

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA CAMPO:
AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Rosiane Souza Santos

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2023**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA CAMPO: AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Rosiane Souza Santos

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientador(a): Prof^(a) Dr^(a)Idalina Souza Mascarenhas Borghi

FEIRA DE SANTANA, BAHIA

2023

S237f Santos, Rosiane Souza

Formação continuada de educadores da EJA campo: ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em uma escola do campo. / Rosiane Souza Santos. -- Feira de Santana, 2023.

171 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do campo. 3. Relações raciais. 4. Professores - Formação. 5. Decolonialidade. I. Borghi, Idalina Souza Mascarenhas. II. Título.

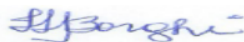
CDD - 370.19342

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

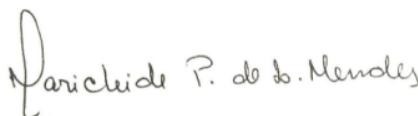
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA CAMPO:
AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de
Rosiane Souza Santos

Aprovado em: 19, de dezembro de 2023



Prof. Dra. Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Orientadora.



Prof. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Examinador Interno.



Prof. Dr. Maria Eurácia Barreto de Andrade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Examinador Externo.

Michele Guerreiro Ferreira

Prof. Dr. Michele Guerreiro Ferreira
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, familiares, professores e estudantes da EJA Campo.

AGRADECIMENTOS

Cursar um mestrado sempre foi um sonho, que agora pude realizar, porém foram muitas dificuldades até aqui. Em alguns momentos pensei em desistir da caminhada, pois em alguns momentos encontrei várias dificuldades, mas Deus enviou anjos que me ajudaram a continuar a jornada. Hoje externo minha gratidão a todas essas pessoas que contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me fortalecer nos momentos que enfraqueci, pois bem sei que dele é o querer e o efetuar. Depois agradeço ao meu esposo Robenil Almeida, com quem partilhei as lágrimas e as alegrias do caminho. Agradeço pelos seus conselhos, companheirismo e por me ajudar de todas as formas possíveis, em especial, fazendo leitura cuidadosa de todo o meu trabalho.

Agradeço também à minha orientadora, a prof^a Dr^a Idalina Borghi, pela sua sensibilidade comigo. Sem tal sensibilidade, que existiu desde do momento da entrevista, eu não teria chegado até aqui. Obrigada pró Ida, por me ensinar uma das lições mais preciosas neste mestrado, que é o cuidado com o outro e o incentivo.

Também externo os meus agradecimentos aos meus pais Elias Alves e Rosália Firmo, pela paciência no meu processo de escrita, e por sempre me motivarem a continuar, tendo também compreensão pelas poucas visitas que fiz nesse período. Estendo a gratidão também às minhas irmãs Rosiele Santos e Roseli Santos, por compreenderem a minha ausência durante a escrita. Agradeço aos meus sogros Maria Rosália e Gilberto Almeida por entenderem os momentos que não pude dar atenção necessária durante as visitas e pelo apoio necessário nesse período.

Por fim, agradeço aos meus colegas de turma e professores do PPGECD, com os quais aprendi e continuo aprendendo. Externo meus agradecimentos, em especial, as professoras Maricleide Mendes, Maria Eurácia e Michele Guerreiro pelas contribuições neste trabalho e disponibilidade para a defesa.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EJA CAMPO: AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a formação continuada de educadores, por meio de ações formativas, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo. A temática se constitui relevante, uma vez que a EJA Campo agrega pessoas heterogêneas, que são jovens e adultos e idosos, em sua maioria negros. Observando as condições humanas que atravessam as vivências desses sujeitos, percebemos que eles têm em comum suas histórias marcadas pelas desigualdades sociais e raciais. Tendo por base essas considerações, destacamos a necessidade de se pensar acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. A Educação de Jovens e Adultos no e do campo tem uma realidade marcada pela negação de direitos aos seus sujeitos, o que desafia ainda mais a luta por uma educação de qualidade que contemple a todos, independentemente de classe social, gênero e cor. Por isso, a formação de professores da EJA Campo precisa ser diferenciada, para que possa atender à diversidade presente nos territórios camponeses. Além disso, precisa considerar as vivências dos sujeitos do campo, objetivando atender suas demandas, garantindo o direito da população camponesa de pensar a realidade a partir do seu local de origem. Mediante o exposto, buscamos discutir sobre que ações formativas, desenvolvidas numa escola pública no campo, podem colaborar para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. O estudo é de natureza qualitativa, orientado pelos princípios da pesquisa participante, e os instrumentos utilizados foram a observação participante, o diário de campo e os Círculos Epistemológicos. Conforme levantamento realizado junto à CAPES, o lugar das relações étnico-raciais na formação de professores na EJA Campo ainda é escasso, e nas buscas que fizemos nos periódicos da CAPES, considerando o espaço temporal de 2003 a 2022, não encontramos estudos acerca das relações étnico-raciais na formação de professores da EJA Campo. Esse fato aponta a relevância do presente trabalho e a necessidade de ampliação desses estudos e pesquisas, entendendo sua relevância para efetivação de mudanças no cenário da educação racista, colonizadora, que predomina na realidade brasileira. Os professores apresentaram vários desafios para trabalhar a ERER na EJA Campo, a exemplo da realização de atividades com o conteúdo de religião de matriz africana, pois muitos estudantes têm aversão a esse debate, bem como a falta de planejamento para abordar a ERER, as brincadeiras de mau gosto entre os estudantes que são preconceituosas e a autoaceitação dos estudantes em relação a sua identidade negra. Enquanto itinerários possíveis foram apontados o trabalho com a cultura africana pautada nos saberes ancestrais como as ervas medicinais, Os Círculos Epistemológicos como dispositivo de formação e autoformação, contribuindo significativamente para a formação continuada de professores na perspectiva da ERER na EJA Campo, pois enquanto dialogaram sobre os eixos propostos, os professores discutiram conceitos como reforma agrária, luta pela terra, insegurança fundiária, conflitos no campo, racismo, desigualdade, identidade étnico-racial e outros que são importantes e centrais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA Campo. Nesta perspectiva, este estudo tem como Produto Educacional a construção e o desenvolvimento de ações formativas

na perspectiva das relações étnico-raciais que foram realizadas com os professores durante a pesquisa, e validadas e avaliadas por estes. Constatamos, portanto, que as ações formativas na perspectiva da EREER na EJA Campo precisam levar em consideração as particularidades das populações que residem no campo e trazer a ligação da África com o campo, já que os africanos trouxeram para o Brasil vários conhecimentos acerca da agricultura e mantêm uma relação de respeito com a natureza e com a terra, optando por técnicas de cultivo sustentáveis, assim como os moradores do campo.

Palavras-chave: EJA Campo; Formação de professores; Educação das Relações Étnico-Raciais; Produto Educacional.

CONTINUING EDUCATION FOR EJA FIELD EDUCATORS: FORMATIVE ACTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN A RURAL SCHOOL

ABSTRACT: This research aims to reflect on the continuing education of educators, through formative actions, from the perspective of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in EJA Campo (Youth and Adult Education in rural areas). The theme is relevant as EJA Campo includes heterogeneous individuals, primarily young and adult and elderly, the majority of whom are black. Observing the human conditions that permeate the experiences of these individuals, it is evident that they share common stories marked by social and racial inequalities. Based on these considerations, we emphasize the need to think about Ethnic-Racial Relations Education in EJA Campo. Youth and Adult Education in rural areas faces a reality marked by the denial of rights to its subjects, further challenging the struggle for quality education that encompasses everyone, regardless of social class, gender, and race. Therefore, the training of EJA Campo teachers needs to be tailored to address the diversity present in rural territories. Additionally, it must consider the experiences of rural individuals, aiming to meet their demands and guaranteeing the right of the rural population to interpret reality from their place of origin. In light of the above, we seek to discuss what formative actions, developed in a public school in rural areas, can contribute to Ethnic-Racial Relations Education in EJA Campo. The study is qualitative, guided by the principles of participatory research, and the instruments used include participant observation, field diaries, and Epistemological Circles. According to information from CAPES (Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education), the place of ethnic-racial relations in the training of teachers in EJA Campo is still scarce. In our search of CAPES journals from 2003 to 2022, we found no studies on ethnic-racial relations in the training of EJA Campo teachers. This highlights the relevance of this work and the need to expand these studies and research, understanding their importance for effecting changes in the scenario of racist, colonizing education prevalent in Brazilian reality. Teachers faced various challenges in addressing ERER in EJA Campo, such as conducting activities related to African-derived religions, as many students have aversion to this discussion, as well as the lack of planning to address ERER, prejudiced jokes among students, and students' self-acceptance regarding their black identity. Possible approaches identified include working with African culture based on ancestral knowledge, using Epistemological Circles as a training and self-training device, significantly contributing to the ongoing education of teachers from the perspective of ERER in EJA Campo. In this perspective, this study's Educational Product is the construction and development of formative actions in the context of ethnic-racial relations, which were carried out with teachers during the research, validated, and evaluated by them. We conclude that formative actions in the perspective of ERER in EJA Campo need to take into account the specificities of rural populations and establish a connection between Africa and rural areas, considering that Africans brought various agricultural knowledge to Brazil and maintain a respectful relationship with nature and land, opting for sustainable cultivation techniques, much like rural residents.

Keywords: EJA Campo; Teacher Training; Ethnic-Racial Relations Education; Educational product

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO

EdoC- Educação do Campo

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

ARTIGO 1

BA- Bahia

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

EJA- Educação de Jovens e Adultos

MG- Minas Gerais

PUCRS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS- Rio Grande do Sul

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UnB- Universidade de Brasília

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

ARTIGO 2

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNIFAN- Faculdade Nobre de Feira de Santana

TCLE- Termo de consentimento livre e esclarecido

ARTIGO 3

AC- Atividade complementar

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EdoC- Educação do Campo

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais

GEPED- Grupo de Estudo e Pesquisa em educação e Diversidade

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A máfia do latifúndio.....	107
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro dos Círculos Epistemológicos	49
Quadro 2: Categorias de análise.....	59
Quadro 3: categorização da pesquisa.....	59
Quadro 4 - A Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA	66
Quadro 5 - Educação das relações étnico-raciais e formação de professores da EJA	71
Quadro 6 - Roteiro dos círculos epistemológicos	105

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A EJA CAMPO, ERER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	24
2.1.1 A EJA e a Educação do Campo: Caminhos que se inter cruzam	24
2.1.2 O movimento negro e a ERER na EJA Campo	37
2.1.3 Formação continuada de professores: breves considerações	42
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.2.1 Produto Educacional	49
2.2.2 Observação participante	51
2.2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa	55
2.2.4 Análise dos resultados	58
LUGAR DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA CAMPO	61
1. INTRODUÇÃO	62
2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA CAMPO	65
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ERER NA EJA CAMPO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	77
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA CAMPO: ITINERÁRIOS POSSÍVEIS	81
1. INTRODUÇÃO	82
2. PERCURSO METODOLÓGICO	84
3. EJA CAMPO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO	86
4. A ERER NA EJA CAMPO	88
5. ITINERÁRIOS POSSÍVEIS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	96
AÇÕES FORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA CAMPO	99
1. INTRODUÇÃO	101
2. PERCURSO METODOLÓGICO	104
3. EJA CAMPO	106
4. A ERER NA EJA CAMPO	112
5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ERER NA EJA CAMPO	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	120
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	131
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	164
APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	168

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre formação continuada de educadores, por meio de ações formativas, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo), apresentando um diálogo entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA Campo. Compreendemos a educação antirracista como aquela que reconhece o espaço escolar como um lugar privilegiado para a efetivação de um trabalho que permita a noção respeitosa das diferenças raciais e dos indivíduos que fazem parte de grupos discriminados pela sociedade. “É condição para a realização de uma educação antirracista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores” (Cavalleiro, 2001, p. 1).

A temática é de suma relevância, uma vez que a EJA Campo é formada por pessoas heterogêneas, composta por trabalhadores, jovens, adultos e idosos, em sua maioria negros. Observando as condições humanas que atravessam as vivências desses sujeitos, percebemos que eles têm em comum suas histórias marcadas pelas desigualdades sociais e raciais.

Além da heterogeneidade dos sujeitos da EJA, devemos levar em conta que a EJA tem classe social e cor, composta, sobretudo, de pessoas negras e desfavorecidas socioeconomicamente. Isso fica mais evidente quando consideramos dados nacionais sobre escolarização. Um estudo sobre escolaridade da PNAD Contínua¹ 2022² nos mostra que, no quesito cor/raça, existe uma grande diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. No ano de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, de cor branca, correspondia a 3,4%, enquanto que, para pessoas de cor preta ou parda, essa taxa correspondia a 7,4%; portanto, uma diferença de 4,0%. Outro dado que chama atenção é a taxa de analfabetismo na faixa etária de 60 anos ou mais: 9,3% de brancos não alfabetizados, e 23,3% de pretos ou pardos. Fazendo-se uma comparação entre os dados de 2018 com os de 2022, nota-se uma queda de 2,3% para pessoas de cor branca e de 7,4% para pretos e pardos. Os dados mostram que a maior parte dos jovens de 15 anos de cor

¹Iniciada em 2012, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua vem, desde então, levantando trimestralmente, por meio do questionário básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade.

²Estamos utilizando dados do PNAD Contínua, por serem dados mais atuais sobre a escolarização considerando critérios de raça e cor.

preta e parda não são alfabetizados, bem como que o maior percentual de pessoas não alfabetizadas de 60 anos é de pessoas pretas e pardas.

A Educação de Jovens e Adultos no campo constitui-se mais uma especificidade, levando em consideração que, para os sujeitos negros camponeses, essa negação do direito à educação foi ainda mais intensa. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, quando considerado o espaço geográfico, mostram que a taxa de analfabetismo de pessoas brancas corresponde a 3,1% para habitantes da zona urbana, e 6,8% para pessoas brancas residentes na zona rural; por outro lado, quando consideram-se pessoas pretas ou pardas, o número de pessoas não alfabetizadas é de 6,8% para pessoas que vivem na cidade, e 20,7% para habitantes da zona rural. Percebemos, portanto, que existe grande desigualdade entre a taxa de analfabetismo no campo e na cidade e, além disso, essa desigualdade também está presente quando consideramos o critério de cor/raça, pois o acesso à alfabetização de pessoas pretas ou pardas é bem menor se comparado ao de pessoas brancas, e essa situação é ainda mais desafiadora quando consideramos pessoas pretas ou pardas que vivem no campo.

Com base na discussão anterior, destacamos a necessidade de se pensar acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. Além dos fatores relacionados ao acesso à educação e à alfabetização, vale ressaltar que, em nosso país, o racismo também é um grande obstáculo para a inclusão de pessoas negras na sociedade.

Para Almeida (2019), o racismo individual é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade, não havendo instituições racistas, mas sim indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. O racismo individual deve ser combatido através de sanções penais. É preciso destacar ainda que, nesse tipo de concepção, não é admitida a existência de racismo, mas somente de preconceito, minimizando-o para algo ligado apenas ao comportamento do indivíduo. Para enfrentar esse tipo de racismo, é conveniente destacar que a educação e a conscientização acerca de suas consequências são os principais meios de enfrentá-lo. Isso nos leva a refletir que, quando reduzimos o olhar para o racismo a apenas aspectos comportamentais, não consideramos que “as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados ‘homens de bem’”

(Almeida, 2019, p. 25).

Já a concepção de racismo institucional remete a posicionamentos racistas que não se resumem a comportamentos individuais, mas sim ao resultado do funcionamento das instituições sociais, que proporcionam e mantêm, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios, situações criadas por instituições que negam o direito das pessoas, baseados na raça (Almeida, 2019). Dessa forma, os parâmetros discriminatórios, baseados na raça, servem para manter a hegemonia de um grupo racial no poder, além de padrões de cultura e estéticos disseminados como “bons” e “belos”, que são atribuídos apenas às pessoas de cor branca.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas é fruto da existência de regras e padrões que, direta ou indiretamente, dificultam a ascensão de negros e/ou mulheres, e da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, colaborando para a naturalização do domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2019). Devemos ter ciência de que o racismo não surge do nada, pois ele faz parte de um processo no qual o objetivo é usar “[...] a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor” (Sant’ana, 2005, p. 42)

Por fim, em relação à concepção de racismo estrutural, Almeida (2019) nos diz que as instituições são apenas a consumação de uma estrutura social ou de uma forma de sociedade que possui o racismo como um de seus elementos. “Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2009, p. 31). A partir dessa concepção, entendemos que o racismo é parte da ordem social, não sendo criado pelas instituições, mas reproduzido por elas como prática normal nas esferas econômica, política, jurídica e familiar.

Considerando essas reflexões, compreendemos a importância da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei tem colaborado para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais e, conseqüentemente, para o enfrentamento do racismo, contribuindo para a formação de uma sociedade não racista.

Quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA, comprovei no

desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que a discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda é muito pouca no espaço da EJA. Em relação às atividades pedagógicas que envolvem a Cultura Afro-Brasileira e Africana, devemos considerar que elas ainda não estão acontecendo integradas ao currículo da EJA. O que encontramos na Educação de Jovens e Adultos são práticas incipientes, pois não há um projeto direcionado à temática em desenvolvimento ao longo do semestre, o tema é abordado, às vezes, de forma superficial durante as aulas e em momentos pontuais, como o 13 de maio e o 20 de novembro.

Dessa forma, é possível perceber que ainda não está sendo satisfatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na EJA, fato que nos leva a pensar quais os desafios e possibilidades para uma Educação de Jovens e Adultos que contemple as relações étnico-raciais. Diante disso, fica evidente que um dos caminhos para avançarmos no debate sobre as relações étnico-raciais é a formação de professores, fato que nos instiga a pesquisar sobre esta formação no contexto da EJA Campo.

Neste trabalho construímos experiências de formação em que os professores foram escutados e vivenciaram momentos formativos, debateram temáticas e apontaram estratégias de intervenção para a inserção das temáticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. Tratou-se de uma experiência que transcendeu o discurso, a fim de proporcionar vivências concretas de uma educação para uma sociedade justa, inclusiva e democrática, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Essas ações formativas realizadas neste trabalho constituem o Produto Educacional (PE) desta pesquisa.

As ações formativas do PE foram organizadas a partir das observações das práticas dos professores e desenvolvidas durante as atividades de formação, por meio do dispositivo Círculos Epistemológicos, girando em torno de três eixos, sendo estes: 1º Eixo: EJA Campo; 2º Eixo: A ERER na EJA Campo; e o 3º Eixo: Formação continuada para ERER na EJA Campo. Cada eixo trouxe uma provocação para o diálogo reflexivo e formativo, sendo utilizados uma charge sobre a reforma agrária intitulada “*a máfia do latifúndio*”; um texto de Jesus (2014) da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, e o poema “*Vozes mulheres*” de Conceição

Evaristo. Nas ações formativas refletiu-se acerca da desigualdade de acesso à terra, planejamento para a Educação de Jovens e Adultos no Campo, racismo, identidade étnico-racial e formação de professores.

Vale destacar que a formação para a EJA Campo é diferenciada, pois deve refletir acerca das vivências dos sujeitos do campo, objetivando atender suas demandas, garantindo o direito da população camponesa de pensar a realidade a partir do lugar onde vive, com o intuito de garantir “[...] a produção de um conhecimento que dialogue e dê suporte à definição de projetos de vida da juventude do campo, articulando-os com a luta social pelo fortalecimento do modo de produção camponês no contexto do desenvolvimento rural local, regional e nacional” (Sá; Molina; Barbosa, 2011, p. 83). Vale destacar que a variedade de projetos de vida da juventude camponesa nos convida a pensar a Educação do Campo como um processo social de formação humana desses educandos, refletindo a luta histórica pelo direito à educação.

A Educação do Campo é marcada pela luta e construção permeada pelo princípio educativo do trabalho, que também se materializa como organização coletiva, cultura e visão de mundo. Nesse sentido cabe identificar as raízes da EdoC, pois, metaforicamente falando, são as raízes que sustentam as plantas e, se abandonarmos as raízes da Educação do Campo (EdoC), a mesma morre. Sendo assim, a EdoC tem suas raízes originárias: i) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; ii) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura); iii) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019). A Educação do Campo foi criada por sujeitos coletivos da classe trabalhadora do campo, que lutam pelo direito à educação que historicamente lhes foi negado.

Na primeira raiz devemos entender que a EdoC é formada por uma diversidade de sujeitos trabalhadores e trabalhadoras do campo, camponeses, incluindo os quilombolas e os indígenas e essa diversidade é marca e força material da EdoC, sendo uma luta específica do trabalho contra o capital. Já a segunda raiz nos permite refletir que os sujeitos coletivos que formam a Educação do Campo são agricultores do trabalho camponês e, portanto, lutam pela terra para continuar sendo agricultores e camponeses (Caldart, 2019). Dessa forma, a luta pela terra é luta contra a expropriação e a exploração, nesse rol não podemos esquecer da relação da luta pela terra e agroecologia.

Em relação à terceira raiz, enfatizamos que cada um dos sujeitos da constituição da EdoC tem experiências e reflexões sobre educação vinculadas aos processos de luta e trabalho em que se inserem, tratando de uma forma de refletir a educação que possibilita conectá-la ao conteúdo das outras raízes, pensando uma educação que prima pela luta de seus direitos e por políticas públicas tendo como visão de educação como formação do ser humano para sua emancipação, sendo uma concepção que se contrapõe a apenas formar os indivíduos para o mercado de trabalho, para os sujeitos do campo, a grande finalidade da educação é o desenvolvimento pleno e sua inserção transformadora na sociedade (Caldart, 2019).

O anseio em pesquisar acerca da temática na EJA Campo está intrinsecamente ligado à minha vivência e experiência pessoal e profissional. Sou uma mulher negra e camponesa, cresci e estudei até o 5º ano, antiga 4ª série, no campo, após fui para a escola na cidade, pois no campo ofertava apenas até o 5º ano. Ao concluir o ensino fundamental e médio, iniciei o ensino superior na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Na UFRB, realizei a minha pesquisa de TCC na Educação de Jovens e Adultos acerca da EREER e cursei a disciplina optativa Educação do Campo, que me ajudou muito a conhecer um pouco sobre a Educação do Campo e construir minha identidade enquanto mulher camponesa e, somando-se a isso, fui aprovada em um concurso público para atuar na rede estadual de ensino, como Coordenadora Pedagógica em uma escola pública do estado da Bahia, no campo.

A escola mencionada no parágrafo anterior, embora esteja localizada numa localidade rural, possui um currículo que não contempla práticas pedagógicas para uma escola no campo, algo que sempre me inquietou. Todavia, tenho pouco conhecimento sobre a Educação do Campo, já que apenas cursei uma disciplina na graduação sobre essa temática e essa pesquisa foi uma oportunidade para me inserir no aprofundamento da temática, sem dúvidas vai contribuir com a condução do processo de reformulação curricular da unidade escolar, o que pode garantir o direito dos estudantes a uma educação camponesa de qualidade. Nessa unidade escolar, tenho coordenado o Ensino Médio dito “regular” e a EJA.

Diante das discussões trazidas até então, a presente pesquisa apresentou a seguinte questão de estudo: *Que ações formativas, desenvolvidas numa escola pública no campo, podem colaborar para a Educação das Relações Étnico-Raciais*

na EJA Campo?

Com o propósito de atender à questão da pesquisa, objetivamos refletir sobre formação continuada de educadores por meio de ações formativas, na perspectiva das relações étnico-raciais na EJA Campo. Já os objetivos específicos versaram sobre: Construir revisão de literatura sobre a EJA Campo; identificar os principais desafios e possibilidades percebidos pelos professores para abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo; organizar ações formativas junto aos educadores da EJA Campo, possibilitando a construção da cultura do professor pesquisador de suas práticas, pautadas no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e ampliar as ações formativas, por meio de proposta construída com os professores, a partir da primeira ação de pesquisa formativa.

Mediante o proposto na questão problematizadora, cabe refletir acerca da formação continuada com os professores, a fim de pensar as ações formativas construídas neste trabalho. Pois essas ações foram subsidiadas na perspectiva de formação proposta por Antônio Nóvoa, que reconhece a necessidade de uma formação de professores em serviço que comece dentro da profissão e na coletividade. Além disso, vale destacar “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (Nóvoa, 2012, p. 13).

Este trabalho encontra-se organizado no formato Multipaper, estruturado por esta introdução, três artigos mais o referencial teórico e metodológico e as considerações finais. Até aqui, apresentamos os aspectos gerais do trabalho e os conceitos a serem aprofundados no próximo capítulo e artigos. O referencial teórico e metodológico aborda a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo, relacionando-as com a formação continuada de professores e discute sobre pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa participante, que representa o arcabouço metodológico deste trabalho. Também, discutir-se-á sobre os instrumentos que serão utilizados, como os círculos epistemológicos, a observação participante, o diário de campo e as informações sobre análise dos resultados, que terá por base a análise de conteúdo.

Logo após, está o primeiro artigo, que apresenta uma revisão de literatura sobre a existência de pesquisas acadêmicas relacionadas à formação de

professores na perspectiva da EREER na EJA Campo. O segundo artigo traz a abordagem dos desafios e possibilidades elencados pelos professores para trabalhar a EREER na EJA Campo, refletindo acerca dos itinerários possíveis para subsidiar o trabalho com esta temática nas escolas camponesas.

O terceiro artigo apresenta a experiência formativa com os professores realizada através dos círculos epistemológicos, que possibilitou refletir acerca de conceitos e temas como racismo, ancestralidade, desigualdade, identidade étnica racial, reforma agrária, insegurança fundiária, luta pela terra, formação de professores e outros que foram relevantes para este estudo; e por fim, as considerações finais, que apresentam os principais resultados da pesquisa.

Espera-se que esta investigação traga reflexões para pensar a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma educação emancipatória, a fim de superar a visão reducionista de uma educação compensatória, em vista de contribuir com o aperfeiçoamento da prática pedagógica de professores da EJA Campo, cuja finalidade será desenvolver práticas relacionadas com os saberes dos professores e as questões das relações étnico-raciais, buscando assim garantir o empoderamento do jovem e adulto negros em sua luta contra o racismo, e em defesa da Educação do Campo. Além disso, busca-se colaborar com o debate acerca de um currículo plural e o direito dos jovens, adultos e idosos do campo a uma educação de qualidade e socialmente qualificada.

2. REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A EJA CAMPO, ERER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, discorreremos sobre marcas importantes da história da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, e a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores da EJA Campo. Neste diálogo, o texto encontra-se organizado em três intertítulos. O primeiro tópico expõe a história da EJA e resquícios do MOBRAL, que contribuiu para a disseminação da concepção de EJA enquanto uma educação assistencialista e compensatória.

A EJA ainda é vista como uma modalidade de educação voltada para preparar seus estudantes para o mercado de trabalho de forma aligeirada. Mencionando ainda que a EJA constitui-se a partir de muitas lutas sociais, porém, mesmo em meio a grandes conquistas e avanços no campo da educação, observamos a necessidade de reconfigurá-la, a fim de superar essa equivocada visão difundida, o que significa também alargar os seus horizontes, ressaltando que a luta da EJA se intercruza com a Educação do Campo.

Ao analisarmos a história da EJA Campo, percebemos que os educandos que a compõem possuem classe social e raça/cor definidas. A EJA Campo é composta, em sua maioria, de pessoas pretas e pardas. Mediante isso, o segundo tópico apresenta considerações acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente a importância do movimento negro para a construção de uma educação antirracista e refletir acerca desta na EJA Campo. Por esse motivo, ao falarmos de Educação de Jovens e Adultos no Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais, remetemos a pensar a formação de professores, refletindo acerca da formação que queremos em nossas escolas do campo. Por conta disso, no terceiro tópico será feita referência à concepção de formação de professores que defendemos neste trabalho, bem como um breve contexto histórico da formação de professores no Brasil e a formação de professores para a Educação do Campo.

2.1.1 A EJA e a Educação do Campo: Caminhos que se inter cruzam

Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA se pauta pelos princípios da

equidade, diferença e proporcionalidade, para as pessoas vitimadas pelas desigualdades sociais, que não tiveram acesso à leitura e escrita, na escola ou fora dela, e que trabalharam duro para produzir sua existência, além de contribuir com o desenvolvimento econômico e estrutural do nosso país. A EJA deve ser organizada de modo a garantir uma formação básica equitativa aos seus sujeitos, mas para isso é preciso levar-se em conta as especificidades dos mesmos, já que essa modalidade de ensino possui como característica principal a heterogeneidade de seus estudantes. Em face disso, podemos reforçar a importância que tem a EJA, no sentido de assegurar o direito à educação de grupos sociais historicamente desfavorecidos, como os negros e os camponeses.

Para melhor compreensão da Educação de Jovens e Adultos, é importante conhecer a sua história que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), começa desde o período colonial, em outra roupagem e denominação, mas que compreendia também um processo educativo que contemplava adultos e adolescentes através de uma ação educativa missionária. Por outro lado, as desigualdades educacionais na educação brasileira têm suas raízes nesse período.

Podemos citar, no campo legal, a primeira Constituição Imperial de 1824, que garantia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Porém, o título de cidadão limitava-se aos homens livres e libertos (Brasil, 2000). Sendo assim, a população negra, que era formada principalmente por pessoas escravizadas, foi excluída do direito à cidadania. Pensava-se que, para os escravizados, caboclos e indígenas, era necessário apenas o trabalho duro; a leitura e escrita eram consideradas desnecessárias para esses sujeitos (Brasil, 2000). Dessa forma, “a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Na Constituição de 1891, buscou-se garantir a formação das elites, deixando a desejar no sentido de garantir uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas (Haddad; Di Pierro, 2000). Já a década de 1930 foi favorável à mudança desse panorama, pois começou-se a pensar o papel do estado brasileiro em relação à oferta de uma educação pública. Nessa perspectiva, a Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Brasil, 2000). Ao falar “todos”, a legislação incluía os adultos como detentores desse direito.

Para Haddad e Di Pierro (2000), foi apenas ao final de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como uma pauta da política nacional. Pode-se destacar o ano de 1947, quando foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), dirigida principalmente para o meio rural. Essa campanha foi extinta em 1950. Nesse contexto é importante citar duas outras campanhas, uma de 1952: a Campanha Nacional de Educação Rural; e a segunda, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, iniciada em 1958. Vale enfatizar que ambas tiveram vida curta e pouco realizaram em relação aos seus objetivos. Nesse período, começa-se a pensar na questão do analfabetismo como um problema social sério para o desenvolvimento do Brasil, além da necessidade de resgate e valorização do saber popular. Nesse sentido,

Na efervescência no contexto histórico da realidade brasileira, foi realizada a implantação de vários movimentos designados de cultura popular, entre os quais destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos (Fávero; Freitas, 2011, p. 371).

Percebemos que a Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova roupagem com o Movimento de Cultura Popular criado no Recife (PE), com a União Nacional dos Estudantes, além dos segmentos da Igreja Católica vinculados à Teologia da Libertação e outras iniciativas, todos voltados para pensar um novo paradigma de educação de adultos, tendo por base a educação popular e as concepções de Paulo Freire.

A atuação do educador Paulo Freire foi um grande marco teórico e pedagógico para a alfabetização de jovens e adultos. Sua proposta de alfabetização “[...] teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirou os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60” (Brasil, 2000, p. 49). Ainda segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, as ideias e práticas freirianas foram tão inspiradoras que, em novembro de 1963, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, que objetivava a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização, que tinham como base o trabalho

de Paulo Freire.

Contudo, o golpe de 1964 impediu a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização. Os movimentos e campanhas foram extintos, mas o analfabetismo continuava e, na intenção de erradicá-lo, o regime militar investiu na Cruzada ABC³, entre 1965 e 1967, e depois no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 pela Lei n. 5.379/67. O MOBRAL tinha como objetivo, além de erradicar o analfabetismo, proporcionar uma educação continuada de adolescentes e adultos (Brasil, 2000). No entanto, vale ressaltar que a principal finalidade era a ampliação dos quadros eleitorais e a manutenção do governo militar no poder. Nessa discussão, as Comissões Municipais eram responsáveis pela execução das atividades e a produção de material didático. Contudo, vale frisar que essa proposta era centralizada e totalmente diferente do que defendia Paulo Freire (Brasil, 2000). Além disso, os recursos investidos no MOBRAL não chegaram a render os resultados previstos.

Em 1985, com o declínio do regime autoritário, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que foi extinta em 1990, quando já iniciava uma nova concepção da EJA a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2000).

Também podemos citar como retrocesso para a EJA, além do MOBRAL, o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692, de 11 de agosto de 1971. O Ensino Supletivo, organizado em quatro funções (Suprimento, Suplência, Qualificação e Aprendizagem), objetivou constituir-se em uma nova concepção de escola. “A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116). A intenção desse programa era apenas formar mão de obra e, conseqüentemente, afastava-se também dos princípios freirianos.

Para di Pierro (2003), a partir dos anos 1985, tivemos um período de alargamento no campo dos direitos sociais e, nesse cenário, podemos destacar como um movimento importante para a EJA o Movimento de Alfabetização (Mova), resultado da parceria entre Estado e sociedade civil. Os Movas foram criados após

³A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semioficial (Di Pierro, 2000, p. 114).

eleição de prefeitos provenientes de partidos políticos progressistas em cidades brasileiras de grande e médio porte, no sentido de incluir as camadas economicamente desfavorecidas no processo de escolarização. Essa experiência foi desenvolvida com os princípios dos movimentos de educação e cultura popular. Embora muitas dessas experiências tenham acontecido com os povos do campo, tinha uma discussão específica em relação à escolarização dos povos do campo.

