



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós Graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**MARIAH AMANDA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NÚCLEO  
CONTINENTE II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
FLORIANÓPOLIS: ALGUMAS PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS SOBRE O  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO (2020-2022)**

Camboriú

2023

**MARIAH AMANDA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NÚCLEO  
CONTINENTE II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
FLORIANÓPOLIS: ALGUMAS PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS SOBRE O  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO (2020-2022)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós  
Graduação em Educação do Instituto Federal  
Catarinense – *Campus Camboriú* para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Professora Liane Vizzotto,  
Doutora.

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

De DA SILVA, MARIAH AMANDA  
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NÚCLEO  
CONTINENTE II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
FLORIANÓPOLIS: ALGUMAS PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS  
SOBRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO (2020-2022) / MARIAH  
AMANDA DA SILVA; orientador LIANE VIZZOTTO. --  
Camboriú, 2023.  
101 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação para as  
relações étnico-raciais. 3. Florianópolis. 4.  
Estudantes Negros. I. VIZZOTTO, LIANE . II. Instituto  
Federal Catarinense. . III. Título.

**MARIAH AMANDA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NÚCLEO  
CONTINENTE II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS:  
ALGUMAS PERCEPÇÕES DE MULHERES NEGRAS SOBRE O CURRÍCULO EM  
MOVIMENTO (2020-2022)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 28 de agosto de 2023.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Liane Vizzotto, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Thaís Regina de Carvalho, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Goiás

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Solange Aparecida Zotti, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 28/08/2023

**DECLARAÇÃO Nº 21/2023 - CCPGE (11.01.03.47)**

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 04/09/2023 13:44 )*

LIANE VIZZOTTO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

DEPE/CON (11.01.04.01.03)

Matrícula: ###052#3

*(Assinado digitalmente em 04/09/2023 16:43 )*

SOLANGE APARECIDA ZOTTI

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/CON (11.01.04.01.03.02)

Matrícula: ###888#5

*(Assinado digitalmente em 04/09/2023 10:46 )*

THAÍS REGINA DE CARVALHO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.599-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **21**, ano: **2023**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **04/09/2023** e o código de verificação: **edf0eae9a9**

Com amor, dedico esse trabalho  
aos meus pais Altair e Fátima.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, a professora Dra. Liane Vizzotto, por toda confiança depositada em mim.

Agradeço à professora Dra. Solange Aparecida Zotti pela leitura atenta e por todas as contribuições ao longo desse processo formativo.

Agradeço à professora Dra. Idorlene da Silva Hoepers pela leitura atenta e valiosas aulas.

Agradeço à professora Dra. Thaís Regina de Carvalho pela leitura atenta, pelas contribuições e por ser inspiração.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, aos professores e aos colegas que fiz no caminho.

Agradeço à Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, em especial ao departamento da Educação de Jovens e Adultos.

Aos meus pais Altair e Fátima, meus maiores exemplos de vida.

À minha noiva Mariana por todo amor ao longo desses anos. Obrigada por me incentivar em cada etapa, por toda paciência, por todas as contribuições e reflexões que tivemos nesse percurso. Obrigada meu amor!

À família Conradi, que tanto me incentiva.

À família Silva, em especial a minha avó Sylvia por todo amor.

À Sônia Carvalho, que acreditou em mim ao longo desses anos e me ensina diariamente. Obrigada Sônia por você ser quem você é e possibilitar que a gente seja a gente.

Aos meus amigos da EJA, que fizeram parte desse processo de uma forma maravilhosa. Obrigada por todo carinho e conversas. Aprendo muito com vocês!

Às estudantes que fizeram esse trabalho se tornar real. Sem vocês nada disso seria possível!

E por fim, agradeço aos meus amigos da vida, Fábio, Gabrielli, Mariana e Maria Carolina por todo carinho.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra.  
A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.  
O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos  
ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim  
como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar Apud Bâ, 2010, p. 167.



## RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar em que medida os/as estudantes negros/as do Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis perpassaram as discussões de Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo que construíram através da pesquisa enquanto princípio educativo. A pesquisa se insere nos esforços de refletir sobre a educação brasileira, principalmente no que diz respeito a espaços escolares antirracistas. A metodologia utilizada foi do Estudo de Caso, tendo como fontes produções bibliográficas e legislação sobre o tema, além de questionários, entrevistas e produções dos/as estudantes negros/as do Núcleo Continente II. Como aporte teórico, enfatizamos Passos e Santos (2018) abordando a relevância de se trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos; Hall (2011) com o conceito de identidades; Oliveira (2004) abordando a pesquisa enquanto princípio educativo; Arroyo (2010) pontuando o currículo enquanto um campo de disputas de poder; Muryatan Barbosa (2008) conceituando eurocentrismo; Aníbal Quijano (2009) e Pratt (1999), colonialidade; e Boaventura de Souza Santos (2001), racismo epistêmico. Três recortes foram realizados: racial, temporal e espacial. O racial com objetivo de compreender e dialogar com os/as estudantes negros/as sobre as percepções que construíram em seus percursos escolares entrelaçando discussões sobre educação, desigualdades sociais e racismo; o temporal, entre os anos de 2020 e 2022, pensando no marco dos 20 anos da promulgação Lei Federal nº 10.639/03; e o espacial, do Núcleo EJA Continente II, por atender regiões periféricas da cidade de Florianópolis, espaços majoritariamente de população negra e caracterizados pela resistência à colonialidade. A conclusão é que a Educação das Relações Étnico-Raciais perpassou o currículo criado pelos/as estudantes, estando presente em todas as pesquisas realizadas e em suas vivências no Núcleo, com professores/as e demais estudantes. Busca-se contribuir com histórias, memórias e produção de conhecimentos não colonizados sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Educação de Jovens e Adultos e a vida de seus estudantes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Florianópolis. Estudantes Negros(as).

## ABSTRACT

The present work aimed to investigate to what extent the black students of the Continente II Nucleus of Youth and Adult Education of the Municipality of Florianópolis permeated the discussions of Education for Ethnic-Racial Relations in the curriculum they built through research as an educational principle. The research is part of the efforts to reflect on Brazilian education, especially with regard to anti-racist school spaces. The methodology used was the Case Study, having as sources bibliographic productions and legislation on the subject, in addition to questionnaires, interviews and productions of the black students of Núcleo Continente II. As a theoretical contribution, we emphasize Passos and Santos (2018) addressing the relevance of working on Education for Ethnic-Racial Relations in Youth and Adult Education; Hall (2011) with the concept of identities; Oliveira (2004) addressing research as an educational principle; Arroyo (2010) pointing out the curriculum as a field of power disputes; Muryatan Barbosa (2008) conceptualizing Eurocentrism; Aníbal Quijano (2009) and Pratt (1999), coloniality; and Boaventura de Souza Santos (2001), epistemic racism. Three sections were carried out: racial, temporal and spatial. The racial one with the objective of understanding and dialoguing with black students about the perceptions they have built in their school paths, intertwining discussions on education, social inequalities and racism; the temporal one, between the years 2020 and 2022, thinking about the milestone of the 20 years of the promulgation of Federal Law No. 10.639/03; and the spatial one, of Núcleo EJA Continente II, for serving peripheral regions of the city of Florianópolis, spaces mostly of black population and characterized by resistance to coloniality. The conclusion is that Education for Ethnic-Racial Relations permeated the curriculum created by the students, being present in all the research carried out and in their experiences at the Center, with teachers and other students. It seeks to contribute to stories, memories and the production of non-colonized knowledge about Education for Ethnic-Racial Relations, Youth and Adult Education and the lives of its students.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Education for Ethnic-Racial Relations. Florianópolis. Black students.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrícula por raça/cor - EJA Florianópolis – 2014	37
Quadro 2 - Atuação da EJA Continente 2022	42
Quadro 3 - Localização das Comunidades	43
Quadro 4 - Abrangência do Núcleo Continente II	44
Quadro 5 - Estudantes matriculados e ativos em 2022	47
Quadro 6 - Autodeclaração de gênero	48
Quadro 7 - Autodeclaração de raça\etnia mulheres	49
Quadro 8 - Autodeclaração de raça\etnia homens	49
Quadro 9 - Nome, Idade, Comunidade, Gênero e Segmento dos entrevistados	51

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 - LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)</b>	<b>20</b>
1.1 A LUTA VEM DE LONGE: ALGUNS CAMINHOS HISTÓRICOS	20
1.2 O ESTADO SE COMPROMETE A ENFRENTAR O RACISMO EDUCACIONAL: LEIS Nº 10.639/03 E Nº 12.711/13	23
1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E O PLANO NACIONAL PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	27
1.4 A EJA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)	30
1.5 A EJA E A ERER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	34
1.5.1 A EJA na Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016)	37
1.5.2 A Matriz Curricular para a Educação para as Étnico-Raciais do Município de Florianópolis (2016)	41
<b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS</b>	<b>47</b>
2.1 O ESPAÇO DA EJA CONTINENTE II	47
2.2 OS PROFESSORES DA EJA	51
2.3 OS ESTUDANTES DA EJA	52
2.3.1 Estudantes negros e negras e suas trajetórias até a EJA	55
2.3.2 Estudantes negros e negras e suas percepções em relação à representatividade no currículo da EJA	63
<b>CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO E VIVÊNCIAS NA EJA</b>	<b>68</b>
3.1 O CURRÍCULO DA EJA DE FLORIANÓPOLIS	68
3.2 VIVÊNCIAS PERPASSADAS PELOS RACISMOS	78
3.3 AS PESQUISAS DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO - Questões da Entrevista realizada com os estudantes da EJA*</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva investigar em que medida os/as estudantes negros/as do Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Florianópolis perpassaram as discussões de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo que construíram através da pesquisa enquanto princípio educativo<sup>1</sup>.

A escolha pelo tema tem relação direta com as ausências sentidas por mim durante a minha trajetória pessoal e profissional, enquanto mulher negra, educadora e militante na luta antirracista. Senti na pele o quanto nossa história é por vezes questionada ou não respeitada dentro dos espaços escolares, de construção do “conhecimento”. O tema da ERER me escolheu para a pesquisa de mestrado, mas é também parte da minha vivência.

Me formei no ano de 2017 e desde então venho atuando como professora de Geografia na rede pública de ensino em Florianópolis. Em 2020 tive a oportunidade de tornar-me professora na Educação de Jovens e Adultos, espaço em que construí, com os estudantes e com minhas memórias, algumas das inquietações sobre a ERER que foram o norte para a construção desse trabalho. No ano de 2021 e 2022 também estava no espaço: em 2021 como professora de geografia e em 2022 como articuladora do Núcleo, o que me possibilitou conversar com os estudantes em diferentes espaços e tempos.

A EJA da rede municipal de Florianópolis está dividida em onze Núcleos: Centro I, II e III; Continente I e II; Maciço do Morro da Cruz; Norte I e II; Sul I e II e Leste I, sendo estes subdivididos em vinte e sete polos, sendo doze no centro, quatro no continente, cinco no sul, quatro no norte e dois no leste da ilha de Santa Catarina. Este trabalho versa sobre o Núcleo Continente II, que hoje se estrutura em três polos de atuação: Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP), a Biblioteca Municipal Professor Barreiros Filho; e o atendimento à população em situação de rua do centro da cidade.

Faz-se necessário pontuar que a EJA de Florianópolis tem como um de seus princípios estar onde estão seus estudantes; então de acordo com a demanda das comunidades são abertas novas turmas. Para isso, a demanda é enviada à Secretaria Municipal de Educação que organiza junto aos núcleos qual irá incorporar aquela nova turma. Assim, os professores que atuam nesses espaços que circulam pela cidade, atendendo os estudantes próximo às suas

<sup>1</sup> “Pesquisa como princípio educativo” é um dos princípios seguidos pela EJA do município de Florianópolis, pautada nas discussões de Gilvan Oliveira (2004), e está relacionada à forma de construir o conhecimento, sempre a partir do interesse dos estudantes. O conceito será abordado nas páginas seguintes.

casas. E, portanto, os núcleos, os polos e as turmas não são fixas, podem mudar a qualquer tempo de acordo com as demandas.

Durante os dois anos desta pesquisa, o Núcleo Continente II se modificou consideravelmente. Devido à pandemia, por um período o atendimento foi para o remoto, mas foi baixa a participação dos estudantes. No retorno das aulas presenciais o polo no Estádio Orlando Scarpelli (Figueirense), foi desativado por não ter a circulação de ar necessária para garantir a segurança sanitária. Nesse período outro polo foi aberto, na Biblioteca Municipal após reforma de seu espaço, mas atualmente se encontra interditado devido a problemas estruturais.

A análise desta pesquisa tem foco nos currículos criados pelos estudantes, mas para isso foi necessário perpassar a legislação e os documentos orientadores, o espaço, os professores e as vivências e anseios dos/as estudantes negros/as e os caminhos que os levaram até a EJA. Está inserida num duplo processo: constitui-se politicamente enquanto parte dos esforços em compreender a implementação da Lei federal nº 10.639 de 2003, quase vinte anos após sua promulgação; bem como se insere num processo que visa a produção de conhecimento decolonizado<sup>2</sup> na medida em que reconhece o protagonismo dos/as estudantes negros/as, ouvindo sujeitos e vozes outrora silenciadas.

A Lei federal nº 10.639 de 2003 é fruto de muita luta do movimento negro brasileiro e pontua a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos espaços escolares públicos e privados de ensino fundamental e médio. Sua aprovação é, sem dúvida, um avanço na luta antirracista desse país.

A EJA de Florianópolis é um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos espaços formais de educação por duas questões centrais: a primeira é a perspectiva da pesquisa como princípio educativo; e a segunda é a significativa presença de negros/as em seu espaço.

A primeira questão trata da proposta pedagógica seguida pela EJA Florianópolis, na qual os conhecimentos vão sendo construídos a partir de pesquisas de interesse dos/as estudantes/as. O currículo, portanto, não é preestabelecido, mas construído a partir das trocas entre estudantes e professores/as (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Esse método de construção do ensino propõe que o/a estudante apresente suas concepções e interesses pelos conteúdos que são abordados em sala de aula, trazendo para os

<sup>2</sup> Conceito será abordado nas próximas páginas com base em Pratt (1999); Mignolo (2003), Quijano (2009), Santos (2001) e Grosfoguel (2016)

espaços suas vivências e experiências ao decorrer de sua trajetória humana, como autores de suas próprias narrativas.

A segunda questão é a significativa presença de negros na EJA em comparação à totalidade populacional na região. Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e tem a menor proporção de autodeclarados negros entre as capitais país, apenas 14,69% da população, entre pretos e pardos (NOGUEIRA, 2018).

No entanto, quando analisamos os dados apresentados na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis, nota-se uma presença significativa de estudantes negros/as que frequentam a EJA, totalizando 39% das estudantes e 48% dos estudantes (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p.241). Cabe pontuar que a proposta do município foi construída no ano de 2016, sendo assim, já se passaram oito anos de sua formulação e os dados apresentados sofreram alterações, o que iremos perceber ao longo do trabalho.

Conforme Art. 34<sup>a</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, s/p).

Refletir sobre os motivos da falta de acesso ou da não continuidade na escola regular é necessário. Diversos<sup>3</sup> são os trabalhos que refletem sobre os motivos de abandono escolar, muitos relacionando os altos números às questões raciais, evidenciadas em pesquisas nacionais, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que aponta que 71,7% das pessoas que abandonaram a escola no ano de 2019 foram pretos e pardos. Entre os principais motivos para o abandono, segundo a PNAD, estão a necessidade de trabalhar e a falta de interesse em estudar (IBGE, 2006).

Essa falta de interesse nos estudos retoma as urgências sentidas pelo Movimento Negro quando das lutas pela implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Após 2003, portanto, há a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, mas isso não bastou para o repensar dos currículos. Essas ausências são sentidas por estudantes negros/as nos espaços educacionais de ensino desde a educação infantil até a pós-graduação.

3 Entre eles, cita-se Padilha; *et.al.* (2011), Salata (2019); Silva Filho, Araújo (2017).

Walsh (2008) afirma que as identidades raciais produzem uma hierarquia social, em que negros, indígenas e mestiços se mostram como identidades homogêneas e negativas, impondo dessa forma, um padrão único de referência, que seria o: masculino, heterossexual, branco, cristão, europeu. Portanto, a necessidade de descolonização dos currículos apresentados nas escolas é urgente, visto que as relações de poder que estamos inseridos deriva dessa estrutura que classifica e pontua uma hierarquização de conhecimentos.

Gomes (2008) aponta que o desafio está em transformar a Lei Federal nº 10.639/03 em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-las nos currículos de formação inicial e continuada de professores/as.

