes de conhecimentos**: Novos Horizontes para Cooperação do Brasil e África. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, v. 1, p. 103-112, 2007.

SILVA, P. B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILBÉRIO, V. R. (org). **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 1ed.Campinas: Papyrus, 2005, v. 1, p. 27-53.

SILVA, P. B. G. e. Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos Negros Brasileiros. In: UNESCO; Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação. (org.). **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. Brasília: UNESCO Brasil, v.1 , p. 385-395, 2004.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: Ação Educativa, 2001.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Departamento da Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes para a EJA**. Florianópolis, 2012.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NOTAS

¹ Segundo o IBGE, os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população. Os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5%. (IBGE/PNAD, 2014)

² No momento em que escrevemos esse artigo, o Brasil vive mais um período nefasto de sua história, em curso um golpe de Estado (por ação conjunta do parlamento, do judiciário e do poder econômico) que já dá sinais de agravamento das desigualdades raciais, principalmente com a intervenção militar que tem priorizado as periferias do Rio de Janeiro.

³ Embora tenhamos a compreensão de que a EJA não se limita aos espaços de escolarização, aqui nesse artigo focalizamos as práticas pedagógicas escolares

⁴ Arroyo (2006, 2011), Gomes (2005, 2012), Soares (2005), Machado (2009), Passos (2010, 2012), entre outros(as).

⁵ Os Fóruns de EJA são espaços de diálogo, proposição e controle social das políticas de educação de jovens e adultos reunindo poder público, sociedade civil, educadores, educandos e universidades, tendo como princípio a educação como direito. Atuam também na formação continuada de educadores(as) e gestores(as), realizam os Encontros Regionais de EJA (EREJAs) e bianualmente o Encontro Nacional de EJA (ENEJA). A respeito das questões raciais na EJA ver principalmente os Relatórios dos ENEJAS 2005 e 2006 analisados por Passos (2010).

⁶ A EJA na RME de Florianópolis teve seu início no ano de 1970, numa parceria com o governo estadual e a Fundação MOBREAL. Seu objetivo era atender pessoas acima de 12 anos em turmas de alfabetização. Anteriormente, iniciativas de educação de adultos eram realizadas no formato de ações pontuais, em convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Comissão Municipal do MOBREAL e a Prefeitura Municipal (PASSOS, 2010).

⁷ Dados disponíveis em www.pmf.sc.gov.br acesso em: 17 jan. 2018.

⁸ Além disso, constatou-se que o sistema de armazenamento de dados da RME possui um mecanismo gestor inadequado para as matrículas da EJA, pois foi pensado apenas para estudantes atendidos pelo Ensino Fundamental seriado e abaixo da maioridade jurídica. Um exemplo disso pode ser verificado quando, ao inserir os dados do estudante no sistema, não se faz possível avançar sem colocar o nome do responsável pelo aluno, desconsiderando o público com mais de 18 anos, logo, sem representante que não ele próprio. Estas lacunas dificultam a coleta de dados e as pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a EJA, bem como as análises subsequentes.

⁹ De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

¹⁰ No Censo de 2010 (IBGE, 2010), Santa Catarina tinha uma população negra de 960 mil pessoas, o que configurava a menor população negra do país. Os materiais de divulgação produzidos pela Secretaria Estadual de Turismo de Santa Catarina – Santur, traduzem esta imagem de estado branco, configurando a “Europa brasileira” e assim invisibilizando populações de outras origens, em especial, de origem africana e indígena no estado.

Submetido: 27/02/2018

Aprovado: 16/06/2019

Contato:

Joana Célia dos Passos
Rua. Moçambique, n. 897 - Rio Vermelho
Florianópolis | SC | Brasil
CEP 88.069-415