Não podemos esquecer das principais iniciativas do governo federal de Fernando Henrique Cardoso-FHC para a EJA, como o Plano Nacional de qualificação do trabalhador (Planfor), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo este uma conquista dos povos camponeses, a Alfabetização Solidária, e o Programa Recomeço. A meta do Planfor, que foi encerrado em abril de 2003, era ampliar e diversificar a oferta de educação profissional, com o objetivo de qualificar anualmente 20% da população economicamente ativa (Di Pierro, 2003).

Já o PRONERA tinha por objetivo ofertar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) iniciou-se em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a participação da socióloga Rute Cardoso, sendo uma campanha de alfabetização desenvolvida com parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, empresas etc. Por fim, o Programa Recomeço, criado em 2001 e extinto em 2003, consistia na transferência de recursos financeiros de 85 dólares por aluno ao ano para 14 estados das Regiões Norte e Nordeste, incluindo 389 municípios de microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5. O seu objetivo era promover a ampliação da oferta de vagas do Ensino Fundamental de jovens e adultos (Di Pierro, 2003).

Vale salientar que nessa história, quando a EJA não é contemplada na LDB, surgem os fóruns e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) como uma forma de resistência. A primeira CONFINTEA aconteceu em 1949, e a sexta em 2009. Essas conferências são apoiadas pela UNESCO, que reconhece a importância da Educação de Jovens e Adultos. Vale frisar que elas “representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante” (Ireland, 2013, p. 15).

Na sua sexta edição, realizada em Belém, foram deliberadas recomendações em sete eixos: política, governança, financiamento, alfabetização de adultos, participação, monitoramento, inclusão e equidade e qualidade. A CONFINTEA V, realizada em Hamburgo (Alemanha), deliberou sobre educação ao longo da vida, porém essa perspectiva tem encontrado pouco espaço nas políticas de educação (Ireland, 2013). As CONFINTEAS têm se apresentado como grande possibilidade para colaborar para mudanças significativas na Educação de Jovens e Adultos, mas precisamos avançar o que possivelmente será pautas das próximas CONFINTEAS.

Perante o contexto histórico da EJA, percebemos que ela possui uma longa história, marcada por muitos retrocessos e poucos avanços. Para Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo aberto, não consolidado nas áreas de políticas públicas, da formação de educadores, de pesquisa, diretrizes educacionais e intervenções pedagógicas.

Pelo fato de a EJA ainda ser um campo aberto, percebemos que um olhar precipitado mostrará, por vezes, a indefinição, soluções conjunturais, campanhas emergenciais e voluntarismo (Arroyo, 2005), algo que, de acordo com o contexto histórico abordado anteriormente, tem sido uma das marcas da história da EJA. Nessa inquietação, Arroyo (2005) questiona se as universidades, em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, voltam-se para a Educação de Jovens e Adultos.

É notável que nem sempre a EJA foi pauta de interesse das pesquisas nas universidades, nem tampouco no Estado, porém, podemos citar alguns avanços, a exemplo do mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e outras universidades, como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), que vêm desenvolvendo várias pesquisas no âmbito da EJA. Nessa perspectiva, Arroyo (2005) nos mostra que podemos encontrar indícios novos de que o Estado passou a promover políticas públicas que favoreceram a EJA.

Um marco importante foi a criação de um espaço institucional no Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e posteriormente a SECADI, com o acréscimo da temática inclusão na Secad. Porém, a Secadi foi extinta em 2019 pelo decreto n. 9.465, o que representou um grande retrocesso para a Educação de Jovens e Adultos, contudo, no governo atual do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve o retorno da

SECADI, representando um avanço para a diversidade.

Outro evento considerado como avanço para a EJA foi a sua inclusão nas novas estruturas de funcionamento da Educação Básica, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb), além da criação de estruturas gerenciais específicas para a EJA nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (Arroyo, 2005). E não podemos deixar de mencionar a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, que reconhece a necessidade de oportunidades educacionais apropriadas para as características e interesses do educando. Todavia, é importante dizer que muitas pautas da EJA ficaram fora da LDBEN, o que mobilizou a criação dos Fóruns de EJA, enquanto espaço de mobilização e luta em sua defesa.

Anterior à LDBEN, como já citado, tínhamos o MOBRAL e o ensino supletivo, que trouxeram aspectos negativos para a EJA, como a ideia de que os alunos da EJA não querem nada, a não ser uma formação básica aligeirada, voltada exclusivamente para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido,

A Lei 5379, de 1967, que criou o MOBRAL, e a Lei 5692, de 1971, que oficializou o ensino supletivo, ambas do período da ditadura militar, tiveram forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização (Machado, 2008, p. 162).

Ainda hoje, notamos que colhemos os frutos dessa visão compensatória e aligeirada de escolarização para EJA, permeando no imaginário social que os estudantes da EJA que retornam à escola têm pressa e, portanto, a oferta do curso deve ser algo rápido e fácil, sem muita exigência e preocupação com a qualidade do ensino, já que, nesse tipo de concepção, parece haver uma visão de que os alunos da EJA possuem conhecimentos limitados e baixo nível de aprendizagem.

Como já citado anteriormente, a LDBEN foi de suma importância para repensar a Educação de Jovens e Adultos como direito do cidadão, bem como repensar sua reconfiguração, deixando de lado as concepções residuais do MOBRAL e do ensino supletivo. Para tanto:

Engana-se quem pensa que estamos falando apenas da troca de um nome, ou seja, de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção

compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida (Machado, 2008, p. 63).

Sendo assim, a EJA não é apenas uma mudança de nomenclatura do que era conhecido como “ensino supletivo”, mas representa uma mudança de paradigma, passando a entender a educação como direito ao longo da vida. Nesse sentido, cabe acrescentar que a LDBEN/1996 marca um tempo propício para a reconfiguração da EJA.

Para Arroyo (2005), pensar na reconfiguração da EJA implica superar a visão reducionista de que os seus alunos são sujeitos provenientes de trajetórias escolares incompletas e truncadas. Dessa forma, o autor acrescenta que as políticas de educação precisam ter uma nova roupagem, na qual o objetivo não poderá suprir carências de escolarização, mas sim garantir direitos inerentes a um tempo de vida. Dessa forma,

Todo esse conjunto de indicadores aponta que estamos em um momento novo, que exige como primeira estratégia a reconfiguração da EJA. Entretanto, essa reconfiguração não virá espontaneamente. O sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas. Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens – adultos como um campo de responsabilidade pública (Arroyo, 2005, p. 21-22).

Apesar de haver um avanço para a reconfiguração da EJA, em 2005, houve retrocessos mais recentes, não só na EJA, mas na educação em geral. É o que aponta Santos (2019) quando ocorreu, em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁴), que propõe a universalização do ensino, citando superficialmente a EJA, sem a apresentação de propostas específicas, desconsiderando suas particularidades e o legado de Paulo Freire sobre a Educação Popular, o que, conseqüentemente, tem inviabilizado o avanço de políticas públicas para esse tipo de modalidade educativa.

Concordamos com Arroyo (2005) quando este fala da necessidade de

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017).

reconfiguração da EJA, e percebemos que ela ainda se mantém no contexto atual, principalmente com a limitação de recursos para a educação de Jovens e Adultos. Tivemos muitos retrocessos no que tange às políticas para a EJA. Segundo Gadotti (2016), são numerosos os programas estaduais e municipais para a EJA, e alguns deles são muito bons, todavia, ainda muito fragmentados e marcados pela descontinuidade. Nesse sentido, é importante acrescentar que a EJA passou por um grave processo de abandono de políticas para o financiamento de recursos humanos e materiais. Consequentemente, para Gadotti (2006), entre 2007 e 2011, houve redução de quase 20 mil turmas de EJA, e o analfabetismo continua fora da agenda política. “Os estudantes da EJA estão desmotivados não só pelo fechamento de turmas, mas pela falta de pessoal preparado e porque a prioridade sempre foram as ditas modalidades “regulares” (Gadotti, 2016, p. 9).

Acreditamos que ainda é necessário avançar na reconfiguração da EJA, bem como na alfabetização dos sujeitos. Convém ressaltar que essa reconfiguração não virá espontaneamente, pois necessita que o sistema escolar reconheça a pluralidade de indicadores sociais que vêm dos jovens e adultos. Precisa-se pensar quem são os sujeitos que frequentam a EJA, a especificidade desses sujeitos e a diversidade de gênero, raça, religião etc., fatores que perpassam suas vivências e, entendendo-se que, “quanto mais se avançar na configuração, da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que (ao negativamente a marcaram)” (Arroyo, 2005, p. 23).

Para refletir a EJA em nova concepção, sem essa visão de educação compensatória, cabe repensar a formação de professores voltada especificamente para a realidade dos sujeitos da EJA. Por isso, Machado (2008) sinaliza que alguns cursos de Pedagogia têm ênfase ou habilitação em EJA, mas poucos os cursos têm essa característica. Por isso,

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os

alunos da EJA já trazem? (Machado, 2008, p. 165).

Precisamos entender que a formação de professores é de suma relevância para mudanças significativas na EJA. Infelizmente, é notável que ainda nos deparamos com a dicotomia da formação do professor e a realidade da EJA. Por isso, pensamos ser importante considerar que os estudantes da EJA possuem especificidades que precisam ser consideradas por meio de um currículo diferenciado. Pensamos ser importante também conseguir atender às diferenças de idade, características biopsicossociais diferentes, entre outros fatores. Também, é importante acrescentar que,

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

A partir de Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, refletimos que, para a capacitação de um professor voltado para tal modalidade de ensino, além das exigências formativas e habilidades que devem atender à complexidade da EJA, adequadas às condições do educando para isso, é necessário incluir as especificidades da EJA na formação docente, tanto na inicial, quanto na formação continuada. É necessário criar condições para o professor compreender que os alunos são protagonistas no processo de aprendizagem, superando os estigmas sociais sobre os sujeitos da EJA. Para Arroyo (2005), se nossa preocupação se resumir apenas à reprovação e à evasão de alunos, bem como à discrepância idade/série, será muito difícil pensarmos numa reconfiguração da EJA. Além disso,

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. Colocamo-nos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. Porém, o olhar pode não mudar. Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação contínua sendo visto sob a ótica da escola, da

universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização (Arroyo, 2005, p. 23).

Percebemos que a EJA continua sendo vista na perspectiva de estudantes com enormes carências escolares em relação à aprendizagem. Enquanto analisarmos a EJA por esse viés, ou seja, de que os sujeitos que a compõem não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao Ensino Fundamental, ou dele foram excluídos ou evadiram, não avançaremos. A EJA apenas será reconfigurada se esse olhar for revisto. É preciso considerar que encontramos outros espaços com a preocupação com a educação de adultos. Podemos citar como exemplos: igrejas, ONGs, cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais (especificamente os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)) (Arroyo, 2005).

Para se ter uma reconfiguração da EJA e também políticas públicas mais inclusivas, é necessário um olhar mais amplo, pois, além de dificuldades de aprendizagem, os estudantes da EJA são sujeitos com trajetórias marcadas por falta de oportunidades de melhores condições de vida (emprego, moradia, alimentação etc.), discriminação e racismo, além de serem vítimas de violência (Arroyo, 2005). Além disso, embora existam especificidades referentes às trajetórias de vida, os estudantes que compõem a EJA possuem uma identidade coletiva marcada pela exclusão desses direitos essenciais de condições de vida digna, algo que remete também aos seus antepassados e, nesse sentido, Arroyo (2005) defende que a identificação dessas especificidades e da identidade coletiva possibilitará uma reconfiguração da EJA.

Conforme já discutimos sobre a luta dos movimentos sociais pela EJA, vale destacar que a Educação do Campo também tem seu histórico marcado por muitas lutas. Nesse sentido, percebe-se que essas modalidades de ensino se inter cruzam, pois ambas fazem parte de territórios marcados por processo de exclusão social, lutas e conquistas históricas, tendo a educação como prática social. Levando em consideração essas ideias, o estudo dos marcos históricos abordados neste trabalho vai nos mostrar que nem sempre a educação foi pensada como um todo num país essencialmente agrário e que não investe na EJA no Campo, por haver uma forte concepção de esvaziamento do campo e extinção da EJA (de Oliveira; Barbosa Filho, 2011).

Ao falarmos da Educação do Campo, não podemos nos esquecer que, historicamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem lutando por uma educação específica para quem mora e trabalha no campo. O MST tem por base a pedagogia socialista e a pedagogia do Movimento e, por isso, preza pela valorização dos saberes populares e por uma educação libertária para a formação humana.

Não podemos deixar de evidenciar alguns eventos históricos que contribuíram para dar materialidade à Educação do Campo, como o “[...] I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), que foi realizado em Brasília em 1997, a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, que aconteceram, respectivamente, em 1998 e 2004 na cidade de Luziânia Goiás[...]” (Hage, 2014, p. 1167). Outras conquistas são o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo em 2002, e o Seminário Nacional por uma Educação do Campo em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002.

Os textos preparatórios da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo nos permitem entender que, culturalmente, os povos do campo sempre foram vistos como sujeitos do atraso, associando-os ao analfabetismo, à falta de instrução e, por isso, a essa parcela da sociedade não eram direcionadas políticas públicas. No entanto, a Educação do Campo precisa ser uma alternativa a fim de superar essa visão preconceituosa e garantir aos seus sujeitos oportunidades adequadas às suas especificidades, a fim de garantir-lhes uma formação humana justa (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2020). Mediante o exposto enfatizamos que:

Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2020, p. 44).

Quando falamos em Educação do Campo, estamos tratando de uma realidade de diversos movimentos camponeses, que mesmo lutando por causas diferentes, perceberam a importância da Educação. Para Caldart (2009), a Educação do Campo é um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, e, por isso, é importante pontuar que Educação do Campo não é educação rural.

As atividades educativas poderão ser organizadas e desenvolvidas em

diferentes espaços pedagógicos, Vale ressaltar que:

Os sujeitos coletivos da constituição da EdoC têm, cada um deles, experiências e reflexões sobre educação vinculadas aos processos de luta e trabalho em que se inserem, principalmente na construção dos territórios da agricultura camponesa. Trazem Para a EdoC concepções de educação baseadas em diferentes referenciais teóricos e práticos, sistematizadas em formas e linguagens diversas. Entretanto, há elementos essenciais que lhes são comuns e nos permitem afirmar uma determinada concepção geral de educação como raiz originária da EdoC. Trata-se de uma forma de pensar a educação que permite conectá-la ao conteúdo das outras raízes, reafirmando seus sujeitos e suas finalidades (Caldart, 2019, p. 66).

Os sujeitos coletivos da constituição da Educação do Campo têm experiências sobre educação ligadas aos processos de luta e trabalho camponês. Precisamos entender, diante disso, que a Educação do Campo não é mercadoria e é um direito dos sujeitos que trabalham e vivem no campo, como agricultores, indígenas, camponeses, assentados, agregados. “Essa diversidade pode seguir compondo o desenvolvimento histórico da totalidade EdoC, desde que a intencionalidade associativa se fortaleça e a referência coletiva de projeto histórico continue sendo o fio de prumo da construção” (Caldart, 2019, p. 74).

Além disso, acreditamos que os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver, de trabalhar, de se relacionar com o tempo, o meio ambiente, que também se distingue de quem vive nas grandes cidades. Outras questões em que a população do campo se destaca também por sua especificidade estão relacionadas com a forma de organização familiar, educação e a vivência em comunidade. É por isso que a escola do campo é um direito das pessoas que vivem e trabalham no campo (Santos, 2020). Nesse sentido,

Quando dizemos por uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido (Santos, 2020, p. 146).

Entendemos a partir da citação que o sujeito no campo tem que ser protagonista da sua própria formação e, por isso a Educação do Campo reafirma a necessidade de ampliação do direito à educação aos seus sujeitos, além de possuir

um currículo que esteja vinculado à história dos povos do campo, contemplando as causas sociais e humanas desses povos. Pensamos ser importante também uma escola que leve em consideração a educação popular e a pedagogia do oprimido, a qual propõe a emancipação e a libertação do povo.

A educação popular busca a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua realidade e do seu lugar no mundo, pensando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Brandão (2013), ela se opõe ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, sendo que “a Educação Popular surgiu como uma proposta de uma modalidade de ação transformadora em seu campo, ao agir sobre saberes e valores de pessoas e de suas consciências” (Brandão, 2013, p. 16).

Criada também num contexto de defesa de direito à educação para grupos sociais que tiveram esse direito historicamente negado, a Educação de Jovens e Adultos sempre foi pauta dos movimentos em prol de uma Educação do Campo, sendo que uma das suas metas é eliminar o analfabetismo no campo e ampliar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo (Santos, 2020).

A autora acrescenta que os maiores índices de analfabetismo estão no campo e entre as mulheres do campo. Nesse sentido, a EJA Campo exige um novo olhar, cuidadoso e amável, pois é um campo instigante para a renovação do fazer e pensar docente, onde se podem pensar novos métodos, novas relações e novos conteúdos. Além do mais, essa modalidade de ensino é destinada aos sujeitos que, historicamente, tiveram seus direitos negados, dentre eles a educação, e, por conseguinte, a maior parte dos sujeitos que frequentam a EJA são negros (Passos, 2012).

Além disso, nossa revisão de literatura que consta no artigo 1 mostrou que ainda precisamos dar passos largos para avançar nas discussões sobre EREER na EJA Campo.

2.1.2 O movimento negro e a EREER na EJA Campo

Ao nos referimos às lutas do movimento negro, que prezam pela igualdade de condições e oportunidades para a população negra, não podemos deixar de mencionar a Lei n. 10.639/03 que foi modificada pela Lei n. 11.645/08 e altera a LDBEN e inclui a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino da “História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, mas neste trabalho abordamos apenas a Lei n. 10.639/03, entendendo esse marco como fruto das lutas do movimento negro, movimento que “[...] ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (Gomes, 2017, p. 21).

Nessa perspectiva, o movimento negro constitui um capítulo muito importante da nossa história e da luta para uma educação antirracista, sendo que:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2017, p. 22).

Compreendemos que, ao politizar a raça, o movimento negro reflete acerca das estruturas de poder na sociedade brasileira, estruturas essas que revelam um paradigma racista. Ao romper com as visões distorcidas sobre a população negra, perpetuadas pelo racismo, e interpretando a raça como construção social de maneira afirmativa, o movimento negro questiona o mito da democracia racial. Sobre o mito enfatizamos que:

As raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX, impulsionadas: a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem (Domingues, 2005, p. 119).

O mito da democracia racial teve seu auge no século XIX, perpetuado principalmente pela produção dos estrangeiros que, por não vivenciarem aqui no Brasil regime de segregação racial como nos Estados Unidos, ou o *Apartheid* na África do Sul, consideravam harmônicas as relações entre as raças no Brasil. Esse processo também foi impulsionado pela produção da elite intelectual e política, sendo fundamentado pelo elevado nível de miscigenação na formação histórica do Brasil. Vale destacar também que “o mito da democracia racial conseguiu introjetar na cabeça do negro que a solução para os males produzidos pela exclusão era individual e não passava pela luta coletiva de transformação do sistema racial” (Domingues, 2005, p. 126).

As pessoas ligadas ao movimento negro têm consciência das consequências

do mito da democracia racial para a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, a educação pode ser um meio para desconstrução desse mito. Sendo sempre pauta do movimento negro,

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da 'violência capitalista' (Gomes, 2017, p. 24).

Compreendemos que o movimento negro, por meio de suas lideranças, elegeu a educação como um espaço de intervenção de emancipação social, pelo fato de ser um campo de formação humana por onde passam os mais diferentes grupos étnico-raciais. Trata-se de um direito social que foi conquistado com muita luta pelos diversos movimentos sociais. Além do mais, quando falamos de Educação das Relações Étnico-Raciais, de Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo – que são bases para esta pesquisa –, é importante destacar que todas foram conquistadas em meio a muitas lutas.

Mediante o exposto, percebemos a importância do movimento negro para pensar uma educação antirracista, na perspectiva das relações étnico-raciais, colaborando para refletirmos a relevância dessa para a Educação Básica, em específico para a EJA Campo. Assim como o movimento negro, Paulo Freire também reconhece a educação como espaço de emancipação social, na qual educandos e educadores são mediatizados pelo mundo, sempre tendo como base o diálogo, que é uma exigência existencial.

Em consonância com Freire (1987), para uma educação emancipadora, faz-se necessário que todos os homens digam a sua palavra. A partir dessa palavra, transformem o mundo; por isso, dizer a palavra é trabalho, é práxis, é ação-reflexão. A palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas sim um direito de todos. Entendemos dessa forma que “[...] é preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (Freire, 1987, p. 51).

O movimento negro compreende a importância de todos terem direito de dizer a sua palavra e de ter voz na sociedade. Em função disso, a educação sempre esteve na lista de prioridades do movimento negro, pois no período pós-abolição, em 1888, deixar de ser escravo e vivenciar a cidadania era o objetivo de homens e mulheres negros. Entre as reivindicações dos setores mais organizados, estava a educação como uma necessidade, pois “[...] o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (Gomes, 2017, p. 28).

Nesse processo de reivindicações, não podemos nos esquecer da forte influência que teve a imprensa para romper com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX. Alguns jornais que tiveram papel importante na luta contra o racismo no início do século XX, dentre eles: “[...] o Xauter (1916), Getúlio (1916-1923), O Aifinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d’Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros” (Gomes, 2017, p. 29). Os supracitados jornais tinham o papel educativo de informar e politizar a população negra acerca dos seus direitos, enfatizando a necessidade de essa população conquistar seu espaço em uma sociedade racista e hierarquizada (Gomes, 2017).

Além dos jornais, encontramos os trabalhos voltados à educação para a população negra, organizados e executados pela Frente Negra Brasileira, a qual propunha a educação de seus membros, “[...] além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período” (Gomes, 2017, p. 30).

Também podemos citar como movimento importante ligado à educação, o Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN estendeu suas ações para alfabetização de jovens e adultos, incluindo nesse rol: empregados domésticos, operários e favelados sem profissão definida. Fazendo-se ações educativas que trabalhavam numa perspectiva emancipatória, permitindo indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional.

É importante também ressaltar que os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais. No contexto atual da educação, esses saberes foram transformados em não existência,

ou seja, em ausências. Sabendo-se que um dos requerimentos do movimento negro é o reconhecimento da diversidade étnico-racial, bem como suas demandas por livre expressão, buscando novas práticas sociais e educativas. Vale salientar que o debate sobre quem é negro e quem é branco toma conta da vida dos brasileiros e das brasileiras de uma forma diferente, ultrapassando os espaços da militância e da discussão política. Portanto, é preciso uma pedagogia que reconheça a diversidade e seja voltada para a emancipação dos sujeitos (Gomes, 2017).

Sendo assim, torna-se necessário um olhar pedagógico sensível, por parte do docente, para a construção de estratégias que levem em consideração, na sua prática, uma educação para a diversidade que contemple a dimensão racial perante desigualdades sociais e raciais que se intensificam na EJA Campo.

Diante do contexto de desigualdades sociais e raciais no país, o educador da EJA Campo não pode silenciar esse debate. Reafirmando essa reflexão, vale enfatizar que,

Nessa perspectiva, os profissionais que trabalham com a EJA, devem ter consciência de sua tarefa diante do compromisso profissional e social de abarcar em suas práticas pedagógicas uma pedagogia multirracial, voltada para a educação das relações étnico-raciais. Tal diálogo aberto e constante feito pelos profissionais da EJA na escola dá a possibilidade de abertura para desvelar as práticas racistas presentes em seu interior e que muitas vezes passam despercebidas, além de possibilitar o fortalecimento do debate sobre o assunto e a intervenção educativa muitas vezes nas situações de racismo apresentadas (Carvalho; Valentim, 2014, p. 5).

Entendemos que os professores da EJA precisam estar socialmente engajados na busca pela igualdade racial, a fim de promover uma educação antirracista, evidenciando, por exemplo, marcos importantes, como a Lei nº 10.639/03, que propõe um ensino pautado na justiça social e descolonização do currículo escolar. Dessa forma há a “[...] necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, p. 102).

Formação esta que oportuniza aos docentes acessarem conhecimentos necessários para não repetir, ou reforçar a educação racista. Nessa perspectiva, abordando-se questões relacionadas com o racismo, desigualdade racial, história afro-brasileira, cultura africana, entre outras, acreditamos ser possível garantir que

os jovens e adultos da EJA Campo possam conscientizar-se sobre a necessidade da luta pela igualdade racial para a defesa de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Para que a Educação das Relações Étnico-Raciais aconteça no contexto da EJA Campo, os professores precisam compreender os educandos como sujeitos socioculturais, reconhecendo as diversas questões que perpassam a vivência desses educandos, como é o caso das questões raciais e da terra. Deve-se ressaltar que os professores precisam proporcionar discussões em sala de aula que possibilitem a esses sujeitos o entendimento de seu lugar perante a sociedade, como uma forma de estimular a transformação social desses estudantes (Giovanetti, 2011). Assim, podemos construir realmente uma educação para a cidadania.

Mediante o exposto, faz-se necessário refletir acerca da formação continuada de professores que atuam na EJA Campo, pensando no lugar dessa formação no presente trabalho, esse tema será discutido no próximo tópico.

2.1.3 Formação continuada de professores: breves considerações

Quando falamos a respeito da formação docente, na história nacional da Educação Básica identificam-se três modelos de formação: **modelo conteudista**, **modelo de transição** e **modelo de resistência** (Coimbra, 2020). De acordo com Coimbra (2020), o modelo conteudista, de 1939 até 2002, abrangia o conceito brzezinskiano, conhecido como esquema 3+1: formam-se bacharéis em disciplinas (matemática, física, química etc.), e em seguida fazem o Curso de Didática para obterem a titulação de licenciados e, assim, passam a atuar na Educação Básica.

Sobre o modelo de transição, Coimbra (2020) destaca a inclusão da prática profissional como um dos pilares da formação docente. O autor destaca a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as para a Educação Básica por meio da Resolução do CNE/CP nº 1/02, contribuindo para o surgimento do segundo modelo de formação de professores no Brasil, nos seguintes pontos: (i) os conhecimentos pedagógicos foram integrados aos conhecimentos específicos; (ii) a prática profissional passa a ser um item abordado na formação docente; (iii) a promoção de uma formação integral; e (iv) ampliação do leque de visões sobre a formação de professores. Ainda segundo o autor, no modelo de

resistência, tem-se um mesmo princípio de formação inicial e continuada a partir das diretrizes formação de 2015.

Embora encontremos na atualidade os três modelos, um inter cruzando o outro, este trabalho visa à formação de professores no modelo de resistência “por suas características históricas na busca da dialogicidade como dimensão importante de uma educação transformadora” (Coimbra, 2020, p. 1). Sendo assim, acrescentamos que a resolução de 2015 reforça a formação de professores, por ampliar a carga horária formativa, estabelecendo também ligação entre a formação continuada e inicial, articulando mais intensamente teoria e prática, incluindo a valorização e profissionalização do magistério (Coimbra, 2020).

É válido ressaltar que a resolução de 2015 contempla o modelo de resistência devido à sua característica de articular teoria e prática de forma mais clara, evidenciando para os educadores a relação entre o pensar e a ação-reflexão, a fim de que esses sujeitos, identificando-se como seres inacabados e inconclusos, possam ser contemplados por uma formação não engessada, mas sim em constante transformação (Freire, 2011).

É pensando nessa dimensão da práxis transformadora, que esta pesquisa aproxima-se mais do modelo de resistência, considerando a possibilidade de o educador reconhecer-se como um sujeito ator da sua prática educativa, tendo consciência plena de sua atividade educativa, criando e recriando possibilidades de construir experiências educativas que considerem os sujeitos nas suas particularidades e realidades. Entendemos que pensar no conceito de práxis para a formação de professores oportuniza a construção de conhecimentos significativos para a sociedade, conhecimentos esses produzidos no movimento de ação-reflexão-ação. As ações formativas a serem realizadas nesta pesquisa articulam o saber e o fazer, a teoria e a prática.

Neste estudo, trabalharemos com a perspectiva de práxis transformadora, e concordando com Freire (1987), ao dizer que a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Assim, nessa percepção, espera-se que as ações formativas possibilitem a cultura do professor pesquisador, e a autorreflexão de sua prática. “A práxis é, pois, subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos (supera unilateralidades). Além do mais, e isto é básico, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico”

(Mayoral; Rosa, 2007, p. 332).

Em conformidade com o exposto, neste trabalho foram realizadas as ações formativas construindo com os educadores da EJA Campo a reflexão acerca de um novo fazer acerca da EREER, sempre relacionando teoria e prática, já que ambas devem andar de mãos dadas no processo educativo. Sabemos ainda que só se conhece o mundo por meio da atividade transformadora. “Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano” (Mayoral; Rosa, 2007, p. 337). Concordamos nesse sentido com a concepção freiriana de práxis, que está baseada no agir e refletir sobre o mundo, a fim de transformá-lo.

Falando-se então sobre vivência, os currículos de formação de docentes-educadores/as dos jovens e adultos trabalhadores devem ter por base o trabalho, considerando que as vivências dos sujeitos da EJA, em sua maioria, perpassam pelo trabalho informal e a partir da perspectiva de concluir os estudos para melhorar sua condição de vida, embora a tradicional segregação sofrida no espaço escolar tenha limitado o direito desses sujeitos ao trabalho e a uma vida justa e digna (Arroyo, 2017).

Arroyo (2017) defende a abordagem da temática “trabalho” como princípio formador para estar presente na formação de professores da EJA. Além disso, os docentes-educadores necessitam compreender que trabalhar na EJA é trabalhar com as vítimas dessa crise do trabalho, fazendo assim, da escola e da EJA, um espaço de formação. Assim, “o passo decisivo para reinserção da EJA é ter o trabalho como referente ético-político-pedagógico” (Arroyo, 2017, p. 6).

Na EJA Campo, a formação de professores precisa contemplar a luta pela terra e a serviço da transformação social. Pensando nesse viés, enfatizamos a importância da Licenciatura em Educação do Campo, que tem sido uma das práticas que, segundo Caldart (2019), mostra o tamanho, as potencialidades e a beleza do desafio de educar para a diversidade, entendendo que a raiz da Educação do Campo está na agricultura camponesa, na luta pela terra e pela agroecologia com “[...] o desafio de se construir como ‘território’ de produção de novas sínteses, movidas pelo cultivo da sua ligação orgânica com a realidade que a criou” (Caldart, 2019, p. 75).

O encontro entre a Edoc e a agroecologia pode ocorrer na formação de educadores e educadoras do campo, por entendermos isso como uma forma de resistência das comunidades camponesas à exploração decorrente do capitalismo latifundiário. Vale ainda ressaltar que esse encontro está nos processos de formação de base nas comunidades camponesas, sendo uma relação que vem sendo movida pela força formativa dos processos de luta em defesa dos territórios camponeses (Caldart, 2022).

Arroyo (2019) afirma que o movimento de Educação do Campo não se restringe apenas ao que ocorre nas escolas, entre professores e alunos, nem somente ao processo de formação docente que ocorre nas universidades; esse movimento acontece em movimentos sociais, como os que lutam pela terra, vida, cultura e trabalho e, portanto, compreendem outras faces da formação humana. Refletimos nessa perspectiva que, considerando as necessidades dos camponeses, precisa-se de um novo paradigma de formação, exigindo outra organização curricular em disputa com a organização hegemônica. Assim, devemos formar educadores conscientes da perversa negação do direito dos povos dos campos à educação. Portanto, os educadores do campo têm direito de conhecer a negação da educação para os camponeses, povos das águas e das florestas, indígenas e quilombolas, compreendendo a luta pela Educação do Campo e formação de outros educadores.

Consideramos neste trabalho a necessidade de a formação continuada de professores ser feita a partir de dentro da profissão pois, “[...] é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores” (Nóvoa, 2012, p. 16). Sendo assim, o intuito deste trabalho é que as ações formativas sejam construídas em conjunto com os professores, com base na autorreflexão sobre suas práticas em sala de aula. Faz-se necessário, nesse sentido, valorizar o conhecimento docente e perceber que os professores ressignificam o conhecimento no próprio ato pedagógico, ao mesmo tempo em que é construída uma reflexão sobre a prática.

Nóvoa (2012) apresenta os elementos de uma proposta de formação continuada em quatro pontos, que nos possibilitam refletir sobre a necessidade de construirmos a formação de professores dentro da profissão, objetivando valorizar o conhecimento profissional docente na articulação entre formação de professores e o

debate sociopolítico. Os quatro pontos citados são: i) formação de professores deve ser voltada para a prática em sala de aula; ii) valorização do conhecimento docente; iii) criação de nova realidade organizacional; (iv) reforço do espaço público de educação. Pensando acerca da formação continuada, compreende-se neste trabalho a EJA Campo como espaços privilegiados em potencial para corrigir as injustiças historicamente edificadas e trabalhar com a ERE, e com base nesses quatro pontos elencados por Nóvoa (2012) o Produto Educacional desta pesquisa foi ganhando forma.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

No intuito de pesquisar a formação continuada de educadores da EJA Campo, na perspectiva das relações étnico-raciais, assumimos a abordagem qualitativa, balizada pelos princípios da pesquisa participante, por compreender que apenas informações quantificadas não são suficientes para garantir o entendimento de fenômenos sociais, relacionados à educação, como é o caso da questão problema deste trabalho.

Sobre a abordagem qualitativa, é válido mencionar que essa definição de pesquisa surgiu no final do século XIX, quando os pesquisadores das ciências sociais perceberam que os métodos utilizados pelas ciências exatas, baseados no positivismo e em estudos de fenômenos de natureza quantitativa, não eram suficientes para a compreensão de fenômenos sociais (André, 1995).

A pesquisa foi realizada na escola em que trabalho, onde tenho uma identificação e aproximação com os participantes da pesquisa. Destarte, por trabalhar com a formação em serviço de professores, houve interação com os participantes, bem como o envolvimento destes na análise da sua própria realidade. Em vista disso, salientamos que alguns praticantes recentes da pesquisa participante “[...] confessam que às vezes não sabem se estão praticando uma ‘pesquisa participante’ ou ‘participação pesquisante’” (Brandão; Streck, 2006, p. 8).