O foco do trabalho, no entanto, não está na escola ou na formação de professores/as, mas nas percepções desses/as estudantes negros/as que agora estão na EJA, nas ressignificações que fazem a partir das suas trajetórias e da possibilidade de construir seus próprios currículos. Pretendemos responder à seguinte problemática: ao participarem da construção dos currículos sob a perspectiva da pesquisa como princípio educativo, as perspectivas da EREER estão presentes?

Para isso, outros questionamentos precisaram ser feitos, como: esses/as estudantes negros/as têm a percepção de terem tido suas trajetórias escolares perpassadas pelo racismo? Quais caminhos os levaram à EJA? Quem são os/as professores/as que atuam nesses espaços? Agora que os estudantes negros/as constroem seus currículos, a EREER está no contexto de suas pesquisas? Como e em que medida a EREER está sendo abordada na prática curricular no Núcleo Continente II da EJA de Florianópolis?

A presente pesquisa se insere nos esforços de refletir sobre a educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao racismo, que perpassa a vivência de tantos estudantes jovens e adultos que abandonam a escola e tornaram-se o público da EJA. Para isso, ao longo da pesquisa, escutamos esses sujeitos, discutimos e refletimos especificamente sobre como os/as estudantes negros/as se veem e constroem aquele espaço formativo.

O tema da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi abordado anteriormente em três pesquisas:

Joana Célia dos Passos, que em 2010 apresentou tese intitulada “Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública”, na qual pontua a importância de refletir sobre o processo de juvenilização que a EJA vem enfrentando no Brasil, atrelado à questão de raça e pensando a importância de ter pesquisas e políticas públicas para essa população.



Carina Santiago dos Santos, que em 2016 defendeu dissertação intitulada “A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010-2015)” na qual constrói um guia para ampliar as possibilidades de implementação de ERER e História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos, visando a formação de professores.

E, por fim, Daniel Godinho Berger, que em 2009 apresenta dissertação intitulada “Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA”, na qual contribui para compreensão do processo de juvenilização da EJA atrelado às trajetórias territoriais desses sujeitos.

Diferente dos trabalhos já realizados pretendemos com essa pesquisa contribuir para a construção de conhecimentos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA de Florianópolis tendo como ponto de partida a percepção dos/as estudantes negros/as. Para a realização da pesquisa, algumas escolhas foram tomadas, entre elas os recortes racial, temporal e espacial.

O primeiro recorte é o racial e justifica-se pelo objetivo de compreender e dialogar com os/as estudantes negros/as sobre as percepções que construíram em seus percursos escolares entrelaçando discussões sobre educação, desigualdades sociais e racismo. Cabe pontuar que a pesquisa propõe-se trazer suas trajetórias, experiências de vida e críticas sobre o mundo para o campo acadêmico, contribuindo assim com histórias e memórias para construção de conhecimentos não colonizados sobre a ERER na EJA e na vida de seus estudantes.

O segundo recorte feito é o temporal, entre os anos de 2020 e 2022, pensando no marco dos vinte anos da promulgação da Lei federal nº 10.639/03. Além da lei, a Proposta Curricular do Município, que pauta a EJA, é do ano de 2016 e a cita, portanto, todas as ações tomadas nos núcleos deveriam ser no sentido de implementá-la (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

O terceiro recorte é o espacial e os critérios utilizados foram os sociais, raciais e políticos. Foi escolhido o Núcleo EJA Continente II, que atende a regiões periféricas, nomeadamente os bairros da Coloninha e do Monte Cristo, e também à população em situação de rua do centro da cidade. Essas áreas, por vezes invisibilizadas, têm uma presença expressiva de sujeitos negros. Um dos trabalhos que aborda essa questão são os estudos de Azânia Nogueira (2018) sobre territórios negros em Florianópolis, que enfatiza bairros da região continental, especialmente o Monte Cristo, pensando-os como espaços negros caracterizados pela resistência à colonialidade.

A metodologia a ser utilizada será a do Estudo de Caso, uma vez que privilegia o estudo aprofundado de um caso específico que poderá ser tido como perspectiva válida para pensar outros semelhantes em outros contextos.

Com essa pesquisa, objetiva-se conhecer as percepções sobre ERER dos estudantes negros da EJA Continente II de Florianópolis, caso específico, mas que poderá servir como perspectiva válida para perceber, por exemplo, algumas formas como a ERER ou sua ausência pode influenciar a vivência de jovens estudantes, causando até a sua “expulsão” da escola e posterior ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Ou da importância da ERER pulsar nos ambientes escolares para que todos os estudantes se sintam acolhidos pelas unidades escolares.

O Estudo de Caso é muito utilizado no campo das ciências sociais (YIN, 2001, p. 11), uma vez que as abordagens qualitativas recebem destaque, como aponta André (2005, p.47), “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. E deve ter estratégias plurais como repertório para se realizar pesquisa, “a partir da qual o pesquisador pode estabelecer seu procedimento de acordo com uma determinada situação” (YIN, 2001, p. 36).

A pesquisa proposta pode ser pensada por três eixos de análise: ERER na EJA; estudantes negros/as da EJA; e currículo da EJA. Cada eixo contou com fontes específicas e, portanto, análises distintas, que se pautaram em alguns conceitos, categorias e premissas consideradas fundantes.

O primeiro eixo, ERER na EJA, terá como fontes a legislação e pesquisas sobre o tema. Entre as fontes inserem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Base Nacional Comum Curricular (2018); a Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016a) e a Matriz Curricular para a Educação para as Relações Étnico-Raciais do Município de Florianópolis (2016b).

Tais fontes serão analisadas qualitativamente, visando compreender em que medida a ERER está nos documentos que orientam as políticas de EJA no território brasileiro e no município de Florianópolis. Para tal, aponta-se a questão da relevância de se trabalhar a ERER na EJA, por Passos e Santos (2018). Esta é discussão necessária quando objetivamos compreender em que medida os/as estudantes negros/as se veem contemplados nos currículos que ajudam a criar. Passos e Santos (2018, p.6) apontam que apesar de a EJA ter “uma forte

presença negra isso não significa que o pertencimento étnicoracial e as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas integrem o currículo e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas”.

O segundo eixo, dos estudantes negros/as da EJA, tem como fontes centrais as informações dadas pelos estudantes quando de sua matrícula e entrevistas com os estudantes/as negros/as. As informações da matrícula serão analisadas de forma quantitativa, visando dados gerais, como a porcentagem de alunos negros e brancos e homens e mulheres. As entrevistas, que serão realizadas presencialmente com os/as estudantes negros/as que se sentirem à vontade, serão analisadas qualitativamente de forma a compreender quais caminhos os levaram até a EJA e em que medida se sentiam e se sentem representados nos currículos que perpassam suas trajetórias. Para tal, será necessária a categoria de identidades, de Hall (2011), entrelaçada a categoria de interseccionalidade.

O terceiro e último eixo, do currículo da EJA, contou com todas as fontes descritas anteriormente. Visou investigar em que medida os/as estudantes negros/as perpassaram discussões sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo que criaram no processo da pesquisa enquanto princípio educativo; e em que medida se sentem representados nesse currículo. Para tal, partiremos da compreensão da pesquisa enquanto princípio educativo, de Oliveira (2004) e do currículo enquanto um campo de disputas de poder, de Arroyo (2010)

Tendo a EJA do município de Florianópolis um currículo em constante construção, é necessário refletir sobre ele e sobre esses processos de construção. Miguel Arroyo (2010) defende que o currículo é um campo da disputa, e que pode resultar na negação de algumas formas de conhecimento. Essa disputa, originada na colonialidade e na subalternização de saberes, fez com que os conhecimentos de negros, indígenas e quilombolas fossem negados e silenciados no espaço escolar. O que acarreta, também, que o conhecimento produzido na escola seja hierarquizado, seja no sentido do currículo amplo ou dos conteúdos que estão estabelecidos nos currículos particularizados.

Outra questão latente para a pesquisa é a compreensão dos estudantes sobre eles mesmos, aqui tratados a partir do conceito de identidades. Stuart Hall afirma que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2011, p.38). Os/as estudantes que serão foco deste trabalho são aqueles/as que se autoidentificarem como negros/as, no entanto compreende-se com base em Hall que essa percepção está, também,

permeada pela herança colonial que subalternizou e inferiorizou povos negros em África e nas Américas.

A pesquisa enquanto princípio educativo, especificamente, trata-se do caminho escolhido pela EJA na Rede Municipal de Florianópolis como uma das possibilidades de contemplar as especificidades dos sujeitos que partilham desse espaço. Paulo Freire (1996, p. 23) já pontuava tal questão, afirmando “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro”. O professor Gilvan Oliveira (2004, p. 47), um dos idealizadores da EJA no município, ressalta que a importância do foco na pesquisa é que a base para seu funcionamento é o interesse das pessoas que participam do processo educativo, ou seja, dos próprios estudantes. O que conduz a pesquisa como princípio educativo não é, portanto, uma tema ou um assunto, mas problemáticas que serão o norte dos estudantes no percurso da EJA, assim eles aprendem a identificar seus interesses, sistematizá-los e defendê-los frente aos colegas e ao mundo.

Para a análise dos documentos e entrevistas da pesquisa fez-se necessária a delimitação dos caminhos epistemológicos trilhados, bem como da escolha de alguns pressupostos centrais. Perpassando todas as discussões da pesquisa estão os conceitos de eurocentrismo, colonialidade, racismo epistêmico e decolonialidade, os quais desenvolve-se abaixo:

O Eurocentrismo, segundo Muryatan Barbosa (2008), pode ser caracterizado de várias formas de acordo com a perspectiva dos autores, no entanto para todos eles há em comum a “crença na excepcionalidade europeia, definida de diversas formas. Desde uma compreensão econômico-social (o capitalismo); culturalista (modernidade, cultura greco-romana); religiosa (judaico-cristã); racial (‘branca’), etc.”. Deve ser compreendido, nesse sentido, como uma “forma de etnocentrismo singular, qualitativa diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo” (BARBOSA, 2008, p. 47). Ou seja, uma perspectiva de centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo.

A Colonialidade, por sua vez, pode ser pensada a partir do conceito de colonialidade do poder, de Aníbal Quijano (2009, p. 73), para o qual,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em

cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

O conceito de Colonialidade, portanto, está entrelaçado ao sistema capitalista e compreende não apenas a construção eurocêntrica, mas também suas permanências e reinvenções ao longo do tempo. Pratt (1999, p. 15) explica que entender o processo de colonialidade é uma

Tarefa que inclui compreender os caminhos por onde o Ocidente, em um só processo: a) constrói seu conhecimento de mundo, alinhado às suas ambições econômicas e políticas, b) subjuga e absorve os conhecimentos e as capacidades de produção de conhecimento de outros.

Nesse duplo processo o ocidente, ou seja, a Europa, conhece e subjuga “outros” povos, classificando plantas e animais, mas também pessoas e culturas, a partir do seu olhar – externo –, resultando uma visão, com status “científico”, da superioridade da sua forma cultural, em detrimento de tantas outras. Nesse contexto é criado o imaginário do mundo moderno/colonial, que para Mignolo (2003, p. 92) “surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um lado só”. Essa questão é fundante para este trabalho, pois aqui a questão central não é apenas combater um imaginário histórico que invisibilizou populações séculos atrás, mas sim lutar contra as permanências desse imaginário hoje (MIGNOLO, 2003).

Faz-se necessário pontuar que essas permanências atingem, entre tantas outras questões, a forma como pensamos o conhecimento humano ou, em outras palavras, a epistemologia. Hoje o racismo epistêmico ou o epistemicídio se faz presente na ausência do reconhecimento de saberes e vivências enquanto conhecimentos.

Para superar tal questão, Boaventura de Souza Santos (2001, p. 18) aponta que

Precisamos de denunciar esse epistemicídio e de recuperar na medida do possível os conhecimentos alternativos. Ao contrário do que proclamam os arautos da globalização, o mundo é cada vez mais diverso e nessa diversidade emergem novas formas de conhecimento.

Tal questão é muito cara a esse trabalho, já que pretendemos aqui perceber se e em que medida os/as estudantes negros/as estão ressignificando os currículos, contando suas histórias. E, como aponta Grosfoguel (2016, p. 25)

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. [...] A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

Por essa perspectiva não há como produzir conhecimentos para além do colonialismo sem repensar a episteme, ou o que é tido como “conhecimento verdadeiro”. Tal questão está relacionada ao conceito de Decolonialidade, que busca superar as heranças da colonialidade através da construção de um conhecimento para além das barreiras coloniais/eurocêntricas.

Pela perspectiva acadêmica, os estudos decoloniais são pautados pelos esforços de compreender o mundo através de lógicas próprias, rejeitando quaisquer sinais de universalização do conhecimento (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Pode ser compreendida como uma oposição contemporânea aos esforços da ciência do século XIX em moldar corpos e mentes aos moldes europeus e a necessidade de criar e vivenciar sistemas de referências fora desta lógica (idem).

A decolonialidade, no entanto, não é apenas um projeto acadêmico. É também compreendida como “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.17). O projeto decolonial parte da escuta de vozes há tanto silenciadas, de sujeitos que foram destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos. Propõe a construção de uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica (idem).

A partir das questões aqui apresentadas, o objetivo desta pesquisa é investigar em que medida os/as estudantes negros/as do Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Florianópolis perpassaram as discussões de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo que construíram através da pesquisa enquanto princípio educativo.

Para atingi-lo, outros objetivos, específicos, precisaram ser traçados, como: analisar em que medida a legislação federal e municipal sobre a EJA obriga a tratar de ERER na modalidade. Identificar se a documentação orientadora da Rede Municipal de Florianópolis perpassa as especificidades da ERER na EJA. Reconhecer a estrutura institucional do Núcleo Continente II da EJA, seus espaços de atuação e seus docentes. Analisar como se dá a construção de conhecimento na EJA de Florianópolis, percebendo o que é o currículo nesse

contexto. Compreender quais caminhos levaram os/as estudantes negros/as até a EJA Continente II e analisar se eles têm a percepção de terem tido suas trajetórias escolares e de vida perpassadas pelo racismo. E analisar as produções e escolhas dos/as estudantes negros/as na EJA visando perceber em que medida as discussões de EREER estão presentes.

Visando atingir estes objetivos, o presente trabalho foi dividido em três capítulos circunstanciados a seguir:

O primeiro capítulo objetiva refletir acerca da legislação sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa análise foi dividida em cinco momentos: no primeiro, refletimos sobre os caminhos históricos, vinculados aos movimentos negros, até a legislação que busca garantir não apenas acesso, mas também a qualidade da educação para a população negra. No segundo, o reconhecimento do Estado após a Conferência de Durban, de que há racismo e que são necessárias políticas públicas para combatê-lo, com ênfase na lei nº 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana) e na lei nº 12.711/13 (popularmente conhecida como lei de cotas). No terceiro, a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional para sua implementação. No quarto, a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na Legislação Federal, especialmente no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e à Base Nacional Comum Curricular (2018). E, por fim, a reflexão sobre a documentação norteadora do município de Florianópolis, compreendendo a Rede Municipal de Ensino e os espaços dados à EREER e à EJA especialmente na “Proposta Curricular do Município de Florianópolis” (2016) e na “Matriz Curricular para a Educação para as Relações Étnico-Raciais do Município de Florianópolis” (2016).

O segundo capítulo objetiva dar continuidade às reflexões com foco no espaço da EJA Continente II e nos caminhos que levaram os estudantes negros a esse espaço. Essa análise foi dividida em três momentos: no primeiro, abordamos a EJA Continente II enquanto espaço educativo que se constrói com seus estudantes, que têm cor, classe e gênero e que residem em espaços periféricos à “Ilha da Magia”. No segundo, refletimos sobre os professores que atendem a esses estudantes. E no terceiro, sobre os estudantes, em um primeiro momento com relação às suas trajetórias até a EJA; e no segundo momento seus

sentimentos em relação à representatividade da EREER nos currículos criados por eles através da pesquisa enquanto princípio educativo.

O terceiro capítulo objetivou identificar a presença de discussões sobre EREER com base nas pesquisas desenvolvidas pelos/as estudantes negros/as no Núcleo Continente II. Partindo das discussões sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, investigamos como e em que medida ela está sendo abordada nos na EJA e como os/as estudantes negros/as se sentem representados nesse currículo criado no processo da pesquisa enquanto princípio educativo. Essa análise foi dividida em três momentos: No primeiro abordando as perspectivas teóricas da pesquisa enquanto princípio educativo; no segundo analisando os atravessamentos do racismo em suas trajetórias; e no terceiro, pontualmente abordando os trabalhos dos/as estudantes e suas percepções sobre a EJA enquanto espaço que perpassa a EREER.



## **CAPÍTULO 1 - LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)**

O objetivo desse trabalho de pesquisa, como destacado anteriormente, consiste em investigar em que medida os/as estudantes negros/as do Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Florianópolis perpassaram as discussões de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo que construíram através da pesquisa enquanto princípio educativo.

Para tal, neste capítulo especificamente, objetivamos analisar a legislação e a documentação norteadora da Rede Municipal de Ensino que perpassa a ERER e a EJA de Florianópolis. Entre as fontes estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018); a Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016a) e a Matriz Curricular para a Educação para as Relações Étnico-Raciais do Município de Florianópolis (2016b). Estas foram analisadas visando compreender em que medida a ERER está nos documentos que orientam as políticas de EJA no território brasileiro e no município de Florianópolis. A partir desta análise, buscamos compreender em que medida abordar relações étnico-raciais é uma escolha ou uma obrigação legal da EJA, ponto fundamental para a compreensão do objetivo deste trabalho.

### **1.1 A LUTA VEM DE LONGE: ALGUNS CAMINHOS HISTÓRICOS**

O processo de discriminação racial no Brasil vem sendo denunciado há décadas pelos movimentos sociais, principalmente o movimento negro brasileiro. Quando adentramos a educação pública percebemos o reflexo do racismo estrutural afetando diretamente a população negra e suas possibilidades de avanço social.

O Racismo Estrutural é parte da nossa história e para compreendê-la é necessário primeiro delimitá-lo. A professora Jurema Werneck (2016, p.541), caracteriza-o como “a dimensão mais negligenciada do racismo, desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais”.

O conceito foi fundado em 1967 pelas ativistas Stokely Carmichael e Charles Hamilton (1967, p. 4 *Apud* Werneck, 2016, p. 542), do grupo Panteras Negras, como capaz de produzir: "A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica".

Werneck (2016, p.542) pontua que o Racismo Institucional também pode ser denominado racismo sistêmico, pois trata da exclusão seletiva de grupos racialmente subordinados, "atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nesses grupos".

Considerando o Racismo Institucional, que segundo Werneck (2016, p.541) atua de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado e das instituições privadas a produzir e reproduzir a hierarquia racial, a história da Educação de Jovens e Adultos no território brasileiro é permeada de luta e resistência desde sua gênese. Para compreender esse processo, os direitos que foram conquistados e quando a população negra passou a acessar o direito à educação pública é de suma importância compreender também a relação entre o Estado, educação e políticas públicas.

Como não poderia deixar de ser, é importante pontuar que a educação é um direito social de todos garantidos pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988, conforme segue:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p)

Aqui faz-se necessária uma ressalva. A educação é, por força da Constituição, direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser incentivada e em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e para o trabalho. No entanto, atualmente, apesar de possuir uma ampla rede pública de educação que garante à maioria da população ao menos o acesso, é sabido que os conhecimentos para exercer a cidadania não são prioridades do sistema educacional brasileiro.

Além disso, é importante pontuar que a Constituição é fruto de muita luta e muita discussão política em torno do Brasil que se deseja para o futuro. A história da legislação sobre educação, especialmente em relação à população negra, não foi sempre uma crescente de direitos.

A partir do trabalho de Joana Célia dos Passos (2012) intitulado “As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos”, é possível refletir sobre essa questão através da análise de decretos que proibiam o acesso dessas populações às escolas públicas, compreendendo o quanto a educação é um mecanismo de poder dentro da estrutura que estamos inseridos.

A autora traz diversas reflexões, desde a Constituição de 1824 até a análise da velocidade de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos (1995-2005). Apresenta, com diversos exemplos, o papel da legislação e da ausência de políticas públicas em relação a manutenção das desigualdades educacionais entre brancos e negros.

A Constituição de 1824, por exemplo, tratava de uma sociedade com 84% da população analfabeta e trazia como uma de suas metas a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (PASSOS, 2012, p. 51). No entanto, quando pensamos no conceito de “cidadão”, percebemos que ele não era amplo. Isso pode ser percebido também através da legislação, especificamente a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que regulamentava o acesso à educação garantido na constituição “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12). Essa proibição, segundo Passos, pode ser entendida sob dois aspectos: o perigo que o acesso à leitura e à escrita poderia representar à sociedade escravista; e, segundo a influência que essas pessoas teriam nos espaços escolares, levando suas culturas à época vistas como primitivas.

Tratando do século XIX, Passos (2012) indica que a escola passou a receber em sua maioria crianças pretas e pardas e brancos pobres, uma vez que as famílias brancas mais abastadas preferiam a educação em casa ou em aulas particulares. Aqui cabe uma significativa reflexão: as crianças negras estão nas escolas desde o final do século XVIII e, desde então, a discriminação se faz presente. Acessar, portanto, não é o suficiente.

Além da legislação e do acesso, Passos (2012) traz outro dado muito significativo para compreender as desigualdades hoje: as piores escolas, com a menor jornada, com a maior rotatividade de professores, baixo acesso a materiais pedagógicos e prédios deficientes eram aquelas em bairros mais afastados destinadas à população negra. Portanto, mesmo não havendo uma regra ou uma legislação que assegure a desigualdade, as práticas que a mantêm estão presentes e persistem.

Ao adentrarmos no trabalho de Joana Célia de Passos (2012) conseguimos mensurar a exclusão, mas também a resistência por parte desses povos. Exemplo disso foram as diversas formas criadas pelas populações negras para acessar uma educação não discriminatória, geralmente através de organizações noturnas, com viés crítico à sociedade e às desigualdades, que são a gênese da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre essa questão, também cabe uma reflexão de Crus (2005, p. 23) “a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação”.

Abordar tais questões nos permite refletir sobre a longa temporalidade<sup>4</sup> envolvida nas lutas pelo acesso e pela qualidade da educação para a população negra. Se insere nessa perspectiva o conceito de “movimento negro educador”, de Nilma Lino Gomes (2017), para a qual os movimentos sociais tem destaque no campo educacional, uma vez que são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (GOMES, 2017, p. 16). Nesse contexto, os conhecimentos produzidos em espaços não oficiais de ensino não são inferiorizados, sequer hierarquizados, em relação aos acadêmicos. E isso fala sobre a EJA Continente II, sua produção de conhecimento e seu currículo.

## 1.2 O ESTADO SE COMPROMETE A ENFRENTAR O RACISMO EDUCACIONAL: LEIS Nº 10.639/03 E Nº 12.711/13

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é de suma importância para atingirmos uma sociedade democrática e comprometida com a sua população. A partir da Conferência de Durban, no ano de 2001, o Estado Brasileiro assumiu publicamente a sua dívida com a população negra e se comprometeu a criar políticas públicas de reparação histórica. Diante disso conseguimos observar avanços e uma quebra da ideia de uma democracia racial. Com a alteração do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) pela Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), a educação para as relações étnico-raciais se transforma em obrigação em todas as escolas públicas e privadas no território brasileiro.

<sup>4</sup> A longa temporalidade envolvida nos processos de construção e consolidação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser analisada através da tese de doutorado de Sandra Leite (2013), que faz uma análise histórica e jurídica deste processo. No entanto, a decisiva atuação dos movimentos sociais nesse contexto, não abordado pela referida autora, pode ser abordado através de Nilma Lino Gomes (2017).

Como pontua Piovesan (2008, p. 08),

Na experiência brasileira vislumbra-se a força catalisadora da Conferência de Durban no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré-Durban, como especialmente a agenda nacional pós-Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema. Foi no processo pós-Durban que, por exemplo, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial

Alguns impactos são observados no Brasil após a conferência de Durban. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) começa a utilizar o critério de autodeclaração de cor/raça nos censos demográficos por conta da influência da reunião. Ainda neste caminho, organizações — públicas, privadas e não governamentais — também começaram a registrar de forma mais sistemática dados de cor/raça de seus públicos, informações essenciais para diagnosticar a desigualdade racial na educação, saúde, segurança pública e outras áreas.

A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial - não sem resistência - nas várias políticas sociais existentes. (GOMES, 2017.p.20)

É necessário enfatizar que, apesar da Conferência de Durban ter contribuído muito com a efetivação das políticas de enfrentamento ao racismo, os movimentos negros sempre estiveram organizados reivindicando mudanças estruturais.

Mariana Heck Silva (2017) trata desta questão apontando que “dentre as pautas do movimento negro brasileiro, a educação sempre ocupou espaço de destaque por tratar-se de uma possibilidade de consolidar uma efetiva democracia” (SILVA, 2017, p. 30-31). A autora pontua que são duas – coexistentes – demandas sobre a questão: pela escolarização e pela inclusão de conteúdos sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas. Devido o foco desta pesquisa, enfatizamos a segunda demanda, mesmo compreendendo-as como complementares.

A luta pela inclusão de conteúdos sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas pode ser pensada através das propostas legislativas apresentadas à Câmara e Senado. Rocha e Silva (2013, p. 64) apresentam esse histórico.

**Quadro – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira**

<b>ANO</b>	<b>PODERES: Legislativo e Executivo</b>	<b>PROJETO DE LEI/PL</b>	<b>RESULTADO</b>
1983/86	Abdias Nascimento - Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim - Deputado Federal /RS	---	Não Aprovado e Arquivado.
1993	Humberto Costa - Deputado Estadual/PE	---	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva - Senadora/RJ	18/95	Não Aprovado e Arquivado
1995/98	Humberto Costa - Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997.
1999/2002	Ben-Hur Ferreira- Deputado Federal/MS e Ester Grossi - Deputada Federal/RS	259/99	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Fonte: Rocha e Silva (2013, p. 64).

O projeto de Abdias do Nascimento, que acabou dando as bases para os demais, previa amplas políticas de ações afirmativas<sup>5</sup>. Podemos inferir que a demora de quase 20 anos para a consolidação destas demandas em forma de lei está relacionada ao racismo institucional<sup>6</sup>.

Enfim, após inúmeras lutas do movimento negro brasileiro, em 09 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos espaços escolares públicos e privados de ensino fundamental e médio. Sua aprovação é de extrema importância histórica e política na luta antirracista.

Outra significativa conquista das lutas do movimento negro e da Conferência de Durban, foi a aprovação da Lei nº 12.711 que torna obrigatório às instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservar, em cada concurso seletivo

<sup>5</sup> Para mais, ver: Silva (2017) e Rocha; Silva (2013).

<sup>6</sup> Gomes (2005, p.53) divide o racismo em duas formas, as quais estariam interligadas: o racismo individual e o racismo institucional. Para a autora, “Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos [...]. A forma institucional do racismo, [...] implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada”.

para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas, o Art. 3º delimita que

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Ou seja, a partir da referida legislação, passa a haver uma reserva das vagas para alunos pretos, pardos e indígenas nas salas de aula das instituições públicas federais. Tal questão torna-se extremamente pertinente quando se observa a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra em comparação com a branca. O Censo Demográfico de 2010, por exemplo, quantificou que no grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos. Ou seja, no Brasil, as vagas no ensino superior (ainda) têm cor definida.

A Lei nº 10.639 rompe com a concepção de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais. No Art. 26-A, inciso 1º, institui que

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, s/p)

Assim, propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira (ROMÃO, 2005).

Nilma Lino Gomes (2017), no primeiro capítulo do livro “O movimento negro educador”, explica a importância do movimento negro e o quanto a construção de alguns caminhos de alternativas é necessário. O racismo opera de diferentes formas no território brasileiro e a autora explica essas operações em diferentes espaços, visando também a construção de uma sociedade mais democrática e que, em muitos momentos, precisamos encontrar com os mais diversos movimentos sociais, especificamente o movimento negro.

O processo de discriminação racial no Brasil vem sendo denunciado há décadas pelos movimentos sociais, principalmente o movimento negro brasileiro e quando adentramos a educação pública brasileira percebemos o reflexo do racismo estrutural que o Brasil se encontra, afetando diretamente a população negra e pobre desse país e impossibilitando seus avanços dentro da sociedade.

### 1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E O PLANO NACIONAL PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Com a finalidade de indicar os caminhos para suprir as demandas surgidas após a aprovação da Lei nº 10.639/03, no ano de 2004 foi aprovado o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que se indica favorável a criação de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Esse documento, que culmina na aprovação das referidas diretrizes (através da Resolução CNE/CP 001/2004), é de extrema importância no que se refere a formação de professores, pois amplia o foco da Lei nº 10.639/03, que se dirigia apenas aos ensino fundamental e médio, e propõe que as instituições de ensino superior formem docentes aptos a ministrar tais conteúdos e práticas (BRASIL, 2004).

Após dez anos da aprovação da Lei nº 10.639/03 o governo Federal apresentou o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2012). O documento apresenta como objetivo central

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2012, p.23)

Com este Plano identificamos, por parte do Governo Federal, um comprometimento com uma educação pública e de qualidade, tendo como eixo central uma sociedade menos racista. Outro destaque no documento são os seis eixos fundamentais:



1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais da educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2012, p.25)

O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC (BRASIL, 2012).

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Dentro do Plano Nacional temos o que chamaram de “Principais ações para o Sistema de Ensino Municipal”, das quais destacamos três:

- Apoiar as escolas para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08
- Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistemática e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuem conhecimento da temática.

Percebemos nas ações citadas uma vitória grande no que tange à luta do movimento negro para a inserção das discussões nas salas de aula. Desde o ano de 2003 até hoje, vinte anos após a Lei ser aprovada, são significativos os avanços que tivemos em relação a produção e distribuição de materiais didáticos e livros para os profissionais.

Um exemplo que podemos pontuar são as próprias unidades educativas da prefeitura de Florianópolis, que recebem de forma recorrente literaturas e livros paradidáticos que discutem a Lei nº 10.639/03 e trazem como foco histórias e culturas não brancas, apresentando aos bebês, crianças, jovens e adultos, desde da Educação Infantil até a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, outras possibilidades de narrativas. Portanto, a Secretaria de Educação de Florianópolis, juntamente com seus departamentos e responsáveis

técnicos, fornecem materiais e subsídios para os docentes e estudantes que estão dentro desses espaços.

Outra questão importante para destacar é que o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” traz à tona a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e pontua:

Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e “expulsos” do sistema de ensino regular. Pesquisas recentes apontam, ainda, que jovens negros são maioria entre os desempregados, demandando maior atenção para a escolarização dessa população e uma formação mais adequada para sua inserção profissional. (BRASIL, 2012, p. 54)

Ao adentrarmos nas questões específicas da Educação de Jovens e Adultos, iremos ao longo do trabalho perceber suas narrativas e vivências e refletir sobre essa questão. Mas faz-se necessário enfatizar que as políticas de educação pública brasileiras precisam se ater as questões raciais, pensando que inclusive são os jovens negros, em sua maioria periféricos, que são “expulsos”, ou seja, tem seus direitos a estudar na escola convencional retirados. Outro ponto chave que o documento pontua:

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares que regulamentam a Lei 10.639/2003, como possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo. (BRASIL, 2012.p.55)

O racismo estrutural que sofremos/vivenciamos cotidianamente no Brasil é fruto sobretudo de um sistema escravista. Aqui é importante frisar que os dados trazidos neste trabalho são sobre a educação pública brasileira; os perfis e situações da educação privada são bem distintos. E, mais uma vez, cabe a reflexão de quem são os estudantes desses espaços?

Por esse motivo, o desmonte que a educação pública brasileira vem sofrendo, especialmente ao longo dos últimos anos, tem uma relação gritante com o racismo estrutural e com esse projeto de nação de exclusão de pessoas não brancas dos espaços pensantes.

#### 1.4 A EJA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996) E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é classificada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado ofertar a modalidade<sup>7</sup>.

A LDB traz os direitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e ressalta a importância dessa modalidade de ensino para todos os sujeitos. O Art. 37 pontua que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1996, s/p)

É necessário pontuar que não existe uma idade correta para estudar e que o sujeito aprende ao longo da sua vida. Essa perspectiva é importante para não “marcarmos” pejorativamente os sujeitos que estão dentro das unidades de EJAs que temos no território brasileiro. As pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (OLIVEIRA, 1999).

Na sequência da Lei notamos algumas questões pertinentes para a reflexão, em relação à Educação de Jovens e Adultos:

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

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

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

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

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

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

<sup>7</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) a educação escolar compõe-se de dois níveis: Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e Educação Superior. E possui três modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial.

Observa-se que a LDB aponta que assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos o direito a estudar. Existe uma questão importante à pontuar que é a ausência de aspectos específicos relacionando as questões raciais ou socioculturais. Eugênio (2004, p. 49), aponta que

uma leitura atenta da LDB 9394/96 revela o caráter flexível atribuído a EJA, que mesmo sendo considerada como pertencente à educação básica, tem um tratamento insuficiente, expressando a lógica dominante que seguido os padrões que regem, no Brasil, as políticas públicas, pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/benefício

Apesar de parte da educação básica, a EJA recebe tratamento diferente das demais modalidades. Por exemplo, Neves (2010) aponta que os olhares dos governos para Educação de Jovens e Adultos sempre existiram na tentativa de colocar essa modalidade de ensino a partir do trabalho voluntário, geralmente por Organizações Não Governamentais (ONG'S) e até mesmo no interior de órgãos institucionais como as redes escolares federais, estaduais e municipais.