Optamos pela pesquisa participante por ser a abordagem que melhor dialoga com o nosso problema de pesquisa, e que traz o viés da Educação Popular, um dos movimentos que mais questiona o pensamento pedagógico, e que, historicamente, muito tem contribuído para o desenvolvimento de projetos de Educação de Jovens e Adultos, ligados a movimentos populares no campo e nas cidades. Falando ainda sobre a pesquisa participante, podemos compreender que esse tipo de pesquisa é mais que uma teoria, e está intrinsecamente ligado a um diferenciado movimento social através do conhecimento, no qual o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação social. Além disso, a pesquisa participante é

[...] um movimento muitas vezes associado à educação popular e aos movimentos populares, bem mais que uma teoria de pesquisa acadêmica. Um movimento que se estende por mais de meio século na América Latina e que, agora como antes, continua pondo-se à prova em uma enorme variedade de experiências concretas, e continua revendo-se, autocriticando-se, e reinventando-se através de novas idéias, de novas metodologias, de

novas experiências e de antigos e novos esforços de colocar o conhecimento social, obtido através de procedimentos científicos, a serviço de alguma forma de ação social transformadora (Brandão; Streck, 2006, p. 9-10).

Devido à existência de uma gama de experiências concretas em relação a ações sociais transformadoras, identificamos que esta pesquisa tem a práxis como finalidade, a fim de sugerir possibilidades de transformação da prática profissional do trabalho educativo, a partir da ação-reflexão-ação. Dessa maneira, objetivamos a emancipação dos sujeitos da EJA Campo, já que “[...] a dimensão participativa da metodologia deve estar associada a outras dimensões, como a crítica, a reflexividade e a emancipação [...]” (Brandão; Streck, 2006, p. 17).

A pesquisa participante, que não possui relação entre sujeito e o objeto, mas sim entre sujeitos, pois parte da ideia de que todas as pessoas são fontes originais de saber, está relacionada, no Brasil, de forma indireta, aos processos históricos que deram origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), onde as comunidades possuem sujeitos com participação ativa e crítica, importantes a esse tipo de pesquisa (Brandão, 2006).

Nessa perspectiva, acreditamos que essa abordagem metodológica se constitui como base fundante para promover a interação entre os/as professores/as, viabilizando a organização de ações formativas para refletir acerca de práticas pedagógicas que abordem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na EJA Campo.

Para viabilizar este estudo, utilizamos como instrumentos de pesquisa os círculos epistemológicos, a observação participante e o diário de campo. Os Círculos Epistemológicos são baseados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Na perspectiva freireana, os círculos propõem uma relação horizontal entre pesquisadores e pesquisandos, ambos conscientes de seu inacabamento ou inconclusão, pois todos aprendem e ensinam em comunhão, colaborando para a formação dos participantes do círculo.

Segundo Romão *et al.* (2006), nos Círculos Epistemológicos, o “pesquisado” é substituído pelo “pesquisando”, pois ele não é apenas objeto da pesquisa, mas sim sujeito, considerando-o mais como parceiro do processo do que objeto de investigação. Convém destacar que, nesse processo, deve-se reconhecer a inconclusão e o inacabamento dos seres humanos, pois “[...] ambos os sujeitos,

pesquisador e pesquisandos, produzem verdades parciais devido a seu inacabamento, inconclusão e incompletude (Romão *et al.*, 2006, p. 179).

Portanto, o ser humano, reconhecendo suas características limitadoras, vai em busca de conhecer mais e, nessa perspectiva, “[...] o sujeito pesquisador precisa dialogar com os sujeitos pesquisados sobre suas questões de investigação e seus pressupostos e, assim, relativizar suas antecipações que, normalmente, em um projeto de pesquisa, são as hipóteses” (Romão *et al.*, 2006, p. 182).

O pesquisador pode utilizar, para a problematização no diálogo, trechos de filmes, imagens, músicas, questões problematizadoras que falem da realidade, falas etc. Esses movimentos que compõem os círculos são: escuta sensível/olhar aguçado; o movimento de emersão/imersão das/nas temáticas; distanciando-se para desvelar; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro recriativo; conscientização; e autotransformação (Andrade, 2017). Nessa pesquisa, realizamos as ações formativas de professores da EJA Campo, o que corresponde ao Produto Educacional dessa pesquisa, por meio dos Círculos Epistemológicos, desenvolvendo uma pesquisa formativa que possibilitou ampliar as ações formativas na perspectiva das ERER na EJA Campo.

2.2.1 Produto Educacional

A pesquisa tem como Produto Educacional as ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em escolas do campo, realizadas com professores, por meio dos Círculos Epistemológicos. Os Círculos Epistemológicos foram realizados com onze professores, durante três encontros por área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias), de aproximadamente 2 horas e 20 minutos. Os encontros foram realizados para três eixos. Com a área de Ciências Humanas, em três terças-feiras; área de Linguagens três quartas-feiras e com Ciências da Natureza e Matemática três quintas-feiras, totalizando nove encontros para três eixos durante três semanas:

Quadro 1 - Roteiro dos Círculos Epistemológicos

DATA	EIXOS REFLEXIVOS PARA O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO	TEXTOS REFLEXIVOS
------	--	-------------------

XX/YY	1º Eixo: EJA Campo Concepções dos educadores sobre a EJA Campo.	·Leitura de uma imagem sobre a reforma agrária;
XX/YY	2º Eixo: ERER na EJA Campo Desafios e possibilidades para trabalhar a ERER na EJA Campo.	·Leitura de um trecho do livro “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, para suscitar as reflexões na roda de diálogo;
XX/YY	3º Eixo: Formação continuada para ERER na EJA Campo Formação continuada para ERER na EJA Campo que temos e que queremos.	·Leitura de um poema de Conceição Evaristo para finalizar o diálogo;

Fonte: Autora.

O primeiro eixo foi iniciado com a análise de uma charge sobre a reforma agrária, e os docentes foram convidados a pensar sobre ela e as reflexões giraram em torno da propriedade privada e da distribuição desigual das terras. Nesse eixo, foi escolhida uma charge da reforma agrária para suscitar o diálogo acerca da EJA Campo, já que a reforma agrária é base para pensar a educação do campo e a EJA campo, e o objetivo desse eixo foi compreender a concepção que os docentes possuíam acerca da EJA Campo.

No segundo eixo, para iniciar a roda de conversa, foi realizada a leitura de um trecho da obra de Carolina Maria de Jesus – *Quarto de despejo*, na qual ela relata o 13 de maio de 1958 na sua perspectiva. Esse trecho da obra de Carolina suscita muitas reflexões, principalmente acerca de uma falsa abolição. Nesse dia que representa a abolição (liberdade para os escravizados), Carolina se encontrava na favela e isso nos mostra como essa ideia de abolição é ilegítima e as pessoas negras foram deixadas à sua própria sorte, vivendo situações desumanas, como se encontrava Carolina.

O terceiro eixo iniciou com algumas questões problematizadoras, sendo estas: I-Você já fez alguma formação continuada para a educação das relações étnico-raciais? II-Quais temas você considera relevantes para uma formação continuada na perspectiva das relações étnico-raciais? Essas questões problematizadoras foram propostas com a finalidade de compreender a formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais que os professores tinham e a formação que almejavam? Ao finalizar o diálogo, foi recitado o poema “*vozes mulheres*” de Conceição Evaristo, que nos remete à ancestralidade, ao falar da voz que ecoou da sua bisavó, avó, mãe e de sua filha e esse fato suscita no

contexto da pesquisa pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais que tivemos, que temos e a que queremos.

Durante os Círculos Epistemológicos, utilizaram-se algumas questões problematizadoras. Os Círculos Epistemológicos possibilitaram coletar informações para além dos objetivos traçados, materializando uma dupla função, a de formação e também coleta de informações. Os docentes participaram literalmente de uma atividade formativa, na qual se engajaram e aprenderam um com o outro. Nesse ínterim, os círculos foram muito importantes nesta pesquisa, pois os objetivos foram complementados por outras informações que os docentes compartilharam durante o diálogo e que ajudaram a compreender o que cada docente estava expressando em determinado tema gerador.

Para o planejamento dos Círculos Epistemológicos, inicialmente foram retomados os objetivos desta pesquisa e cada objetivo específico deu origem a um tema gerador expresso nos eixos, a partir da definição dos eixos foram escolhidos recursos para suscitar as reflexões no diálogo. Nesses círculos foram escolhidos a charge, o trecho de diário e o poema, sendo que em outras experiências podem ser utilizados outros recursos. O relevante é que os recursos dialoguem com os eixos e com as pretensões das informações que se quer alcançar naquele tema gerador, sempre visando ao momento formativo possibilitado por esse instrumento, pois os recursos utilizados juntamente com o diálogo colaboraram com a formação dos docentes.

2.2.2 Observação participante

Durante os Círculos Epistemológicos, foi realizada a observação participante, que se estendeu para as aulas de alguns professores que participaram dos círculos e que mostraram disponibilidade. Foi realizada a observação participante visando melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas dos professores para, dessa forma, construir com os professores as ações formativas. A observação participante teve duração de dois meses e ocorreu durante as aulas de quatro professores, sendo um professor de cada turma, de modo a vivenciar a observação em todas as turmas da EJA do Colégio, que são quatro turmas no total, sendo três do Tempo

Formativo⁵ e uma do Tempo Juvenil⁶.

Assim, foram realizadas duas a três observações em cada aula nos componentes de Matemática, Geografia, Artes e História a depender da disponibilidade do docente num período de dois meses, iniciando em 11/07/2023 e finalizando em 12/09/2023. Foram muito importantes para experienciar a prática e contemplar situações que os autores estudados trouxeram em suas obras em um movimento de teoria e prática.

A intenção foi vivenciar o contexto pesquisado, não apenas observando, mas também participando e intervindo durante as aulas, sem perder de vista o objetivo de coletar informações para construir as ações formativas. Vale mencionar ainda que, “[...] em última análise, observação participante significa que você enquanto pesquisador está interagindo diariamente com as pessoas em estudo” (Angrosino, 2009, p. 46).

Na observação participante, o pesquisador precisa estar interagindo diariamente com os participantes. Cabe ressaltar que a nossa experiência afirma e valida a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas em que se estabelece uma relação de compartilhamento de saberes, portanto, sujeitos da pesquisa e pesquisadora aprendem e ensinam coletivamente. Para Angrosino (2009), é necessário realizar uma revisão pessoal completa e escolher um campo de pesquisa, com o qual se tenha mais afinidade, além de escolher um lugar em que a questão acadêmica investigada tenha a maior probabilidade de ser vista de forma razoavelmente clara. Portanto, a escolha do campo deve ter por base o objetivo do estudo.

Na observação constatou-se que naquele intervalo de tempo não foi abordada a EREER pela maioria dos professores. Contudo, o conteúdo quanto à parte histórica da escravização foi discorrido na aula de história, no qual a professora apresentou uma visão crítica da história dos africanos anterior à escravização, sinalizando a justificativa da escravização pela cor, bem como corrigindo os estudantes em alguns termos como, por exemplo, que não nos

⁵ “O Tempo Formativo I e II que vai da alfabetização ao ensino médio, trabalhado na perspectiva de 03 Segmentos, 07 Eixos Temáticos, em 07 anos e de modo presencial, para jovens, adultos e idosos a partir de 18 anos, o curso tem uma carga horária anual de 800h” (Bahia, 2023, p. 3).

⁶ “O Tempo Juvenil I e II também é desenvolvido na perspectiva de 03 Segmentos, da Alfabetização ao Ensino Médio, com 07 Etapas de aprendizagem, em 07 anos de modo presencial para adolescentes e jovens a partir de 15 anos, nas Unidades Escolares e na Socioeducação, o curso tem uma carga horária anual de 1000h” (Bahia, 2023, p. 3).

referimos a escravos, mas sim a escravizados. Com esse diálogo, indicou que as pessoas da África não nasceram escravas, mas foram escravizadas pelo colonizador.

Outro ponto interessante foi explicar aos estudantes que a escravização que acontecia na África era muito diferente da escravização realizada no período colonial. Mediante a pouca discussão realizada na EJA sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, refletimos sobre a necessidade de formação continuada, já que nos círculos epistemológicos, os professores apresentaram desafios para trabalhar a temática em sala.

Tornou-se perceptível durante a observação participante que, embora poucos docentes tenham abordado a história e cultura africana e afro-brasileira, os professores apresentaram uma metodologia adequada para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, trazendo exemplos para o seu cotidiano e aulas mais dinâmicas com atividades práticas para os estudantes colocarem a mão na massa. No início das aulas, os professores verificaram o conhecimento prévio dos estudantes com questões problematizadoras, e a partir delas desenvolveram o conteúdo. Entretanto não houve no período de observação nenhuma discussão relacionada ao campo pelos educadores.

Durante uma das observações na aula de Geografia, o professor tinha duas aulas, utilizou vídeos e fez uma aula explicativa bem dinâmica sobre “problemas e questões ambientais globais”, mobilizou a socialização de exemplos do cotidiano dos educandos, contudo os estudantes estavam muito cansados do trabalho e pediram para sair mais cedo, isso nos remete a pensar o que Arroyo (2017) coloca que os educandos da EJA são estudantes trabalhadores e que vão para a escola com a esperança de que o retorno à escola garanta-lhes uma vida mais justa. Enfrentam as dificuldades e o cansaço de uma rotina árdua de trabalho no campo ou na cidade, por isso o currículo deve ser adequado às vivências desses sujeitos, incidindo na garantia de sua permanência.

Durante o processo de investigação foi feito um diário de campo, no qual se registrou as informações importantes identificadas. Vale ressaltar que o diário de campo “[...] consiste num instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador, ou

não” (Falkembach, 1987, p. 21). Entendemos que, no diário de campo, os fatos devem ser registrados, se possível, assim que observados.

Desenvolvemos a ação de pesquisa formativa por meio dos Círculos Epistemológicos e após a realização destes e da observação participante, construímos uma proposta para a continuação das ações formativas de professores da EJA Campo, a qual teve por base os relatos dos professores durante a pesquisa formativa e as lacunas percebidas durante a observação participante. As ações formativas de professores da EJA Campo são o produto desta pesquisa, e no presente trabalho o artigo “Ações formativas para Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo” que foi submetido ao dossiê Currículos afrocentrados: narrativas, autobiografias e cartas para uma educação antirracista da série Estudos-Periódico do programa de pós-Graduação em Educação da UCDB e apresenta a reflexão da prática vivenciada nas ações formativas. A partir da realização das ações de pesquisa formativa, com professores da EJA Campo, foram sistematizadas as temáticas para a continuação das ações formativas por meio dos círculos de diálogos formativos.

Os círculos de diálogos formativos acontecerão em cinco momentos, abordando os seguintes temas: I. EDUCAÇÃO DO CAMPO: Conhecendo nossa realidade; II. O papel da escola do campo na construção de uma identidade étnico-racial positiva; III. Um pouco de História na África que não conhecemos e o Campo; IV. Desigualdades entre negros e brancos e políticas de reparação das desigualdades na EJA Campo; V. Construção de oficinas voltadas para os diferentes componentes curriculares com a EJA na EJA Campo. Cada temática será realizada em dois encontros de 4 horas, totalizando 8 horas para cada tema e ao final a formação continuada terá uma carga horária de 40 horas.

No primeiro tema pretende-se refletir com os professores o conceito de Educação do Campo e de escola do campo com base em Caldart (2012) e no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010⁷, a fim de colaborar para o reconhecimento de uma escola do campo e fortalecimento da identidade camponesa. No segundo tema, a abordagem gira em torno do papel da escola do campo na construção de uma identidade étnico-racial positiva, já que a maioria dos

⁷ Esse decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo, situando a Educação do Campo e suas especificidades, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

educandos da EJA Campo é negra.

No terceiro tema, pretendemos estudar a história de alguns reinos africanos a partir da historiografia não colonial. Vale destacar que a história da África é extensa, então faremos um passeio introdutório pelo continente apontando sua relação com a agricultura e com a natureza, que são pilares para a Educação do Campo. No quarto item, o momento formativo tem por base analisar as desigualdades entre negros e brancos no acesso à educação, moradia e saúde e apresentar leis e decretos que garantam esses direitos. É preciso empoderar os/as educando/as e mostrar os direitos dos povos negro e camponês.

O quinto círculo de diálogo formativo buscou atender aos anseios de alguns professores que externaram o desejo de ter uma formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais que dialogassem com conteúdos dos componentes curriculares que ministram. Dessa maneira, atendemos a essa demanda e ampliamos a proposta para outros componentes curriculares. A intenção é realizar uma oficina, disponibilizando diferentes textos aos professores, oferecendo-lhes auxílio para um planejamento na EJA Campo que inclua as relações étnico-raciais.

2.2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública do estado da Bahia do território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Conforme CODETER (2017), o território de Identidade do vale do Jiquiriçá é formado por 20 municípios, sendo estes: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.

Este território de identidade ocupa uma área de 10.467,49 km² e está localizado majoritariamente no Centro Sul Baiano. Nos dias atuais a atividade econômica Vale do Jiquiriçá tem por base a pecuária, principalmente bovinos, e a agricultura, por meio do cultivo de cacau e outras frutas. Com uma belíssima paisagem, tem atraído público para o turismo ecológico (CODETER, 2017).

O colégio atende ao Ensino Médio “dito” Regular e à Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma escola de médio porte que atende, no presente momento,

a 453 alunos, destes, 73 frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

As salas de aula da instituição, são sete no total, são relativamente pequenas para comportar uma quantidade de 40 alunos e necessitam de uma infraestrutura melhor, possuindo apenas lousa e carteiras semiconservadas. Como estrutura física para aulas práticas, podemos citar que existe laboratório de informática (com 25 computadores, que funcionam e são utilizados pelos professores e alunos), e também laboratório de química com 3 microscópios e reagentes para experimentos. Há também uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conta com alfabeto móvel, banda rítmica, uma mesa e duas cadeiras para atendimento dos estudantes com deficiência, atendimento este que é realizado por uma psicopedagoga que é contratada pelo estado, a qual acumula a função de adaptar atividades para esses educandos. Em relação às salas destinadas ao funcionamento técnico-administrativo e pedagógico, a escola possui salas para direção, vice-direção e coordenação pedagógica, e duas salas para o funcionamento da secretaria. Ainda em relação à estrutura física, podemos destacar que, embora localizada numa comunidade rural, a escola não possui árvores frutíferas, mas apenas uma pequena horta e canteiros de flores.

De forma geral, a instituição possui uma estrutura física pequena e que dificulta algumas atividades e ações. Todavia, está sendo ampliada, o que poderá contribuir para a qualidade da educação ofertada na unidade escolar.

Em relação a recursos humanos, o colégio conta com 22 professores e 25 funcionários, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que a Educação de Jovens e Adultos é ofertada no noturno.

Ressaltamos que no colégio, a EJA segue orientações da rede estadual de ensino e está organizada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais, Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e os Objetos de Conhecimento e sendo que:

Na EJA, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram concebidos a partir dos seguintes paradigmas: dividido em três Segmentos: Segmento I – compreendendo 03 (três) Etapas de Aprendizagem – I, II e III; o Segmento II – compreendendo 02 (duas) Etapas de Aprendizagem – IV e V e o Segmento III – compreendendo 02 (duas) Etapas de Aprendizagem – VI e VII que integram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, constituindo-se num Currículo de 07 (sete) Etapas de Aprendizagem, em 07 (sete) anos, na perspectiva dos Tempos da EJA (Bahia, 2022, p. 6).

Mediante a organização da EJA na rede de ensino baiana, a pesquisa será realizada com os professores da EJA do Ensino Médio, independente da etapa e do tempo, já que temos o Tempo Formativo e o Tempo Juvenil. A modalidade da EJA tem por base quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Biologia e Física); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Matemática e suas Tecnologias (Matemática) (Bahia, 2022).

Além dessas disciplinas, os estudantes têm o componente Inclusão Digital e dois componentes eletivos. Enfatizamos que, em relação aos componentes eletivos, a unidade escolar tem autonomia para os construí-los ou escolher do catálogo de Eletivas da SEC-BA, como é o caso das eletivas da instituição. Nessa perspectiva, na unidade de ensino os dois componentes eletivos no Tempo Formativo etapa VI são: Entre o Direito e a Justiça e Inovação e Sustentabilidade; e no Tempo Formativo: Etapa VII: Vamos falar de grana, sim! Adquirindo consciência financeira e Jornalismo, imprensa e democracia; e no Tempo Juvenil: 1 + 1? É mais que 2! e Cine críticos.

Ainda sobre a organização curricular da educação baiana, é válido acrescentar que a EJA é considerada uma modalidade reparadora de uma dívida histórica e, para isso, é adotada a aprendizagem ao longo da vida como referência para a política de EJA “[...] cujos princípios teóricos e metodológicos passaram a nortear suas ofertas de ensino, através de Eixos Temáticos e Temas Geradores, próprios das práticas sociais e do mundo do trabalho [...]” (Bahia, 2022, p. 8).

Este estudo foi realizado com todos os professores que lecionam na EJA e apresentaram disponibilidade e interesse na pesquisa, preferencialmente os professores que moram no campo, buscando entender a importância da identidade do sujeito para a construção de suas práticas pedagógicas. É importante levar em conta que nosso fazer pedagógico está relacionado a como nos tornamos educadores, sendo este um processo histórico e nossas experiências de vida influenciam diretamente em nossas práticas docentes (Fontana, 2005).

Participaram da pesquisa onze professores, sendo que dois professores moram fora da localidade em municípios vizinhos e nove moram no distrito onde se

localiza a escola. Três são formados em História, quatro em Matemática, dois em Biologia, dois em Língua Portuguesa, é importante ressaltar que alguns docentes complementam carga horária com disciplinas que não fazem parte da sua formação. Dos onze professores, apenas três possuem formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sete são do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Por uma questão ética da pesquisa, os participantes são denominados com nomes de pessoas negras, protagonistas na luta por melhores condições da população negra na sociedade desde o período colonial até os dias atuais. Dessa forma, nós temos os professores: Luís Gama, Zumbi, Luís Gama, Felipa, Abdias, Nelson, Dandara, Ângela, Lélia, Tereza e Luiza Bairros. Cabe destacar que esta pesquisa foi aprovada no comitê de ética da UNIFAN sob parecer de número 6.118.358, sendo atendidos todos os cuidados éticos durante o desenvolvimento da pesquisa.

2.2.4 Análise dos resultados

Neste trabalho foi realizada a análise dos dados a partir da análise de conteúdo. Nesse sentido, enfatizamos que:

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

Acreditamos que tudo o que é escrito, ou dito, é suscetível à análise de conteúdo, faz parte dela um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos para descrição do conteúdo das mensagens, havendo tratamento dos dados. Frisamos também que “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (Bardin, 1977, p. 39).

Portanto, neste trabalho a análise de conteúdo possibilitou que os eixos dos Círculos Epistemológicos da pesquisa formativa dessem origem às categorias de análises que foram utilizadas a partir das falas dos sujeitos que mais se aproximaram com cada tema gerador do eixo e organizadas por aproximação para

serem analisadas.

Cada eixo deu origem a uma categoria de análise. Veja a tabela:

Quadro 2: Categorias de análise

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
EJA CAMPO	EJA CAMPO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO
ERER NA EJA CAMPO	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ERER NA EJA CAMPO	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA CAMPO

Fonte: Autora.

A análise de conteúdo começou pela etapa da preparação, onde ocorreu a seleção do material (as entrevistas) a ser organizado e transcrito. Depois ocorreu a categorização, na qual houve atribuição de códigos (subcategorias) aos trechos relevantes das entrevistas, para uma análise de conteúdo temático por frequência.

Abaixo se encontra o processo de categorização dessa pesquisa:

Quadro 3: categorização da pesquisa

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ALGUMAS FALAS
EJA CAMPO	A terra como lugar de pertencimento	"A gente vem nesse meio da necessidade que nós tínhamos e que ainda temos de um território de pertença, de um sentimento do que é nosso, de uma luta que é diária nessa conquista, não só pela terra, mas de um espaço, d'e um lugar que a gente possa dizer que é nosso".
	Resgate da identidade Camponesa	"É um público que tem suas especificidades, suas peculiaridades e que se sentiria melhor se essas informações que são do seu dia -a -dia fossem trazidas para o contexto".
	Currículo urbanocêntrico	"A gente segue um modelo curricular que é totalmente fora da nossa realidade".
ERER NA EJA CAMPO	Falta de conhecimento dos estudantes	"Falta conhecimento dos alunos. Porque assim, na maioria dos vezes, eles ficam nessa de tom de pele. E a gente sabe que hoje não é só essa questão de tom de pele, né? É a questão da descendência e todo outro contexto, né?".
	Importante para combater o racismo	"É você trazer a história do negro para a sociedade, mudar esses paradigmas, desconstruir estereótipos".
	Valorização da cultura e história africana	"É trazer um pouco da identidade cultural nacional e também tentar combater esse preconceito que a população negra sofre e também o reconhecimento das identidades".
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ERER NA EJA CAMPO	Representação do negro na sociedade	"Mas eu acho que uma questão que a gente pode estar muito trabalhando com é a representação do negro na sociedade. O lugar que o negro ocupa na sociedade e como a visualização do negro dentro da sociedade".

	Abordagem da identidade	"A questão da identidade mesmo".
	Formação de professores com conhecimentos teóricos e práticos	"A cultura africana e alguns jogos matemáticos, africanos, que a gente sabe que tem, a gente precisa procurar mais".

Fonte: Autora.

Após a categorização, houve o tratamento dos resultados e interpretação das falas dos entrevistados, sendo que muitas apresentavam a mesma coisa com palavras diferentes. Após todo o processo de produção de informações da pesquisa, produziu-se, como desdobramento das ações formativas de professores da EJA Campo que aconteceu por meio dos Círculos Epistemológicos, uma proposta formativa para professores na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos no Campo.

Sistematizamos, a partir desta pesquisa, três artigos que serão apresentados a seguir, o primeiro intitulado "Lugar das pesquisas sobre relações étnico-raciais na formação de professores da EJA Campo"; o segundo, "Educação das relações étnico-raciais na EJA Campo: itinerários possíveis"; e o terceiro, "Ações formativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo".

LUGAR DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA CAMPO

PLACE OF RESEARCH ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE TRAINING OF EJA CAMPO TEACHERS

LUGAR DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE RELACIONES ÉTNICO- RACIALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EJA CAMPO

Rosiane Souza Santos⁸
Idalina Souza Mascarenhas Borghi⁹

RESUMO:

Neste artigo objetivamos refletir acerca do lugar das pesquisas sobre relações étnico-raciais (ERER) na formação de professores da EJA Campo. O estudo foi realizado através de levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações (CTDC) da CAPES, no período de 1 a 15 de outubro de 2022. O trabalho, subsidiado pelo aporte metodológico da pesquisa qualitativa, ancora-se nos pressupostos da revisão de literatura, conforme Romanowski e Ens (2006). Entendemos o lugar da formação de professores como central para a mudança de práticas pedagógicas e constatamos a escassez de estudos sobre ERER na formação de professores da EJA. Não foram encontrados trabalhos que discutem a ERER na formação de professores da EJA Campo, por isso, apontamos a urgência de pesquisas acerca da temática, sobretudo, as que permitem construir experiências, vivências e proposições de estratégias formativas de professores que desconstruam práticas racistas e valorizem a cultura negra.

⁸Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) - UFRB. Atualmente é coordenadora Pedagógica na SEC- BA e integra Estudos e pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail: rosiane.santos@aluno.ufrb.edu.br.

⁹Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Olga Metting. Atualmente é professora adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenou o curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo da UFRB, Campus Feira de Santana; é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenou Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID), onde atua como professora permanente. É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Geped) e desenvolve estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Juventudes. E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br

Palavras-Chaves: Formação de professores. EJA Campo. Educação das Relações Étnico Raciais. Produções acadêmicas. Ações Formativas.

ABSTRACT:

In this article, our objective is to reflect on the place of research on ethnic-racial relations (ERER) in the training of teachers in adult education in rural areas. The study was conducted through a survey of the Catalog of Theses and Dissertations (CTDC) of CAPES, from October 1st to October 15th, 2022. The research, supported by the methodological approach of qualitative research, is based on the assumptions of literature review, according to Romanowski and Ens (2006). We understand the role of teacher training as central to the change in pedagogical practices and we have observed a scarcity of studies on ERER in the training of teachers in adult education in rural areas. No works discussing ERER in the training of teachers in rural adult education were found, therefore, we emphasize the urgency of research on this topic, particularly those that allow for the construction of experiences, perspectives, and proposals for formative strategies for teachers that deconstruct racist practices and value black culture.

Keywords: Teacher training. Rural EJA. Education of Ethnic Racial Relations. Academic productions. Training actions.

RESUMEN:

En este artículo, nuestro objetivo es reflexionar sobre el lugar de la investigación en las relaciones étnico-raciales (ERER) en la formación de profesores de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el campo. El estudio se realizó mediante una encuesta en el Catálogo de Tesis y Disertaciones (CTDC) de CAPES, en el período del 1 al 15 de octubre de 2022. La investigación, respaldada por el enfoque metodológico de la investigación cualitativa, se basa en los supuestos de la revisión de la literatura, según Romanowski y Ens (2006). Entendemos el lugar de la formación de profesores como central para el cambio en las prácticas pedagógicas y hemos observado una escasez de estudios sobre ERER en la formación de profesores de EJA en el campo. No se encontraron trabajos que discutan las ERER en la formación de profesores de EJA en el campo, por lo tanto, enfatizamos la urgencia de investigaciones sobre este tema, especialmente aquellas que permitan construir experiencias, vivencias y propuestas de estrategias formativas para profesores que desmantelen prácticas racistas y valoren la cultura negra.

Palabras clave: Formación de profesores. EJA Campo. Educación de las relaciones étnico-raciales. Producciones académicas. Acciones formativas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de Santos (2023) e apresenta reflexões acerca da Formação de Professores para as relações étnico-raciais na

Educação de Jovens e Adultos/Campo (EJA). Neste texto entendemos educação antirracista como aquela que reconhece o espaço escolar como lugar privilegiado para a efetivação de um trabalho que permita a noção respeitosa das diferenças raciais e dos indivíduos que fazem parte de grupos discriminados (Cavalleiro, 2001) e a EJA como campo de direito e responsabilidade do poder público, que precisa ser garantida, com toda dignidade necessária à reparação de direitos, às pessoas que historicamente tiveram seus direitos negados, dentre eles saúde e educação, levando em conta que, em se tratando de uma sociedade historicamente marcada por racismo estrutural, resulta que a maior parte dos sujeitos que frequentam a EJA são negros (Passos, 2012).

Tendo por base estas considerações, destacamos a necessidade de problematizar questões sobre Formação de professores para a Educação das relações étnico-raciais na EJA Campo. Isso significa pensar na especificidade da Educação do Campo, a qual foi criada por sujeitos coletivos da classe trabalhadora do campo e traz na sua história a luta pelo direito à educação, historicamente negada à população camponesa. Assim, a luta pela educação está envolvida com outras lutas relacionadas à realidade do campo e, dessa forma, a Educação do Campo nasce vinculada à luta pela terra (Caldart, 2019). Trata-se de uma experiência educacional que se fundamenta na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias; fundamentos que, em grande medida, dialogam com os propósitos da EJA e da EREER.

Entendemos o lugar da formação de professores como central para a mudança de práticas pedagógicas, principalmente as que nos permitem construir experiências em que os professores possam analisar, vivenciar e propor estratégias de intervenção que questionem atitudes racistas e valorizem a cultura negra, nas quais o entendimento dos conceitos esteja relacionado a experiências concretas de estudantes e professores, proporcionando uma mudança de valores (Gomes, 2005).

Nesse entendimento, organizamos as nossas reflexões a partir da seguinte problematização: qual é o lugar das relações étnico-raciais nas produções sobre formação de professores da EJA Campo? Para responder a essa inquietação, objetivamos refletir sobre o lugar das relações étnico-raciais nas pesquisas sobre formação de professores da EJA Campo, no Catálogo de Teses e Dissertações da

CAPES, no período de 1 a 15 de outubro de 2022, identificando as produções do período de 2003 a 2022, por considerar que após dezenove anos de luta para implementar a Lei nº 10.639/03, já havia tempo suficiente para a produção de um conjunto de pesquisas reportando-se a discussão da EREER na EJA campo.

O estudo foi subsidiado pelo aporte metodológico da pesquisa qualitativa, ancorado nos pressupostos da revisão de literatura, conforme sistematizados por Romanowski e Ens (2006), quando defendem que a revisão de literatura consiste em um levantamento de produções existentes sobre a temática, nos permitindo enfatizar que esse tipo de estudo pode significar uma contribuição importante na construção do campo teórico de uma determinada temática ou área de conhecimento. Para Romanowski e Ens (2006), esses trabalhos não se limitam a identificar a produção, mas analisá-la, evidenciando os diversos enfoques e perspectivas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, mapeamos os trabalhos produzidos acerca da formação de professores para a EJA na perspectiva das relações étnico-raciais, por se tratar de uma temática que demanda aprofundamento, mas que ainda não tem sido aprofundada a contento. Foram mapeados, junto à CAPES, os trabalhos que mais se aproximavam da temática, seguido da leitura dos resumos, destacando-se ano, título, autor, instituição/programa e palavras-chave, em busca de identificar as pesquisas que mais se aproximavam da nossa busca investigativa, para uma leitura mais aprofundada.

Além da introdução, o texto está organizado em três seções. Na primeira discutimos sobre EJA Campo e a educação das relações étnico-raciais, apresentando considerações acerca do lugar das relações étnico-raciais na formação de professores da EJA Campo, através do mapeamento das pesquisas sobre a temática em estudo no período de 2003 a 2022. Para viabilizar a pesquisa, foram utilizados três descritores: i) *relações étnico-raciais + formação de professores da EJA Campo*; ii) *Educação das Relações Étnico-Raciais + EJA*; iii) *Educação das relações étnico-raciais + formação de professores da EJA*. No que concerne ao primeiro descritor, não encontramos pesquisas que abarquem a formação de professores da EJA Campo; com o descritor 2 (dois) encontramos dezessete trabalhos, e com o descritor 3 (três) foram identificados quatro trabalhos, os quais aproximavam-se do foco da nossa pesquisa e que foram analisados com maior

profundidade. Na terceira seção apresentamos as considerações inconclusivas sobre fragilidades e potencialidades da formação de professores para a ERE na EJA Campo e na quarta seção as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA CAMPO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que possui a finalidade de reparar uma dívida social histórica com as pessoas que foram vítimas das desigualdades sociais historicamente acumuladas e que, portanto, não tiveram acesso aos processos de escolarização. Por isso, enfatizamos que a EJA possui a função reparadora, equalizadora e qualificadora¹⁰ (Brasil, 2000).

Os sujeitos da educação de jovens e adultos do campo são diversos e têm suas vivências marcadas pela desigualdade social e racial. Diante do contexto de desigualdades sociais e raciais no país, as lutas dos movimentos negros por uma educação antirracista e a conquista de marcos importantes como a Lei nº 10.639/03, que propõe um ensino voltado para a equidade e a descolonização do currículo, alertam aos educadores sobre a importância de não silenciar esse debate. Os docentes da EJA precisam ter ciência de sua tarefa diante do compromisso de abarcar uma pedagogia multirracial (Carvalho; Valentim, 2014).

A lei 10.639/03 alterou a LDB e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, “o que vai ter rebatimento direto nas políticas curriculares” (Ferreira, 2018, p. 113) e, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi uma resposta às demandas da comunidade afro-brasileira por afirmação dos direitos e reconhecimento no tocante à educação. Portanto, refletir sobre a formação de

¹⁰ A função reparadora da EJA significa não só a restauração de um direito a uma educação de qualidade negada a determinados grupos sociais, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000). Já a função equalizadora da EJA deve possibilitar a trabalhadores, migrantes, donas de casa, encarcerados e aposentados entrarem no sistema educacional. Por isso, são necessárias mais vagas para estes educandos que precisam do acesso à educação. Por fim, a função qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos, que serão úteis para toda a vida; “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (Brasil, 2000, p. 11).

professores para atuar na EJA Campo requer pensarmos que a preparação desses docentes precisa contemplar não somente conteúdos específicos das áreas do conhecimento, mas também aspectos políticos, sociais e morais, pois só assim poderemos criar possibilidades de elaborar um novo projeto de sociedade, que contemple as necessidades das populações camponesas.

É necessária uma formação contra-hegemônica, a serviço da transformação social, no sentido de mudar conteúdos e práticas, organização e estrutura de funcionamento, pensando uma escola para a vida, uma escola onde se aprende a partir das lutas sociais, onde os trabalhadores do campo se preparem para resolver as situações no seu contexto de vida (Sá; Molina; Barbosa, 2011).

Mediante o exposto, investigamos o lugar das pesquisas sobre a EREER na Educação de Jovens e adultos campo e durante a pesquisa com o descritor “*A Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA*”, encontramos dezessete trabalhos. Considerando que houve inexistência de trabalhos sobre “*as relações étnico-raciais nas pesquisas sobre formação de professores da EJA Campo*”, utilizamos então um novo descritor, “*Educação das relações étnico-raciais e formação de professores da EJA*”. O quadro abaixo apresenta os trabalhos encontrados a partir do descritor 2:

Quadro 4 - A Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA

(contínuo)

Ano	Título	Autor(a)	Programa/ Instituição	Palavras-chave
2004	Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS): arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileira	Márcia Gomes	Mestrado em Educação / PUCRS	Educação de Jovens e Adultos. Arte educação. Identidades étnico-raciais afro-brasileiras
2008	O ponto de parada racismo na escola, alunos negros na EJA	Ana Cláudia Laurindo de Oliveira	Mestrado em Educação / UFAL	...
2009	Juventude, EJA e Relações Raciais: Um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA	Natalino Neves da Silva	Mestrado em Educação / UFMG	Juventude. Educação de Jovens e Adultos. Relações raciais
2010	Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública	Joana Célia dos Passos	Doutorado em Educação / UFSC	Educação de Jovens e Adultos; Jovens negros; Relações Raciais

Ano	Título	Autor(a)	Programa/ Instituição	Palavras-chave
	Relações étnico-raciais na educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da escola dr. ^a Nise da Silveira após a promulgação da lei 10639/03	Irani da Silva Neves	Mestrado em Educação / UFAL	Educação de Jovens e Adultos Diversidade étnico-racial Formação de professores brasil. [lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] políticas educacionais Escola Municipal Doutora Nise da Silveira (Maceió)
	Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos.	Dayse Cabral de Moura	Doutorado em Educação / UFPE	Leitura, identidades étnico-raciais. Racismo. Práticas discursivas. Educação de Jovens e Adultos.
2010	Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA	Renata Barros Abelha Kabeya	Mestrado em Educação / UFMT	Trajetórias de escolarização. EJA. Relações raciais
2011	As Relações Étnico-Raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.	Karla de Oliveira Santos	Mestrado em Educação / UFAL	Educação de Jovens e Adultos; Relações Étnico-Raciais; currículo; livro didático; lei n. 10.639/2003
	Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência	Lílian Almeida dos Santos	Mestrado em Educação e Contemporaneidade / UNEB	Educação de Jovens e Adultos. Professoras negras. História de formação Docente
2013	Educação e relações raciais: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana.	Maria Priscila dos Santos de Jesus	Mestrado em Educação e Contemporaneidade / UNEB	Relações étnico raciais. EJA. Blocos afros. Educação – lei 10.639/03.
2016	EJA e Educação para as Relações Étnico-Raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal	Bruna Rocha Ferraz	Mestrado em Educação / UnB	Educação de Jovens e Adultos; relações étnico-raciais; discursos; racismo; pesquisa-ação.
	O professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's	Bruna de Oliveira Jeronimo	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares / UFRRJ	Educação de Jovens e Adultos; Educação das Relações Étnico-Raciais. Diretrizes curriculares

Ano	Título	Autor(a)	Programa/ Instituição	Palavras-chave
2017	Currículo e identidades étnico-raciais: os desafios na implementação da lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS	Alan Barcellos da Rosa	Mestrado em Educação \ PUCRS	Lei 10.639; identidades étnico-raciais; currículo; educação, EJA
2018	Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA	Thamara Nayara Alves Pereira Borges	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica / UFG	Educação de Jovens e Adultos; Relações étnico-raciais; Ensino.
2019	Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos: um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	Adriana Santana da Silva	Mestrado Profissional em Educação e Docência/ UFMG	Ensino de arte; EJA; Educação das relações étnico-raciais
	Ressignificando a África e a cultura afro-brasileira uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto	Nitevaldo Eloi dos Santos	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos / UNEB	Educação de Jovens e Adultos; África, cultura afro-brasileira; relações étnico raciais
	A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais	Thatiana Barbosa da Silva	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares / UFRRJ	EJA; lei 10.639/03; formação continuada de professores

Fonte: Autora.

Nesse descritor notamos que havia vários textos abordando a Educação das Relações Étnico-Raciais, formação de professores para ERER, Educação das Relações Étnico-Raciais na escola do campo. Todavia, poucos estudos contemplam essa temática na Educação de Jovens e Adultos e nenhum na EJA Campo.

Ao analisarmos os resumos dos 17 trabalhos que se aproximavam do descritor “A Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA”, percebemos que nem todos trazem objetivo ou conclusão no bojo do resumo. Os trabalhos analisados apresentaram diferentes objetivos, dentre eles: compreender os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA; conhecer as trajetórias de escolarização de mulheres negras, alunas da Educação de Jovens e Adultos; analisar como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA; identificar e analisar se os professores que trabalham com esta modalidade exercem suas atividades docentes nas perspectivas da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais; identificar e compreender a concepção teórica e a

ação prática dos professores na temática do racismo; analisar as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas por uma docente referente à temática étnico-racial nas aulas de Arte realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda analisando os objetivos, encontramos trabalhos com o propósito de investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, que objetivam a implementação da Lei 10.639/03; analisar a constituição da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na perspectiva de identificar os impactos e alcances desta modalidade de ensino para a juventude negra; investigar as concepções de professores/as e alunos/as sobre as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Nise da Silveira, depois da promulgação da Lei 10.639/03; investigar os discursos de uma professora e dos discentes, desenvolvidos em momentos de interação nas aulas de leitura, em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar os efeitos de sentido daquelas práticas discursivas em relação às possíveis contribuições para a construção das identidades étnico-raciais dos estudantes; problematizar a implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Alvorada/RS, com base na construção de identidades étnico-raciais dos educandos, a partir da percepção dos interlocutores da pesquisa.

A análise dos resultados dessas produções nos permite identificar lacunas, tendências e avanços dentro do campo investigado. Em alguns trabalhos, essa análise aponta que havia a percepção, por parte de professores entrevistados e até mesmo de diretores/as, que o estudo das relações étnico-raciais era entendido como algo a ser realizado pela professora de história. Isso nos preocupa, pois não se trata de uma demanda exclusiva de um componente curricular, mas de uma discussão que deve transversalizar às práticas pedagógicas e como afirma Brasil (2004), o conteúdo voltado a história e cultura afro-brasileira e africana deve ser trabalhado em todo o currículo.

Os resultados das pesquisas nos mostra que a discussão da EREER não se fazia presente no PPP da escola. As falas de alguns estudantes revelaram o racismo sofrido na infância, o que nos reporta a discussão realizada por Cavaleiro (1998), ao tratar sobre as formas de preconceitos existentes no espaço escolar na educação

infantil, como, por exemplo, ironização das crianças que utilizavam o cabelo com trança.

Outros trabalhos apontam a necessidade da educação de jovens e adultos contemplar a realidade dos educandos como possibilidade de garantir sua permanência. Ao ouvir alguns estudantes sobre o que eles pensam da escola, no que concerne a questão racial, os pesquisadores/as sinalizaram que a maioria dos estudantes entrevistados eram negros, mas não se reconheciam negros. Alguns professores também apresentaram dificuldade para reconhecer suas identidades raciais.

Outro dado presente nos trabalhos analisados é que os educadores compreenderam a importância desse tema e se mostraram interessados em saber sobre a educação para as relações étnico-raciais. Contudo, alguns estudos constataam que o tema racismo ainda é pouco trabalhado em sala de aula e que os educadores necessitam de materiais de apoio, sinalizando que os materiais didáticos disponibilizados aos estudantes da EJA, ainda não se adequam às suas realidades.

Além disso, as diferenças culturais e regionais necessitam ser melhor abordadas no material didático da Educação de Jovens e Adultos. Salientamos a partir das pesquisas, a importância de um currículo conectado com a questão das relações étnico-raciais, haja vista que, quando se desenvolve uma prática pedagógica numa perspectiva descolonizadora, é possível contribuir com autoidentificação dos estudantes, sendo possível desvelar uma nova história e consciência sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Em algumas pesquisas foi possível identificar a ausência de interesse das escolas em dar visibilidade à temática racial, uma vez que ocorrem projetos estanques e pontuais no mês de novembro e a implementação da Lei 10.639/03 tem ocorrido apenas por profissionais que tem afinidade com a temática. Como resultados de algumas pesquisas, evidenciamos a existência de preconceitos raciais e sociais sofridos por jovens negros e também o desconhecimento dos professores sobre a EJA e a precarização do trabalho nessa modalidade de ensino. A cultura africana e afro-brasileira ainda está à margem dos currículos de formação dos docentes, o que nos provoca a refletir sobre a ampliação de formação continuada na perspectiva da EREER.

Em meio a discussões tão variadas, percebemos a relevância desses trabalhos para mudanças de práticas no cenário da EJA com o trato da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois entendemos que a escola, em especial na EJA, ao promover esse debate, possibilita que a discriminação e o racismo deixem de ser um problema apenas das pessoas que são vítimas, tornando-se um problema de todos nós (Santos, 2001).

Após identificar os trabalhos relacionados a cada descritor, percebemos que os mais próximos da nossa pesquisa são as quatro pesquisas encontradas a partir do descritor “*educação das relações étnico-raciais e formação de professores da EJA*”. Por isso, optamos por analisa-las com mais atenção. Dessa forma, no descritor “*Educação das relações étnico-raciais e formação de professores da EJA*”, foram encontrados apenas quatro trabalhos, mostrados no quadro a seguir.

Quadro 5 - Educação das relações étnico-raciais e formação de professores da EJA

Ano	Título	Autor(a)	Programa/ Instituição	Palavras-chave
2011	Proeja e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores	Renato Lopes dos Santos	Mestrado em Educação Tecnológica/ Cefet-MG	Educação – jovens e adultos; relações étnicas; Brasil - problemas raciais; professores – formação
2018	As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha – BA	Juliana Gonçalves dos Santos	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos / UNEB	EJA no espaço da prisão- intervenção pedagógica- relações étnico-raciais
2019	Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia	Jones Cesar da Paixão	Mestrado profissional em Educação de Jovens e adultos / UNEB	EJA. Lei nº 10.639/2003; práticas pedagógicas; relações étnico-raciais
	Formação continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores (as) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG	Marinete da Silva Moraes	Mestrado Profissional em Educação e Docência/ UFMG	EJA; formação continuada de professores/as; Educação das Relações Étnico-Raciais

Fonte: Autora.

Dos quatro trabalhos identificados, não encontramos o texto na íntegra e nem o resumo do trabalho intitulado “*Proeja e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo*”

para formação de professores” e, por esse motivo, não foi possível analisar a produção em destaque.

Já o trabalho de Moraes (2019) teve por objetivo compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais foi desenvolvido na prática pedagógica de professores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de João Monlevade (MG). A pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa e utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, uma roda de conversa, entrevistas semiestruturadas com quatro professores(as), uma pedagoga e uma gestora. Os resultados obtidos revelaram o desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, de propostas pedagógicas da EREER. Além disso, muitos desses profissionais identificaram lacunas em sua formação inicial e continuada sobre o tema das relações étnico-raciais e EJA. Os achados apontaram ainda a necessidade da formação continuada em serviço, com maior tempo de duração, bem como abordar de maneira qualificada a EREER como política educacional de João Monlevade-MG.

Moraes (2019) afirma que a Educação de Jovens e Adultos é um locus privilegiado para se conduzir a temática das relações étnico-raciais. Porém, os depoimentos dos professores apontam que o trabalho realizado na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais se dá apenas no dia 20 de novembro, e muitos professores, assim como no trabalho de Santos (2018), não possuíam formação continuada para trabalhar com a temática EREER. O autor reflete que há fragilidade de formação para a Educação de Jovens e Adultos e identifica três aspectos centrais que limitam a atuação dos docentes da EJA ao trabalharem com as Relações Étnico-Raciais, sendo eles a formação inicial; a formação continuada lacunar na EJA e na EREER; a EJA como complementação da carga horária profissional.

Nesse trabalho, o pesquisador percebe que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não atende às reivindicações de lutas históricas feitas pelos movimentos de educação popular e não “há singularidades de concepção do ser jovem, adulto e idoso alicerçadas sob o direito à educação e o direito às diversidades” (Moraes, 2019, p. 71). Há muitas mudanças estruturais políticas que têm impactado a EJA, com redução de investimentos para a formação inicial e continuada de professores da EJA. Diante do elevado índice de estudantes negros

na EJA, o sentimento é de invisibilidade e silenciamento das questões étnico-raciais pelo trabalho que ainda não está acontecendo.

Na pesquisa de Santos (2018, p.7), identificamos como objetivo “[...] compreender o trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana realizado pelos docentes da EJA que atuam no âmbito prisional de Serrinha – BA”. A finalidade é analisar seus discursos em relação à questão racial e à própria efetivação da Lei 10.639/03, e também avaliar, em termos de ensino e aprendizagem, a intervenção pedagógica junto aos professores, no intuito de saber se tal intervenção contribui para a melhoria da prática docente.

Ainda sobre o trabalho de Santos (2018), é importante destacar que se tratou de um estudo de abordagem qualitativa, no qual os instrumentos de investigação foram: grupo focal reflexivo, questionário, observação, registro em diário de campo, instrumento de avaliação contínua e projeto de intervenção educativa. O campo da pesquisa foi o Conjunto Penal de Serrinha-BA, considerado de segurança máxima.

Os resultados da pesquisa apontaram a existência do silenciamento étnico-racial e que as concepções hegemônicas, construídas ideologicamente sobre a questão racial, permanecem vivas nas memórias e atitudes dos sujeitos, de forma camuflada. Nessa pesquisa, a autora realizou uma intervenção com os professores e percebeu que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores foi modificado, passando a buscar a seletividade dos materiais para utilização em sala de aula, como os textos e o instrumental didático-pedagógicos, a fim de servirem como fontes de afirmação à identidade negra e com a possibilidade de contribuir com o processo de reintegração social dos apenados.

Santos (2018) nos permite refletir também que, no contexto prisional, a formação de professores tem se restringido às vivências escolares atrás das grades, em um clima hostil, sem qualidade de recursos e materiais. Santos (2018) também dialoga com Tardif (2002) sobre formação de professores, entendendo que, a partir da prática, os docentes produzem sua formação e a adaptam a sua profissão, como destaca também Imbernón (2004), que trata da importância de formar o professor, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. Nesse aspecto, Santos (2018) acrescenta que a formação docente em serviço deverá corroborar com o desenvolvimento da autonomia da existencialidade do docente.

Ao historicizar a EJA durante a construção de seu trabalho, Santos (2018) percebeu que o educador que trabalha no sistema penitenciário precisa ser visto e considerado nas especificidades do contexto em que desenvolve o trabalho docente. Por isso, a formação de professor/a tem especificidade vinculada ao contexto institucional.

Santos (2018) realizou oficinas didáticas formativas com os participantes da pesquisa e na primeira oficina, os professores puderam refletir sobre o conceito de racismo, apesar de terem dificuldades de distinguir os conceitos “racismo”, “discriminação” e “preconceito”. Na segunda oficina, o objetivo foi mostrar os elementos que caracterizam a cultura identitária negra, para reflexão e reconhecimento de si próprio. E a terceira oficina propôs destacar os princípios históricos cruciais que levaram à efetivação da lei 10.639/03, como também pontuar os desafios atuais inerentes à sua efetivação.

A pesquisa de Paixão (2019) teve por objetivo analisar como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolviam suas práticas pedagógicas na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03 e, a partir disso, propor e desenvolver ciclos formativos sobre as questões étnico-raciais. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, localizada no município de Valença-Bahia, tendo por colaboradores professores que ensinam na EJA, no turno noturno. O autor utilizou como metodologia a pesquisa aplicada, a partir de um estudo de caso e, em relação aos resultados, o estudo revelou que existem ações pedagógicas pontuais sobre as questões raciais, que são realizadas, principalmente, no mês de novembro. Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas não possibilitavam a implementação da Lei nº 10.639/03. Todavia, Paixão (2019) percebeu que a partir dos ciclos formativos, os professores da EJA demonstraram interesse na implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas que contemplam as questões étnico-raciais na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade.

O autor desenvolveu momentos de formação através dos ciclos formativos, constatando que os livros didáticos devem ser suplementados, pois, muitas vezes, trazem discussões sobre o povo negro na visão eurocêntrica e estereotipada. Outra constatação importante da pesquisa de Paixão (2019) é que muitos professores

ainda desconhecem a proposta da educação antirracista e, conseqüentemente, não desenvolvem práticas pedagógicas descolonizadoras.

Embora os lócus de pesquisa de cada trabalho tenham sido diferentes, consideramos que os estudos de Moraes (2019), de Santos (2018) e de Paixão (2019)–trazem no seu bojo a discussão da formação continuada de professores, apresentando fragilidades e afirmando a urgência do fortalecimento da formação continuada como uma das dimensões fundamentais para a EREER na Educação de Jovens e Adultos.

É importante a produção de pesquisas que discutam acerca da efetivação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos, pois, através dela, é possível colaborar para a construção de uma educação antirracista. Ao pensarmos esse paradigma na Educação de Jovens e Adultos, contribuimos para que o jovem, o adulto e o idoso negro sintam-se representados e pertencentes ao espaço escolar.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EREER NA EJA CAMPO

Percebemos nos trabalhos de Santos (2018), Moraes (2019) e Paixão (2019) avanços e fragilidades. No trabalho de Moraes (2019), por exemplo, foi possível constatar a necessidade da formação continuada em serviço com maior tempo de duração voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois o período de formação, no município de Monlevade-MG, era de 50 minutos e, muitas vezes, nesse tempo eram tratadas questões administrativas escolares. É apontada também a fragilidade na formação para a Educação de Jovens e Adultos e para a EREER, além da redução de investimentos para a formação em EJA, sendo que muitos profissionais lecionam na EJA para complementação de carga horária.

Já na pesquisa de Santos (2018), fica evidente a fragilidade de uma educação na perspectiva da EREER, percebendo-se que as concepções hegemônicas, construídas ideologicamente sobre a questão racial, permanecem vivas nas memórias e atitudes dos sujeitos, embora de forma velada. Era perceptível o silenciamento étnico-racial, sendo que os profissionais não tinham discernimento

sobre discriminação racial e racismo, bem como apresentavam dificuldades no reconhecimento de situações de racismo silenciado.

Como avanços, a autora conseguiu, através de intervenção pedagógica, que o trabalho dos professores fosse modificado em relação à EREER, havendo mudanças de práticas. Os docentes passaram a buscar materiais sobre EREER para utilização em sala de aula, perspectivando a afirmação da identidade negra e com possibilidades de contribuir com o processo de reintegração social de estudantes em privação de liberdade.

Já os avanços identificados no trabalho de Paixão (2019) foram desencadeados pelos momentos formativos proporcionados pelo pesquisador: houve mudanças no material didático utilizado, bem como a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP), que até então não era contemplada. Como fragilidades, Paixão (2019) percebeu que os professores não conheciam a Lei nº10.639/03, as poucas abordagens sobre EREER ocorriam de forma superficial, apenas no mês de novembro e, de modo geral, as práticas pedagógicas desenvolvidas não possibilitavam a implementação da Lei mencionada.

Entendemos a partir das reflexões de Nóvoa (2022), que o conhecimento profissional docente só existe dentro da ação que se constrói na prática e, portanto, o trabalho pedagógico não pode ser definido a priori ou sem considerar a imprevisibilidade da experiência docente, que envolve os sujeitos e os cenários políticos, socioeconômicos e culturais do fazer pedagógico. Isso significa apostar em um paradigma de formação docente em que os professores/as vão construindo os saberes docentes no interior da sua prática, na maneira como fazem suas escolhas e constroem as dinâmicas da sala de aula, considerando a diversidade do cenário em que estão envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme levantamento realizado junto a CAPES, o lugar das relações étnico-raciais na formação de professores da EJA ainda é escasso e quando se trata da formação de professores para as relações étnico-raciais na EJA Campo a situação é ainda mais grave, haja vista que, no estudo realizado, nenhum trabalho foi

encontrado. Esse fato aponta a relevância da pesquisa que estamos desenvolvendo e a pertinência da ampliação de estudos que abordem a formação de professores para EREER na especificidade da EJA Campo. Entendemos que uma produção mais robusta sobre a EREER na EJA Campo pode contribuir, significativamente, para mudar o cenário da educação racista e colonizadora que predomina na realidade brasileira e que, sem uma formação de professores/as antirracistas, torna-se improvável um trabalho pedagógico que contemple os sujeitos da EJA na diversidade dos seus modos de ser e produzir a existência.

Dessa forma, é preciso enfatizar a necessidade das lutas coletivas por uma educação antirracista em todas as modalidades educativas, incluindo a EJA Campo, demarcando a singularidade dos sujeitos de direito que produzem a vida em territórios camponeses. A garantia da formação continuada de educadores da EJA Campo não pode se distanciar dos princípios que balizam a Educação do Campo e a Educação das Relações Étnico-Raciais. É preciso enfrentar o desafio de materializar práticas pedagógicas que coadunem com as experiências de produção da vida dos estudantes, defendendo uma educação que seja antirracista e emancipatória.

Acreditamos ser esse um caminho para a promoção de diálogos interculturais, vislumbrando o respeito à cultura camponesa e à diversidade étnico-racial dos povos do campo, o que nos aproxima sempre mais de uma experiência formativa conectada com a urgência da ampliação de estudos e ações formativas que tratem dessa temática, entendendo sua relevância para efetivação de mudanças no cenário da educação racista e colonizadora que predomina na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BORGES, Thâmara Nayara Alves Pereira. **Racismo e educação de jovens e adultos**: análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> . Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. Formação de formadores. Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. **Autêntica**, Belo Horizonte, v.7, n. 1, p. 55-76, 2019.

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*, Belo Horizonte, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: Cavalleiro, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 18 abr. 2023.

DA SILVA, Adriana Santana. **Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos: um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

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

FERREIRA, Michele Guerreiro. As pegadas dos que caminham juntos nunca se apagam: enfrentamento do racismo e desafios para a construção de uma educação antirracista no Brasil. **REALIS**, v. 8, n. 01, 2018. p.95-119 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/239159/30880> . Acesso em: 10 jan. 2023.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e Educação para as Relações Étnico-Raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Márcia. **Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de**

Porto Alegre/RS: arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, Maria Priscila dos Santos de. **Educação e relações raciais:** um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

JERONIMO, Bruna de Oliveira. **O professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER's**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização:** perfil da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

NEVES, Irani da Silva. **Relações étnico-raciais na educação:** concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da escola DR. ^a Nise da Silveira após a promulgação da lei 10639/03. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022, pp.1-20.

MORAIS, Marinete da Silva. **Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores(as) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade - MG**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leitura e identidades étnico-raciais:** reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PAIXÃO, Jones César da. **Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos:** Um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença - Bahia. Dissertação (Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2019.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA:** os desafios de uma política pública. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Alan Barcellos da. **Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, 2011.

SANTOS, Juliana Gonçalves dos. **As Questões Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos em Prisões: Um Estudo de Intervenção Pedagógica Formativa de Professores da Penitenciária de Serrinha-BA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2018.

SANTOS, Isabel aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: Cavalleiro, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-114.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As relações étnico-raciais no livros didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SANTOS, Lilian Almeida dos. **Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Nitevaldo Eloi dos. **Ressignificando a África e a cultura afro-brasileira: uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto**. Dissertação (Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Thatiana Barbosa da. **A EJA é negra! as vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais**. 2019.90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA CAMPO: ITINERÁRIOS POSSÍVEIS

Rosiane Souza Santos¹¹
Idalina Souza Mascarenhas Borghi¹²

RESUMO: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou refletir através do diálogo com professores de uma escola do campo os itinerários possíveis para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo. O estudo é de abordagem qualitativa, amparado pelos pressupostos da pesquisa participante e como instrumento de produção de dados foram utilizados os Círculos Epistemológicos, ancorados nos círculos de cultura Freireanos, realizados com onze professores da Educação de Jovens e Adultos, sendo analisados com o suporte da análise de conteúdo (Bardin, 1977). O trabalho revelou que quando os professores abordam nas aulas a religião de matriz africana, os estudantes apresentam resistência e ainda há falta de planejamento; e como possibilidades os docentes veem o trabalho com a cultura e a tradição africana, que se mantêm vivas nas comunidades camponesas.

Palavras-chave: ERER. EJA Campo. Desafios. Itinerários possíveis.

This paper presents the results of a research that aimed to reflect, through dialogue with teachers in a rural school, on possible pathways for addressing Ethnic-Racial Relations Education in Rural Youth and Adult Education. The study follows a qualitative approach, grounded in the principles of participatory research. The data was collected using Epistemological Circles, which are based on Freire cultural circle principles, conducted with eleven teachers in Youth and Adult Education. The data was analyzed using content analysis (Bardin, 1977). The study revealed that when teachers address African religions in their classes, students show resistance, and there is a lack of planning. As improvement, educators see opportunities in working with African culture and traditions, which remain alive in rural communities.

¹¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) - UFRB. Atualmente é coordenadora Pedagógica na SEC- BA e integra Estudos e pesquisa em Educação e Diversidade(GEPED). E-mail: rosiane.santos@aluno.ufrb.edu.br

¹² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Olga Metting. Atualmente é professora adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenou o curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo da UFRB, Campus Feira de Santana; é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenou Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID), onde atua como professora permanente. É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Geped) e desenvolve estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Juventudes. E-mail:ismborghi@ufrb.edu.br.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Rural Youth and Adult Education. Challenges. Possible pathways.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado de Santos (2023), enriquecido com as contribuições de Borghi e do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED-UFRB) e apresenta enquanto objetivo refletir através do diálogo com professores de uma escola do campo os itinerários possíveis para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo, em uma escola do campo¹³ de um município do território de identidade Vale do Jiquiriçá/BA.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que tem como função reparar injustiça social vivenciada por pessoas das classes populares, o que não significa somente a restauração do direito a uma educação de qualidade negada a determinados grupos sociais, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano, bem como a função equalizadora, a qual deve possibilitar a trabalhadores, migrantes, donas de casa, encarcerados, aposentados e todas as pessoas com baixa escolaridade a entrarem e permanecerem no sistema educacional. Por isso, são necessárias mais vagas e financiamento adequado para estes educandos acessarem a educação. Por fim, a função qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos, que serão úteis para toda a vida, sendo a função qualificadora o próprio sentido da EJA (Brasil, 2000).

A Educação do Campo, segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010¹⁴, é aquela que possui seu projeto político-pedagógico em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo, buscando atender aos anseios e necessidades da população camponesa, sendo balizada por suas raízes, a considerar: i) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; ii) na agricultura

¹³ Entende-se por “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1).

¹⁴ Esse decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo, situando a Educação do Campo e suas especificidades, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

camponesa (luta, trabalho, cultura); iii) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019).

Além disso, precisamos levar em consideração as especificidades de jovens e adultos que são trabalhadores do campo, povos do campo¹⁵ que vivem da agricultura e lutam pela terra e possuem uma relação forte de cuidado com a terra. Sendo assim, a escola e muitos necessitam atender a função socioambiental (Caldart, 2020). Entendemos a função socioambiental da Educação do Campo ligada ao respeito que as comunidades camponesas têm com o meio ambiente e o cuidado com a natureza, visando à produção de alimentos e de renda ambientalmente sustentáveis e a escolha por medidas ecológicas e sociais da agricultura em oposição ao agronegócio, que é amparado pela lógica do capital.

A EJA Campo é composta em sua maioria por pessoas negras, e atende pessoas vítimas de injustiça social. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a negação do direito à educação para a população negra do campo aumenta significativamente, sendo que o número de pessoas não alfabetizadas brancas na zona urbana corresponde a 3,1%, e 6,8% para pessoas brancas residentes na zona rural. Já o número de pessoas pretas e pardas não alfabetizadas que moram na zona rural aumenta para 20,7%, enquanto o número de pessoas não alfabetizadas negras que moram na cidade corresponde a 6,8%.

Portanto, enfatizamos a necessidade do trabalho com a EJA Campo e acrescentamos que a Lei 10. 639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. A supracitada lei propõe uma educação antirracista e, para tanto, compreendemos a importância de entender as raízes históricas do racismo.

Segundo Quijano (2000), a ideia de raça é um instrumento de dominação inventado nos últimos 500 anos e tem uma excepcional eficácia na modernidade, não tendo a ver com a composição biológica humana, mas sim com as relações de poder no capitalismo mundial, colonial, moderno e eurocentrado.

¹⁵ “Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, p. 1).

O racismo é fruto dessas desigualdades estabelecidas a partir da escravização, difere-se da discriminação, do preconceito, e tem seu fundamento baseado na raça, articulando-se com a segregação racial. Vale destacar que há três concepções de racismo: a individualista, a institucional e a estrutural; tais concepções levam em conta a relação entre racismo e subjetividade, racismo e Estado, racismo e economia (Almeida, 2019).

Este artigo contempla, além desta introdução, quatro seções: A primeira trata do “percurso metodológico”, apresentando pressupostos e dispositivos de pesquisa; a segunda, “EJA campo na perspectiva dos professores de uma escola do Campo”, dialoga sobre o entendimento dos professores de uma escola do campo acerca da EJA na especificidade Camponesa; a terceira, “ERER na EJA Campo”, que aponta desafios enfrentados pelos docentes na prática pedagógica; e a quarta, “itinerários possíveis”, reflete sobre os caminhos possíveis para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa que, segundo contribuições de André (1995), surge ao se perceber que os métodos das Ciências da Natureza não davam conta de analisar os fenômenos sociais, por estes possuírem como característica a complexibilidade e a ausência de regras gerais. Essa abordagem foi ancorada pelos pressupostos da pesquisa participante, que de acordo com Brandão e Streck (2006), adquiriu características próprias, ligando-se historicamente a movimentos sociais, mesmo aproveitando tradições norte-americanas e europeias.

Ademais, para a pesquisa participante, a Ciência nunca é neutra, pois toda pesquisa científica encontra-se rodeada de interesses e, também, é importante considerar que “a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de Educação de Jovens e Adultos” (Brandão; Streck, 2006, p. 25).

Percebemos que a pesquisa participante está profundamente ligada à educação e, em especial, à Educação de Jovens e Adultos e às dinâmicas de grupo. Por essa característica, a abordagem da pesquisa participante foi muito pertinente para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Além disso, nota-se ela “como um instrumento de ação nos trabalhos da educação popular” (Brandão, 2006, p. 30).