Outro ponto relevante são as questões relativas ao orçamento da Educação de Jovens e Adultos. A autora Di Pierro (2005, p.1122-1123) traz a torna tais questões:

As análises sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos [...] destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado.

Portanto, podemos refletir que não é somente uma configuração que define a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o vasto número de pesquisas da área que colocam em xeque não apenas a qualidade da educação, mas também problematizam o olhar dado a esse campo educacional.

Questionando a EJA vista como “supletivo” e não como educação plena, a autora Di Pierro nos remete a importantes reflexões:

Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea. (DI PIERRO, 2005, p. 1119)

Cabe ressaltar que no governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a EJA passou a ocupar um lugar específico no Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do Programa Brasil Alfabetizado. O principal objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo no mesmo governo que houve a alteração da LDB com a Lei nº 10.639/03, como citado anteriormente.

A Lei nº 10.639/03 incluiu e explicitou na LDB que o cumprimento da educação, enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. Estamos falando, portanto, não de uma lei pontual, mas sim da lei máxima que rege toda a educação nacional. A LDB também assinala, em seu Art. 9º, inciso IV, que compete à União

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, s/p).

Com criação prevista na LDB (1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) tem como objetivo apresentar e organizar as competências e habilidades que os estudantes da Educação Básica devem adquirir. No entanto, desde da primeira versão estudiosa vêm alertando para a ausência da Educação de Jovens e Adultos no documento, compreendendo que a EJA é uma modalidade de ensino e que tem suas especificidades dentro do campo educacional.

Roberto Catelli Júnior (2021) pontua que o texto se limita a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam às crianças, jovens e adultos. Não há qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade tendo em vista os seus sujeitos.

Até o momento não foi realizado um amplo estudo que problematize a especificidade da modalidade pensando na sua inclusão na BNCC de forma a garantir o respeito à diversidade de sujeitos que se matriculam nas EJAs de todo o país. Seria necessário que se realizasse reflexão com base nas experiências e conhecimentos já produzidos, sobre qual currículo seria adequado para pessoas que deixaram a escola e retornam a ela na fase adulta, tendo já acumulado experiências e aprendizagens significativas nos âmbitos pessoal e profissional.

Evidentemente, a inclusão da EJA na BNCC não seria de pronto a solução para que tivéssemos avanços significativos na modalidade. Entretanto, a completa ausência de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC) a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência, vêm apenas reforçando o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos no país.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos poderia se aproximar de alguns dos pressupostos da educação popular, que, sem estar preocupada com a escolaridade formal, propõe o diálogo com os educandos e considera suas demandas como princípio educativo.

Mota Neto (2017, p.155) aponta que a educação popular busca a valorização das experiências de vida e dos saberes dos jovens e adultos, pautando-se pelo diálogo entre professor e aluno, pela relação entre os saberes científicos e populares, pela adoção de metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e problematizadoras.

Uma das bases teóricas mais significativas para a EJA é a vasta obra de Paulo Freire<sup>8</sup>, que também realiza esta conexão entre a educação popular e a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de que não é possível realizá-la sem levar em conta as especificidades de seus sujeitos.

Em obra de 1992, intitulada “Pedagogia da Esperança”, Freire afirma que não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Afirma que os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade, que o que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, não podem escapar à curiosidade dos educadores.

Assim, é necessário que educadores da EJA se mobilizem e tomem posição para construir uma Educação de Jovens e Adultos que esteja a serviço do desenvolvimento de

<sup>8</sup> Entre elas, destacamos Educação como prática da liberdade (1967); Pedagogia do oprimido (1968); Pedagogia da esperança (1992); e Pedagogia da autonomia (1997)

jovens e adultos com aspirações diversas: ingressar em uma universidade, melhorar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho ou avançar em sua aprendizagem para ampliar sua participação na sociedade. Para tanto, sabemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem pouco a contribuir. Entretanto, a ausência da modalidade nos documentos curriculares também expressa um descaso com essa enorme fatia da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida.

### 1.5 A EJA E A ERER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O presente trabalho reflete sobre a ERER em um dos núcleos da EJA de Florianópolis a partir das falas de sete estudantes negras que passaram por esse espaço. Para isso é necessário conhecer um pouco sobre suas trajetórias e compreender esse espaço da EJA, que faz parte de uma política nacional de educação de jovens e adultos, mas também se insere na realidade do espaço local.

A Prefeitura de Florianópolis, através da Lei Municipal nº 4446/94, demonstra preocupação com a educação das relações étnicas raciais nove anos antes da aprovação da Lei nº 10.639/03. Isso é fruto do movimento negro local e também do posicionamento de servidores públicos daquela época.

A referida Lei municipal instituiu a inclusão do conteúdo "História Afro-Brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis, conforme os artigos da Lei nº 4446/94:

Art. 1º As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA".

Art. 3º No ensino do conteúdo "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 1º - Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º - Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do estado e do estado e do país.

§ 4º - Que contextualize a partir dos fundamentos fisiológicos da história e cultura negra a importância dada democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à crença, ao idoso e à mulher.

Art. 4º Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro (FLORIANÓPOLIS, 1994, s/p).

É significativa a relação entre a Secretaria Municipal de Educação e os movimentos negros da época, bem como uma preocupação por parte da prefeitura em ter um espaço diverso e múltiplo de possibilidade para suas crianças e estudantes. As ações por parte da Prefeitura Municipal, associada a sociedade civil, não se encerraram com a referida lei, pelo contrário, esta teve um peso significativo nas tomadas de decisões políticas que visavam uma educação antirracista, ainda mais após a aprovação da Lei nº 10.639/03 que a endossou.

Somam-se às leis municipal e federal, outros esforços, como a publicação da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016); a criação do Programa Diversidade Étnica (2005) e a realização dos Seminários de Educação das Relações Étnico-Raciais realizados desde 2007 pela prefeitura. Este é um importante espaço de diálogo entre professores e gestores para compartilhamento das ações antirracistas realizadas ao longo do último ano letivo.

O Programa Diversidade Étnica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis foi instituído no ano de 2005 com o objetivo de fortalecer a convivência com as diferenças, por meio do reconhecimento e fortalecimento das identidades, considerando a diversidade étnico-racial, os direitos humanos e a justiça social (FLORIANÓPOLIS, 2015 s/p). É reconhecido nacionalmente, tendo vencido o prêmio Camélia da Liberdade<sup>9</sup> na modalidade Experiências Educacionais.

Abaixo pontuamos as atuações do Programa para dar dimensão do seu alcance enquanto política pública, organizada em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina. Cabe destacar que consideramos um positivo entre instituições públicas de diferentes esferas da federação.

1.Realização anual de Seminário de Diversidade Étnico-Racial da RME de Florianópolis, com a participação de professores das áreas de História, Geografia, Especialistas em assuntos educacionais, professores da UFSC e UDESC, movimento negro e Câmara de Vereadores; 2.Fortalecimento da integração com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – ligado à Universidade do Estado de Santa Catarina-

<sup>9</sup> Prêmio Camélia da Liberdade é organizado pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), uma Organização Não Governamental brasileira, com sede no Rio de Janeiro. Consiste no mapeamento, seleção e celebração de iniciativas públicas e privadas de promoção e implementação de programas de ações afirmativas raciais. De 2004 a 2015 foram realizadas 9 edições que identificaram dezenas de iniciativas de todas as regiões do país, divididas nas categorias: personalidade pública, comunicação social, instituições públicas e iniciativa privada. Para mais, ver: CEAP (s/d, s/p).



Universidade Federal de Santa Catarina, movimentos sociais (Movimento Negro Unificado Brasil, Núcleo de Estudos Negros, União de Negros pela Igualdade) e órgãos institucionais (Câmara Municipal de Vereadores, Fundação Nacional do Índio, Conselho Municipal de Educação); 3. Articulação, produção e aquisição de materiais didático-pedagógicos relacionados à diversidade étnico-racial; 4. Realização de formação continuada, envolvendo pedagogos de Educação Infantil, Anos Iniciais, professores de Português e Inglês, História, Geografia, Artes, Educação Física, auxiliar de ensino, bibliotecários, secretários escolares, diretores e especialistas em assuntos educacionais, totalizando carga horária de 120 horas; 5. Inclusão no calendário escolar da rede municipal de ensino o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra; 6. Produção e publicação do livro “Orientações curriculares para o desenvolvimento da EREER (educação das relações étnico-raciais) e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental”; 7. Realização de pesquisa com recorte cor/raça, buscando a visibilidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos na rede e os profissionais da educação; 8. Elaboração, articulação e aprovação das Diretrizes Curriculares para a EREER (educação das relações étnico-raciais) no âmbito do sistema municipal de ensino de Florianópolis pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis; 9. Inclusão no Plano Municipal de Educação de Florianópolis do eixo da diversidade étnico-racial; 10. Elaboração da Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Racial da Educação Básica da rede municipal de ensino de Florianópolis; 11. Inclusão dos princípios da EREER nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica da rede municipal de ensino de Florianópolis; 12. Inclusão da temática racial nos documentos e diretrizes da Educação Infantil: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil; 13. Aquisição de creme e pente para cabelo Afro na Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2015 s/p)

Os treze pontos abarcados pelo Programa nos remetem e refletir sobre as ações desenvolvidas e pensadas desde da década de 1990 na rede municipal de ensino de Florianópolis, sendo de extrema importância para os estudantes e crianças que frequentam os espaços educativos da rede.

Através do entrelaçamento das ações previstas no Programa, a Rede Municipal indica que é necessário que os docentes, gestores e especialistas conheçam a diversidade étnica dos nossos territórios de atuação, bem como observem suas práticas de construção de currículo. Se tratando de educação, consideramos necessário o permanente questionamento: Quais são as histórias que estamos contando dentro nos espaços escolares formais ou informais? Grada Kilomba (2020, p. 36) nos lembra que

No racismo, a negação é usada para manter a legitimar estruturas violentas de exclusão social: “Elas/es querem tomar o que é Nosso, por isso Elas/es têm de ser controladas/os”. [...] Esse fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado "outro", sempre como antagonista do “eu”

Portanto, não podemos apenas pensar que o espaço escolar é diverso, mas precisamos sobretudo repensar nossas práticas dentro desses espaços e nos deslocar desse olhar colonial sobre o “outro”.

### **1.5.1 A EJA na Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016)**

A proposta Curricular do Município de Florianópolis foi publicada no ano de 2016 com o intuito de refletir sobre os novos desafios que a educação pública vinha sofrendo ao longo dos anos, principalmente o que tange às questões tecnológicas e as dinâmicas sociais. Nos interessa estudar e analisar a Proposta por se tratar de documento orientador para a EJA, abordando, entre outros aspectos, seus sujeitos, o currículo criado e as especificidades de sua produção.

A escrita do documento foi coletiva, entre os profissionais da educação básica e consultores externos. Os debates e socialização foram realizados durante o ano de 2015 visando consolidar a estrutura da proposta e o levantamento dos documentos oficiais municipais, estaduais e nacionais que precisavam estar contemplados.

A proposta é organizada em duas partes, uma focada no currículo, seus pressupostos, princípios e práticas; e outra nas Áreas de Conhecimento e nas Modalidades de Ensino. Nesse último item insere-se a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Organizada em subtópicos, a EJA na proposta é pensada de forma ampla. Para compreendê-la, optamos em pontuar e comentar cada subtópico do documento norteador, sendo: 1) A especificidades da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica; 2) A EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; 3) Sujeitos da EJA; 4) Estrutura e funcionamento da EJA; 5) Princípios orientadores do currículo; 6) Formação continuada e articulação pedagógica; 7) EJA articulada à educação profissional: currículo integrado; e 8) Desafios para a Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro item, “**A especificidade da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica**”, traz alguns questionamentos já pontuados neste trabalho, como a importância da LDB trazer a EJA como uma modalidade de Educação Básica, colocando ao Estado a responsabilidade de ofertá-la retirando-a, portanto, do lugar de “projeto” ou “ação social” e colocando-a em igualdade de obrigatoriedade com as demais modalidades - ao

menos na legislação. Aponta as três funções da EJA, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora; a apresenta como possibilidade de educação continuada ao longo da vida e da necessidade de ser flexível, considerando as necessidades dos estudantes.

No segundo item, “**A EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**”, recebe foco a construção histórica da rede ao implementar a pesquisa enquanto processo educativo, tendo sido uma significativa ruptura dos processos anteriormente realizados, que se assemelhavam à tradição escolar.

O terceiro item, “**Sujeitos da EJA**” caracteriza os estudantes que procuram a Educação de Jovens e Adultos como pessoas que já possuem vários tipos de experiências de vida, sendo predominantemente de classe social baixa e negras, especialmente no Núcleo pesquisado, o Continente II. Tais questões serão mais pontualmente discutidas abaixo, quando abordada a Matriz de ERER, e no próximo capítulo. Em linhas gerais, a EJA é organizada em dois segmentos que dialogam no percurso do estudante, sendo um vinculado ao Ensino Fundamental I e outro ao II. O primeiro segmento tem como foco a leitura e a escrita, sendo procurado, majoritariamente, por pessoas adultas e idosas com pouca instrução formal escolar que por algum motivo tiveram que parar de estudar; já o segundo, que se organiza através de pesquisas, é formado, predominantemente, por jovens menores de idade que foram expulsos das escolas convencionais, mas também por adultos e idosos. Os sujeitos da EJA vêm de várias regiões do Brasil e têm idades diferentes, mas em alguma medida trazem histórias semelhantes relacionadas à educação escolar: muitas vezes foram expulsos da escola convencional, por conta de sua condição social que não permitia estudar ou por conta de seus comportamentos considerados inadequados. Quando adentrarmos nessa questão do comportamento, não são apenas corpos inquietos que não conseguiram seguir os padrões impostos pelo sistema educacional, mas também pessoas que de alguma forma não conseguiram se encaixar no que a escola convencional estava ensinando ou tentando ensinar para eles. Também são abordadas características socioeconômicas desses estudantes, mas como são datadas de 2014, quase uma década atrás, nos atentaremos neste texto aos dados coletados sobre o Núcleo Continente II que serão tratados no próximo capítulo.

O quarto item explica a “**Estrutura e funcionamento da EJA**” que, mesmo vinculada a Diretoria do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, em diversos aspectos é diversa daquela apresentada nas escolas da rede, pois considera o que é específico do seu público. É organizada em Núcleos e estes, como pontuado anteriormente,

em dois segmentos; o estudante quando acolhido é encaminhado a um deles de acordo com suas especificidades. A EJA está presente em todas as regiões da cidade e tem a característica de estar onde seus estudantes estão, então pode usar os espaços de escolas municipais, mas também de centros comunitários, igrejas, universidades, cooperativas ou, como é o caso do Núcleo Continente II, atendendo a população em situação de rua nos espaços que os abrigam (atualmente na Passarela da Cidadania). A matrícula é realizada a qualquer tempo, então o fluxo de entrada e saída dos estudantes é contínuo. Da mesma forma, a certificação pode ser pedida pelo estudante “a qualquer tempo, mediante a solicitação do próprio estudante que é submetido a avaliação do conjunto dos/das professores/as do núcleo, com a emissão do parecer final” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 246), portanto, o estudante pode pedir a certificação quando se sentir preparado, tendo em vista que ele também reconhece o processo educativo e compreende seus desafios e aprendizados ao longo da vida. Essa conversa é realizada com todos os estudantes e professores quanto é feito o acolhimento deles.

O quinto item, “**Princípios orientadores do currículo**” apresenta o ponto de partida da EJA: os conhecimentos prévios das pessoas e o interesse delas, pensando a qualificação dos processos de produção e de apropriação dos conhecimentos refletidos coletivamente. A estruturação do currículo da EJA tem dois nortes: a leitura e a pesquisa como princípios educativos. Diversas “leituras” são abarcadas neste processo que visa a autonomia das pessoas e a ampliação das possibilidades de leitura de mundo, que se ampliam. E pela pesquisa de interesse do estudante, em que os professores deixam de “transmitir” conhecimentos e passam a ser o mediador desse encontro do estudante com sua pesquisa. Para ser professor da EJA, portanto, é necessário que o profissional retire sua “capa de super herói” e passe a ser um agente transformador juntamente com cada pessoa que ocupa aquele espaço. O que move o estudante, portanto, não é uma cartilha de conhecimentos mínimos a serem alcançados por todos, mas sua pergunta inicial. A partir desta problemática são realizados outros questionamentos, gerando o que chamamos de movimento de aprender, que não é linear, tendo o sentido e o ritmo que o estudante definir.

O sexto item, a “**Formação continuada e articulação pedagógica**” é a base para o funcionamento da EJA. Todo o processo de leitura e pesquisa dos estudantes é pensado coletivamente pelo grupo de professores do Núcleo que o atende. Para ser docente da EJA é necessário se abrir para o trabalho coletivo, tendo em vista que os professores não aprendem

apenas com os outros professores, mas também com os estudantes que ali estão trazendo suas inquietações em forma de pesquisa. A Proposta traz ênfase nessa questão quando pontua que

Também é preciso entender a dimensão do planejamento coletivo, sem o qual, tudo cai por terra. Esse tipo de planejamento exige que o/a educador/a saiba trabalhar em grupo e esteja disposto a compartilhar seu conhecimento para além das fronteiras disciplinares de sua formação, bem como circular pelas diferentes áreas do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p.248)

Fica evidente o quanto o professor precisa sair de sua zona de conforto e se colocar em um espaço de coletividade e afeto. Os professores na EJA vivenciam a docência compartilhada, por esse motivo nunca estão sozinhos, não só planejam em grupo, mas também lecionam coletivamente. Para dar conta dessas demandas específicas de cada estudante, as reuniões são semanais com planejamento das pesquisas, estudos sobre as problemáticas deles e também a formação interna dos professores com textos de referência sobre educação popular, visando a reflexão sobre as realidades daqueles espaços.

O sétimo item **“EJA articulada à educação profissional: currículo integrado”** pontua a importância da formação continuada e ressalta o Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 que instituiu, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que tem como um dos objetivos a profissionalização dos estudantes da EJA. No Núcleo da EJA Continente II é ofertado, através de parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), os cursos de Panificação e Confeitaria, e a procura entre os estudantes é alta.

O oitavo e último item, **“Desafios para a Educação de Jovens e Adultos”** traz algumas reflexões sobre a EJA em Florianópolis, que assim como as demais modalidades, conta com diversos desafios. Entre eles, o documento trata de alguns, como a busca pela demanda - como a EJA tem como princípio ir até o estudante, é necessário estar atento a essas demandas - e após a demanda consolidada, é necessário fazer parcerias pelo espaço físico, já que a demanda nem sempre está em espaços com unidades básicas que poderiam servir de polos. A frequência dos estudantes também é um ponto importante, a dupla ou tripla jornada das mulheres, a questão de não ter espaços para deixar seus filhos nos horários das aulas, o cansaço, violência doméstica, entre outras questões são bem presentes. Outro desafio apontado é a baixa parceria interinstitucional que vise a oferta da EJA de ensino fundamental integrada com políticas de geração de emprego, sendo um dos principais motivos de

abandono escolar a necessidade de renda familiar. A formação dos professores também foi posta como desafio, já que há uma ausência de disciplinas sobre a EJA nos currículos das licenciaturas, então o professor acaba não conhecendo a modalidade e, muitas vezes, até reproduzindo estereótipos sobre ela e seus estudantes.

### **1.5.2 A Matriz Curricular para a Educação para as Étnico-Raciais do Município de Florianópolis (2016)**

A Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais do Município de Florianópolis (2016) é um documento que, conforme sua apresentação, “visa traduzir o desejo de uma Rede em garantir a igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.7). Foi organizada pela consultora externa Jeruse Maria Romão, que historicamente discute a temática da EREER na Rede Municipal de Educação, e foi construída a muitas mãos, dialogando com diretores/as, professores/as e outros/as profissionais, além de contar com a participação ativa dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, com destaque à professora Sônia Santos Lima de Carvalho. A Matriz é organizada em três capítulos, assim circunstanciados:

#### Capítulo I

Parte I 1. O que e de quem trata a Matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e AfroBrasileira? [...] 1.2. Vislumbrando caminhos: os reconhecimentos; 1.3. Concepções Fundantes: Princípios da Matriz das Relações Étnico-Raciais; 1.4. Os Sujeitos da Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais. [...]

Parte II 1.5. O Currículo em Movimento: a Educação das Relações Étnico-Raciais; 1.6. Eixos Conceituais: a essência da Matriz Curricular das Relações Étnico-Raciais; 1.7. O Ensino de Conteúdos de Matriz Africana e Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Marcos Legais; 1.8. Município de Florianópolis: Marcos Legais da EREER.

Capítulo II - Matriz curricular com a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior das áreas conhecimento e dos Núcleos de Ação Pedagógica das diferentes etapas, e modalidades da Educação Básica

Parte I 2.1. Educar para a Pluralidade e Diversidade: (re)iniciando as discussões; 2.2. Os Bebês e as Crianças na Educação Infantil: o que devemos considerar; [...]

Parte II 2.3. As Crianças e os Adolescentes: o que devemos considerar; 2.4. Currículo em Debate: compromisso das áreas de conhecimento;

Parte III 2.5. Projetos Integradores: uma discussão circular na Educação Básica

Parte IV 2.6. Os Jovens, Adultos e Idosos: (re)construção dos conceitos

Parte V 2.7. Quilombos: breve história; 2.8. Referências Bibliográficas

#### Capítulo III

Podemos observar que a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais do Município de Florianópolis, aborda caminhos possíveis para uma educação antirracista, trazendo concepções fundantes, bases teóricas e discussões essenciais para demarcar a importância da EREER na educação.

A Matriz abrange todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pelo município, mas devido ao escopo deste trabalho, focaremos a análise ao que é específico à modalidade da EJA, organizada em três aspectos que consideramos de extrema relevância para compreendermos a importância da discussão de EREER neste espaço educativo: 1) Quem são os sujeitos da EJA); 2) Identidade e pertencimentos e 3) A Educação das Relações Étnico-Raciais e os Trabalhos na EJA.

O primeiro item abordado na matriz questiona “**Quem são os sujeitos da EJA?**” e traz dados que os estudantes fornecem quando da matrícula na modalidade. Cabe nesse momento uma explicação que a matriz foi desenvolvida no ano de 2016 e que os dados que consta nesse documento oficial refletem esse período - que é anterior à pandemia responsável por uma significativa evasão da escola convencional e, conseqüentemente, de ingresso nas EJAs.

A EJA da rede municipal de Florianópolis, assim como as EJAs que temos espalhadas pelo Brasil, tem um perfil de estudante: em sua maioria são pessoas que por algum motivo não concluíram seus estudos no tempo previsto na legislação, necessitando da EJA para finalizar esse percurso e buscar seus diplomas. Cabe ressaltar que a juventude se faz presente de forma muito expressiva dentro desses espaços, principalmente a juventude preta.

Há um número expressivo de estudantes mulheres que retornam aos estudos dentro dessa modalidade de ensino, e os motivos são diversos, desde a busca por emprego até o machismo estrutural que não permitiu que concluíssem os estudos. Em sua maioria são estudantes trabalhadores e que acabam tendo dois turnos, trabalho e espaço formativo. E, evidentemente, há a questão racial: há um alto número de estudantes que se autodeclaram negros (pretos/pardos pelo critério do IBGE) e que carregam as questões relacionadas ao racismo estrutural que o Brasil está mergulhado.

Por esses motivos e outros, cabe pontuar uma citação de Gomes (2005, p.94),

Uma proposta pedagógica que contemple a diversidade étnica e racial dos sujeitos da EJA, carrega em si uma contradição [...], pois ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobre e negros que majoritariamente frequentam essa modalidade de ensino.

As observações pontuadas anteriormente entre classe, raça e gênero são fundamentais para entendermos os sujeitos desse processo formativo. O próprio documento da Matriz Curricular de EJA traz dados de estudantes matriculados no ano de 2014 e podemos analisar algumas questões importantes:

Quadro 1 - Matrícula por raça/cor - EJA Florianópolis - 2014

Raça/Cor	Matrícula
Amarela	06
Branca	551
Indígena	05
Pardo	159
Preto	143
Não declarados	514
<b>Total</b>	<b>1.378</b>

Fonte: Florianópolis, 2016

Os estudantes que se autodeclararam pretos/pardos não são a maioria. No entanto, quando é perguntado aos coordenadores e professores de cada Núcleo, o número não condiz com o autodeclarado. O racismo estrutural está tão latente dentro da sociedade brasileira que muitos dos estudantes não se reconhecem ou não querem se reconhecer como negros, pretos ou pardos. Cabe pontuar tal questão:

As relações étnico-raciais carregam em si, por vezes silenciosamente e em outras não, tensões e contradições. As experiências advindas dessas relações têm se demonstrado ruins para os não-brancos de todas idades/gerações e, uma das formas dessa verificação é quando esses segmentos étnicos negam suas identidades por as considerarem inconciliáveis com as expectativas que a sociedade espera deles/as. Dizendo de outra forma os negros omitiram essa identificação como forma de se camuflarem no universo branco, visto que, as relações raciais não geram desconforto e desvantagens para quem pertence ou se vincula a esse segmento (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 81)

Sobre essa questão, há um esforço dentro dos Núcleos para que sejam construídas histórias e memórias positivas relacionadas às diversas populações negras ao longo da



história. Com esse movimento, observamos que os alguns estudantes do Núcleo Continente II passaram a se autodeclarar negros, pretos ou pardos e tratar sobre as questões de raça e racismo dentro desse espaço. É necessário ofertar a esses estudantes que frequentam a EJA um espaço diverso e múltiplo de possibilidades e conhecimentos, portanto os currículos que ali são construídos precisam abarcar traços das identidades dos mais diversos estudantes.

O segundo subtópico exposto na matriz traz consigo o título “**Identidades e pertencimentos**” e esboça os valores da tradição africana, atrelado às vivências narradas pelos próprios estudantes da EJA. Um dos valores pontuados é a oralidade tão discutida no mundo ocidental e tão vivenciada nas culturas africanas e indígenas. Na Matriz, considera-se que

A oralidade é um dos conteúdos dos valores civilizatórios afro indígenas, é mensageira do pensamento e da memória. A oralidade antecede a escrita e constrói o texto. Em uma sociedade multicultural como a brasileira, a oralidade constitui-se em campo de vivência e estudos, na medida em que a língua falada colabora para o registro dos conteúdos étnicos, de gênero, social, regional, religiosos, geracional, entre outros, de seus falantes (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 83).

Portanto, é importante analisarmos que uma sociedade pautada na oralidade não pode ser vista como uma sociedade atrasada ou “sem conhecimento”; isso é uma forma de hierarquizar os conhecimentos, colocando a tradição da escrita como única possível e apagando todas as demais. A ideia de leitura é uma tradição eurocêntrica e quando analisamos as sociedades africanas identificamos diversas formas de leitura de mundo como bem pontua a Matriz Curricular de EJA

Ler também é um processo que dependendo da identidade cultural, possui seus significados que variam de acordo com a cosmovisão. Podemos ler no sentido das palavras, mas ainda assim, mesmo letrados, lemos por vezes as palavras apenas do nosso vocabulário e de outros; podemos ler quando olhamos para o sol e presumimos a hora; quando olhamos os búzios numa peneira de oráculo africano; quando sentimos as mudanças do vento; quando vemos as ondas do mar e seus ritmos. A leitura também se faz por sensações e sentidos. Por experiências registradas na memória, pelo afeto e pelas condições de afetividade que o processo expressa (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 83)

Nessa perspectiva, os estudantes da EJA partem da oralidade para pensar e analisar suas pesquisas, trazem suas vivências e narrativas, em um primeiro momento na oralidade e posteriormente na escrita ou com outras grafias. No entanto, é nítido que esse primeiro processo de oralidade é extremamente importante para que o coletivo entenda o processo da

pesquisa ao longo do ciclo. O coletivo na EJA é compreendido como os estudantes, os docentes e a comunidade que estão inseridos.

No terceiro eixo da Matriz de EREER, “**A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Africanidades na EJA**” esboça a inter-relação entre organização e currículo e explica que é necessário que a EREER na pesquisa se desenvolva por eixos e pontua que os jovens, adultos e idosos são sujeitos de direitos. Nessa sequência os eixos que a matriz propõe são dois: História e Identidade.

O primeiro eixo é a **História**, base para a desconstrução de estigmas, preconceitos e discriminação que só são possíveis através do conhecimento. Nessa perspectiva a Matriz propõe que precisamos conhecer também as histórias dos jovens e adultos que estão naquele espaço, bem como apresentar outras possibilidades. Ressalta que os jovens e adultos que estão naquele espaço não tiveram contato com a diversidade de histórias e acabaram sendo privados de outros conteúdos e saberes.

Nesse sentido a busca por novas histórias e narrativas fazem desse espaço um local de inúmeras possibilidades e aprendizados, tendo em vista que um currículo diverso pode possibilitar aos sujeitos enfrentar os problemas baseados não apenas no senso comum, visto como ingênuo, não crítico, conservador e que mistura crenças e preconceitos, mas no bom senso - pautado em observações críticas, humanizadas, conscientes da responsabilidade e que atinge o sujeito em si e com o coletivo (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 84). E traz para a reflexão uma “questão permanente”: Seríamos o que somos sem a presença do negro?

O segundo eixo é a **Identidade**. Pautada na diversidade cultural que temos nas salas de aula da EJA, contando com pessoas diversas, de vários espaços do país. Nesse sentido, o currículo possibilita o diálogo entre as identidades que cada estudante carrega consigo. A Matriz propõe:

Quantas identidades uma pessoa pode ter? É importante observar que as pessoas- os jovens, adultos e idosos-estabelecem pertencas que orientam sua vida. São pertencas - etnia, região/nação, relegião, classe social, sexo, gênero e identidade sexual - que configuram a social, que é aquele que define o pertencimento de uma pessoa ou grupo e que a partir dela projeta suas concepções de mundo (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 85).

A questão da identidade social está atrelada à vivência dos espaços que as pessoas percorrem durante sua vida, portanto não é estática e se altera conforme as pessoas são afetadas ao longo do seu processo, sofrendo alterações constantes neste percurso.

Uma questão que precisamos analisar e refletir é que assim como uma pessoa pode mudar sua identidade social, muito desse posicionamento está atrelado a forma como esse grupo étnico é visto dentro da própria sociedade. Portanto, uma pessoa negra pode negar ser negra simplesmente por perceber que dentro desse grupo étnico as pessoas sofrem o racismo estrutural todos os dias. Nessa reflexão precisamos tomar cuidado, porque não estamos aqui dizendo que todas as pessoas agem dessa forma, mas sim que a forma como a sociedade oprime esse grupo faz com que ela queira ou não se identificar com o mesmo. Quando pensamos em jovens negros periféricos, público frequente na EJA, percebemos que muitos se inserem nesse contexto, não se autodeclarando negros ao fazer suas matriculas.

Portanto, a questão relacionada à Educação para as Relações Étnico-Raciais não tem como não estar inserida no público da EJA. São pessoas que, em sua maioria, foram e são hostilizadas por suas mais diversas formas de ser e saber. Nessa análise é possível perceber a importância fundamental da educação nesse processo, já que é seu papel compreender o destaque da consciência negra para a própria identidade dos sujeitos negros que estão nesses espaços.

Os caminhos a serem trilhados não são fáceis e confortáveis, portanto, precisamos ser combativos dentro e fora dos espaços educativos com todo e qualquer tipo de piadas racistas ou insultos que violam os nossos direitos, enquanto pessoas negras, somos pessoas de direitos.

É nítido o quanto a educação de jovens e adultos do município de Florianópolis se vê preocupada com seus estudantes, mas para além disso há a construção de outros saberes e conhecimentos a partir dos interesses dos estudantes que são o ponto de início de todo o caminhar.

## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS**

O presente capítulo tem como objetivo analisar alguns aspectos relevantes para compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Florianópolis. Para isso, buscaremos compreender quais espaços a EJA ocupa; quem são os professores que atuam nestes espaços e quem são os/as estudantes, com foco nas estudantes negras que participaram das entrevistas.

Teve como fontes as informações da ficha de matrícula dos/as estudantes (FLORIANÓPOLIS, 2022a), o relatório de informações deles (FLORIANÓPOLIS, 2022b) e entrevistas com as estudantes negras que sentiram à vontade para fazer parte desse processo.

As informações da ficha de matrícula e do relatório de informações dos estudantes foram analisadas visando dados gerais, como a porcentagem de alunos negros e brancos e homens e mulheres; e as entrevistas foram realizadas presencialmente e foram analisadas visando compreender como suas trajetórias e seu sentimento com relação ao Núcleo Continente II da EJA de Florianópolis.