Para a busca das informações, foram utilizados os Círculos Epistemológicos, que são constituídos por grupos, com foco na interação. Dessa forma, os círculos epistemológicos inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire como instrumento de pesquisa ocorrem a partir de uma pesquisa-formação, na qual os sujeitos da pesquisa são pessoas que ensinam e aprendem em comunhão com os outros, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). Nessa concepção, “pesquisadores e pesquisandos são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam” (Romão *et al.*, 2006, p. 177).

Os Círculos Epistemológicos foram organizados com base em três eixos que consideramos como temas geradores para o diálogo, sendo o **1º Eixo: EJA Campo; 2º Eixo: ERER na EJA Campo; 3º Eixo: Formação continuada para ERER na EJA Campo**, e foram realizados com grupos de professores por área de conhecimento, durante nove Círculos Epistemológicos. Para introduzir a roda de diálogo acerca de cada eixo, foram realizadas sensibilizações por meio de charge e outros gêneros textuais.

Para a análise dos resultados, optamos pela análise de conteúdo, considerando que o objeto desta é a palavra e toma em consideração as significações. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p. 44). A análise de conteúdo neste trabalho visa construir a elaboração de conhecimentos, analisando as informações de discursos que apresentarem complexidade. Esse tipo de análise visa a um todo, buscando o entendimento na sua totalidade, nas variáveis de ordem sociológica, histórica e psicológica e dos significados. É importante ressaltar que os significados funcionam como material principal da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Participaram dos Círculos Epistemológicos onze professores, o critério utilizado para escolha dos professores, foram todos os professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, quatro professores são do sexo masculino

e sete do sexo feminino¹⁶. Dos onze professores, nove moram no distrito onde a escola está localizada, e duas moram em uma cidade vizinha. Três professores são da área de Ciências Humanas, dois de Linguagens, dois de Ciências da Natureza e quatro de Matemática. Quanto à faixa etária, sete professores têm entre 35 e 40 anos, três entre 41 e 45 anos e uma possui 46 anos. Em relação ao tempo de trabalho na EJA, quatro professores têm entre 6 e 10 anos, dois professores entre 11 e 15 anos, três professores entre 16 e 20 anos e dois professores entre 21 e 25 anos. Na questão autodeclaração, duas educadoras se autodeclararam pardas, uma branca, três pretas e quatro negras.

Por questões éticas da pesquisa, os participantes são denominados com nomes de lideranças negras, envolvidas com a luta por melhores condições de vida da população negra. Dessa forma, os professores foram identificados como: Luís Gama, Zumbi, Luís Gama, Felipa, Abdias, Nelson, Dandara, Ângela, Lélia, Tereza e Luiza Bairros. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi discutido e assinado pelos participantes. Cabe destacar que esta pesquisa foi aprovada no comitê de ética da UNIFAN sob parecer de número 6.118.358, sendo atendidos todos os cuidados éticos durante o desenvolvimento da pesquisa.

3. EJA CAMPO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

A EJA Campo não está desconectada dos pressupostos que balizam a educação de Jovens e Adultos, mas quando tratamos de EJA Campo, precisamos considerar a especificidade dos povos camponeses, passando pela realidade dos territórios por eles habitados e sujeitos diversos, e têm suas vivências marcadas pela desigualdade social e racial. Os sujeitos da EJA Campo trazem essa realidade e o diferencial de fazerem parte de um grupo específico que produz a vida no Campo.

A escuta dos professores foi fundamental para saber o que eles compreendem acerca da EJA Campo e como isso se reverbera nas suas práticas. Quanto à percepção que os professores têm da EJA Campo, em sua maioria

¹⁶ Ao nos remetermos aos participantes da pesquisa, iremos utilizar o artigo feminino, em reconhecimento de a maioria ser composta por mulheres.

reconhecem que ela possui uma especificidade e que deve estar atrelada a experiências dos camponeses, dialogando com a sua realidade. Contudo, acreditam também que o currículo da escola não tem atendido aos princípios que devem balizar uma escola do campo e, principalmente na EJA, como é possível perceber nas falas abaixo:

Olha, a minha visão, que seria a EJA Campo, pra mim ela deveria estar inserida numa escola onde tivesse espaço pra fazer atividades também ligadas ao meio rural. Como hortas e tudo mais. A escola está inserida, tem alunos do campo, ela está inserida numa pequena comunidade. Mas eu acho que a didática dela não está pra um aluno do campo (Luís Gama, 2023).

[...]Então, me parece que a EJA do campo teria que ter essa preocupação. Essa preocupação de atender a um público que tem suas especificidades, suas peculiaridades e que se sentiria melhor se essas informações que são do seu dia -a -dia fossem trazidas para o contexto[...] (Nelson, 2023).

Oito professores pensam como os professores Nelson e Luís Gama, ou seja, que a EJA Campo deveria ter seu currículo voltado para os interesses dos camponeses, para a luta pela terra e preservar sua ligação com o campo. Se pensarmos o contexto que os professores apresentam, Luís Gama (2023) também pontua, além da didática, a estrutura da escola, e realmente a escola não apresenta características de uma instituição localizada no campo. Já Nelson (2023) reconhece a relevância de trazer a discussão sobre o dia a dia desses estudantes, inserindo a realidade por eles vivenciada no contexto escolar.

Na discussão dos docentes, é demarcada a descontextualização do currículo, e a necessidade de nos aprofundarmos sobre quem são nossos estudantes, e defender currículos que atendam as demandas trazidas pelos educandos, a exemplo da EJA Campo, que exige um currículo que contemple as especificidades dos povos camponeses, pois os jovens e adultos percebem que um outro lado da história política, econômica e social não está no currículo e essa outra história é desses outros sujeitos: da EJA, do Campo e negros (Arroyo, 2017). Para o autor, trazer essas verdades que perpassam as vivências dos sujeitos como temas geradores amplia o direito ao conhecimento para educadores e educandos.

O professor Zumbi (2023) nos apresenta a preocupação com o currículo que está fora da realidade dos estudantes e nos diz que “A gente segue um modelo curricular que é totalmente fora da nossa realidade”. Mediante a ponderação do professor Zumbi (2023) e de Arroyo (2017), ressaltamos que é preciso que o

currículo da escola dialogue com os estudantes do campo, por isso enfatizamos que pensar a EJA Campo na perspectiva da realidade camponesa, como é apontado pelos docentes, passa por considerar os movimentos sociais e sindicais do campo.

Nessa linha de pensamento, o educador Abdias (2023) ressalta que “eles têm experiências, têm vivências que são muito bacanas, e que se bem trabalhado em sala de aula, pode dar uma dinamizada nas aulas deles”. O professor Abdias (2023) vê as experiências e vivências dos estudantes como potencialidade para dinamizar as aulas e, em se tratando da EJA Campo, enfatizamos a necessidade da participação efetiva dos estudantes no seu processo formativo, a fim de que sejam contemplados os anseios da comunidade camponesa, buscando-se, com isso, a transformação social dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a educação do Campo é um movimento prático que apresenta e produz concepções críticas a determinadas teorias educacionais e de campo, que são interpretações da realidade construída em vista de orientar ações e lutas e possuir princípios próprios, os quais precisam ser materializados a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses (Caldart, 2009). Nessa discussão devem se levar em consideração os princípios da educação do Campo sistematizados no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que versa sobre a importância do respeito à diversidade do campo, levando em conta aspectos econômicos, culturais, sociais, gênero, raça e etnia, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo com metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, a flexibilização da organização curricular e a efetiva participação dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Compreender o que os educadores pensam sobre EJA Campo foi fundante para refletirmos, a partir das informações socializadas, como inserir no planejamento da EJA Campo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tanto, dialogamos com os professores acerca dos desafios e itinerários possíveis por eles percebidos para trabalhar a ERER na EJA Campo, discussão que será abordada na próxima seção.

4. A ERER NA EJA CAMPO

A Pedagogia do Oprimido é um dos pilares da teoria freireana, e ao falarmos de oprimidos, vale ressaltar que, em todo processo histórico, a população negra e camponesa foi oprimida e excluída, com isso, a ação educativa na EJA Campo deve ter por base os anseios da população negra e camponesa, buscando a equidade e a reparação de direitos, sobretudo, a educação que responde por uma das tantas causas de exclusão de jovens e adultos de espaços e bens culturais produzidos socialmente.

Freire (1987) já nos alertava que, para a emancipação¹⁷ da população negra camponesa, é necessária uma educação problematizadora, que parta das necessidades dos povos do campo, entendendo que ela enquanto um que fazer humanista e libertador, os oprimidos refletem sua condição social e lutam por sua emancipação e libertação do opressor.

Para iniciar o segundo eixo do círculo onde surgiu esse diálogo, foi apresentado um relato de Jesus (2014), no qual ela externa suas impressões sobre a abolição da escravatura e nos relata que, em 13 de maio de 1958, ela lutava contra a escravatura atual que era a fome. Dos onze professores, apenas três professores conheciam ou já tinham ouvido falar de Carolina de Jesus. A maioria dos educadores fez relação entre o relato de Carolina e a pobreza do lugar em que vivem e das famílias que passam fome.

A minoria apontou que as famílias que passam fome são negras, como nos diz o professor Nelson (2023): “Então, quando tu faz uma estatística, tu vai ver que a população negra, as famílias negras são as famílias menos favorecidas e, por conseguinte, são as famílias que passam fome”. Historicamente a população negra foi desfavorecida na distribuição de bens e serviços, e por conta dessa desigualdade edificada na sociedade, muitas pessoas negras, como Carolina, passam fome e vivem em condições precárias de moradia e possuem pouco acesso à educação e saúde.

Na mesma roda de conversa, os docentes compartilharam o que pensavam sobre o que é a Educação das Relações Étnico-Raciais e a professora Luiza Bairros nos diz que:

¹⁷ Neste trabalho compreendemos a emancipação na perspectiva freireana apresentada em sua obra *Pedagogia do oprimido*, na qual o processo de emancipação é entendido como a possibilidade de os sujeitos alcançarem a libertação cultural, política e social, e os indivíduos passam a ser livres e não mais oprimidos e nem opressores.

Então, os estudos da educação étnico- racial é um meio de reparação social, de fortalecer as identidades culturais dos povos afro –brasileiros. Trazer um pouco da identidade cultural nacional e também tentar combater esse preconceito que a população negra sofre e também o reconhecimento das identidades. A maioria dos nossos alunos não se reconhecem como negros. Eles têm essa dificuldade. Por que Historicamente, tudo que vem do negro é ruim, é demonizado. Se a dança é demonizada, se a religiosidade é demonizada, se a comida, o cabelo é visto como feio. Então, é uma questão mesmo de valorizar a identidade e a cultura (Luiza Bairros, 2023).

Os professores apresentaram vários modos de compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas seis professores pensam como Luiza Bairros (2023) e reconhecem que a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma forma de reparação, que permite trabalhar as diferenças das etnias e o respeito a estas e desconstruir preconceitos e estigmas, conhecer a nossa história, sendo que esse continente sempre teve uma ligação muito forte com a agricultura e com a natureza (Doberstein, 2010).

Nessa perspectiva, o professor Zumbi (2023) nos diz:

É você conhecer a sua própria história. Conhecer de onde você surgiu. A África por muitos anos foi um continente totalmente estigmatizado pelos europeus. Explorado. E a historiografia europeia criou uma imagem da África que perdurou por muitos anos. Então é preciso conhecer a nossa história. E a nossa história não está distante dos nossos irmãos africanos.

A inserção de temáticas que abordam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das relações étnico-raciais, promove uma cultura de respeito às diferenças, combate as práticas discriminatórias e racistas e colabora para a valorização da diversidade étnico-racial que há em nosso país (Brasil, 2004). Ainda nesse eixo, a professora Felipa (2023) complementa que “Educação das relações étnico-raciais é trabalhar toda essa perspectiva mesmo de identidade, né? Do aluno realmente se achar que ele pertence a tal etnia e assumir a sua própria identidade”. Portanto, “[...] Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra, que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107).

Ainda tratando da ERER, dois professores enfatizaram que deveria ter uma disciplina específica no currículo em todas as séries para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais. É muito importante a sugestão dos professores, porém não podemos perder de vista que a LDBEN/1996, prevê em seu artigo 26 A, inciso 2º, que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, cabe ressaltar que muitas vezes a ideia de transversalizar o currículo com a temática acaba deixando brechas para o debate não aparecer nas escolas.

Os docentes apontaram os desafios para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula. O educador Luís Gama (2023) ressalta que a dificuldade percebida “é fazer o outro entender que somos iguais, né? E pra evitar determinados tipos de brincadeiras de mau gosto”. Vale pontuar que devemos tomar cuidado com a expressão “sermos iguais”, pois mesmo que não exista raça biologicamente falando, as diferenças de etnia na sociedade revelam lugares diferentes para negros e brancos, já que a partir das considerações de Almeida (2019), percebemos que o racismo é político, histórico e ideológico, integrando a organização política e econômica da sociedade.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação, tendo como fundamento a raça, e que se mostra por meio de práticas que resultam em prejuízo ou privilégios a depender do grupo racial ao qual pertençam, no caso, se estamos considerando pessoas negras ou brancas. Essa ideia perpassa a sociedade atual e é um traço do mito da democracia racial em nosso cotidiano, pois no mito da democracia racial não haveria diferença entre as raças, e todos têm acesso aos mesmos direitos e nas mesmas condições (Gomes, 2017). Esse mito impacta negativamente a vida das pessoas negras, pois com a visão de que todos são iguais e têm as mesmas oportunidades, a culpa das desigualdades recai individualmente para a pessoa negra e não para a construção histórica e social que promoveu a exclusão da população negra.

Já o professor Zumbi (2023) acredita que o desafio é a falta de planejamento: “[...] Primeiro o planejamento. Ninguém se planeja para isso” (Zumbi, 2023). O fato evidenciado pelo docente nos chama atenção, pois mesmo 20 anos após a implementação da Lei 10.639/03, ainda temos na Educação Básica professores com dificuldade de planejar na perspectiva da EREER. Portanto, é preciso que haja maiores investimentos das esferas federais, estaduais e municipais na formação de professores para se alcançar os educadores.

Já a docente Dandara (2023) acredita que o desafio é “Uma falta de aceitação”. E a professora Ângela (2023) complementa: “É autoaceitação mesmo. Porque a maioria não se aceita. Não se aceita como negro”. O professor Nelson

(2023) concorda e acrescenta: “Eles Não se identificam. Não se identificam, é essa a expressão”. Essa “não aceitação” que os professores apresentam está diretamente ligada a um contexto no qual “o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje” (Brasil, 2004, p. 7).

A cultura da África e de africanos foi propagada a partir do pensamento europeu que inferiorizou esses povos, e como resquícios disso, após vários séculos, são perpetuadas ideias equivocadas na sociedade, as quais interferem diretamente na construção de uma identidade étnica-racial positiva de nossos estudantes. Para Gomes (2001), os efeitos do racismo são tão perversos que levam o próprio negro a desejar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, levando-o a negar a sua história de pertencimento étnico-racial negro e “ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais” (Gomes, 2001, p. 87).

Ao trabalharmos o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, estamos contribuindo para a mudança no meio social e vislumbrando a construção de uma sociedade que valorize as raízes africanas que nosso país tem. Por isso, é fundamental a abordagem dessa temática em todos os níveis de ensino, e em especial na EJA Campo, a fim de que estudantes e professores reconheçam e valorizem seu pertencimento étnico-racial.

Para Luís Gama (2023), o desafio está no trabalho com a religião de Matriz Africana:

[...] em 2019 por exemplo, foi feito um desfile, um desfile que até que Felipa¹⁸ representou a Alcione e foi uma bomba nesse palco, ela cantando, representando a Alcione, foi fantástico o desfile, e fizemos assim várias personalidades, foi muito fantástico, foi por um momento algo muito bom, então a gente consegue avançar, eu acho que entrave está na religião [...].

Assim como Luís Gama, mais dois professores sinalizaram como desafio o trabalho com a religião de matriz africana em sala de aula, já que os estudantes e a comunidade têm aversão aos elementos da religião afro-brasileira. Porém, ressaltamos que o ensino de História Afro-Brasileira deve abranger as organizações negras, incluindo a história dos quilombos e seus remanescentes que contribuem

¹⁸ Nome fictício para a estudante que o professor citou.

para o desenvolvimento da comunidade, a exemplo das irmandades religiosas e outras (Brasil, 2004). Para a professora Felipa, o desafio é

[...] a falta de conhecimento dos alunos. Porque assim, na maioria dos vezes, eles ficam nessa de tom de pele. E a gente sabe que hoje não é só essa questão de tom de pele, né? É a questão da descendência e todo outro contexto, né? De características familiares, até passadas (Felipa, 2023).

O que Felipa nos traz é fruto de uma realidade de injustiça social, na qual os estudantes não tiveram experiências escolares que aprofundassem os estudos voltados às questões étnico-raciais e, por fim, apresentam limitação nessa temática, em se tratando da EJA Campo, isto é ainda mais grave, pois partindo do pressuposto de que boa parte dos educandos da EJA Campo apenas se apropriam dos debates sobre as relações étnico-raciais na EJA, muitas vezes, essa modalidade de ensino torna-se o único espaço para o empoderamento do sujeito negro (Gomes, 2011). As trajetórias de vida da maior parte dos estudantes da EJA foram marcadas, direta ou indiretamente, pelo racismo e pela exclusão social, como afirma Gomes (2011).

5. ITINERÁRIOS POSSÍVEIS

Os docentes também sinalizaram caminhos possíveis para trabalhar a ERER no contexto da EJA Campo, como a professora Tereza (2023) que diz: “Eu acho que as culturas, trabalhar com culturas, eu trabalho com a cultura. Tipo, tradições do meio em que eles vivem. Falar sobre a cultura de cada um”. Assim como Tereza (2023), Felipa (2023) também vê como possibilidade trabalhar a cultura, já que “[...] tem bastante cultura na Zona Rural. Então, ainda a cultura é muito essa questão da cultura africana”. Nesse sentido, a professora Dandara (2023) acrescenta: “Tem a questão das ervas. As ervas medicinais. Que é uma cultura que já é deles, né?”.

No sentido de trabalhar a cultura dos povos africanos no contexto do campo, é uma estratégia que vem a somar para a construção de uma educação antirracista, propagando a “[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história” (Brasil, 2004, p. 12). Portanto, a partir de autores como Caldart (2019) e Doberstein (2010) e das falas dos educadores, percebe-se

que é uma forma de reparação o reconhecimento à cultura das pessoas afro-brasileiras, reconhecendo, assim, a herança africana na cultura camponesa, a exemplo da tradição oral, a luta pela terra, e a forte relação com a natureza e com a agricultura.

Já o professor Zumbi (2023) vê como possibilidades as “As tentativas. Se não está acontecendo, pelo menos a cada dois momentos, ou três no semestre, falar-se sobre questões mesmo voltadas para o preconceito, para o racismo estrutural que é muito forte, presente nas nossas próprias salas” (Zumbi, 2023). O professor Zumbi vê como possibilidade as tentativas que ocorrem na escola e na sala de aula, até mesmo em momentos pontuais sobre a EREER. Por isso, é importante que, mediante as tentativas, já avancemos após a Lei 10.639/03; contudo, precisamos transgredir, como nos possibilita refletir Hooks (2013) acerca da uma educação crítica, como um modo de ensinar diferente, no qual os estudantes deveriam ser vistos de acordo com suas particularidades.

Caminhando nessa perspectiva, a professora Luiza Bairros (2023) vê como possibilidade para a EREER na EJA Campo “[...] trabalhar essas temáticas, não só apenas na Semana da Consciência Negra, né? Trazer essa temática para o cotidiano da sala de aula. Buscar sempre dentro do conteúdo trazer essas discussões, para que esse símbolo também seja representado” (Luiza Bairros, 2023).

Nesse sentido, Gomes (2005) tensiona como nós professores temos trabalhado as questões étnico-raciais na escola e, nesse sentido, afirma que a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação requer mudanças de prática pedagógica e descolonização do currículo, a fim de que os sujeitos sejam conscientizados sobre os lugares de poder na política e na educação para que possam entender que o povo negro tem direito à dignidade, algo que necessita também de uma educação conectada com o sentido da produção de vida das populações negras.

Ainda dialogando sobre as possibilidades, a professora Luís Gama ressalta “a maturidade da maioria das turmas da EJA” para abordar a temática. Na mesma direção, o professor Nelson (2023) afirma que “[...] o educando da EJA, mais experiente, uma pessoa mais vivida, uma pessoa que já tem uma trajetória de vida mais longa e tal, ele mais do que qualquer outro estudante, ele traz a bagagem dele

e o desejo de colocar essas suas opiniões, de expressar as coisas que vivem” (Nelson, 2023).

A partir das falas de Nelson (2023) e de Luís Gama (2023), percebemos que os educandos da EJA trazem muitos conhecimentos para a sala de aula e são pessoas que estão buscando aprender, já que lhes foi negado o direito à escolarização na infância e na juventude. Contudo, levando em conta que esses educandos possuem uma ampla leitura de mundo, o professor deve partir do que ele sabe, de temas relacionados a EREER, e até mesmo desconstruindo algumas ideias que estão equivocadas sobre o povo negro, mas que circulam no cotidiano social e que eles aprenderam na sua trajetória.

É importante um trabalho pedagógico que apresente a positividade da cultura africana, referencie literatura, experiências positivas de pessoas negras/autores negras. Demarcar o lugar de identidades negras/pessoas de referência. Partir do conhecimento prévio dos estudantes na EJA Campo é aspecto central no planejamento, conforme aponta Freire (2011). Nesse sentido, a professora Lélia (2023) coloca que “é o que Paulo freire já havia falado, de valorizar os conhecimentos prévios do aluno. Porque o aluno tem muitos saberes e a gente precisa partir desses saberes para poder aprofundar” (Lélia, 2023).

Complementando o que a professora Lélia (2023) nos diz, ressaltamos que Freire(2011), além de tecer considerações acerca da importância dos conhecimentos prévios dos estudantes, acrescenta que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e dos seus saberes, que são construídos na prática comunitária. Além disso, precisa-se “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2011, p. 21).

Identificar os desafios e itinerários possíveis para trabalhar a EREER na EJA Campo nos mostra a pertinência de uma formação inicial e continuada conectada com essa temática para subsidiar os professores em sua prática e colaborar com a construção de uma educação antirracista a ser mediada pelos educadores.

A formação continuada de professores é fundamental para a atualização dos docentes sobre diversas temáticas que não foram abordadas na sua graduação ou que foram abordadas de forma superficial. Assim acontece também com a Educação para Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. Por isso, neste trabalho reconhecemos a formação de professores como central para a mudança no cenário

nacional, colaborando para uma educação antirracista no e do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito importante refletir acerca dos itinerários possíveis para trabalhar a EREER na EJA Campo e pensar novos caminhos para inserir a temática da EREER no currículo escolar atrelada à vivência na EJA campo. Na pesquisa, tornou-se evidente que a maioria dos professores reconhece a demanda da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo, enquanto reparação social para a população negra do campo e enquanto estratégia para a construção de uma identidade étnica racial positiva e camponesa.

São muitos os desafios para trabalhar a EREER na EJA Campo, como por exemplo a religião. Quando os professores abordam em sala de aula a religião de matriz africana, os estudantes têm resistência em entrar no diálogo ou até mesmo desenvolver outras atividades, além da falta de planejamento, mas a formação continuada para EREER pensada juntamente com os professores pode ser um caminho para a superação dos desafios.

Enfatizamos como itinerários possíveis para o trabalho com a EREER na EJA Campo a abordagem da temática em paralelo com as vivências no campo, que pode partir das possibilidades elencadas pelos educadores, como por exemplo, trabalhando a cultura africana na relação com a natureza, com a agricultura e os saberes ancestrais como as ervas medicinais, e essa temática traz para o debate a questão da identidade, autorreconhecimento, desconstrução de preconceitos, inclusive com religiões de matriz africana. Percebemos também a partir da pesquisa que são necessárias na EJA Campo mudanças de concepções para a concretização de uma educação antirracista, é preciso desconstruir parâmetros de inferioridade e superioridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Daimazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: Brandão, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. *In*: Brandão, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006. p. 7-20.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

_____. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Caldart, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

_____. Reforma Agrária. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264

_____. **Concepção de Educação do Campo**: um guia de estudo. Formação de formadores. Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

_____. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Campus Litoral, v. 9, 2020.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. **O Egito antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: Cavalleiro, Eliane (Orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 83-96.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de atuação. *In*: Brasil. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leônico; CASTRO, Maria Amélia Gomes de; Giovanetti, Nilma Lino Gomes (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012

_____. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

QUIJANO, Anibal. ¡Qué tal Raza! **Revista del CESLA**, n. 1, p. 192-200, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173-195, 2006.

AÇÕES FORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA CAMPO

ACCIONES FORMATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EJA CAMPO

FORMATIVE ACTIONS FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN RURAL YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

Rosiane Souza Santos¹⁹
Idalina Souza Mascarenhas Borghi²⁰

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo refletir acerca de ações de pesquisa formativa para a educação das relações étnico-raciais na EJA campo, discutindo acerca dos círculos epistemológicos enquanto dispositivo de formação de educadores para a educação das relações étnico-raciais (ERER) na EJA campo. A metodologia adotada neste estudo foi a abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa participante, utilizando como dispositivo de pesquisa os círculos epistemológicos, que possuem caráter investigativo e formativo. Os educadores sinalizaram a violência nos territórios pela divisão de terras de forma equitativa, bem como que o currículo da escola não atende aos sujeitos do campo e, quando a escola utiliza currículo urbano e conduz suas práticas na perspectiva urbanocêntrica, ela interfere diretamente na construção das identidades dos estudantes. Reconhecem também que a desigualdade étnico-racial é histórica e precisamos

¹⁹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) - UFRB. Atualmente é coordenadora Pedagógica na SEC- BA e integra Estudos e pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail: rosiane.santos@aluno.ufrb.edu.br.

²⁰ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Olga Metting. Atualmente é professora adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenou o curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo da UFRB, Campus Feira de Santana; é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenou Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID), onde atua como professora permanente. É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Geped) e desenvolve estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Juventudes. E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br

mudar este quadro. Concluimos que os círculos epistemológicos podem se constituir um dispositivo de formação e autoformação, contribuindo significativamente para a formação continuada de professores na perspectiva da EREER na EJA campo, pois enquanto dialogaram sobre os eixos propostos, os professores discutiram conceitos importantes e centrais para a educação das relações étnico-raciais e a EJA campo e problematizaram suas práticas.

Palavras-chave: Círculos Epistemológicos. Formação continuada. EJA Campo. Educação das Relações Étnico-Raciais.

RESUMEN:

El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los Círculos Epistemológicos como dispositivo de formación de educadores para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el ámbito rural. La metodología adoptada en este estudio fue el enfoque cualitativo, fundamentado en los principios de la investigación participativa, utilizando como dispositivo de investigación los círculos epistemológicos, que tienen un carácter investigativo y formativo. Los educadores señalaron la violencia en los territorios debido a la distribución equitativa de tierras, así como que el currículo escolar no atiende a los sujetos del campo, y cuando la escuela utiliza un currículo urbano y lleva a cabo sus prácticas desde una perspectiva urbanocéntrica, afecta directamente la construcción de las identidades de los estudiantes. También reconocen que la desigualdad étnico-racial es histórica y que es necesario cambiar esta situación. Concluimos que los Círculos Epistemológicos pueden constituir un dispositivo de formación y autoformación, contribuyendo significativamente a la formación continua de profesores en la perspectiva de la EREER en la EJA Campo, ya que, al dialogar sobre los ejes propuestos, los profesores discuten conceptos importantes y centrales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la EJA Campo, y problemizaron sus prácticas.

Palabras clave: Círculos Epistemológicos. Formación continua. EJA Campo. Educación de las Relaciones Étnico-Raciales.

ABSTRACT:

This study aims to reflect on Epistemological Circles as a tool for training teachers to Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in Rural Youth and Adult Education. The methodology employed is qualitative, grounded in the principles of participatory research, using Epistemological Circles as a research tool with both investigative and formative characteristics. The teachers highlighted violence in territories due to the equitable distribution of land. They also pointed out that the school curriculum does not cater to rural individuals, and when the school employs an urban curriculum with an urban practices, it directly interferes with the construction of students' identities. The teachers recognize that ethnic-racial inequality is historical and needs to be addressed. In conclusion, Epistemological Circles can serve as a tool for training and self-training, significantly contributing to the ongoing education of teachers in the context of EREER in Rural Youth and Adult Education. As teachers engaged in dialogue on the proposed themes, they discussed important concepts central to

Ethnic-Racial Relations Education and Rural Youth and Adult Education, problematised their practices in the process.

Keywords: Epistemological Circles. Continuing Education. Rural Youth and Adult Education. Ethnic-Racial Relations Education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), sistematizado em parceria com a segunda autora e enriquecido com as contribuições do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). Trata-se de um estudo que tem como objetivo refletir acerca dos Círculos Epistemológicos enquanto dispositivo de formação de Educadores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo. A motivação para discutir sobre essa temática surge da experiência de pesquisa realizada com professores em uma escola do campo, pertencente a um município do território de identidade do Vale do Jiquiriçá/BA.

Os Círculos Epistemológicos constituem-se um dispositivo de pesquisa balizado pelos pressupostos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire. A princípio, o dispositivo foi utilizado com objetivo coletar informações sobre *Que ações formativas, desenvolvidas numa escola pública no campo, podem colaborar para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo*, e no processo de interação com os professores(as), percebemos o potencial formativo dos Círculos Epistemológicos, o que nos mobilizou a refletir acerca dos Círculos Epistemológicos enquanto dispositivo de formação de Educadores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo.

Os Círculos Epistemológicos são organizados por grupos, com ênfase na interação entre os participantes. Nos círculos, enquanto as pessoas dialogam sobre um tema gerador, elas aprendem umas com as outras, preservando assim os princípios freirianos, de que todos no Círculo, pesquisadores e participantes, são sujeitos de pesquisa, em um processo coletivo de construção do conhecimento (Romão *et al.*, 2006). Conforme afirma Freire (1987, p. 44): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si próprio, os homens se educam em comunhão

mediatizados pelo mundo”. Vale destacar também que o diálogo é a base dos círculos, possibilitando a todos dizerem a sua palavra.

Nesta pesquisa, o diálogo formativo foi acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. A Educação de Jovens e Adultos do/no campo tem uma realidade marcada pela negação de direitos aos seus sujeitos, o que agrava ainda mais a luta por uma educação de qualidade que contemple a todos, independentemente de classe social e cor. Por isso, precisamos de políticas intersetoriais que possam intervir nas questões de saúde, saneamento básico, meio ambiente, trabalho e na garantia do direito de estudar das pessoas jovens e adultas, que ao longo de suas histórias de vida não tiveram direito de estudar.

Além de entendermos as políticas sociais (intersetoriais) para a construção das condições de estudo dos sujeitos jovens e adultos, consideramos a formação docente como ponto principal para a mudança de práticas pedagógicas para torná-las emancipatórias, a fim de construir experiências em que os professores possam propor estratégias de intervenção que tenham como finalidade a eliminação de práticas racistas e a valorização da cultura negra na Educação do Campo (EdoC).

Davis (2016) nos permite compreender o racismo vivenciado pelas pessoas negras, em especial as mulheres, e a luta por justiça social e igualdade. Exemplos dessa luta são o acesso à escola e a busca pela eliminação dos altos índices de analfabetismo da população negra, que é um legado do período de escravidão. Embora o relato de Davis (2016) seja dos Estados Unidos, no Brasil não foi diferente a luta dos movimentos sociais negros pelo acesso à educação.

Por isso, entendemos a EJA enquanto modalidade educativa destinada a pessoas com trajetórias marcadas pela negação do direito à educação, que deve ser balizada pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade, sendo que: I) a equidade tem a finalidade de restabelecer a igualdade de oportunidades à educação; II) a diferença reporta ao reconhecimento da diversidade e a valorização de cada um na sua diferença; e III) a proporcionalidade visando ao atendimento das necessidades próprias da EJA e assegurando aos estudantes o direito de aprendizagem (Brasil, 2000).

Neste trabalho, defendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais colabora para a construção de uma educação e sociedade antirracista. Para Gomes (2012), a discriminação racial se faz presente na escola e o silêncio é um meio pelo

qual ela se expressa. Por isso, precisamos falar sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas não de qualquer forma, e sim pautada no diálogo intercultural.

Nessa perspectiva, os círculos de cultura se apresentam como um dispositivo de pesquisa que mobiliza esse diálogo intercultural, uma vez que todos aprendem na coletividade e na troca de saberes. Para De Andrade (2017), os Círculos constituem-se em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes. Nesse procedimento metodológico existe um coordenador do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo firmadas naquele contexto e com aquele grupo, e o mediador tem o importante papel de conduzir a roda de conversa com os temas geradores e os dispositivos que fomentam o diálogo nos círculos.

Neste trabalho, para suscitar as reflexões nos Círculos Epistemológicos, trabalhamos com temas geradores, e para fomentar o debate, foram utilizados uma charge sobre a reforma agrária, um trecho da obra de Carolina de Jesus *Quarto de despejo* (2014) e o poema de Conceição Evaristo *vozes mulheres*. A ação formativa foi realizada mediante o tema gerador do diálogo que se apresentou através dos eixos, e foi produzido inicialmente um roteiro com cada eixo a ser dialogado pelo grupo em cada encontro.

Planejamos os momentos formativos tendo por base as ideias de Nóvoa (2022), que nos permitem refletir sobre a necessidade de reconhecer os professores como produtores de um conhecimento profissional docente, sendo este conhecimento contingente, coletivo. Os educadores são detentores de um conhecimento próprio que, com base em seu trabalho e sua identidade, possibilita mudanças significativas na formação de professores.