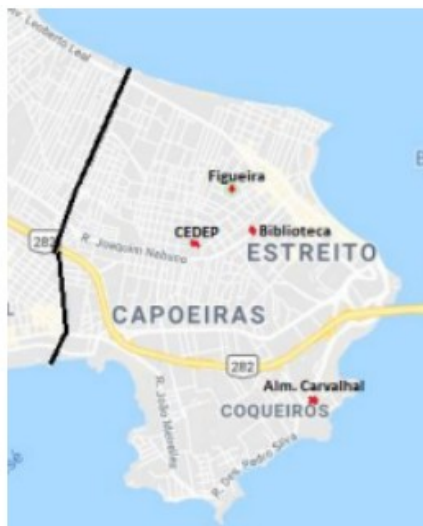
### **2.1 O ESPAÇO DA EJA CONTINENTE II**

Para escolher qual dos núcleos de EJA iríamos abordar, os recortes foram os sociais, raciais e políticos. Foi escolhido o Núcleo EJA Continente II, que atende a regiões periféricas, nomeadamente os bairros do Estreito e do Monte Cristo, e também à população em situação de rua do centro da cidade de Florianópolis. Essas áreas, por vezes invisibilizadas, têm uma presença expressiva de sujeitos negros, como aponta o já citado trabalho de Azânia Nogueira (2018) que compreende, entre outros, o bairro do Monte Cristo como espaço negro caracterizado pela resistência à colonialidade.

Cabe aqui uma contextualização geográfica do lugar, Florianópolis não é apenas a “Ilha da Magia”, bastante exposta nas mídias, para além da ilha, conta também com a parte continental que não recebe os holofotes, mas precisa ser reconhecida. Destacamos alguns bairros que ficam nessa região como: Abraão, Bom Abrigo, Capoeiras, Coqueiros, Estreito, Itaguaçu, Monte Cristo, Jardim Atlântico, Coloninha, Vila Aparecida entre outros que perfazem cerca de 12% da população metropolitana.

Na figura abaixo podemos notar as áreas de atuação da EJA continental durante o ano de 2022.

Quadro 2 - Atuação da EJA Continente - 2022



Fonte: Florianópolis, 2022b

Destacamos no mapa, o colégio municipal Almirante Carvalhal que possui um polo da EJA pertencente ao núcleo continente I.

A parte continental de Florianópolis possui 12,1 quilômetros quadrados, com uma população de cerca de 100.000 pessoas. Essas pessoas têm cor e classe social bem definida: o Monte Cristo é o bairro de Florianópolis com a maior proporção de população negra, sendo quarenta e quatro por cento (44%), mais de cinco mil pessoas autodeclaradas negras no censo de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2022b).

O mesmo bairro é composto por mais de doze comunidades, sendo onze delas originadas por ocupação de território urbano. Aliás, é um fator preponderante para verificarmos de onde vem os estudantes. Segue um mapa das comunidades:

Quadro 3 - Localização das Comunidades



Fonte: Florianópolis, 2022b

Um dos espaços que a EJA Continente II ocupa é o Centro de Educação e Evangelização Popular – CEDEP, na frente desse espaço temos a última ocupação que ocorreu no bairro Monte Cristo, denominada Ocupação Fabiano de Cristo. Em outro bairro próximo, Capoeiras, temos também a Ocupação Anita Garibaldi. Destas ocupações, vêm uma parte significativa dos estudantes que compõem o polo do Monte Cristo da EJA Continente II. (FLORIANÓPOLIS, 2022b)

No último censo realizado na comunidade do Monte Cristo, em 2010, 93% da população do bairro declarou-se como sem rendimentos ou com rendimentos inferiores a três salários mínimos; 33% entre um e dois salários mínimos.

Para além do Monte Cristo, na região Continental de Florianópolis, ainda podemos colocar bairros com forte presença da população negra e pobre, como a Vila Aparecida, Morro da Caixa e a comunidade da Maloca, onde o núcleo já atuou no ano de 2018.

A Biblioteca Pública Municipal Professor Barreiros Filho, que fica localizada no bairro Estreito, também é um espaço que possui duas turmas da EJA, uma turma com o primeiro segmento (Ensino Fundamental I) e outra com o segundo segmento (Ensino Fundamental II), como já visto anteriormente em relação a divisão elaborada pelo município.

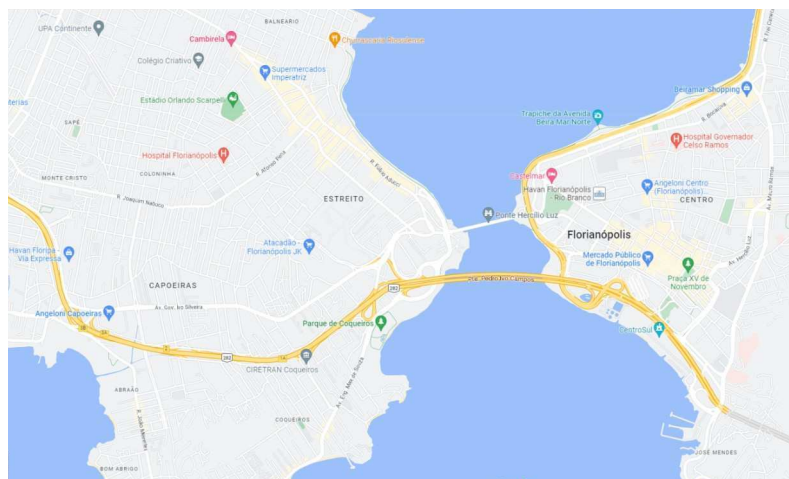
A Biblioteca Pública Municipal possui uma melhor infraestrutura e, principalmente, espaço mais adequado e arejado em comparação com os demais polos do Núcleo, o que foi

especialmente importante no período de retorno do atendimento após o vírus da COVID-19. Quando da inauguração da EJA na Biblioteca, após uma reforma de seu espaço, este foi organizado para receber os estudantes, foram colocados mesas e cadeiras e inaugurado um espaço tecnológico para as oficinas que foram realizadas ao longo do ano, apenas ainda não há espaço adequado para a alimentação. O fluxo de estudantes era bastante constante, sendo sua maioria de jovens. No entanto, cabe ressaltar que a Biblioteca está dentro de um bairro bem elitizado da parte continental e que sofreu com o processo de higienização durante o século XX. Os estudantes em sua maioria se autodeclararam brancos.

Outra questão pertinente, é que no final do ano de 2022 ainda durante o ano letivo, a turma da biblioteca foi prejudicada. Durante as fortes chuvas no final do mês de novembro na Grande Florianópolis, a laje do auditório da biblioteca acabou desabando, ocasionando o fechamento do espaço para uma vistoria completa, pois pode ter ocorrido um abalo considerável na estrutura do prédio e por esse motivo foi dado duas alternativas aos estudantes: ir até o CEDEP para ter aulas presenciais; ou permanecer em atendimento remoto até o fim do ano letivo de 2022.

O outro polo da EJA Continente II fica localizado na região central da cidade, mais especificamente na Passarela da Cidadania que é uma parceria com a Secretaria de Assistência Social e o grupo Núcleo de Recuperação e Reabilitação de Vidas (NURREVI) que administra a Passarela do Samba e possui contrato com a prefeitura para atendimento às pessoas em situação de rua. Essa turma foi criada no ano de 2019, no centro da cidade de Florianópolis, e já mudou de local algumas vezes durante esses anos, por conta da pandemia os estudantes acabaram tendo que ficar na passarela e por esse motivo nos anos de 2021 e 2022 a turma estava nesse espaço.

#### Quadro 4 - Abrangência do Núcleo Continente II



Fonte: autora

Ao longo desses dois anos de pesquisa algumas questões foram acontecendo, como a criação de um polo na região Central: a EJA Maciço do Morro da Cruz. Esta passou a atender as regiões do Morro do Horácio, Monte Serrat e Mocotó, antes pertencentes ao núcleo da EJA Continente II e passaram a ter autonomia no ano de 2022. Com este, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis passou a contar com 11 núcleos.

## 2.2 OS PROFESSORES DA EJA

A EJA do Município de Florianópolis tem suas particularidades e quando mencionamos a questão dos docentes não é diferente. Uma delas é a questão racial. No ano de 2021, 50% do corpo docente do Núcleo EJA Continente II se autodeclarava negro. Isso reflete as políticas de ações afirmativas da Prefeitura Municipal de Florianópolis especificamente em relação à reserva de 20% das vagas dos concursos e processos seletivos para professores negros; e a escolha da EJA por esses profissionais.

Outra questão essencial para compreender os profissionais da EJA é que, diferente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos possui uma parcela ínfima de professores efetivos. Todo ano, portanto, alteram-se os docentes e uma parcela significativa de coordenadores e articuladores.

A maioria dos profissionais que atuam na EJA são Admitidos em Caráter Temporário, chamados de ACT. Não tendo vínculo estável com a prefeitura, realizam processo seletivo anualmente e podem ou não retornar aos Núcleos e Polos que estavam no



ano anterior. Essa característica é comum a quase todos núcleos da EJA, apenas não ao Núcleo Centro I que possui em seu quadro profissionais efetivos na rede municipal.

Tendo a EJA de Florianópolis uma organização pautada na Pesquisa como Princípio Educativo, essa rotatividade de profissionais se torna um desafio. Alguns profissionais que chegam tem uma visão tradicional de educação e é necessário realizar uma formação contínua com os docentes para garantir que os princípios da EJA não sejam esquecidos.

O fazer docente dos profissionais é intenso. Além do atendimento diário aos estudantes nos polos, toda semana são realizadas duas reuniões coletivas: uma com foco no planejamento das atividades e uma com o foco na formação dos professores.

Como são os estudantes que definem suas pesquisas, é papel dos docentes reunirem-se e qualificá-las coletivamente, partindo dos conhecimentos específicos das suas áreas de conhecimento e também das suas vivências.

A formação contínua da EJA tem como função qualificar o atendimento através do estudo das documentações da rede e das bases teóricas que dão suporte aos seus princípios, seja da pesquisa como princípio educativo, do acolhimento aos estudantes, da educação para as relações étnico-raciais e de quaisquer outras discussões que se façam necessárias.

Sendo um dos nortes desse trabalho as políticas relacionadas à EJA enfatizamos que a qualidade da EJA de Florianópolis é fruto de muita luta dos servidores públicos. E aqui faz-se necessário pontuar a figura da Sônia Carvalho, mulher negra, servidora efetiva que batalhou durante toda sua trajetória para que a EJA se consolidasse em bases tão fortes.

### 2.3 OS ESTUDANTES DA EJA

Esses anos de pesquisa trouxeram algumas reflexões para pensarmos sobre a EJA, especificamente o Núcleo Continente II e seus desdobramentos.

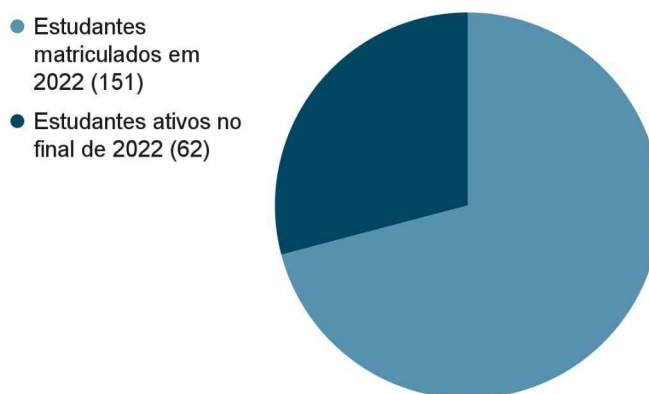
A pandemia da COVID 19 fez que muitos estudantes acabassem tendo que parar os seus estudos, o desemprego, a insegurança alimentar, a questão da moradia e a própria demora com as vacinas para a população no Brasil não deixou escolha e muitos não retornaram aos espaços. Ao longo desse tempo, os professores, articuladores e coordenadores tentaram manter contato com os estudantes, via aplicativos de mensagens. O argumento que os estudantes usavam, para sua ausência nas aulas, era geralmente o mesmo: tinham perdido seus empregos e a alimentação passava a ser a prioridade naquele momento.

A pesquisa foi afetada com tais questões, no entanto, alguns estudantes conseguiram se manter no espaço e outros acabaram chegando, mesmo com o caos que estávamos naquele momento vivenciando no Brasil.

Pelos motivos pontuados anteriormente, os estudantes que efetivamente participaram da pesquisa foram, majoritariamente do CEDEP, que não tiveram interrupção do atendimento.

No ano de 2022 matricularam-se no polo CEDEP (Monte Cristo) 151 estudantes, destes apenas 62 permaneceram ativos até o final do ano.

Quadro 5 - Estudantes matriculados e ativos em 2022

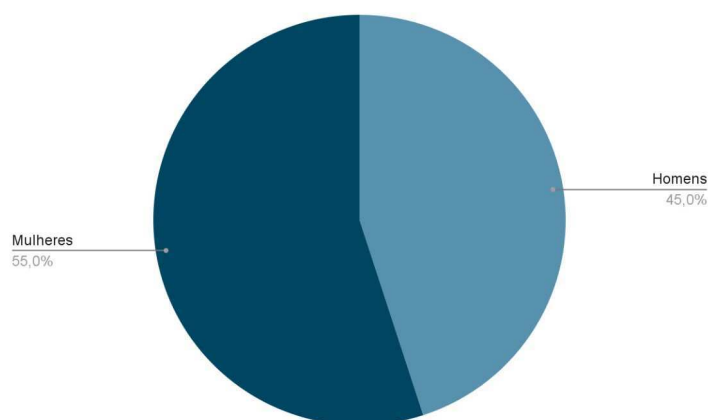


Fonte: Relatório de Matrícula de 2022

Como podemos analisar no gráfico o número de estudantes que afastaram-se foi bastante significativo. No entanto, precisamos refletir duas questões importantes: 1) Estávamos vivenciando uma pandemia - da qual ainda sentimos as consequências; 2) o número de desempregados no Brasil era gritante nesse período.

Ao realizarem a matrícula, os estudantes passam pelo primeiro momento de acolhimento pelos professores, articuladores e coordenadores e há também o preenchimento de um questionário. Ao questionarmos “Qual é o gênero que você se identifica?”, vinte e sete estudantes responderam que são do gênero masculino e trinta e cinco do gênero feminino. Cabe informar que no formulário de inscrição a questão fica em aberto, possibilitando que todos os gêneros se sintam à vontade para se identificar como tal. Colocamos esses dados em um gráfico para melhor visualizarmos e perceber a importância entre a classe, raça e gênero.

Quadro 6 - Autodeclaração de gênero



Fonte: Relatório de Matrícula de 2022

O gráfico mostra que o número de mulheres e homens são equilibrados dentro do espaço. No entanto, precisamos perceber as ausências que esses dados nos apresentam. Por exemplo, onde estão as pessoas transgênero<sup>10</sup>? Estudos apontam que o dado apresentado é preocupante, visto que o número de pessoas que se encontra na comunidade LGBTQIA+ e compreende a escola como um espaço de exclusão é grande.

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (AGBLT), constatou-se que 60% dos estudantes LGBTs brasileiros se sentem inseguros na escola em decorrência de sua sexualidade, 27% já foram agredidos fisicamente e 73% verbalmente. (SANTOS, 2019)

Outra questão importante que a autora pontua é que:

A permanência de jovens na escola é um problema histórico no Brasil, profundamente relacionado com fatores como a pobreza, o início precoce na vida laboral, o local da moradia (difícil acesso) e a falta de assistência à saúde. No caso das pessoas trans, esses aspectos se articulam à falta de reconhecimento, à ameaça constante de violência física e psicológica, à negação de acesso a espaços públicos e à precária rede de afetos e solidariedade.

Por esse motivo, fica evidente quando analisamos os dados sobre a ausência de pessoas transsexuais dentro desse polo. Cabe ressaltar a importância de termos políticas

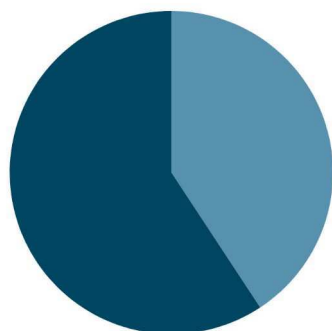
<sup>10</sup> Jaqueline Gomes de Jesus (2012) explica que o termo transgênero é usado para designar uma pluralidade de sujeitos que não se identifica, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi designado socialmente.

públicas de acesso e permanência de pessoas transexuais dentro da educação básica e do ensino superior do Brasil.

Outra questão pertinente era quando ocorria a matrícula era perguntado aos estudantes “Como você se autodeclara?”. O gráfico 3 abaixo representa as respostas das estudantes mulheres, e no gráfico 4, a resposta dos estudantes homens.