Nóvoa (2012) reconhece a necessidade de uma formação de professores em serviço que comece de dentro da profissão e na coletividade. O autor sublinha que é necessário os docentes terem um lugar preponderante na formação de seus colegas, sendo uma formação a ser realizada dentro da profissão.

A formação de professores precisa ser feita por dentro da profissão, com base na reflexão dos educadores sobre o seu próprio trabalho. Por isso, os Círculos Epistemológicos, enquanto dispositivo formativo permitiram valorizar o conhecimento docente e perceber que os professores ressignificam o conhecimento no próprio ato pedagógico, ao mesmo tempo em que é construída uma reflexão sobre a prática.

Este artigo contempla, além da introdução, a metodologia que expressa o caminho metodológico da pesquisa, na qual os instrumentos utilizados foram os Círculos Epistemológicos, que são balizados pelos pressupostos dos círculos de cultura. Logo após, a primeira seção, “EJA Campo”, apresenta a experiência formativa com professores através dos Círculos, principalmente abordando a EJA Campo; a segunda seção, “ERER na EJA Campo”, é a continuação do momento formativo com o tema “Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo”; e a terceira seção, “formação continuada para ERER na EJA Campo”, traz a necessidade de continuação dos momentos formativos com os educadores, e a partir das impressões dos participantes dos círculos epistemológicos, foi apontado um conjunto de temas para serem discutidos nas próximas etapas formativas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada neste estudo foi a abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa participante, utilizando como dispositivo de pesquisa os círculos epistemológicos, que possuem caráter investigativo e formativo. Nos Círculos Epistemológicos, os temas geradores do círculo de cultura tornam-se hipóteses geradoras, um método simultaneamente sensível e crítico. Esse dispositivo de pesquisa possibilita, através da discussão em grupo e da observação participante, maior levantamento de dados a partir do trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes da pesquisa, os quais refletem sobre o fenômeno de estudo a partir da questão central; logo após a questão, deve ser feita a apresentação das situações envolvidas, e os sujeitos (o pesquisador e o pesquisado) analisam “[...] os temas e sub-temas codificados e decodificados, a partir dessas situações existenciais, mediados pela problematização das situações” (Romão *et al.*, 2006, p. 185).

Os Círculos Epistemológicos foram pensados a partir de três eixos para o diálogo, sendo o primeiro o *1ª Eixo: EJA Campo*; *2ª Eixo: ERER na EJA Campo*; *3ª Eixo: Formação continuada para ERER na EJA Campo*. Inicialmente se pensou em realizar três encontros, um para cada eixo, contudo alguns educadores apresentaram interesse em participar dos círculos, mas só tinham disponibilidade no

dia da sua atividade complementar (AC), por isso o planejamento da atividade foi redimensionado para atender a realidade dos professores.

Conforme o documento orientador da atividade complementar (AC) da rede estadual de ensino baiana (Bahia, 2015), a AC é um espaço de trabalho pedagógico do professor que é destinado à formação em serviço, ao planejamento de aula, projetos, (re)elaboração, atualização e implementação do Projeto Político Pedagógico etc.

No colégio em que foi realizada a pesquisa formação, a AC é dividida por área do conhecimento, sendo a AC de Ciências Humanas e suas Tecnologias nas terças-feiras; AC de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nas quartas-feiras; já os encontros com a área de Ciências da Natureza e Matemática aconteceram nas quintas-feiras. Dessa forma, os círculos epistemológicos ocorreram em nove encontros de 2 horas e 20 minutos aproximadamente, durante três semanas, contemplando todos os eixos em todas as áreas de conhecimento.

No quadro a seguir, destacamos as ideias centrais dos círculos epistemológicos, com os temas e atividades que foram realizadas.

Quadro 6 - Roteiro dos círculos epistemológicos

DATA	TEMÁTICA A SER TRABALHADA	ATIVIDADE
XX/YY	EJA CAMPO	A Análise da charge sobre reforma agrária e diálogo sobre as concepções dos educadores sobre EJA Campo.
XX/YY	ERER na EJA CAMPO	Leitura do trecho de <i>Quarto de despejo</i> e discussões sobre os desafios e as possibilidades para se trabalhar a ERER na EJA Campo.
XX/YY	Formação continuada para ERER na EJA Campo	Reflexões sobre a formação continuada e leitura do poema de Conceição Evaristo “Vozes-mulheres” para finalizar o diálogo.

Fonte: Autora.

Os participantes da pesquisa foram 11 professores, que quando questionados sobre sua raça/ cor, quatro se autodeclararam negras, três pretas, duas pardas e uma branca. Em relação ao tempo de trabalho na EJA, dois professores têm entre 21 e 25 anos, dois entre 11 e 15 anos, três docentes entre 16 e 20 anos, e quatro educadores têm entre 6 e 10 anos. A fim de preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, foram utilizados nomes de pessoas negras que tiveram destaque na luta por seus direitos em diferentes tempos históricos. Por

isso, temos: Abdias, Ângela, Luís Gama, Felipa, Luísa, Luiza Bairros, Nelson, Dandara, Zumbi, Lélia e Tereza.

A análise dos resultados foi realizada a partir da análise do conteúdo, compreendendo que “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). Tudo que é dito ou escrito é suscetível de análise e tratamento de dados. A base para essa análise de conteúdo foi o diálogo entre os educadores.

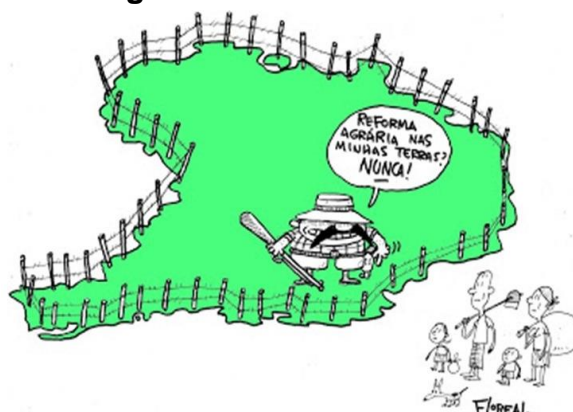
Para Freire (1987), o diálogo é uma exigência existencial e é aspecto central nos círculos de cultura, já que, “[...] nesse diálogo, cada pessoa tem papel importante, já que traz uma herança cultural significativa, experiências e práticas, valores, características e formação específica para o exercício de suas funções [...]” (Padilha, 2012, p. 9). Somando-se a isso, nos círculos deve haver o respeito ao outro e o trabalho em grupo, um diálogo colaborativo com foco no compartilhamento de saberes.

Nesse movimento de trabalho em grupo, o método Paulo Freire leva em consideração que “[...] de um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende” (Brandão, 2005, p. 22). A partir desse movimento dialógico, nas próximas seções vamos abordar essa experiência formativa a partir dos Círculos Epistemológicos.

3. EJA CAMPO

Nos Círculos Epistemológicos (CE), os educadores expressaram o que sabiam ou pensavam acerca de cada tema gerador. No primeiro eixo, EJA Campo, buscou-se dialogar acerca da reforma agrária, que é uma das dimensões para pensar a Edoc segundo Caldart (2019), e a partir desta discussão refletir acerca de um currículo e planejamento da EJA Campo que estejam alinhados à realidade camponesa. As interações sobre a questão agrária foram problematizadas com a charge em destaque (Figura 1).

Figura 1: A máfia do latifúndio



Fonte: <https://pcb.org.br/porta12/17545>.

A charge foi utilizada com finalidade semelhante às fichas de cultura que faziam parte do Círculo de Cultura de Paulo Freire, e que são apresentadas na obra *Educação enquanto prática de liberdade*. As fichas de cultura eram desenhos e gravuras, por isso, cabe ressaltar que “o trabalho com as fichas de cultura introduzia questões, inaugurava conceitos e convidava a ideias de um pensar que é, na verdade, o do próprio fundamento do método: de sua filosofia e de sua pedagogia” (Brandão, 2005, p. 50).

A partir da charge foram levantadas várias questões problematizadoras para os professores, como por exemplo: o que vocês veem na imagem? Vocês conseguem fazer alguma relação entre a charge e a EJA Campo? E foi a partir destas questões que os educadores refletiram sobre vários aspectos relacionados à luta pela terra, à má distribuição de terra e à negação do direito à educação para as pessoas do campo, em especial na comunidade em que vivem, colaborando assim para uma educação emancipatória.

À vista disto, ao analisar a charge, o professor Abdias²¹ (2023) argumenta que:

Por exemplo, você analisa ali o território do Brasil, todo demarcado, com uma cerca, tá? E ali dentro tem um senhor que está com uma arma, se não me engano. É uma arma, mas com um aspecto meio de aquela lasca de pedra dos pré-históricos, né? E na parte externa do Brasil são os excluídos do território, os esquecidos, que querem ter o direito de ter a terra, de ser livre para produzir etc. e tal. E ali o rapaz, ele fala que reforma, essa reforma agrária para dar a possibilidade a essas pessoas de terem uns

²¹ Os nomes fictícios foram escolhidos tendo por base pessoas que tiveram participação na luta contra o racismo e os direitos da população negra, como por exemplo Abdias. Mas estaremos apenas utilizando o primeiro nome dessas pessoas.

pedaços de chão em seu território, que isso nunca vai acontecer. E que ele está ali disposto a defender seu território a qualquer custo.

O professor Abdias percebe que aquele latifundiário não têm interesse na distribuição equitativa da terra e que para defender seu território estão dispostos a tudo, até mesmo a agir com violência. O professor Zumbi (2023) ainda complementa acerca de tal percepção:

E aí, por trás de tudo isso, também vem toda uma violência, que é uma violência que está também incluída dentro da própria divisão do território brasileiro, onde há uma má distribuição, e essa má distribuição também é consequência de toda uma divisão política. Eu acredito que é elitista, porque como é que se briga por espaço para trabalho, para cultivo e para matar a fome, e isso gera-se morte (Zumbi, 2023).

Pensar a violência implica um processo sofrido e enfrentado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e é um processo político, social e histórico, no qual poucos têm muito e muitos têm pouco. Conforme o caderno da Comissão Pastoral da Terra, há uma exclusão da maior parte dos cidadãos do acesso a terra, sendo que “diferenças de cor, gênero, ocupação, origem e propriedade têm sido, desde sempre, utilizadas para regular a distribuição de poderes e do acesso à riqueza social e aos bens naturais” (CPT, 2023, p. 23).

Em consonância com o exposto, a professora Lélia (2023) nos diz que: “Por isso que acontecem tantas mortes, esses embates, esses conflitos entre essas pessoas que precisam de um pedaço de terra para plantar, porque não tem, e aquelas que têm grandes [...]”. Complementando a professora Lélia, a educadora Felipa (2023) sintetiza suas impressões e expressa que “[...] é como se o território tivesse apenas a classe dominante”.

O Estado tem negado o acesso estável a terra e a insegurança fundiária obriga os sujeitos a conviverem com expulsões, ameaças e ações de pistolagem, sendo que a injustiça fundiária e ambiental, além de operarem como motor da desigualdade e degradação ambiental, agravaram-se nos últimos anos, bem como os conflitos pela terra, e isso tem suas raízes na falta de políticas de ordenamento fundiário e reforma agrária, proporcionando a manutenção da injustiça ambiental e fundiária (CPT, 2023).

A desigualdade na distribuição de terra, como é enfatizada pelas educadoras e pela CTP (2023), é cada dia mais evidente e é por isso que a educadora Luiza Bairros (2023) reflete que:

É a questão mesmo da expropriação da terra, a questão dos latifundiários pelo domínio da terra. Onde a reforma agrária não é o ideal, onde o ideal do capitalismo, da agropecuária, que está cada vez mais crescendo, mas que de certa forma o avanço da agropecuária também traz esses dois latifúndios e dificulta cada vez mais a reforma agrária (Luiza Bairros, 2023).

A educadora Luiza Bairros percebe a relação dos grandes latifundiários e o capitalismo que gera desigualdade. Nessa mesma discussão, a professora Luísa (2023) percebe que a má distribuição de terras não está longe dos nossos estudantes, acrescentando que: “Por exemplo, o nosso aluno, a maioria dos alunos nossos, eles trabalham na terra dos outros. São poucos que, quando têm propriedade, têm o que? Minifúndios, né?” (Luísa, 2023).

A educadora Luísa (2023) compreende que nossos estudantes da EJA são vítimas do acúmulo de terra pelos coronéis e que a maioria dos educandos trabalha nas terras daqueles que têm domínio sobre uma grande propriedade e os estudantes que possuem algum pedaço de terra, são donos de pequenas partes denominadas por Luísa (2023) como “minifúndios”.

Além da má distribuição de terra na comunidade em que a escola se localiza, o diálogo se estendeu para o histórico de exclusão à educação para quem mora no Distrito. Por isso, para o professor Luís Gama (2023),

Então, quando a gente vai começar a observar toda essa contextualização etc. e tal, a gente vê que é uma lacuna grande isso aí. Então, muitas pessoas, quando a gente percebe hoje, muita gente aí na EJA. É porque eles não tiveram realmente a oportunidade de estudar o que nossos filhos estudaram. Muita gente que está chegando aí é porque foi negado, era negado, mas não era chegada essa condição (Luís Gama, 2023).

O contexto de negação à educação nessa comunidade é gritante, pois na localidade por muito tempo não havia escola e, conforme as palavras de Luís Gama (2023), a EJA tem sido esse espaço de reconstituição de um direito negado. É pensando em todo esse contexto de negação ao direito à educação e terra para os moradores da comunidade, em especial os estudantes que hoje frequentam a EJA, que os educadores dialogaram acerca do planejamento para a EJA Campo. Dessa forma, o professor Abdias (2023) nos diz que:

Eu creio que aliando a teoria com a prática. Por exemplo, a questão de manejo de solo. Eles conhecem na prática. Mas a gente sabe que por trás dessa prática tem todo um processo teórico, um estudo. Então, eu acho que era bacana ser trabalhado a teoria e trazer mais um direcionamento na prática. E a prática poderia ser, por exemplo, uma aula de campo. Onde a gente poderia ir na roça de um deles ou um dos nossos alunos que trabalham, eles pudessem mostrar para a gente ali na prática como é esse manejo do solo, o que eles fazem, se é a utilização de pesticida, por exemplo, nas lavouras [...] (Abdias, 2023).

Oito professores comungam da mesma perspectiva do professor Abdias, a exemplo do professor Luís Gama (2023), que complementa:

Nós temos uns alunos que eles trazem muitas experiências pessoais, mas de um ponto de vista também muito, vamos dizer assim, o que Abdias coloca, muito meu, embora fulano faça a mesma coisa que eu, sou vaqueiro, fulano também é vaqueiro, mas o meu ser vaqueiro é diferente do ser vaqueiro de Abdias (Luís Gama, 2023).

Luís Gama (2023) suscita a reflexão da diversidade de experiências no campo que são diferentes umas das outras, pois o campo não é homogêneo e esses saberes e diferentes conhecimentos precisam ser valorizados. Para a professora Dandara (2023), o planejamento na EJA Campo necessita ser direcionado para a aprendizagem que não está apenas nas paredes da sala de aula, ela acrescenta que devemos “[...] mostrar para ele [estudante] que o processo de aprendizagem não está pautado só simplesmente nas quatro paredes da sala de aula. No conhecimento que ele já vem trazendo de fora, e que a gente dá uma lapidada nesse conhecimento aqui e ele devolve de volta com um conhecimento novo” (Dandara, 2023).

A professora Dandara (2023) acredita que na escola se lapida o conhecimento e o aperfeiçoa, transformando em um conhecimento novo, já para o professor Nelson (2023), o planejamento na EJA Campo “[...] deve ser voltado muito intensamente para a realidade do indivíduo” (Nelson, 2023). Mediante as falas dos educadores, concordamos com eles em relação à necessidade de a escola do campo alinhar o conteúdo com os saberes próprios dos estudantes e, nesse sentido, ressaltamos que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, parágrafo único, nos diz que a identidade da escola do campo é determinada pela sua vinculação às questões intrínsecas à sua realidade, levando-

se em consideração a temporalidade e saberes próprios dos estudantes (Brasil, 2002).

A partir dessa resolução, percebemos que para além da imprescindibilidade de dialogar o planejamento didático pedagógico com os saberes dos educandos, que oportunize a educação que Freire (1987) chama de “pedagogia do oprimido”. A pedagogia do oprimido é humanista e libertadora, tal que, a partir dela, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (Freire, 1987, p. 26). Nesse processo, o autor acrescenta que, na transformação da realidade opressora, a pedagogia do oprimido passa a ser a pedagogia dos homens em libertação.

Essa educação favorece a criticidade do indivíduo e possibilita uma construção de identidade camponesa positiva, fortalecendo o vínculo de pertencimento com a natureza e a luta pela terra. Nessa perspectiva, a educadora Felipa (2023) reconhece que, além do planejamento ser voltado à realidade do estudante, deve levar em consideração “[...] a necessidade de conhecer o lugar que vive desenvolver uma política pública de pertencimento” (Felipa, 2023), já que segundo Luís Gama (2023): “Então nós temos um público que, de fato, é rural. Agora não tem a mentalidade do rural Né? A identidade urbana. Ele se vê em uma identidade urbana, sem estar inserido no processo ou na dinâmica”. Mediante a fala de Luís Gama (2023), enfatizamos que a construção da identidade camponesa é complexa, pois historicamente o campo sempre foi estigmatizado como lugar do atrasado e isso dificulta a relação de pertencimento do sujeito. Arroyo (2007) enfatiza que há uma idealização da cidade como um lugar ideal de civilização e de convívio social e mediante essa idealização, o campo é visto como lugar de atraso.

Quando a escola utiliza currículo urbano e conduz suas práticas na perspectiva urbanocêntrica, ela interfere diretamente na construção das identidades dos estudantes. Conforme Arroyo (2013) é preciso que os currículos, que são territórios em disputa, sejam adequados aos estudantes e suas especificidades, sendo que os currículos têm acumulado muitos saberes, mas sabem pouco dos sujeitos que os aprendem. Faz-se necessário aos educadores conhecer as histórias dos educandos com que trabalham, pois estes educandos trazem para a escola a visão dos coletivos étnico-raciais e sociais a que pertencem, e essas visões

precisam ser incorporadas nos currículos, como, por exemplo, a realidade camponesa nas escolas do campo.

Percebemos a partir dos círculos epistemológicos que a maioria dos professores reconhece a necessidade de um planejamento diferenciado na EJA Campo, alinhado com a realidade dos sujeitos do campo. Entretanto, a escola não tem desenvolvido um trabalho mais direcionado à realidade do campo, por fatores estruturais como o espaço que não permite ter nem uma horta, e o currículo, a começar pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), que ainda não foi atualizado para contemplar a Educação do Campo.

Notamos a dicotomia do que consta em documentos oficiais com a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, já o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 prevê enquanto princípio da Edoc o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, com experiências e estudos para o desenvolvimento social sustentável e economicamente justo, projetos educativos conectados com a realidade camponesa e também visando à promoção do respeito a diversidade do campo em seus vários aspectos (Brasil, 2010).

4. A ERER NA EJA CAMPO

No momento formativo com o segundo eixo, “A ERER na EJA Campo”, inicialmente foi realizada a leitura de um trecho do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que foi um relato da autora do dia 13 de maio de 1958 e apresenta a visão de Carolina a respeito da falsa abolição da escravidão, já que as pessoas de cor negra sofrem os resquícios de uma desigualdade que foi construída historicamente.

Naquele dia chovia e Carolina só tinha feijão e sal, estava esperando a chuva passar para vender ferros, para comprar arroz e linguiça. Não conseguiu catar papel para garantir outra refeição dos filhos. A Vera, sua filha, pediu-lhe comida, mas ela não tinha. Posteriormente, uma vizinha lhe consegue banha e arroz. Às 21h, Carolina e seus filhos conseguem comer e, nesse dia, a autora ressalta que lutava contra a escravidão atual que era a fome. Vale destacar que Carolina é uma mulher

negra que sofreu na pele as desigualdades construídas socialmente para a população negra, que foi abandonada pelo poder público à própria sorte.

Com esse eixo, foi possível aprofundar os conhecimentos acerca do conceito de racismo, preconceito, discriminação e refletir sobre a necessidade do nosso currículo trabalhar com uma nova história de África e não apenas com a visão europeia e colonizadora. Os professores da área de linguagens pontuaram que compreendiam a importância de trabalhar personalidades negras que se destacam em diversas áreas, porém, ressaltaram que seria interessante realizar um levantamento de personalidades negras que se destacam em nosso território de identidade Vale do Jiquiriçá para trabalhar com os estudantes.

A intenção de trabalhar o texto de Carolina de Jesus (2014) foi refletir sobre o racismo vivenciado pelas pessoas negras, bem como as condições em que vive a população negra e a importância de trabalhar literatura de autores negros, como a de Carolina, com os estudantes em sala de aula. Logo após a leitura do texto, os docentes refletiram várias questões, como por exemplo, o professor Luís Gama nos diz:

Não é só as palavras não, é que assim, é uma experiência que, para quem viveu perto, é como se a gente revivesse, e as palavras de Carolina é, na minha vida, é a experiência que eu tive de minha mãe, a experiência que eu tive de minha avó, a experiência de motivação que eu tive. [...], é uma condição assim de, eu voltei hoje. E quantas vezes a gente ir na casa do outro e o outro também não dar porque não tinha (Luís Gama, 2023).

O professor Luís Gama nos mostra que também passou fome e era uma experiência de sua família. Já quando chegou à discussão de que as pessoas que passam fome são negras, a professora Dandara (2023) balançou a cabeça em sinal que sim, e parecia que o relato de Carolina tocava a professora Dandara profundamente. O professor Abdias reconhece que, na comunidade em que a escola está inserida, muitas pessoas passam fome. Além disso, relata: “Então, muitas das pessoas ainda vivem essa realidade de Carolina, esse sofrimento, essa insegurança, essa incerteza de um amanhã melhor, né?” (Abdias, 2023).

Já o professor Nelson diz:

Apesar de, em 1988, a escravidão ter sido abolida, ainda hoje, e não era muito diferente em 1958, antes da ditadura militar, o forte índice que acontece no Brasil é a estratificação social. Que está muito associada à ideia de capitalismo, economia do capital, que, infelizmente, divide a

sociedade em classes. Mas que, por vezes, faz isso de forma tão intensa ao ponto de colocar pessoas em situação absurda de miséria. Contextualizando para a nossa realidade aqui no Brasil, nós somos uma comunidade carente (Nelson, 2023).

O professor Nelson (2023) faz uma análise histórica da desigualdade e reafirma a carência da comunidade em que a escola está inserida, nesse sentido o professor Zumbi (2023) complementa:

Durante a história, os estudos de história, 13 de maio não teve muita visibilidade dentro da data. É uma data histórica que marca essa linda abolição e que de fato não aconteceu até os dias atuais, como relata a Carolina. É muito nítido isso. Em contrapartida, esses dois dias, o BATV tem batido na tecla sobre uma mãe que furtou dois pacotes de leite, se não me engano, no supermercado em Salvador. E alguém pegou e acabou massacrando essas pessoas, violentando. Essa é a escravidão atual. Quantos anos se passaram e dentro dessa concepção, dentro desse contexto de luta, o que simboliza isso? Muita gente ainda não sabe, não percebe que essa data é uma data também importante, mas que parece que não foi abolida. É preciso discutir-se mais e discutir-se também por várias questões, pela questão da violência, do preconceito, do racismo que ele cresce instantaneamente todos os dias e se tratando de pessoas e das comunidades também negras.

O professor Zumbi percebe que uma das formas da escravização atual é a fome, assim como Jesus (2014) constatou em 1958 e, sendo considerado um marco a data da abolição, ao final não houve liberdade nem distribuição de bens e serviços de maneira equitativa para negros e brancos. Mediante o exposto, percebemos que precisamos avançar muito para a concretização de uma educação antirracista, sendo que a as instituições, a exemplo da escola, não criam o racismo, mas reproduzem condições para a manutenção deste (Silva; Rosa, 2023).

Podemos refletir que o racismo perpetua-se constantemente, pois a nossa sociedade é racista; portanto, esse comportamento da sociedade constitui-se uma questão de estrutura. Sendo assim, o racismo é político e histórico, pois “a especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (Almeida, 2019, p. 36). Portanto, é importante tecermos considerações acerca da relação entre raça e racismo. Nessa perspectiva, cabe explicitamos a diferença de colonialismo e colonialidade, sendo que o colonialismo é mais que uma imposição política, já a colonialidade surge a partir do colonialismo, mas esta tem raízes mais profundas e se expressa de diversas formas no meio social, e mesmo após o fim do colonialismo, a colonialidade sobrevive (Oliveira;

Candau, 2010).

Dessa forma, a colonialidade tornou-se pedra fundamental do padrão capitalista colonial moderno, pois imperam em nosso imaginário formas de inferiorizar padrões e culturas a partir da raça. Dialogando sobre a temática em discussão, Oliveira e Candau (2010) tecem considerações do conceito de raça a partir de Quijano (2000) e nos permitem compreender que o conceito de raça culminou para a subalternização de pessoas não-europeias “[...] do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20). Na colonialidade do saber, há inferiorização e repreensão dos conhecimentos produzidos por indígenas e africanos; a colonialidade do ser nega um estatuto humano para africanos e indígenas e há uma forte relação entre colonialidade e modernidade; já na colonialidade do poder, o colonizador destrói o imaginário de indígenas e africanos, inviabilizando, subalternizando e reprimindo seus modos de produção do conhecimento, impondo-lhes novos (Oliveira; Candau, 2010).

A luta do movimento negro vai impactar diretamente nas conquistas por uma educação antirracista com a conquista do marco da Lei 10.639/03. Nesse sentido, “[...] vemos que as lutas em torno da reivindicação da educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de enfrentamento do racismo” (Ferreira, 2018, p. 114), contribuindo assim para a decolonialidade dos currículos escolares. Um dos caminhos para a mudança é a formação continuada de professores, já que para Gomes (2005), “ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (Gomes, 2005, p. 146). Essa constatação da autora é preocupante, pois o diálogo sobre Educação das Relações-Étnico Raciais deve acontecer em todos os espaços, em especial na educação, já que “uma educação libertadora e antirracista está comprometida com a construção de uma comunidade de sujeitos críticos e abertos ao diálogo” (Silva; Rosa, 2023, p. 65). Para tanto, visando ampliar esse debate, buscamos saber quais temas os professores consideram importantes para uma formação continuada para a EREER na EJA Campo.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EREER NA EJA CAMPO

No terceiro eixo se abordou a formação continuada para a EREER. Iniciamos dialogando sobre a formação continuada que os educadores almejavam e os temas que consideravam importantes. Os professores dialogaram acerca de temas que consideram imprescindíveis para a formação continuada no panorama da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. Quatro professores consideram relevante a questão da história e cultura africana. Assim sendo, a professora Luísa (2023) nos diz que: “A questão... A cultura africana, mostrando como eram as etnias e os reinos da África antes da chegada do europeu lá [...]”. Partindo dos mesmos princípios, o professor Zumbi (2023) acrescenta: “o (re)estudo sobre o continente africano. Isso seria o início. Como se deu todo o processo de dominação, desde os séculos passados até os séculos atuais, pela colonização dos povos africanos [...]”.

Ainda nessa perspectiva, a professora Ângela (2023) argumenta:

Eu falaria de certa forma a mesma coisa, ligada à cultura africana, porque quando a gente trata da cultura africana, quando chegou aqui no Brasil, teve uma certa mistura, uma certa miscigenação, e aí conhecer, de fato, a cultura africana nos levaria, de certa forma, a entender a nossa cultura também.

Complementando, a professora Dandara relata que: “É uma mistura de tudo. A cultura africana, da cultura europeia, é uma mistura de tudo, então, principalmente a cultura africana. A cultura africana realmente está entrelaçada com a população brasileira de qualquer forma”. A educadora Dandara nos diz que a cultura africana está entrelaçada com a população brasileira, e acrescentamos que principalmente com as populações do campo, já que muitas heranças dos povos africanos se reverberam no campo. Nesse sentido, destacamos o exemplo das rezas e benzedeadas que fazem parte de uma cultura ancestral da religião de matriz africana, e muitas técnicas de cultivo e de preparo da terra para o plantio vieram dos povos africanos. Por isso, ao falar sobre formação de educadores para a educação do campo, Arroyo (2007) infere que “[...] nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos” (Arroyo, 2007, p. 161). E essas especificidades se constituem gênero, etnia, raça, classe, território etc.

Para pensar a formação continuada para EREER na EJA Campo, cabe destacar a relação que os Africanos estabelecem com a terra, que é um dos componentes da identidade camponesa, e as comunidades camponesas valorizam muito a cultura africana e afro-brasileira, sendo que “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (Arroyo, 2007, p. 163).

Por isso a formação continuada para trabalhar a EREER na EJA Campo deve ser ligada à cultura, a terra, à agroecologia e à tradição do campo, sendo que precisamos compreender as singularidades do vínculo entre a terra, território e escola para uma formação efetiva de professores do campo que superem a lógica urbana e generalista, conhecendo o campo e os quilombos (Arroyo, 2007).

Sobre a formação continuada, a professora Felipa (2023) sinalizou que um tema interessante seria a identidade negra. O Professor Abdias (2023) considera importante falar sobre direitos da população negra. E isso é um tema bem relevante, partindo do pressuposto de que legalmente houve várias conquistas para a população negra e, por isso, precisamos conhecer nossos direitos para cobrá-los. Outros professores apresentaram temas mais próximos dos componentes ou área de atuação de que fazem parte, a exemplo a professora Lélia (2023), que nos fala que “[...] a cultura africana e alguns jogos matemáticos, africanos, que a gente sabe que tem, a gente precisa procurar mais [...]”. E para o professor Nelson:

[...] E, puxando o gancho para dentro da minha área de conhecimento, eu ficaria feliz se uma formação tivesse algo de evolução humana, porque o berço da humanidade está em África, então, eu acho que seria bacana, eu me sentiria à vontade, e talvez um pouco de genética humana, porque aí você também tem, por exemplo, questões de doenças associadas com a população negra, então seria mais fácil criar essas pontes (Nelson, 2023).

Percebemos que Nelson e Lélia (2023) gostariam de ter conhecimentos acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais voltadas para as disciplinas de Biologia e Matemática. Esse fato remete-nos a refletir que as diretrizes para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira previam a formação de educadores. Por isso, seria interessante que essa formação acontecesse por área de conhecimento. Ainda sobre temas relevantes para uma formação continuada acerca da EREER, Luiza Bairros (2023) nos diz:

[...] eu acho que uma questão que a gente pode estar muito trabalhando como é a representação do negro na sociedade. O lugar que o negro ocupa na sociedade e como é a visualização do negro dentro da sociedade. A gente sabe que a população negra, historicamente, ainda é bastante marginalizada perante a sociedade. Então, discute mesmo, tanto na questão do mercado de trabalho, como na questão da mídia, como na representação do padrão de beleza. Então, tem várias esferas que a gente pode estar abordando nessa discussão (Luiza Bairros, 2023).

A professora Luiza Bairros ressalta a relevância de trabalhar a representação do negro na sociedade, já que, devido a uma construção histórica da desigualdade entre negros e brancos, atualmente analisando dados e reportagens, percebemos que as pessoas que estão fora do mercado de trabalho, da escola, das universidades etc. são negras, “ainda que tenhamos inúmeras diferenças, distintos grupos sociais, há dois grupos que se destacam enquanto referência de preconceito e discriminação: os negros e os indígenas” (Aranha, 2011, p. 56).

Para finalizar este eixo, foi realizada a leitura do poema “*vozes mulheres*” de Conceição Evaristo, que remete à ancestralidade quando a autora relata que a voz da sua bisavó ecoou lamentos de uma infância perdida, a voz da avó ecoou obediência, a voz da sua mãe ecoou revolta, percebemos que as gerações das populações negras representam luta e resistência e, assim, tem o caráter desses encontros formativos oportunizados pelos círculos de luta e resistência.

Mediante o exposto, percebemos que a formação de professores é primordial para a construção de uma sociedade não racista, contudo ainda temos poucas experiências de professores que realizaram formação continuada para a EREER. Isso influencia negativamente nas práticas pedagógicas desses professores. Os educadores demonstraram nesses círculos de diálogos interesse em momentos formativos com essa temática. Percebemos também, através das sugestões de temas, que a formação que queremos é aquela que atenda cada área do conhecimento e dê subsídios para abordar os conteúdos em sala de aula, ou seja, uma formação ampla que reflita acerca de uma construção identitária étnico-racial positiva e camponesa.

Uma formação que apresente elementos para trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com aportes e uma nova historiografia, e não a do colonizador. Momentos formativos que respeitem as diferenças e, em se tratando da EJA Campo, que reconheçam a herança africana na cultura camponesa, a exemplo

da tradição oral, a luta pela terra e a forte relação com a natureza e com a agricultura.

Os Círculos Epistemológicos se constituem experiência formativa, pois os educadores aprenderam e ensinaram no diálogo conceitos imprescindíveis para a EREER na EJA Campo e adquiriram novos conhecimentos acerca da temática. A experiência formativa ampliou os horizontes para além da teoria, pensando proposições para serem trabalhadas em sala de aula pelo professor no dia a dia, possibilitando o movimento de ação-reflexão. Além de desenvolver habilidades do trabalho colaborativo e em grupo, contribuindo para a reflexão e a criticidade dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os círculos epistemológicos como dispositivo formativo possibilitaram aos educadores avançarem da consciência ingênua para a consciência crítica, colaborando para o fortalecimento de uma educação intercultural, bem como refletir acerca de literaturas sobre a Educação do Campo e a EREER, que podem ser utilizadas em sala de aula com os estudantes, propagando o conhecimento adquirido e colaborando para a educação antirracista.