Quadro 7 - Autodeclaração de raça\etnia mulheres

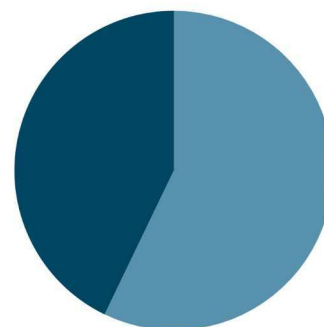
- Pretos, pardos e negros (11)
- Brancos (16)



Fonte: Relatório de Matrícula de 2022

Quadro 8 - Autodeclaração de raça\etnia homens

- Pretas, Pardas e Negras (20)
- Brancas (15)



Fonte: Relatório de Matrícula de 2022

Portanto, podemos perceber que o número de estudantes negros é maior dentre os matriculados ativos do polo CEDEP Continente II. Dentre esse número expressivo de estudantes, tivemos sete estudantes negras que participaram das entrevistas e se sentiram à vontade para conversar sobre a temática e experiências dentro da educação de jovens e adultos.

### 2.3.1 Estudantes negros e negras e suas trajetórias até a EJA

As reflexões que iremos ter nesse ponto se baseia em dados de um questionário realizado com estudantes negros que frequentaram a EJA nos anos entre 2021 e 2022, especificamente os estudantes do núcleo EJA continente II no polo CEDEP.

Cabe elucidar um aspecto importante da pesquisa, quando não pensamos os sujeitos a partir de três pontos fundamentais que são classe, raça e gênero, o perigo é enorme. Como bem pontua Angela Davis (2016, p.67):

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe”, diz. “Raça é a maneira como a classe é vivida. Precisamos refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e

outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Portanto, ao pensarmos os sujeitos dessa pesquisa, estaremos pensando entre classe, raça e gênero. Ao longo do processo de pesquisa, as entrevistas foram realizadas dentro do espaço educativo, sendo essa a opção feita pelos entrevistados. O objetivo foi transformar o questionário em uma conversa, a fim de que pudéssemos ter uma relação horizontal e não vertical com os estudantes. Por esse motivo a conversa não se dava de uma forma linear e acabamos entrando em vários aspectos da vida desses sujeitos bem como lembranças e experiências<sup>11</sup> que tiveram ao longo desse processo. Cabe ressaltar os estudos de Hampaté Bâ:

A condição mais importante de todas, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer o seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “a escuta” (HAMPATÉ BÂ, 1972 p.38)

Nesse viés, a escuta ativa teve um significado importante durante o processo de pesquisa e que achamos importante pontuar que fomos, e muito, (a)fetados por essas experiências ao longo desse período.

Inspirada no trabalho de Natalino Neves (2009) busquei, ao máximo, uma escuta para tentar não oprimir os entrevistados “a violência simbólica que se pode exercer [...] [e] instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 1997, p.695).

Por esse motivo a ideia de mesa e lugares fechados para realizar a pesquisa não existiu. Sentamos em mesas, no refeitório e até mesmo em bancos espalhados pelo espaço, para conversarmos sobre suas histórias e vivências, bem como refletirmos sobre a EJA. O que lembrou os escritos de Hampaté Bâ (2010, p.38) “A tradição oral é a grande escola da vida, e dela se recupera relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótico aqueles que não lhe descortinam o segredo e desconectar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas”.

Na tabela I apresentamos os estudantes e o lugar de onde eles falam, iremos perceber suas idades e o gênero que se identificam até o momento dessa pesquisa e os segmentos que

<sup>11</sup> No texto de Walter Benjamin “Experiência e pobreza”, o autor pontua sobre a experiência moderna e relembra que a transmissão de experiência que conferia aos mais velhos sua autoridade.

estão cursando na EJA, lembrando que o primeiro segmento (Ensino Fundamental I) e segundo segmento (Ensino Fundamental II).

A ordem dos nomes está apresentada conforme os estudantes foram aceitando o convite para participar da pesquisa e realizando a entrevista. Outra questão pertinente, é que será usado nomes fictícios para preservar os entrevistados, os nomes foram escolhidos por eles mesmo. As sete entrevistadas são maiores de idade, no entanto, acreditamos ser importante os nomes fictícios para preservação de suas histórias. Cabe ressaltar que muitas relataram querer manter seus nomes de origem, como forma de identidade.

Quadro 9 - Nome, Idade, Comunidade, Gênero e Segmento dos entrevistados

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Segmento</b>
Amanda	27 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento
Maria	30 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento
Fernanda	30 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento
Rafaela	36 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento
Andreia	40 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento
Daiane	34 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento
Dona Rosa	60 anos	Monte Cristo	Feminino	2º Segmento

Fonte: autora

Amanda, mulher autodeclarada negra, mãe de três filhos, trabalhadora de carteira assinada, esposa e estudante, é assim que ela se apresenta aos demais colegas do espaço educativo. Moradora da comunidade Monte cristo e como a mesma relata “ *Sou cria daqui*”<sup>12</sup>. Sentamos em um dos bancos espelhados no CEDEP e começamos a nossa conversa, logo de início pergunto a Amanda “ Como você encontrou a EJA?” Ela respondeu: “*Encontrei a EJA porque uma colega minha me questionou o fato de eu não ter terminado o estudo, naquele momento aquilo me soou como um barulho, e eu fiquei pensando ‘será que realmente a vida acabou para mim? Será que é meu fim? Será que não tenho mais chance de conseguir aprender?’ Eu fiquei muitos anos sem estudar, e acabei me questionando muito sobre isso.*”

<sup>12</sup> Expressão usada para a pessoa que nasceu e cresceu no mesmo lugar, no caso da estudante na comunidade do Monte Cristo.

Nesse sentido, precisamos nos atentar para as questões específicas da EJA, os estudantes que ali ocupam aqueles espaços, são sujeitos de direito e sobretudo são sujeitos de experiências de vida múltiplas, como bem pontua Carrano (2007, p. 65):

A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos

Nota-se na resposta da estudante uma grande inquietação e questionamentos que foram caminhando com ela ao decorrer desses anos, mas ao mesmo tempo percebemos uma curiosidade que se fez presente depois dessa pergunta. Duas semanas se passaram e Amanda resolveu fazer sua matrícula na EJA Continente II.

Amanda divide sua vida em três jornadas, acorda cedo para trabalhar, sai do trabalho e pega o ônibus para tentar chegar cedo na EJA ou às vezes com a ausência do cartão do passe<sup>13</sup> acaba vindo caminhando do seu trabalho que fica no município vizinho, ao chegar no CEDEP a mesma janta<sup>14</sup> e sobe para sala de aula *“Eu pensei em desistir muitas vezes, chego cansada aqui, não consigo tomar banho antes de vir mas, eu sei que não posso desistir, além que meus colegas também me ajudam muito. Tem dias que são mais difíceis”* Depois da aula retorna para casa, onde precisa limpar, passar e fazer comida: *“preciso fazer as coisas de casa, se eu não fizer, como vai ficar? Então chego em casa e preciso colocar tudo em ordem”*.

O machismo presente na nossa sociedade, bem como a falta de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência desses estudantes no espaço escolar, faz com que a maioria dos estudantes do período noturno passem por questões semelhantes, principalmente quando esse recorte é de gênero afeta, em sua maioria, as mulheres.

A insegurança dos estudantes da EJA no começo do processo é marcada por inúmeros violências que muitas vezes esses sujeitos enfrentam ao longo de suas vidas. Nesse momento, podemos analisar os estudos de Natalino Neves (2009, p.126) que pontua “O sentimento de

13 É a forma de pagamento nos ônibus da cidade.

14 A janta no espaço foi adquirida por causa de uma luta dos estudantes no ano de 2018. Fizeram um abaixo-assinado e pediram para o secretário de educação uma cozinheira para fazer a janta para os estudantes/trabalhadores, desde desse momento a janta passa a ser ofertada no espaço, tendo em vista que 90% dos estudantes jantam no espaço.

‘urgência’, de recuperação do tempo perdido vivido por aqueles que são hoje adultos não completaram a sua escolarização gera uma grande expectativa da escola quando eles retonam”. Nesse sentido, percebemos que a fala da estudante também está marcada também por uma expectativa desse retorno.

Ao ser questionada sobre “*O que fez você sair da escola convencional? E em que ano isso ocorreu?*” Amanda respira fundo e responde: “*Eu engravidei muito cedo, aos 16 anos eu engravidei e ai eu acreditava que a minha vida tinha acabado ali. Eu sai da escola no ano de 2010 e voltei no ano de 2022.*”

Outro ponto pertinente, é que a entrevistada relembra que na época não era muito conhecido por ela os métodos contraceptivos e que não foi orientada por sua família sobre tais questões, e explica que a liberdade de falar sobre sexo ou relações sexuais não existia dentro de sua casa.

Muitas vezes é na escola que os adolescentes conseguem conversar com liberdade sobre relações sexuais, e a importância de tais discussão no currículo escolar. A gravidez precoce, associada a relação racial, traz números bastante gritantes:

Levantamento recente da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo) apontou uma queda de 37,2% de casos de gravidez na adolescência no país entre 2000 e 2019. Mesmo assim, os casos ainda são mais frequentes entre adolescentes negras de 10 a 17 anos. Análise da Gênero e Número a partir de dados do Sistema de Nascidos Vivos (Sinasc/DataSUS) mostra que, se a taxa geral de gravidez diminuiu, há uma diferença significativa quando se olha a identidade racial da gestante. (FEBRASGO, 2021, s/p).

Podemos perceber que a questão racial não pode passar despercebida também na questão da gravidez precoce. São muitas as pesquisas<sup>15</sup> de instituições respeitadas no Brasil que trazem essa discussão à tona, percebendo que a questão da gravidez na adolescência se trata de uma questão de saúde pública.

No entanto, o Brasil, como um país ultra conservador não garante o mínimo para a população preta, bem como não assegura os direitos dos corpos pretos, como bem pontua Aline Martins (2021, s/p):

Infelizmente o que a gente tem visto no Brasil é que todas as políticas públicas para a população negra estão baseadas na punição, no encarceramento e na responsabilização dessas pessoas. É preciso mudar a lógica dessa política, sair da penalização para buscar um olhar de desenvolvimento

<sup>15</sup> Entre elas, destacamos Yazlle (2006) e Dias; Teixeira (2010).



Esses dados também aparecem nas falas de outras entrevistadas ao longo da pesquisa. A gravidez precoce aparece em diferentes relatos, sendo o principal motivo que origina a evasão escolar entre as mulheres.

Andreia é uma delas. Mãe de um menino, tem 40 anos e mora com sua família, irmã, sobrinho e filho. Menciona que sua evasão escolar se deu por causa da gravidez precoce e a ausência por parte do pai da criança em ajudar no processo de criação: *“uma criança demanda muito tempo, não conseguia fazer as duas coisas. O pai nunca esteve presente mas eu sempre estive.”* Mas faz questão de afirmar: *“Na minha família sempre foram as mulheres que dominavam tudo, professora, os homens ou obedeciam ou não entravam em casa, a minha mãe sempre me ensinou assim, não fico sofrendo por homem nenhum”*. Ao questionar como encontrou a EJA, conta que foi *“através da comunidade, todo mundo conhece a EJA e respeita. Achei que agora eu ia conseguir terminar e resolvi me inscrever”*.

Também Daiane, 34 anos, que nasceu no estado do Paraná, em Curitiba, e ainda criança se mudou com a sua família para a serra catarinense, onde morou até 2019. Mãe de duas crianças, Daiane relata que é moradora “nova” da comunidade e ainda está tentando “entender o ritmo”. Se sente bem acolhida e diz ter feito algumas amizades e encontrado uma fé para seguir. Encontrou a EJA através de uma amiga da igreja, e relata que a evasão escolar se deu por dois motivos: gravidez precoce e por todas as escolas ficarem um pouco longe de onde ela morava, não tinha transporte e nem incentivo familiar para continuar.

Dona Rosa, 60 anos de idade, nasceu no estado de São Paulo, se autodeclara uma “mulher negra forte”, e é moradora da comunidade do Monte Cristo, ressalta que mora na Chico Mendes (uma das comunidades que faz parte do grande complexo de comunidades naquele território). Dona Rosa contou que encontrou a EJA pesquisando no seu celular, mas só depois que entrou em grupo da comunidade e o folder estava sendo divulgado lá, que ela foi procurar informação para saber como se inscrever e continuar seus estudos.

Ao conversarmos sobre os motivos da evasão escolar Dona Rosa menciona *“precisava trabalhar, minha filha, isso aconteceu há uns 45 anos atrás. Os estudos para uma família pobre era o segundo pensamento, o primeiro era comer”*

Ao continuar nossa pesquisa, encontramos com a Maria, mulher autodeclarada parda, pontua suas origens indígenas e é mãe de uma menina. Divide sua vida entre a Associação de Mulheres do Monte Cristo, casa e estudos, e até o momento da entrevista, desempregada. Ao

questionarmos “Como encontrou a EJA?” A estudante explica: “*Eu encontrei a EJA através de uma colega. Eu me inscrevi para fazer um curso aqui na minha comunidade, e essa colega também fazia esse curso comigo. Aí começamos a conversar e me foi feita a pergunta né, se eu tinha terminado meus estudos, e eu falei que não, mas eu falei que eu queria né terminar, mas eu não sabia até o momento que existia o EJA aqui. Ai essa colega me falou que ia estudar, que já tinha feito a sua inscrição, me incentivou. Ai eu pedi o endereço, aí depois de uma semana eu fui lá e me inscrevi também. Ai na segunda-feira eu já comecei a estudar.*”

Maria nasceu em Bragança, no interior do Pará, e veio para o sul do país em busca de emprego e melhoria de vida para sua família, relata a falta de emprego na região e que com a pandemia essa questão ficou latente onde residia, a estudante estava no município há cerca de quatro meses.

Outra questão pertinente, é a relação entre a comunidade e a EJA. Maria pontua que ao ser questionada sobre seus estudos, logo conseguiu informação sobre onde poderia fazer sua matrícula, os documentos necessários e os encaminhamentos que precisava para se inscrever. Portanto, fica evidente que a comunidade reconhece a EJA como um espaço educativo e de transformação social. Paulo Freire (2000, p. 86), em *Pedagogia da Esperança* pontua tal questão:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Nesse momento, percebemos a conexão entre a comunidade e a educação de jovens e adultos, que a divulga com cartazes nos principais pontos de referência, como: posto de saúde, associação de moradores, associação das mulheres, revolução dos baldinhos, geração Chico entre outros. Mas apenas a informação disposta não basta, são os trabalhadores que estudam na EJA que fazem a mais significativa divulgação da oferta da modalidade no CEDEP. Assim, as associações e redes de apoio que se fazem presentes naquele espaço são parceiros constantes na busca ativa por estudantes na região.

Ao longo da conversa, perguntamos “O que fez você sair da escola convencional? E em que ano isso ocorreu?” A mesma relata que “*Eu engravidei muito cedo, aí eu tive que sair da escola. Isso aconteceu em 2014.*”

Podemos notar que as histórias se repetem, a gravidez precoce faz com que haja o afastamento, pelo menos temporário, da escola. Nesse sentido podemos perceber que os

caminhos de Amanda, Maria, Rafaela foram muitos similares e se encontram dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Rafaela, mãe solo de dois filhos, estudante do segundo segmento da EJA e futura enfermeira, nasceu no município vizinho (São José), mas ao longo de sua vida sempre andou pela comunidade do Monte Cristo. Atualmente reside com a sua mãe e um filho na comunidade bem próxima ao CEDEP. Rafaela retornou à Florianópolis após visitar os familiares em outra cidade do Estado de Santa Catarina, e através de amigos encontrou a EJA. Narra sua história de forma tranquila e explica que a evasão escolar foi fruto de uma gravidez precoce. *“Engravidei aos 16 anos e fiquei com vergonha de ir para escola, aí depois tive que cuidar do meu filho, aí veio outro e os anos foram passando. Faz uns 19 anos que eu parei de estudar.”*

Ao conversarmos com a Fernanda a mesma se apresenta dessa forma: *“Me chamo Fernanda, tenho 30 anos, nasci aqui na comunidade e sou macumbeira”*. Ao questionarmos sobre como encontrou a EJA, a estudante relata que foi através de sua prima, no caso a primeira estudante entrevistada (Amanda), e surgiu a curiosidade para saber o que a Amanda tinha dito para ela e ela responde a seguinte frase *“lá tem pessoas diferentes e todo mundo aprende”*.

Cabe aqui refletirmos o que o estudioso Paulo Freire (1997, p. 33) nos provoca *“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo dos da classes populares, chegam a ela-saberes socialmente construídos na prática comunitária”*

Fernanda traz questionamentos importantes em suas respostas, 1) a relação familiar com outra estudante do mesmo segmento; 2) o fato de a Amanda afirmar que todos aprendem naquele espaço (EJA) o que nos faz refletir sobre as formas de aprender.