As discussões voltadas para a EREER não apenas foram realizadas pensando momentos pontuais como o novembro negro, mas oportunizaram a formação continuada em serviço dos docentes que, em sua maioria, não possuíam formação continuada para a EREER. Assim, os professores refletiram sobre diversos temas importantes como identidade, racismo, raça, desigualdade, abolição, ancestralidade e a luta, principalmente dos movimentos sociais negros, para a aprovação da Lei nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino em toda a Educação Básica.

Os docentes apresentaram temáticas para a etapa posterior da formação, como por exemplo, direitos da população negra, a representação do negro na sociedade, jogos africanos, relação da EREER com o conteúdo de genética e evolução humana, cultura africana e estudo do continente africano. Dada a potência

da experiência formativa, pretendemos levar à secretaria de educação a possibilidade de ampliar a formação para outras escolas da rede

Dessa forma, os círculos epistemológicos podem constituir-se um dispositivo de formação e autoformação, contribuindo significativamente para formação continuada de professores na perspectiva da ERE na EJA Campo, pois enquanto dialogaram sobre os eixos propostos, os professores discutiram conceitos importantes e centrais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA Campo, promovendo um papel central na sua formação e formação dos seus pares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 54-61, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Orientações às Atividades Complementares (AC)**. Jornada pedagógica 2015. Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/node/16179>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**: um guia de estudo. Formação de formadores. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CENTRO de Documentação Dom Tomás Baldino. **Conflitos no campo**: Brasil 2022. Goiânia: CPT Nacional, 2023.

DE ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos *et al.* Paulo Freire no âmbito da pesquisa: Os Círculos Dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos Círculos de cultura e auto (trans) formação permanente com professores. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 519-537, 2017.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Michele Guerreiro. As pegadas dos que caminham juntos nunca se apagam: enfrentamento do racismo e desafios para a construção de uma educação antirracista no Brasil. **REALIS**, v. 8, n. 01, p. 95-119 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/239159/30880>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de atuação. *In*: BRASIL. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 01-20 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 35 p. 11-11, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **O 'Círculo de Cultura' na perspectiva da intertransculturalidade**. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173-195, 2006.

SILVA, Luce Elena Diogo da; ROSA, Sanny Silva da. Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 55-69, jul./set. 2023.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, tornou-se evidente que a luta da EJA se intercrucza com a Educação do Campo e com a Educação das Relações Étnico-Raciais, na medida em que as três se constituem como um direito para a população que historicamente foi excluída das escolas, e essas pessoas em sua maioria são negras. Analisando o contexto histórico da EJA, percebemos que essa modalidade configurou-se por meios de desafios, muitas lutas e que, portanto, não podemos deixar de ressaltar a importância das CONFINTEAs e dos fóruns enquanto forma de resistência em defesa da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova roupagem com as ideias de Paulo Freire, que pensava uma alfabetização de jovens e adultos para além da aquisição de sílabas e palavras. Freire defendia uma educação voltada para a criticidade e socialmente comprometida com a emancipação dos educandos. Vimos alguns programas importantes para a EJA e para a Educação do Campo, como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Alfabetização Solidária, e o Programa Recomeço.

Tornou se evidente que os estudantes da EJA Campo possuem especificidades que precisam ser consideradas na formação continuada de professores, principalmente no tocante ao campo, já que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem pautado uma educação específica para quem mora e trabalha no campo, atendendo as suas particularidades e promovendo a valorização dos seus saberes, organização familiar, educação e a vivência em comunidade.

Cabe ressaltar que a maior parte dos educandos da EJA Campo é negra, fato que nos leva a refletir sobre a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas amparada pela Lei 10.639/03, já reconhecendo a educação como um espaço de intervenção e de emancipação social.

Identificamos os principais desafios apontados pelos professores para trabalhar a EJA na EJA Campo, que são: a falta de planejamento, demarcando que ninguém se planeja para abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais e,

com isso, refletimos que, após 20 anos da Lei 10.639 /03, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira não tem sido inserida de maneira satisfatória nos currículos escolares.

Alguns professores relataram que ainda é um grande desafio trabalhar com a temática da religião de matriz africana em sala de aula, pois os estudantes têm aversão, mediante as ideias errôneas e preconceituosas que escutam no cotidiano e que, por isso, demanda ainda mais das escolas fazerem essa abordagem e esse diálogo com toda comunidade escolar.

Outra dificuldade apontada pelos docentes é a falta de aceitação da identidade negra, o que se deve ao racismo que faz com as pessoas negras neguem seu pertencimento étnico-racial e queiram se aproximar do padrão branco, desafiando a escola a promover possibilidades para a construção de uma identidade étnico-racial positiva e desconstruir as brincadeiras de mau gosto e preconceituosas, tão comum entre os estudantes em sala de aula.

Já as possibilidades percebidas pelos professores para abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo, foram trabalhar com a cultura africana, com as tradições e os saberes ancestrais, como, por exemplo, as ervas medicinais, valorizando os saberes africanos nas comunidades camponesas. Também foi citado enquanto caminho possível para ERER na EJA Campo as tentativas de inserir a temática nas aulas não apenas em momentos pontuais como o 20 de novembro, mas perpassando o cotidiano dos estudantes, o que inclui a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, sendo que na EJA os estudantes têm uma maior maturidade e experiência que pode colaborar com esse diálogo.

Identificar os desafios e as possibilidades percebidos pelos docentes para trabalhar a ERER na EJA Campo nos mostra a necessidade de uma formação inicial e continuada com essa temática para auxiliar os professores em sua prática e contribuir na construção de uma educação antirracista. Mediante o exposto na EJA Campo, os professores precisam compreender os educandos como sujeitos socioculturais, atentando-se às diversas questões que perpassam a trajetória dos estudantes, como é o caso das relações raciais e a luta pela terra. Para tanto, é preciso formação para os educadores, e também levar-se em conta se tais temas não foram contemplados na formação inicial para que possam ser incorporados à formação continuada.

As ações formativas de professores da EJA Campo, desenvolvidas a partir da pesquisa formativa, contribuíram significativamente para a formação continuada de professores na perspectiva da EREER na EJA Campo, mostrando que, enquanto os educadores dialogavam sobre os eixos propostos, houve discussões de conceitos como reforma agrária, luta pela terra, insegurança fundiária, conflitos no campo, racismo, desigualdade, identidade étnico-racial, Lei 10.639/03, ancestralidade e outros que são centrais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA Campo, sugerindo o aporte de textos, charges, poemas, filmes e outros materiais que os educadores podem utilizar, inclusive na sala de aula com os estudantes da EJA.

Entendemos, portanto, que as ações formativas realizadas neste trabalho, por meio dos Círculos Epistemológicos, articularam a teoria e a prática, possibilitando construir o produto desta pesquisa, que são as ações formativas de professores da EJA Campo, realizada a partir da pesquisa formativa, oportunizando aos educadores a partilha das vivências e a autorreflexão de suas práticas. Essas ações favoreceram o compartilhamento de experiências, mobilizando os professores para aprenderem com seus colegas, valorizando assim o conhecimento docente.

As ações formativas foram validadas e avaliadas pelos professores, por meio de um formulário com cinco critérios, sendo estes: impacto na prática docente; reaplicabilidade; relevância para a educação; aderência; inovação. Dos onze professores, nove responderam a avaliação. O resultado dessa avaliação revelou que o PE contribui para a prática docente.

No quesito reaplicabilidade, oito professores avaliaram que o PE tem características de reaplicação em contexto como a sala de aula e um professor afirmou que o PE pode ser parcialmente reaplicado em sala de aula. Sobre a relevância da temática, nove professores consideram que o PE apresenta relevância para a educação, em especial para a EJA, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação do Campo no contexto da pesquisa. Sobre a aderência, nove professores consideram com clara aderência as atividades oriundas da escola. No quesito inovação, seis professores consideram o PE de médio teor inovador, e três professores consideram de alto teor inovador.

A partir dos círculos epistemológicos, foram organizadas ações formativas junto aos educadores da EJA Campo, provocando o encontro da dinâmica de

pesquisa com o debate sobre os conhecimentos práticos dos educadores, pautados no ensino de História e Cultura Afro–Brasileira e Africana. Diálogo que pode colaborar para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo e que fomentou a construção da proposta de formação continuada de professores, enquanto desdobramento e ampliação da pesquisa formativa.

A formação continuada na perspectiva da EREER é imprescindível para mudanças no cenário da EJA Campo, considerando que esta precisa levar em consideração as particularidades das populações que residem no campo e trazer a ligação da África com o campo, como por exemplo, a tradição oral e o cuidado com a terra, já que os africanos trouxeram para o Brasil vários conhecimentos acerca da agricultura e mantêm uma relação de respeito com a natureza e com a terra, optando por técnicas de cultivo sustentáveis, assim como os moradores do campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Daimazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. Serie Pratica Pedagógica.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Diálogos na educação de jovens e adultos. **Autêntica**, v. 296, p. 19-50, 2005.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.

_____. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 79-99.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. Pesquisa participante: a partilha do saber. **Ideias e Letras**, p. 21-54, 2006.

_____. Educação Popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v.15, n.1, p.10-24, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. Pesquisa participante: a partilha do saber. **Ideias & Letras**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acessado em: 03 nov. 2022.

_____. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/>>. Acessado em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 03 nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **A Agroecologia na Formação de Educadores**. 2022. No prelo.

_____. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. Formação de formadores. **Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 55-76, 2019.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

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*, Belo Horizonte, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: Cavalleiro, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CODETER. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Vale do Jiquiriçá. Amargosa: UFRB, 2017.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

DE OLIVEIRA, Edna Castro; BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. Educação de jovens e adultos e Educação do Campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 413-432, 2011.

DE ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos et al. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: Os Círculos Dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos Círculos de cultura e auto (trans) formação permanente com professores. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 519-537, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latinoamericanos**, n. 10, p. 0, 2005.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete. "Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório". In: Santos, Clarice Aparecida dos et al.(orgs.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Editora Universidade de Brasília, 2020.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa .São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. São Paulo:Instituto Paulo Freire, 2016

GIOVANETTI, Maria Amélia G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leônico; CASTRO, Maria Amélia Gomes de (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. (Estudos em EJA).

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022**. Disponível em:< https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MAYORAL, María Rosa Palazón; ROSA, M. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. **CLACSO**, 2007.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-11, 2012.

Passos, Joana Célia. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos. In: **Ver. Capa**. V.1, n.1, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evagelista; CARRÃO, Eduardo Vitor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173-195, 2006.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, 2011.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 39-67, 2005

SANTOS, Clarice Aparecida dos et al. Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: Santos, Clarice Aparecida dos et al.(orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Rosiane Souza. "... **É Além do que falar sobre a nossa própria cultura,é voce ir além...**": um estudo sobre a educação para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019

BAHIA. Secretaria da Educação. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. Bahia, 2022.

_____. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. Bahia, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL (PE)



AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DO CAMPO

Autora: Rosiane Souza Santos

Orientadora: Dr^a. Idalina Souza Mascarenhas Borghi



FEIRA DE SANTANA, BAHIA

2023

AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS EM ESCOLAS DO CAMPO

Rosiane Souza Santos

Orientador(a): Prof^(a) Dr^(a)Idalina Souza Mascarenhas Borghi

FEIRA DE SANTANA, BAHIA

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DO CAMPO.....	11
1. PRIMEIRO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO.....	12
A EJA Campo	12
2. SEGUNDO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO	13
A ERER na EJA Campo.....	13
3. TERCEIRO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO.....	15
Formação continuada para ERER na EJA Campo.....	15
DESDOBRAMENTO DA PRIMEIRA AÇÃO FORMAÇÃO (CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS).....	17
1. PRIMEIRO CÍRCULO DE DIÁLOGO FORMATIVO.....	17
Educação do Campo: conhecendo nossa realidade.....	17
2. SEGUNDO CÍRCULO DE DIÁLOGO FORMATIVO	18
O papel da escola do campo na construção de uma identidade étnico-racial positiva	19
3. TERCEIRO CÍRCULO FORMATIVO.....	21
Um pouco de história da África que não conhecemos e o Campo.....	21
4. QUARTO CÍRCULO FORMATIVO	23
Desigualdades entre negros e brancos e políticas de reparação das desigualdades na EJA Campo	23
5. QUINTO CÍRCULO FORMATIVO.....	25
Construção de oficinas sobre ERER na EJA Campo, voltadas para os diferentes componentes curriculares.....	25
REFERÊNCIAS.....	31

APRESENTAÇÃO

As ações formativas que constituem este Produto Educacional foram realizadas durante a pesquisa formativa, realizada no mestrado profissional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECID/ UFRB, intitulada “Formação continuada de educadores da EJA Campo: ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em uma escola do campo”, que foi realizada em uma instituição pública estadual, localizada na zona rural de um município pertencente ao território de identidade do Vale do Jiquiriçá/BA.

Essas ações formativas ocorreram por meio dos Círculos Epistemológicos, dispositivo metodológico baseado nos círculos de cultura freireanos, permitindo a interação e a formação dos participantes da pesquisa. Segundo Romão *et al.* (2006), os Círculos Epistemológicos são organizados por grupos, com foco na interação, voltados ao círculo de cultura como metodologia de pesquisa, já que se considera que os seres são inacabados, inconclusos e incompletos.

Nos Círculos Epistemológicos, o pesquisando dá lugar ao sujeito da pesquisa. “Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e pesquisandos são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam” (Romão *et al.*, 2006, p. 176), e constroem um conhecimento coletivo acerca de determinado tema.

Nesses círculos, ocorreu o diálogo acerca de três eixos temáticos: **1º Eixo: EJA Campo; 2º Eixo: ERER²² na EJA Campo; 3º Eixo: Formação continuada para ERER na EJA Campo.** Todas as discussões contribuíram para identificar lacunas e itinerários possíveis na formação dos professores, no tocante à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e possibilitou ampliar as ações formativas por meio de proposta construída com os professores a partir da primeira ação de pesquisa formativa (apresentada a seguir como desdobramento da primeira ação). Tal proposta corresponde a uma construção coletiva dos temas a serem abordados e denominamos como *círculos de diálogo formativos*, principalmente o último eixo, no qual os professores enfatizaram quais temas consideravam importantes para continuidade da formação para a ERER na EJA Campo.

²² Educação das Relações Étnico-Raciais.

Alguns relatos dos educadores que participaram da pesquisa reforçam a necessidade das ações formativas para EREER no contexto da EJA Campo, a exemplo do professor Luís Gama²³ (2023) que, ao falar dos desafios para trabalhar a EREER em sala de aula, narra que “[...] é algo que também é desconhecido nosso, é algo que é muito de falar, mas a experiência no chão e tal a gente também não tem nada, eles fazem umas perguntas muito doidas para a gente, que a gente fica mais perdido, do que ele, entendeu?” (Luís Gama, 2023). Mediante o exposto, percebemos que é imprescindível a formação de professores para EREER no contexto em que aconteceu a pesquisa.

Para a construção deste Produto Educacional, partimos da concepção de formação em serviço na perspectiva de Nóvoa (2012), que reconhece a necessidade de uma formação de professores em serviço, começando dentro da profissão e na coletividade, apontando que as propostas formativas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão.

Nessa perspectiva, as ações formativas de professores da EJA Campo foram aplicadas buscando viabilizar uma formação continuada em que os professores realizassem reflexões sobre o seu próprio trabalho. Por isso, nesta pesquisa formativa valorizou-se o conhecimento docente, percebendo-se que os professores ressignificam o conhecimento no próprio ato pedagógico, ao mesmo tempo em que é construída uma reflexão sobre a prática. Desta forma, enfatizamos que “[...] é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores” (Nóvoa, 2012, p. 16).

Nóvoa (2012) tece considerações a respeito de uma formação de professores, na qual os docentes sejam protagonistas, compreendendo que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, contemplando a necessidade do professor.

Nessa perspectiva, as ações formativas foram realizadas na coletividade, tomando como foco três eixos propostos, que foram sistematizados a partir dos objetivos da pesquisa. Após a sistematização dos eixos, foram escolhidos os dispositivos textuais para a formação, sendo estes: uma charge intitulada “a máfia do latifúndio”, para suscitar o diálogo acerca da concepção dos educadores sobre a EJA Campo; um trecho da obra *Quarto de despejo* para refletir acerca dos desafios

²³ Nome fictício de um dos 11 professores que participaram da pesquisa e do Produto Educacional.

para trabalhar a ERER na EJA Campo; e por fim o poema “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo, pensando a formação para ERER na EJA Campo que temos e a que queremos. No quadro a seguir, apresentamos o roteiro descritivo dos Círculos Epistemológicos.

Quadro 1 - Roteiro dos Círculos Epistemológicos

DATA	TEMÁTICA A SER TRABALHADA	ATIVIDADE
XX/YY	EJA CAMPO	A Análise da charge sobre reforma agrária e diálogo sobre as concepções dos educadores sobre EJA Campo.
XX/YY	ERER na EJA CAMPO	Leitura do trecho de <i>Quarto de despejo</i> e discussões sobre os desafios e as possibilidades para se trabalhar a ERER na EJA Campo.
XX/YY	Formação continuada para ERER na EJA Campo	Reflexões sobre a formação continuada e leitura do poema de Conceição Evaristo “Vozes-mulheres” para finalizar o diálogo.

Fonte: Autora.

As ações formativas foram organizadas em três encontros de 4 horas, porém, por uma necessidade do coletivo dos professores da instituição, foram realizadas em nove encontros por área do conhecimento, sendo estas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

Participaram das ações formativas onze professores. É importante pontuar que os recursos pedagógicos utilizados foram selecionados para esta ação formativa levando-se em consideração o campo da pesquisa e os interesses dos educadores que participaram do estudo. Portanto, a ideia não é apresentar uma receita pronta, mas caminhos para diálogos formativos com a ERER na EJA Campo. Dessa forma, podem ser utilizados outros textos, levando em consideração outros contextos. O importante é não perder a dimensão da interação e do compartilhamento de saberes, dimensões fundantes na concretização desta formação.

Para o primeiro eixo, a *EJA Campo*, inicialmente, foi organizado um círculo para o diálogo e depois projetada a charge a *máfia do latifúndio*, conforme Figura 1. Para suscitar o diálogo, foram utilizadas duas questões problematizadoras, sendo estas: o que vocês veem na imagem? Vocês conseguem fazer alguma relação entre a charge e a EJA Campo?

Figura 2: A máfia do latifúndio



Fonte: <https://pcb.org.br/porta12/17545>.

O segundo eixo, *ERER na EJA Campo*, iniciou-se com a leitura do trecho da obra *Quarto de despejo*, que nos diz:

“13 de Maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...Eu tenho tanta dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

– Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mande-i-lhe um bilhete assim:

– “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude catar papel. Agradeço, Carolina”.

...Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!”.

A partir da leitura, os professores foram relatando suas impressões acerca do relato de Carolina de Jesus e estas giraram em torno da desigualdade que historicamente foi construída entre negros e brancos a partir da escravização, e que isso estava presente em 1958 e também nos dias atuais.

Percebemos que a população negra resiste às formas de opressão até os dias atuais e que já houve muitas conquistas no campo legal, mas que ainda precisam efetivar-se no cotidiano social. Dessa forma, concordamos com Saraiva (2015), que nos diz que “nas savanas africanas, vive a árvore de maior longevidade do planeta. O baobá africano, que pode chegar a mais de mil anos de idade, simboliza a resistência dos povos da África” (Saraiva, 2015, p. 18). Esse fato nos remete a pensar a luta da população negra por seus direitos.

Foi em meio a esse diálogo que os professores apresentaram o que entendiam por Educação das Relações Étnico-Raciais e foi notável que eles consideravam a EREER como uma forma de conhecer nossa história a partir da África e uma maneira de reparar os preconceitos vividos historicamente pela população negra, bem como a possibilidade de trabalhar as diferenças de raça e etnia e colaborar para a desconstrução de preconceitos.

Os educadores sinalizaram os desafios para trabalhar a EREER na EJA Campo, sendo estes: a falta de planejamento para incluir a EREER na sala de aula; e a autoaceitação do estudante enquanto negro. Vale ressaltar que esse fato parte da ideia equivocada de que há um padrão que é considerado belo e bom e esse padrão é o branco, por isso muitos estudantes querem se aproximar do padrão branco, apagando suas raízes africanas e essa discussão precisa ser realizada na EJA Campo para colaborar com a construção de uma identidade étnico-racial positiva. Também foi apontado enquanto dificuldade o trabalho com a religião de matriz africana; falta de conhecimento sobre a EREER por parte dos estudantes.

Enquanto caminhos possíveis para o trabalho com a EREER na EJA Campo, os educadores pontuaram trabalhar com a cultura africana relacionando com o campo, como, por exemplo, as ervas medicinais. As ervas medicinais fazem parte de um conjunto de saberes ancestrais dos povos africanos e que são preservados nas comunidades camponesas.

Por isso, ressaltamos que conhecer a história da África oportuniza compreender que os africanos possuem uma grande relação com a agricultura e com a natureza, principalmente quando estudamos os reinos africanos que viviam da agricultura e produziam uma variedade de culturas como milho, arroz, sorgo e leguminosas. Alguns reinos desenvolveram técnicas agrícolas avançadas que possibilitaram a comercialização de alimentos agrícolas, fortalecendo a economia e o desenvolvimento de alguns reinos como, por exemplo, o Kôngo.

Outro caminho considerado são as tentativas de fazer um trabalho com a EREER na EJA Campo, não só trabalhando durante o mês de novembro e na semana da consciência negra. Também os professores destacam como ponto positivo a maturidade das turmas da EJA e as experiências que eles trazem para a sala de aula que colaboram com a discussão da presente temática, perpassando o dia a dia do educando.

No terceiro eixo, iniciamos com algumas questões problematizadoras: Você já fez alguma formação continuada para EREER? Quais temas você considera relevantes para uma formação continuada na perspectiva das relações étnico-raciais?

Mediante o diálogo, apenas três professores têm formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, em relação ao tema, sinalizaram ser importante um estudo aprofundado do continente africano antes da colonização e isso nos remete a pensar uma história da África que não é contada, pois apenas conhecemos aquela que foi escrita pelo Colonizador.

É muito perigoso acreditar e disseminar apenas uma visão dos fatos, e aqui tratamos da visão do europeu. Nesse sentido, Chimamanda Adichie nos adverte sobre o perigo de uma única história. E acrescentamos que ainda persiste em muitos espaços educacionais a reprodução de uma única história da África e seus moradores, a qual, por ser tão negativa e pejorativa, faz com que negros e negras não se identifiquem e optem por se aproximar de um perfil branco, e essa é uma consequência do racismo perpetuado em nossa sociedade. Por isso, precisamos nos informar sobre o racismo e conhecer as características deste no Brasil, que tem suas peculiaridades (Ribeiro, 2019).

Consideramos a EJA Campo enquanto um lugar de luta e da afirmação da identidade negra e camponesa. É por isso que a EJA, para Gomes (2011), muitas

vezes, torna-se o único espaço para o educando ter acesso às discussões referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, e nós como professores precisamos mediar esse processo para colaborar na construção da identidade e do empoderamento do estudante negro camponês.

Outros temas citados pelos docentes foram a cultura africana; a identidade negra; direitos da população negra; jogos matemáticos africanos; evolução humana e genética humana relacionada com a EREER e a representação do negro na sociedade. E para finalizar este eixo, realizamos a leitura do poema *Vozes mulheres* de Conceição Evaristo, remetendo à ancestralidade. Segue abaixo o poema utilizado:

*A voz de minha bisavó ecoou
criança nos porões do navio.*

*Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado*

rumo à favela

*A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância,
o eco da vida-liberdade.*

Pensar a luta da população negra contra o racismo na sociedade reporta a uma luta ancestral que vem desde os porões dos navios negreiros, como nos diz Conceição Evaristo, a voz da bisavó ecoou criança nos porões dos navios, a voz da avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo, a voz da mãe ecoou revolta no fundo das cozinhas alheias e na voz da filha se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade.

Percebemos que a luta das pessoas negras não foi em vão e já tivemos muitas conquistas, mas precisamos avançar. Refletindo esta luta ancestral que nos apresenta Conceição Evaristo, é que pensamos que a formação que temos para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo ainda é escassa, mas queremos que haja mais formações no chão da escola e a formação que queremos é aquela que nos represente. Por isso, a partir dessas ações formativas realizadas com professores da EJA Campo, vamos ampliar através dos Círculos de Diálogos Formativos apresentados a seguir.

I. Educação do Campo: Conhecendo nossa realidade;

II. O papel da escola do campo na construção de uma identidade étnico-racial positiva;

III. Um pouco de História: a África que não conhecemos e o Campo;

IV. Desigualdades entre negros e brancos e políticas de reparação das desigualdades na EJA Campo;

V. Construção de oficinas voltadas para os diferentes componentes curriculares com a EREER na EJA Campo.

Ao final de cada círculo de diálogo formativo, há uma atividade a ser realizada com os estudantes, pensando assim o movimento da práxis transformadora, considerando que esta é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nesse movimento de ação-reflexão-ação, Freire (2011) discute que

ensinar exige reflexão sobre a prática e acrescenta que: “estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica” (Freire, 2011, p. 16).

Portanto, nessa formação continuada, os professores estudam uma temática, realizam a ação em sala de aula e refletem sobre ela nos círculos e podem realizar novamente uma outra atividade de outro tema, repetindo o processo. Dessa forma, a formação alcança educandos, através dos educadores os quais ressignificam também o novo conhecimento adquirido e, assim, vamos contribuindo para uma sociedade antirracista e para a construção de uma identidade positiva acerca do campo e da África. Cada tema trabalhado nessa formação terá duração total de 08 horas de atividade, divididas em dois encontros de 04 horas, totalizando ao final dos 10 encontros, uma carga horária de 40 horas de formação.

AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DO CAMPO

Consideramos neste trabalho a EJA Campo como uma modalidade com a função de reparação de uma dívida histórica de negação ao direito à educação, principalmente das populações negras e camponesas. Por isso, é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia das escolas do campo, e tratá-las como um ambiente educativo com diversas atividades voltadas a múltiplas dimensões da formação da pessoa humana, com um currículo que contemple a relação do homem com o trabalho na terra (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2020). Nessa perspectiva, foram realizadas as ações formativas por meio dos círculos Epistemológicos que podem ser realizados em outro contexto. Dessa forma, veja o que realizamos:

1. PRIMEIRO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

A EJA Campo

A Educação de Jovens e Adultos no campo é formada por trabalhadores e trabalhadoras camponeses e por isso o seu currículo deve atender aos interesses dos camponeses e das suas vivências diárias. Mediante isto, pensar o planejamento para a EJA Campo requer refletir acerca da luta pela terra, já que, conforme Caldart (2019), a Educação do Campo nasce atrelada à luta pela terra.

A luta pela terra implica aos trabalhadores rurais muitos conflitos enfrentados no Campo. Isso acontece mediante a negação pelo estado ao acesso estável a terra. Conforme nos aponta o caderno da Comissão Pastoral da Terra de 2023, os conflitos pela terra têm aumentado e se dão por falta de políticas de ordenamento fundiário e da reforma agrária. A Reforma Agrária é programa de governo que busca a democratização da terra, garantindo a sua distribuição a todos que querem fazê-la produzir e dela usufruir (Stedile, 2012).

Reiteramos a necessidade de um currículo que atenda os sujeitos do campo nas suas especificidades, pois a educação precisa respeitar a pluralidade dos sujeitos da Educação do Campo. Por isso, para Caldart (2020), a Educação do Campo é composta de ribeirinhos, quilombolas, povos da floresta, agricultores que

lutam pela terra e possuem uma relação forte com a agroecologia, sendo esta o oposto da lógica capital de produção de alimentos onde há a destruição dos recursos naturais. Dessa forma, a Educação do Campo está atrelada à produção agrícola com o cuidado com a terra e o respeito pela natureza, viabilizando uma educação para a criticidade dos sujeitos que fazem parte do campo.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO		
TOTAL DE ENCONTROS: 1		
TOTAL DE HORAS: 4 HORAS		
OBJETIVO:		
Refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos no campo atentando-se para o planejamento nessa modalidade.		
ABRINDO A RODA:		
1º momento: Organizar o círculo de diálogo;		
2º momento: Analisar a Charge “a máfia do latifúndio”;		
3º momento: Diálogo coletivo acerca da Charge e do planejamento na EJA Campo.		
TEXTO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
A máfia do Latifúndio	Charge: A máfia do latifúndio . Exploração e morte no campo brasileiro. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/17545 . Acesso: 30 dez. 2023	O que vocês veem na imagem? Vocês conseguem fazer alguma relação entre a charge e a EJA Campo?
LEITURAS COMPLEMENTARES:		
ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Diálogos na educação de jovens e adultos. Autêntica , v. 296, p. 19-50, 2005.		
CENTRO de Documentação Dom Tomás Baldino. Conflitos no Campo : Brasil 2022. Goiânia: CPT Nacional, 2023		
STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. In: Dicionário da Educação do Campo . CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 659-668		
VÍDEO COMPLEMENTAR:		
GEPEMDECC – UESB. 2º Encontro - Frente de Trabalho : Educação de Jovens e Adultos no/do Campo. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vMaWY4OaKmq . Acesso: 29 dez. 2023.		

2. SEGUNDO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

A ERER na EJA Campo

Reconhecemos a EJA Campo enquanto espaço privilegiado para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente pela forte relação da África com o campo e por a maioria dos educandos da EJA Campo serem negros, sendo que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de

2018, ao considerarem o campo e a cidade, mostram que a taxa de analfabetismo de pessoas brancas corresponde a 3,1% para habitantes da zona urbana, e 6,8% para pessoas brancas residentes na zona rural; por outro lado, quando consideram-se pessoas pretas ou pardas, o número de pessoas não alfabetizadas é de 6,8% para pessoas que vivem na cidade, e 20,7% para habitantes da zona rural. Percebemos, portanto, que há uma grande dicotomia no nível de escolarização entre brancos e negros e essa realidade se agrava no campo.

Para tanto, os educandos precisam se sentir representados no contexto da EJA Campo e isso só vai acontecer com a descolonização do currículo e reconhecendo que as estruturas sociais em nosso país são racistas, nesse sentido, Gomes nos diz que uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação (Gomes, 2005, p. 148).

Pensar uma educação antirracista requer refletir a desigualdade existente entre negros e brancos no país que é apresentada por Jesus (2014) na obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, e a conhecendo, podemos traçar estratégias de trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. Há muitos desafios para a concretização do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira nesse contexto, mas também existem muitas possibilidades como por exemplo os conhecimentos ancestrais africanos que se mantêm vivos nas comunidades camponesas.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO		
TOTAL DE ENCONTROS: 1		
TOTAL DE HORAS: 4 HORAS		
OBJETIVO:		
Identificar os desafios e as possibilidades para trabalhar a Educação das relações Étnico- Raciais na EJA Campo.		
ABRINDO A RODA:		
1º momento: Organizar o círculo de diálogo;		
2º momento: Realizar a leitura de um trecho do livro <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> ;		
3º momento: Diálogo coletivo acerca do texto, refletindo acerca do trabalho com a EREER na EJA CAMPO.		
TEXTO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Quarto de despejo: Diário de uma favelada	JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.	O que é educação das relações étnico-raciais para você? Quais os desafios para trabalhar a educação das relações étnico-raciais na EJA Campo? Como vocês trabalham a EREER?

		Quais as possibilidades para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na EJA Campo?
<p style="text-align: center;">LEITURAS COMPLEMENTARES:</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. <i>In</i>: Cavalleiro, Eliane (Orgs.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 83-96.</p> <p>_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de atuação. <i>In</i>: Brasil. Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.</p> <p>_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. <i>In</i>: SOARES, Leônico; CASTRO, Maria Amélia Gomes de; GIOVANETTI, Nilma Lino Gomes (orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.</p>		
<p style="text-align: center;">VÍDEO COMPLEMENTAR:</p> <p>AFRONTA! Marxismo em Movimento. Roda Viva: Educação Antirracista, com a profª Nilma Lino Gomes. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iWmJvg8V4iM. Acesso: 29 dez. 2023.</p>		

3. TERCEIRO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

Formação continuada para ERER na EJA Campo

Compreendemos a formação continuada enquanto propulsora de um trabalho a ser realizado com a ERER na EJA Campo. Os docentes precisam conhecer a ERER para trabalhar em sala de aula. Portanto, é necessário se pensar uma formação continuada que seja atrativa aos educadores e que traga temas pertinentes para a sua realidade, entendendo a Lei nº 10.639/03 enquanto “uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p. 105).

Cabe salientar que as estruturas sociais são racistas (Almeida, 2019) e que precisamos mudar esse paradigma e um dos caminhos é a Educação e nesse estudo enfatizamos a importância da EJA Campo enquanto espaço propício para a construção de uma educação não racista, que futuramente refletirá em uma sociedade não racista. Nesse cenário de romper com o silêncio, optamos por trabalhar com o poema *Vozes Mulheres* de Conceição Evaristo, este nos remete ao legado da luta do povo negro, em especial das mulheres negras, e nesse rol a formação continuada para ERER faz parte das lutas do movimento negro.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO		
TOTAL DE ENCONTROS: 1		
TOTAL DE HORAS: 4 HORAS		
OBJETIVO:		
Refletir acerca da importância da formação continuada para EREER na EJA Campo, pensando novas possibilidades de formação.		
ABRINDO A RODA:		
<p>1º momento: Organizar o círculo de diálogo;</p> <p>2º momento: Utilizar algumas questões problematizadoras para iniciar o diálogo;</p> <p>3º momento: Realizar leitura do Poema “vozes mulheres”;</p> <p>4º momento: Reflexão acerca do poema relacionando com a formação continuada para EREER que temos e a que queremos.</p>		
TEXTO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Vozes mulheres	EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos . 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.	<p>Você já fez alguma formação continuada para a educação das relações étnico-raciais?</p> <p>Quais temas você considera relevantes para uma formação continuada na perspectiva das relações étnico-raciais?</p>
LEITURAS COMPLEMENTARES:		
<p>GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.</p> <p>SIQUEIRA, Yamília de Paula; DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues. Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, vol. 12, n. 28, p. 628-647, 2020</p>		
VÍDEO COMPLEMENTAR:		
<p>ABPN. Educação das Relações Étnico-raciais: da formação docente às práticas e produções de recursos pedagógicos. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZZxh-dQbSLs. Acesso: 29 dez. 2023.</p>		

DESDOBRAMENTO DA PRIMEIRA AÇÃO FORMAÇÃO (CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS)

1. PRIMEIRO CÍRCULO DE DIÁLOGO FORMATIVO

Educação do Campo: conhecendo nossa realidade

Reduzir a Educação do Campo apenas às características de uma escola localizada geograficamente no campo apaga elementos fundantes da luta camponesa por essa modalidade de educação. Devemos considerar que a Educação do Campo deve estar atrelada a uma teoria pedagógica emancipatória, considerando que “a materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo” (Caldart, 2008, p. 81).

Reiteramos que a escola do campo não é demarcada apenas pela localização geográfica, mas “[...] se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (Caldart, 2012, p. 329). Portanto, na presente pesquisa foi necessário refletir com os educadores o conceito e os princípios da Educação do Campo para a construção e afirmação da identidade camponesa da comunidade escolar.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO
TOTAL DE ENCONTROS: 2
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS
OBJETIVO:
Refletir acerca da Educação do Campo, tecendo considerações dos aspectos que compõem uma escola do campo.
ABRINDO A RODA:
<p>1º momento: Organizar o círculo de diálogo;</p> <p>2º momento: Entregar a letra da música de Edson Gomes “Liberdade” e cantar em coletividade, refletindo acerca da canção;</p> <p>3º momento: Construção de um painel em forma de árvore com a definição em palavras do que tem na escola do campo;</p> <p>4º momento: Leitura partilhada do texto de Caldart sobre educação do campo e reflexões a partir das problematizações;</p> <p>5º momento: Leitura individual dos artigos do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 com base nas questões problematizadoras, fazendo a reflexão de cada artigo estabelecendo relações entre a compreensão do texto e a realidade;</p> <p>6º momento: Realizar em sala de aula através de uma roda de conversa o levantamento das experiências dos estudantes com o campo no cotidiano, solicitando-os que as expressem em</p>

desenho.		
TEXTO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Educação do Campo	CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo . São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.	Quais características marcam nosso contexto escolar? (pensando a perspectiva apresentada por Caldart sobre Educação do Campo) Como nossa identidade pode ser construída?
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 ²⁴	BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file . Acesso em: 29 jun. de 2023.	Quais populações do campo encontramos em nossa comunidade? Quais princípios da Educação do Campo encontramos em nossa escola?
LEITURAS COMPLEMENTARES: CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação . SANTOS, Clarice, Aparecida dos (org). Brasília: Incra, 2008. p.67-87. _____. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo . Formação de formadores. Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. _____. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo . Texto preparado para Aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, v. 9, 2020. _____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde , v. 7, p. 35-64, 2009.		
VÍDEO COMPLEMENTAR: TV FONEC. Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FqDAaEyBEbs . Acesso em: 29 jun. 2023.		

2. SEGUNDO CÍRCULO DE DIÁLOGO FORMATIVO

O papel da escola do campo na construção de uma identidade étnico-racial positiva

A história da África e dos africanos sempre foi contada, na maioria das vezes, a partir do olhar do colonizador, e esse fato, além de justificar o processo de escravização, contribuiu para a negação da identidade negra. Consideramos aqui que a identidade negra é fruto de uma construção social, plural e cultural e que

²⁴ Esse decreto trata da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, explicitando vários aspectos relacionados a ambos.

influencia diretamente a formação do olhar de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si, mesmo na relação com outro (Gomes, 2005).

Nessa perspectiva, Silva (2005) apresenta que a identidade vai ser diretamente influenciada por nossas vivências com os companheiros do nosso grupo étnico de pertencimento. Portanto, é preciso que “[...] todas as formas de preconceito sejam abolidas e que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas” (Silva, 2005, p. 158).

Acrescentamos que parte dos povos do campo é remanescente de quilombos e precisa conhecer sua história para a construção de uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, foram utilizados texto e vídeo para ampliar os horizontes percebendo que a história contada de África apresenta equívocos e que, atualmente há outros escritos sobre África e precisamos nos apropriar com estes para serem trabalhados em sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO		
TOTAL DE ENCONTROS: 2		
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS		
OBJETIVO:		
Perceber a escola do Campo como um espaço privilegiado para a construção de uma identidade étnico-racial positiva		
Abrindo a roda:		
1º momento: Organizar o círculo de diálogo para compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula após círculo formativo sobre a Educação do Campo;		
2º momento: Assistir o vídeo “O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie”;		
3º momento: Reflexões sobre o vídeo a partir das questões problematizadoras;		
4º momento: Leitura do texto “informe-se sobre o racismo” de Djamila Ribeiro;		
5º momento: Reflexão do texto e construção de síntese coletiva;		
6º momento: Reproduzir em sala de aula o vídeo de “o perigo de uma história única” e construir um painel com os estudantes de como a história da África e dos africanos foi apresentada no seu percurso escolar.		
TEXTO/ VÍDEO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
O perigo de uma história única	TORREÃO, Christiano. O perigo de uma história única – Chimamanda Adichie – Dublado em português. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ . Acesso em: 29 jun. 2023.	Como a escola reforça uma história única? Como a África e os africanos são apresentados nos livros didáticos trabalhados por você em sala? Qual história única você já ouviu sobre a cultura africana e afro-brasileira?
Informe-se sobre o racismo	RIBEIRO, Djamila. Informe se sobre o racismo. In: Pequeno manual antirracista. Companhia das letras, 2019.	Qual o trato que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana?

		<p>Como você aborda em sala de aula a diversidade étnico-racial e cultural?</p> <p>Como nossa escola tem contribuído na luta antirracista?</p>
<p align="center">LEITURAS COMPLEMENTARES:</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. <i>In</i>: Cavalleiro, Eliane (Orgs.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 83-96.</p> <p>_____. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. <i>In</i>: O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas poremancipação. Editora Vozes Limitada, 2017,p.93-100.</p>		
<p align="center">VÍDEO COMPLEMENTAR:</p> <p>IFÉ, Amílcar. Relações Étnico-Raciais – Profº. Dr. Kabengele Munanga. Youtube. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA. Acesso: jun. 2023.</p>		

3. TERCEIRO CÍRCULO FORMATIVO

Um pouco de história da África que não conhecemos e o Campo

Sabemos que historicamente a África foi sempre remetida a um lugar de pobreza, miséria e sem cultura. Essas ideias foram escritas a partir dos povos europeus que colonizaram esse grande continente. Atualmente já existem muitos escritos, feitos por africanos ou não, que já nos apresentam a África em sua totalidade e sem estereótipos, porém essa historiografia ainda é pouco conhecida e a história trabalhada nas escolas na maioria das vezes remete à visão do colonizador.

Isso talvez aconteça pelo fato que “até hoje a grande maioria de historiadores, por facilidade ou não, trabalha somente com esse material. A consequência tem sido uma escrita moldada pelo colonial, informada pela historiografia produzida naquele período” (Batsikama, 2010, p. 17). Dessa forma, temos acesso, muitas vezes, a uma única história da África e, nessa história, “é de notar que o colonizador não-Africano escreveu a História de África com os valores do seu continente, uma vez que não podia renunciar aquilo que ele era” (Batsikama, 2010, p. 32).

Mediante o exposto, percebemos a necessidade de conhecer a história da África e dos africanos a partir de novas fontes. Nesse ínterim, ao dialogar sobre

quais temas eles consideravam importantes para uma formação para EREER, a professora Luísa Mahin (2023) nos diz que: “A questão... A cultura africana mostrando como eram as etnias e os reinos da África antes da chegada do europeu lá [...]” (Luísa Mahin, 2023). Em concordância, o professor Zumbi dos Palmares (2023) considera como tema importante “o (re)estudo sobre o continente africano”.

Para a produção da historiografia atual africana são utilizadas várias fontes, dentre elas, a tradição oral que, segundo Batsikama (2010), não é exclusivamente fonte histórica, mas também é utilizada por outras áreas de conhecimento. Mesmo após muitos estudos com base em manuscritos ou tradição oral, segundo Hernandez (2005), ainda há muita fonte na África, inclusive manuscritos que não foram explorados e isso nos mostra a grandiosidade desse continente e o pouco que ainda conhecemos dele, ao mesmo tempo em que nos instiga a conhecê-lo a partir de fontes que sejam escritas pelos próprios africanos e que divergem da historiografia produzida no período colonial.

Desconhecemos assim a relação entre a África e o Campo, e nesse ínterim, cabe ressaltar que a agricultura foi base também para o Egito antigo, a qual floresceu diante do Rio Nilo, que tornava as terras férteis e agricultáveis. Para Doberstein (2010), lá iniciou a revolução agrícola, sendo que há teorias que apontam o vale do Rio Nilo como berço da agricultura. Além disso, reflexões acerca do filme “O menino que descobriu o vento” possibilitam compreender melhor a relação da África com agricultura, mesmo em meio a muitos desafios.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO	
TOTAL DE ENCONTROS: 2	
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS	
OBJETIVO:	
Conhecer um pouco da história da África e dos africanos que não foi escrita ou moldada pelo colonizador e sua forte relação com a natureza e a agricultura.	
ABRINDO A RODA:	
<p>1º momento: Organizar o círculo de diálogo para partilha dos painéis confeccionados em sala de aula após círculo formativo sobre “O papel da escola do campo na construção de uma identidade étnico-racial positiva”;</p> <p>2º momento: Realizar a leitura do conto africano “carne de Língua”;</p> <p>3º momento: Suscitar reflexões do conto Africano ressaltando a tradição oral como fonte histórica e sua relevância para a escrita de uma nova história de África a partir do olhar dos africanos;</p> <p>4º momento: Construção da colcha de retalhos com desenhos sobre o continente Africano e Apresentação do texto “O olhar imperial e a invenção da África de Hernandez (2005), pela mediadora do diálogo”;</p> <p>5º momento: Assistir ao filme “O menino que descobriu o vento/filme completo/dublado”;</p> <p>6º momento: Reflexão acerca do filme;</p> <p>7º momento: Trabalhar com o filme “o menino que descobriu o vento” em sala de aula realizar discussão trabalhando a relação de África com o campo e localização os países do continente</p>	

africano no mapa interativo.		
TEXTO/ VÍDEO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
O olhar imperial e a invenção da África	HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula visita à história contemporânea . São Paulo: Selo negro, 2005.	A história que você conhecia de África é a apresentada por Hernandez? Quais estratégias podemos utilizar para que a história de África e dos africanos que na maioria das vezes não está no livro didático chegue aos nossos estudantes?
O menino que descobriu o vento	MFZINN. O menino que descobriu o vento/filme completo/dublado . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7VAQRbXKZxI Acesso em: 02 jul. 2023.	Quais aspectos da história da África apresentados no filme você não conhecia? Alguns desses temas abordados no filme já foi trabalhado em sala de aula? Você faz algum paralelo do filme com a nossa realidade?
LEITURAS COMPLEMENTARES:		
DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. O Egito pré-dinástico. In: DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. (Orgs.) O Egito antigo . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p 8-16. _____. Arnaldo Walter. A revolução agrícola. In: DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. (Orgs.) O Egito antigo . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p 18-24. BATSIKAMA, Patrício Cipriano Mampuya. As origens do Kôngo. In: BATSIKAMA, Patrício Cipriano Mampuya (Orgs.). As origens do reino do Kôngo . 1 ed. Luanda: Mayamba Editora, 2010. p.18-42. STROHER, Marga Janete. Hipácia : A filósofa negra de Alexandria. Coisas do Gênero . São Leopoldo, v.1, n. 1, p. 21-29, jul.-dez. 2015.		
VÍDEO COMPLEMENTAR:		
RAÍZES CONSCIÊNCIA NEGRA. ÁFRICA - DOCUMENTÁRIO . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qn77hvmfFNM . Acesso em: 01 jul. 2023. IFÉ, Amílcar. História da África - Drª. Mônica Lima e Souza, da UFRJ. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wuy5CvRFyBQ . Acesso em: 29 jun. 2023.		

4. QUARTO CÍRCULO FORMATIVO

Desigualdades entre negros e brancos e políticas de reparação das desigualdades na EJA Campo

Historicamente, as desigualdades entre negros e brancos foram construídas, já que “o grau de desigualdade e opressão que marcou aquele encontro inicial, decorrente de desmedida violência colonialista, deixou marcas difíceis de superar”

(Brasil, 2015, p. 9). E ainda nos dias atuais vivemos essa desigualdade na saúde, educação, moradia, entre outras. E essas desigualdades intensificam-se no campo. Segundo o estatuto da igualdade racial, no plano legal inicialmente podemos citar a coibição à discriminação racial e ao racismo. Após esse marco, temos diversos outras políticas de ações de promoção da igualdade em diversas áreas (educação, moradia, saúde etc.) (Brasil, 2015).

A resistência da população negra nas lutas por melhores condições de acesso à educação, saúde e moradia foi o que culminou para as leis que temos hoje, a exemplo do estatuto da igualdade racial, que trata de diversos temas, como a questão da saúde, educação, moradia, trabalho, saneamento básico e tantos outros para a população negra.

Nesse rol de conquistas, podemos citar também a lei do antirracismo, Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que delibera sobre os crimes resultantes de preconceito de raça; a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas nos concursos públicos para negros; e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a lei de cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e garante a porcentagem de vagas reservadas a pessoas que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, pessoas com renda igual ou inferior a um salário mínimo, pessoas com deficiência e para pessoas negras. Enfatizamos a EJA Campo como modalidade de reparação e equidade social que não pode se esquivar de trabalhar essas leis e políticas de reparação social para que os camponeses pretos e pardos conheçam seus direitos.

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO	
TOTAL DE ENCONTROS: 2	
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS	
OBJETIVO:	
Analisar criticamente as desigualdades entre negros e brancos na educação, trabalho e moradia em especial no campo e conhecer marcos legais de garantia de direitos à população negra como o Estatuto da igualdade racial	
ABRINDO A RODA:	
<p>1º momento: Organizar o círculo para que os docentes dialoguem sobre as vivências em sala de aula após o filme “o menino que descobriu o vento” e localização dos países africanos no mapa interativo;</p> <p>2º momento: Iniciar com a canção “A carne” de Elza soares e suscitar reflexões acerca da canção voltando a discussão para a desigualdade entre negros e brancos;</p> <p>3º momento: Construção da nuvem de palavras com os saberes dos professores acerca do estatuto de igualdade racial;</p> <p>4º momento: Análise de dados do IBGE por cor e raça em trabalho, educação e moradia em detrimento da localização geográfica (Campo e cidade);</p> <p>5º momento: Leitura e reflexão de algumas partes do Estatuto da igualdade racial com ênfase nos direitos conquistados em educação, trabalho, moradia e outros;</p>	

6º momento: Realizar um levantamento dos estudantes em sala de aula através de um questionário no Google Forms sobre autodeclaração dos estudantes e do acesso a bens essenciais sobre saúde, moradia e educação e tabular os dados em gráfico e discutir com os estudantes fazendo a relação entre direitos e raça.		
TEXTO/ VÍDEO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil	IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.	O que os dados revelam? Você percebe essa desigualdade no seu cotidiano?
Estatuto da igualdade racial	BRASIL. Estatuto da igualdade racial: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 e legislação correlata - 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.	Você já conhecia o estatuto da igualdade racial? Quais artigos lhe chamaram mais a atenção? Como trabalhar o estatuto da igualdade racial em sala de aula?
LEITURAS COMPLEMENTARES:		
BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www2.cTereza de Benguela.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf . Acesso em: 22 jul. 2023.		
VÍDEO COMPLEMENTAR:		
Jornal da Record. Pesquisa do IBGE mostra as desigualdades entre brancos e negros. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-C9M0lcSiXs . Acesso em: 22 jul. 2023.		

5. QUINTO CÍRCULO FORMATIVO

Construção de oficinas sobre ERER na EJA Campo, voltadas para os diferentes componentes curriculares.

Alguns docentes enfatizaram que tinham vontade de ter formação continuada para suas áreas do conhecimento e disciplinas, como, por exemplo, a professora Lélia Gonzalez (2023), que nos diz: “[...] a cultura africana e alguns jogos matemáticos, africanos, que a gente sabe que tem, a gente precisa procurar mais[...]” (Lélia Gonzalez, 2023).

Além disso, o professor Nelson Mandela (2023) ressalta que:

[...] e, puxando o gancho para dentro da minha área de conhecimento, eu ficaria feliz se uma formação tivesse algo de evolução humana, porque o berço da humanidade está em África, então, eu acho que seria bacana, eu me sentiria à vontade, e talvez um pouco de genética humana, porque aí você também tem, por exemplo, questões de doenças associadas com a

população negra, então seria mais fácil criar essas pontes (Nelson Mandela, 2023).

Nesse intuito de atender essas demandas dos professores e ampliando para outras disciplinas, optou-se nesse círculo de diálogo formativo por realizar oficinas pedagógicas para subsidiar professores a fim de construir um planejamento para sua disciplina e área do conhecimento, voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. Sabe-se que a relação dos africanos com a agricultura é profunda e antiga, desde a formação dos primeiros reinos, e é caracterizada pela agricultura de subsistência e pelo cuidado com a natureza. Por isso, em nossas oficinas não nos afastamos dessa base.

Portanto, em Biologia, fez-se a escolha de trabalhar a genética humana, já que biologicamente não existe raça e quando trabalhamos com esse conceito é de uma abordagem sociológica. Então trabalhar com a genética pode contribuir para os estudantes entenderem que pertencemos a uma mesma espécie e que não há raças inferiores e superiores, e conseqüentemente não existem justificativas para as atrocidades que foram cometidas com a classificação das raças, como o *apartheid*, o holocausto e a escravização dos africanos; tudo isso foi constatado na pesquisa de Araujo Porto (2021). Também a partir desse conceito, é possível perceber que não há inferioridade e superioridade entre as pessoas camponesas e das cidades.

Já na Educação Física é possível trabalhar com danças africanas e também camponesas, a exemplo do samba de roda, pode-se trabalhar com a capoeira também, e explorar os ritmos africanos que são guardados e praticados principalmente pelas comunidades camponesas. O povo africano tinha conhecimento tecnológico e científico em todas as áreas, mas principalmente na agricultura, no manuseio de metais como o ferro, e os professores de todas as áreas podem partir disso, principalmente Biologia e Química, mas esse legado é muitas vezes omitido no ambiente escolar.

Na disciplina de Química pode-se trabalhar a mineração e metais, visto que os africanos têm muito conhecimento acerca desse tema. Além disso, é possível trabalhar elementos químicos e as propriedades metálicas, processo de oxidação, reações químicas, ciclo do ouro no Brasil, separação de misturas envolvidas no processo de mineração (Benite, 2017).

Segundo Andrade (2019), podem-se abordar em Física conceitos baseados na cultura egípcia. Vale ressaltar a importância da agricultura para o crescimento do

Egito antigo, sendo que o rio Nilo possibilitava terra fértil. Destacamos também ser possível abordar personalidades negras na Física, “mostrando que o negro faz ciência e está imbuído na construção científica” (Andrade, 2019, p. 82) e, pensando a EJA Campo, podem-se abordar as fases da lua e das marés, que são conhecimentos ancestrais dos africanos que se reverberam nas comunidades marisqueiras, que vivem da pesca e essas comunidades são consideradas povos do campo, conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Pensando uma filosofia na perspectiva Africana, Machado (2014) nos diz que “tal filosofia é permeada pela ancestralidade africana e tem como preocupação fundamental o indivíduo, a natureza e também a comunidade — uma não existe sem a outra [...]” (p. 2). A filosofia africana valoriza a natureza, a terra e a agricultura sustentável. Dessa forma, podemos ressaltar o berço da Filosofia na África. Por isso, é importante refletir novas formas de conhecimento produzidas a partir da oralidade.

Em relação aos jogos africanos, podemos utilizar Shisima e o Yoté, trabalhando a etnomatemática, que reconhece que os diversos grupos étnico-raciais têm sua maneira de produzir matemática. Entretanto, ainda temos uma matemática eurocentrada. Porém, a etnomatemática está em estreito diálogo com a Educação do Campo, já que aborda os diversos grupos culturais levando em consideração a cultura do campo, mas os jogos africanos que dialogam com a Educação do Campo são: “Aiú, Morabaraba, Zamma Dhamet, Fanorona, Seega, Butterfly, Tsolo yematatu, Kharbaga, Ouri, Owore, Owari, Guilhi, Palankuli, Wari, Serata e Mancala Kalah” (Porto; Almeida; Chagas, 2023, p. 10).

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO			
TOTAL DE ENCONTROS: 2			
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS			
OBJETIVO:			
Oportunizar aos professores um espaço de reflexão e planejamento de ações e atividades pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais na EJA Campo a partir de oficinas.			
ABRINDO A RODA:			
1º momento: Organizar o círculo de diálogo para devolutiva da pesquisa realizada em sala de aula sobre “Desigualdades entre negros e brancos e políticas de reparação das desigualdades na EJA Campo”;			
2º momento: Debater o tema do círculo formativo, destacando elementos que não podem faltar no plano de aula sobre EJA Campo;			
3º momento: Realização da leitura compartilhada dos textos;			
4º momento: Construção de um plano de aula voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo de acordo com cada componente escolar a ser aplicado em sala de aula.			
TEXTO/ VÍDEO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS	DISCIPLINA
Aprendizagem e	SILVA, Petronilha Beatriz	Como posso trabalhar a	LÍNGUA

Ensino das Africanidades	Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: BRASIL. Superando o Racismo na escola . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.	literatura na perspectiva das relações étnico raciais na EJA Campo?	PORTUGUESA
		Como abordar ritmos como samba de roda e capoeira nas aulas de educação física?	EDUCAÇÃO FÍSICA
		Como trabalhar os conteúdos de artes numa perspectiva africana e camponesa?	ARTES
		Como abordar discussões da EREER e do campo nas aulas de Inglês?	INGLÊS
		Como abordar a sociedade brasileira, a partir de estudos sobre a problemática que envolve o povo negro?	SOCIOLOGIA
		Quais possibilidades de aulas encontramos no trabalho da história da África em sua relação com a agricultura?	HISTÓRIA
		Como abordar a geografia dos marginalizados de Milton Santos em sala de aula?	GEOGRAFIA
Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais	MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia , v. 3, n. 1, 2014.	Como proporcionar aulas de filosofia numa perspectiva antirracista e camponesa?	FILOSOFIA
Desconstruindo o racismo sob o olhar da genética	PORTO, Bárbara Abranches de Araujo; LAGE, Regina Coeli Gonçalves; Costa, Flavia Lage Pessoa da. Desconstruindo o racismo sob o olhar da genética. Genética na Escola , v. 16, n. 1, p. 82-93, 2021.	Como o ensino de genética pode colaborar para uma educação antirracista?	BIOLOGIA
Ensino de Química e a Ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas	BENITE, Anna Maria Canavarro; BASTOS, Morgana Abranches; CAMARGO, Marysson J. R.; VARGAS, Regina N.; LIMA, Geisa L. M.; BENITE, Claudio R.M. Ensino de Química e a Ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas. Química e Sociedade , v.39, n.2, 2017.	Qual a relação das propriedades metálicas com a educação das relações étnico raciais e o campo?	QUÍMICA
Sequência Didática:	BASTOS, P.M.S.	Como o trabalho com a lua	FÍSICA

Fases da Lua e suas relações com as marés	Sequência Didática: Fases da Lua e suas relações com as marés. Universidade Estadual de Feira de Santana. (Dissertação). Pós Graduação em Ensino de Física. Feira de Santana-BA, 2019.	e suas relações com as marés contribui para ERER na EJA Campo?	
Uso do jogo mancala kalah no ensino de matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico de estudantes do 7º ano de uma escola do campo.	PORTO, Klayton Santana; ALMEIDA, Patrícia das Virgens; CHAGAS, Rita de Cácia Santos. Uso do jogo mancala kalah no ensino de matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico de estudantes do 7º ano de uma escola do campo. Revista Eletrônica de Educação Matemática , p. 1-23, 2023.	Como podemos inserir o jogo mancala kalah nas aulas de matemática?	MATEMÁTICA
LEITURAS COMPLEMENTARES: SANTANA NETO, Francisco Tomaz de; SOUZA, Maria Nathália Barros de; ALENCAR, Alexsandro Coelho. JOGOS AFRICANOS: UMA FERRAMENTA PARA O PROFESSOR DE MATEMÁTICA. Anais... VI JOIN, 2019. RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista . São Paulo: Companhia das letras, 2019.			
VÍDEO COMPLEMENTAR: Univesp. Estudos de Literatura em Língua Portuguesa - Literatura e relações étnico-raciais . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OsSB3FfT390 . Acesso em: 13 ago. 2023. Rede de Professores Antirracistas. O ensino de inglês e as relações étnico raciais . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U7LApKvb1qU . Acesso em: 13 ago. 2023. Casa Fiat de Cultura. Formação de Professores Artes Visuais e Educação das Relações Étnico-Raciais – 1 . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bY6tbmV0cZ0 . Acesso em: 13 ago 2023. PROFQUI UESB. A Importância das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de Química . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M6FlwdYRgDM . Acesso em: 13 ago. 2023. Celula UFC. Mancala - Kalah Como Jogar . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DT5rOzHFH7E . Acesso em: 13 ago. 2023.			

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.S. **O Ensino de Física e a Lei 10.639/03**: possibilidade da educação para a diversidade étnico-racial. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) Instituto Federal do Espírito Santo, Cariacica 2019.

BASTOS, P.M.S. **Sequência Didática**: Fases da Lua e suas relações com as marés. Produto Educacional- Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2019.

BATSIKAMA, Patrício Cipriano Mampuya. As origens do Kôngo. In: BATSIKAMA, Patrício Cipriano Mampuya (Orgs.). **As origens do reino do Kôngo**. 1 ed. Luanda: Mayamba Editora, 2010. p.18-42.

BENITE, Anna Maria Canavarro et al. Ensino de Química e a Ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas. **Química e Sociedade**, v.39, n. 2, 2017.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 jun. 2023

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 e legislação correlata - 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <https://www2.cTereza de Benguela.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 22 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. SANTOS, Clarice, Aparecida dos (org). Brasília: Incra, 2008. p.67-87.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

_____. Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 259-266

_____. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. Formação de formadores. Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 55-76, 2019.

_____. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. **Texto preparado para Aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, v. 9, 2020.

CENTRO de Documentação Dom Tomás Baldino. **Conflitos no Campo: Brasil 2022**. Goiânia: CPT Nacional, 2023

PORTO, Bárbara Abranches de Araujo; LAGE, Regina Coeli Gonçalves; Costa, Flavia Lage Pessoa da. Desconstruindo o racismo sob o olhar da genética. **Genética na Escola**, v. 16, n. 1, p. 82-93, 2021.

SANTANA NETO, Francisco Tomaz de; SOUZA, Maria Nathália Barros de; ALENCAR, Alexsandro Coelho. **Jogos africanos: uma ferramenta para o professor de matemática**. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores. IV JOIN, Fortaleza, 2020.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. O Egito pré-dinástico. In: DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. (Orgs.) **O Egito antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p 8-16.

_____. Arnaldo Walter. A revolução agrícola. In: DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. (Orgs.) **O Egito antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p 18-24.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.*(orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Editora Universidade de Brasília, 2020.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GOMES. Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001, p.83-96.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de atuação. In: Brasil. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônico; CASTRO, Maria Amélia Gomes de; GIOVANETTI, Nilma Lino Gomes (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.87-104.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

_____. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In: **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017, p.93-100.

HERNANDEZ. Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo negro, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, 2014.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-11, 2012

PORTO, Klayton Santana; ALMEIDA, Patrícia das Virgens; CHAGAS, Rita de Cácia Santos. Uso do jogo mancala kalah no ensino de matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico de estudantes do 7º ano de uma escola do campo. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-23, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** Companhia das letras, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo**, v. 9, p. 173-195, 2006.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **A África no século XXI: um ensaio acadêmico.** Brasília: FUNAG, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In:* BRASIL. **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. *In:* **Dicionário da Educação do Campo.** Caldart, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.659-668

STROHER, Marga Janete. Hipácia: A filósofa negra de Alexandria. **Coisas do Gênero**, v.1 n. 1 | p. 21-29 | jul.-dez. 2015.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ estou sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Formação continuada de educadores da EJA Campo: construção de ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em uma escola do Campo.”**

Fui informado que o motivo que os levou a estudar o problema de pesquisa que está pautado em Que ações formativas, desenvolvidas numa escola pública no campo, podem colaborar para a educação das relações étnico-raciais na EJA Campo? Foi a necessidade dessa discussão na EJA Campo que é composta em sua maioria por pessoas negras. A pesquisa se justifica pois entendemos que investigar essa questão pode ser um importante caminho para que se possa levantar dados científicos que discutam a formação continuada de educadores na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA do Campo, vislumbrando pensar a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma educação emancipatória, a fim de superar a visão reducionista de uma educação compensatória, em vista de contribuir com o aperfeiçoamento da prática pedagógica de professores da EJA Campo, cuja finalidade será desenvolver práticas relacionadas com os saberes dos professores e as questões das relações étnico-raciais, buscando assim, garantir o empoderamento do jovem e adulto negro em sua luta contra o racismo, e em defesa da Educação do Campo. O objetivo desse projeto é refletir sobre formação continuada de educadores, por meio de ações formativas, na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. O(s) procedimento(s) de coleta de material ou dados será da seguinte forma: primeiro será realizada a observação participante, visando melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas dos professores para, dessa forma, construir com os professores as ações formativas. A observação participante terá duração de 2 meses e ocorrerá durante as aulas dos professores. A intenção é vivenciar o contexto pesquisado, não apenas observando, mas também participando e intervindo durante as aulas, sem perder de vista o objetivo de coletar informações para realizar as ações formativas. Durante o processo de investigação será feito um diário de campo, no qual se registrará diariamente as informações importantes identificadas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

No diário de campo, os fatos serão registrados, se possível, assim que observados, e as observações podem ser registradas de diversas formas, como a partir da fotografia, desenhos e outros recursos. Nesse sentido, o diário de campo sempre será atualizado.

E após essa etapa será realizada os Círculos Epistemológicos baseados nos círculos de cultura para coletar informações dos professores participantes. Os Círculos Epistemológicos serão voltados para a compreensão dos saberes mobilizados pelos educadores para subsidiar o trabalho pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais na EJA Campo. No segundo momento, após estudo e interpretações das informações coletadas na observação participante e nos Círculos Epistemológicos, serão construídas junto com os educadores ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais na EJA Campo. Após as ações formativas nos propomos a construir caderno temático evidenciando experiências de práticas pedagógicas para ERER na EJA Campo, sendo apresentado como o produto da nossa pesquisa. A participação nos encontros é de suma importância para avaliar a colaboração dessa ação formativa para a sua prática pedagógica. Os Círculos Epistemológicos serão realizados com os professores que aceitaram participar, sendo 3 encontros, com duração de 2 horas a cada 15 dias.

Os possíveis riscos à minha saúde física e mental é a possibilidade de que me sinta desconfortável no momento das discussões realizadas durante os Círculos Epistemológicos. Para minimizar estes riscos, serão adotados cuidados para evitar quaisquer desconfortos gerados com a pesquisa, a partir do diálogo entre os participantes, em que o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto e tratará, durante o primeiro encontro, dos acordos éticos ao ressaltar a importância das manifestações individuais, assim como a inexistência de respostas certas, adotando uma perspectiva colaborativa de construção das ideias e discussões baseadas no diálogo e na escuta sensível, que se justifica pelos benefícios de colaborar com a construção de um conhecimento científico de relevância social que contribuirá com a formação continuada de educadores de EJA Campo, bem como a construção de conhecimentos que colaborará com o trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais na EJA Campo.

_____	_____	_____
Nome	Assinatura do Participante	Data
_____	_____	_____
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. As informações serão arquivadas no curso de Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia durante 05 anos. Deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo que foi me garantido que o estudo não acarretará nenhuma despesa. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____	_____	_____
Nome	Assinatura do Participante	Data
_____	_____	_____
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE NOBRE DE FEIRA
DE SANTANA - UNIFAN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de educadores da EJA CAMPO: construção de ações formativas na perspectiva das relações étnico-raciais em uma escola do campo

Pesquisador: ROSIANE SOUZA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68246223.1.0000.5654

Instituição Proponente: Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.118.358

Apresentação do Projeto:

Aceito. Sem pendências

Objetivo da Pesquisa:

Aceito. Sem pendências

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aceito. Sem pendências

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Aceito. Sem pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Aceito. Sem pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aceito. Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer favorável

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Paulo VI, 62

Bairro: Queimadinha

CEP: 44.050-162

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3226-5150

E-mail: cepfan@gruponobre.net

**FACULDADE NOBRE DE FEIRA
DE SANTANA - UNIFAN**



Continuação do Parecer: 6.118.358

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2078000.pdf	20/05/2023 19:51:08		Aceito
Outros	RESPOSTAS.pdf	20/05/2023 19:50:44	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	20/05/2023 19:49:35	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/05/2023 19:48:49	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/05/2023 19:48:02	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	18/03/2023 11:26:54	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodospesquisadores.pdf	18/03/2023 11:22:46	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.	23/01/2023 11:25:10	ROSIANE SOUZA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 14 de Junho de 2023

Assinado por:
André Luiz Lisboa Cordeiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo VI, 62

Bairro: Queimadinha

CEP: 44.050-162

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3226-5150

E-mail: cepfan@gruponobre.net