Ao ser questionada sobre o que fez ela ter saído da escola convencional? A estudante relata que: *“Eu acabei desistindo, porque trabalhava e era muito cansativo conseguir fazer as duas coisas naquela época”*

Algumas questões pertinentes podem ser esboçadas nesse momento, em sua maioria as entrevistadas saíram da escola fruto de uma gravidez precoce, já tivemos acesso aos dados anteriormente. A questão do trabalho também afeta diretamente esse afastamento da escola em um dado momento, pois precisavam trabalhar ao mesmo tempo que estudavam. Ao pensar sobre isso retomo meus pensamentos ao lema de Betinho que fez sua música durante a

campanha Ação da cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida que dizia o seguinte: “*Quem tem fome, tem pressa*”.

### **2.3.2 Estudantes negros e negras e suas percepções em relação à representatividade no currículo da EJA**

Ao adentrarmos nesse momento da pesquisa, sentimos a necessidade de analisarmos a relação entre os estudantes negros e o currículo da EJA, bem como quais foram as diferenças sentidas por eles nesse processo.

Acredito ser importante pontuar que não estamos questionando o método convencional de ensino, no entanto, nossa tarefa é pensarmos possibilidades de ampliação de conhecimento, bem como a importância de uma construção coletiva que não visa a disciplinaridade, mas o coletivo como um todo, incluindo os próprios estudantes nesse processo.

A EJA de Florianópolis propõe e faz em sua prática diária é um rompimento das disciplinas e uma construção de um currículo coletivo, através dos conhecimentos dos próprios estudantes que possibilita uma reflexão sobre si e seu e o entorno, tendo em vista que essa metodologia de ensino traz consigo múltiplas possibilidades como os próprios estudantes pontuam em suas falas.

Ao longo da conversa com a Amanda assim se posiciona sobre o ensino na EJA: “*Eu acho que poder escolher o tema da pesquisa me traz a possibilidade de estudar sobre a minha própria história, os meus ancestrais, traz um sentimento de liberdade, de poder me expressar e ser quem eu sou.* Compreendendo o currículo como um espaço de disputa e atrelado ao poder como Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 150) pontua:

O currículo é um lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade

Pensamos que o currículo é um espaço essencial para efetivas mudanças que caminhem no sentido de uma educação antirracista. Portanto, fica evidente a importância de um currículo construído coletivamente, com as possibilidades e demandas dos próprios estudantes que ali ocupam aquele espaço.

Cabe uma reflexão com bell hooks<sup>16</sup> (2013, p. 63) no seu livro “*A educação como prática da liberdade*” a autora pontua:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras.

Ao lermos o que a estudante relata e o que bell hooks escreve conseguimos fazer uma relação direta com uma educação de prática verdadeiramente libertadora.

Ao continuarmos a conversa, Amanda relata “*Eu me senti acolhida no espaço da EJA, porque encontrei pessoas que tinham histórias de vida parecida com a minha, e o pessoal já estava lá há mais tempo que eu, eles me acolheram e para mim a EJA é como se fosse uma grande família. Me senti muito acolhida.*”

Nesse momento, precisamos nos atentar para algumas questões. Não são só flores e precisamos de políticas públicas de segurança para os estudantes que ocupam aquele espaço. No entanto, é um espaço de acolhimento e afeto, e a educação é também esses dois elementos basilares da sociedade.

Ao pensarmos em políticas públicas podemos analisar os estudos de Ósorio (2008) que pontua:

A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem.

Ao conversarmos sobre essa liberdade de expressão, pergunto a Amanda quais foram os temas/ debates que marcaram elas durante esse período na EJA “*Os temas que mais me marcaram durante esse tempo na EJA foi sobre racismo, sobre a violência doméstica, sobre religiões no caso intolerância religiosa. Eu sabia sobre esses temas, podia conversar com meus colegas e aprender também, as discussões eram sempre ótimas*”.

<sup>16</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, uma escritora estadunidense, que escolheu esse codinome para assinar suas obras em homenagem à sua avó. O nome bell hooks deve, por posicionamento da autora, ser grafado todo em letras minúsculas.

Ao conversarmos com Rafaela sobre quais discussões marcaram ela, a mesma pontua: "Sobre *violência doméstica, pois vim de um relacionamento abusivo, então sempre que tocamos nesse assunto, mexe muito comigo*". Maria também pontua: "Foi sobre a *violência contra a mulher na pandemia né*".

Ao encontrarmos uma sala diversa de possibilidades e que em sua maioria são mulheres que se autodeclaram negras, não podemos deixar esses dados passarem. É preciso mencionar que em muitas das discussões que tiveram ao longo das aulas, muitas mulheres daquele espaço relataram que sofreram violência doméstica.

Jurema Werneck (2015, p.02) pontua:

Segundo informações do Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil, no período entre 2003 e 2013, o número de homicídios das mulheres negras saltou de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. Em contraposição, houve recuo de 9,8% nos crimes envolvendo mulheres brancas, que caiu de 1.747 para 1.576 entre os anos. As vítimas de crimes violentos são mulheres jovens, a maioria entre 18 e 30 anos, negras e pobres. O estudo mostra ainda que 50,3% das vítimas são assassinadas por familiares e 33,2% dos crimes são cometidos por parceiros ou ex-parceiros. A partir destes dados podemos induzir que mulheres negras são as principais vítimas da violência doméstica no Brasil", diz Suelaine Carneiro, do Geledés

Tais dados reforçam a importância da discussão de raça nos currículos escolares, bem como as questões que envolvem a população negra desse país. A violência doméstica, a gravidez precoce e a evasão escolar são temas que conseguimos elucidar durante essa pesquisa, no entanto, tem outros tantos que precisamos pensar e refletir. Pensar em uma sociedade não levando em conta a questão racial, é não pensar em 53% da população brasileira.

Ao longo do processo de pesquisa era nítida a relação entre os estudantes e professores, os entrosamentos e as inquietações por parte dos docentes também. Perguntamos a Amanda como era a sua relação com o corpo docente, a entrevistada pontua: "*A minha relação com os professores foi uma relação de outro mundo, parecia que eu já conhecia eles há muito tempo, não sei explicar exatamente. Fui muito bem recebida, muito acolhida, respeitaram meu espaço, meus limites, e eu achei isso muito lindo*".

Paulo Freire (1995, p.49) em *Pedagogia da Autonomia*, lembra:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios,

em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente e cruzam cheios de significação.

Nesse sentido, fica evidenciado através das respostas das estudantes que a relação entre docente e estudante eram harmônicas, bem como as estudantes se sentiam respeitadas dentro da instituição.

No entanto, quando perguntamos aos estudantes sobre racismo, temos relatos como este, de Amanda “*Eu não me lembro de ter estudado sobre racismo na escola.*” É preciso pontuar que a Lei nº 10.639 foi implementada no ano de 2003, e até o presente momento a escola se eximia das discussões, fruto de um racismo estrutural que vivenciamos até os dias atuais, cabe ressaltar que a luta do movimento negro por uma educação antirracista, como pontuado no primeiro capítulo, sempre existiu em sua agenda.

Ao longo da pesquisa podemos perceber os anos de nascimento dos estudantes (Tabela 1), quase 50% deles estavam na escola quando a Lei nº 10.639 foi sancionada. No entanto, quando perguntamos aos entrevistados se chegaram a fazer a discussão sobre educação das relações étnicas raciais nas escolas, todos respondem que nunca tinham estudado ou refletido sobre o assunto.

É importante pontuar tal questão, porque o movimento negro brasileiro nunca parou de tencionar as escolas desse país, ou por dentro com professores que acreditavam em uma educação crítica e social ou nas ruas em busca de respostas sobre a implementação correta da Lei. (2003, p. 42) pontua tal questão:

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que os conselhos moralizantes tão do uso das relações mestre e aluno. Recolocam ética nas dimensões mais radicais da conviência humana, no destino da riqueza socialmente produzida, na função social da terra, da denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito á vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e na injustiça

Nilma Lino Gomes (2018) relembra que esses movimentos, no caso aqui o movimento negro, constrói pedagogias próprias que tenciona a pedagogia escolar vigente, o que anseia uma busca constante por uma mudança efetiva.

Ao não levarmos para as salas de aula as experiências dos movimentos sociais desse país, estamos colocando de fora boa parte da experiência dos brasileiros que, diariamente,

enfrentam inúmeros problemas sociais, o que, muitas vezes, recai sobre o indivíduo como uma ação individual e que, na verdade, o problema estrutural da sociedade.

De modo geral, esse capítulo buscou compreender a estrutura institucional que permeia a EJA Continente II e, portanto, a construção de conhecimento nela. Constatou-se que seus espaços de atuação, periféricos, são próximos às casas dos estudantes, permitindo acesso facilitado principalmente por ter atendimento noturno voltado à atender também trabalhadores. Os professores que atuam na EJA são 50% negros, frutos de políticas públicas da prefeitura para ingresso de negros na Rede Municipal de Ensino; mas são em sua totalidade substitutos, não tendo, portanto, garantida a continuidade do trabalho no ano seguinte. Os estudantes são, em sua maioria, negros, o que faz da EJA Continente II espaço privilegiado para construção de conhecimento sobre relações étnico-raciais pela perspectiva dos estudantes. E as oito mulheres que aceitaram participar da entrevista pontuaram, além do racismo, questões de gênero em suas falas, demonstrando a necessidade da interseccionalidade das discussões de gênero e raça para compreensão das suas trajetórias anteriores à criação de seus currículos.



## CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO E VIVÊNCIAS NA EJA

O presente capítulo tem como objetivo investigar sobre a presença de discussões sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo construído pelos/as estudantes negros/as no Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Florianópolis. Visou investigar como e em que medida a ERER está sendo abordada e como estes/as estudantes se sentem representados/as nesse currículo criado no processo da pesquisa enquanto princípio educativo.

Para isso, foi necessário pontuar, a partir de Gilvan Oliveira (2004), sobre como se constrói o currículo e os conhecimentos na EJA de Florianópolis. E do currículo enquanto um campo de disputas de poder, de Arroyo (2010).

### 3.1 O CURRÍCULO DA EJA DE FLORIANÓPOLIS

A EJA, como pontuado anteriormente, é organizada em dois segmentos: o primeiro tem como foco a leitura e a escrita e é procurado, majoritariamente, por pessoas adultas e idosas com pouca instrução formal escolar. E o segundo, organizado através de pesquisas do interesse dos estudantes, é formado, predominantemente, por jovens menores de idade que foram expulsos do ensino regular, mas também por adultos e idosos.

Nesta pesquisa, optou-se por abordar a ERER nas pesquisas desenvolvidas pelos/as estudantes negros/as do segundo segmento. Para isso, faz-se necessário compreender como é realizada, no diálogo entre estudantes e professores, a construção do conhecimento nesse espaço.

Tendo como base os estudos de Gilvan Muller de Oliveira (2004), que participou dos processos de construção e consolidação da EJA do município de Florianópolis, refletimos sobre as doze questões consideradas, pelo autor e pela Rede, como estruturantes para o trabalho pedagógico, considerando a pesquisa como princípio educativo, na educação de jovens e adultos.

A primeira questão é o **interesse e conhecimento**. Para Oliveira (2004, p.47), “a base para o funcionamento da pesquisa é o interesse das pessoas que participam do processo educativo”, tendo em vista que partindo deste interesse a mobilização e ação dos sujeitos fazem o processo pedagógico acontecer. O autor pontua:

Na experiência da pesquisa partimos do princípio de que cada um pode - e deve - expressar quais são seus interesses, e esses interesses não serão desprezados: não julgamos, assim, que alguns conhecimentos são ‘da escola’ e outros não são, que alguns são tratáveis e outros não são (OLIVEIRA, 2004, p.47)

Considerar os interesses dos estudantes nos remete à reflexão sobre o papel da escola formal e da Educação de Jovens e Adultos. Será que enquanto educadores desses espaços, excluimos os interesses dos estudantes que ali estão? Ou conseguimos inserir os interesses daqueles que estão construindo o espaço educativo conosco?

Para Oliveira (2004, p. 48), “excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas de quem esses interesses são expressão”. Para o autor só conseguimos mobilizar os estudantes quando nós educadores acreditamos que os interesses dos nossos estudantes são importantes e legítimos, ou seja, quando os percebemos e os respeitamos como pessoas de direitos e múltiplas possibilidades de expressões.

Outro fator importante para o autor são as problemáticas levantadas pelos próprios estudantes. Para ele, a pesquisa se inicia no momento em que se aponta “o quê os alunos gostariam de saber, estudar, que problemáticas gostariam de atacar, que mistérios gostariam de desvendar.” (OLIVEIRA, 2004, p.48.). Pontua que é complexo esse movimento de “identificar seus próprios interesses, sistematizá-los, aprender a defendê-los e a se posicionar, com eles frente aos colegas, à escola e ao mundo” (OLIVEIRA, 2004, p.48). A pesquisa nasce da inquietação do estudante, mas ela apenas se mostra em um espaço que acolha os conhecimentos e as vivências dos sujeitos que ali estão, na constante troca entre professores e estudantes. Desvendar seus próprios interesses, portanto, é o primeiro “conteúdo” da pesquisa, algo bastante complexo e que precisa ser valorizado por todos que circulam naquele espaço.

Quando o estudante identifica seus interesses é nítido o pertencimento que encontra naquele espaço, como pontua Amanda, na entrevista. Ao perguntarmos se poder escolher o tema da sua pesquisa na EJA traz uma possibilidade maior de estudar sobre a sua própria história e dos seus ancestrais, pontua: “*Eu acho que poder escolher o tema da pesquisa [...] traz um sentimento de liberdade, de poder me expressar e ser quem eu sou*”.

Nota-se nessa resposta uma dialogia entre o que está proposto enquanto princípio da pesquisa e o que está sendo realizado dentro da sala de aula da EJA Continente II, a construção coletiva entre o interesse do estudante e a visão do professor traz a possibilidade de movimento.

A segunda questão estruturante para o trabalho pedagógico, através da pesquisa, na Educação de Jovens e Adultos é **a unidade de trabalho e a problemática**, o autor nesse momento se debruça a apontar que a problemática não é um tema e tão pouco um assunto, diferenciado portanto, a pesquisa da EJA da pesquisa tradicional que encontramos nas escolas

convencionais. Oliveira (2004, p.49 ) enfatiza que “não é possível pesquisar um tema, mas somente problemáticas, é preciso ter perguntas a serem respondidas. Fazer pesquisa é responder a perguntas cujas respostas não tenho de antemão”.

Este movimento de fazer perguntas, questionar o espaço e criar problema não é algo simples e essa complexidade aparece como desafio aos estudantes da EJA. Quando questionados sobre o porquê das escolhas de suas problemáticas, comumente respondem que está atrelado às suas trajetórias ou expectativas de vida. Muitas vezes os estudantes já sabem o que os move naquele espaço, muitos têm domínio sobre a problemática, no entanto, acreditam ser importante desenvolver outro olhar sobre suas vivências ou veem como oportunidade de apresentá-las para a comunidade que estão inseridos.

Nessa busca e movimento os educadores também precisam se despir de suas amarras tradicionais e fundamentar seus atos pedagógicos em questionamentos, buscando compreender e respeitar o que o estudante traz e aprofundar aquele conhecimento de diferentes formas. Esse processo dialógico altera professores e estudantes e esse é, para Oliveira (2004, p.50) o terceiro ‘conteúdo’ da pesquisa

O conhecimento é uma possibilidade, se assumimos responsabilidade própria na sua produção. Fora dessa mobilização ele não faz sentido, porque o seu mais importante sentido são as mudanças sobre nós mesmas, provocadas por estar nesse processo de caminhada.

Portanto, a mobilização e a responsabilidade da pesquisa caminham junto no processo educativo. O estudante precisa se ver naquele espaço e o educador precisa compreender que o próximo passo será desenvolvido pelo estudante.

A terceira questão considerada estruturante para o trabalho pedagógico, através da pesquisa, na Educação de Jovens e Adultos é afirmativa que a **construção do conhecimento precisa do estabelecimento de centros focais**. Oliveira (2004) explica a importância de que cada pesquisa conte com centros focais, que são organizadores dos conhecimentos que fazem sentido para o contexto da pesquisa naquele momento. Alterando a pesquisa, alteram-se os centros focais de conhecimento e outros elementos são focados. Para Oliveira (2004, p.51)

Dizer que a pesquisa tem um centro significa dizer: um centro provisório. Cada pesquisa em realização ou realizada estabelece um centro, mas um centro diferente do de outra pesquisa. Naquele momento em que a pesquisa está acontecendo existe um ponto focal para o qual o conhecimento faz sentido. Quando passamos de uma pesquisa para a outra, mudamos o centro- esse centro se desloca, passa a ser outro,

mas em todos os momentos temos um princípio organizador e não uma mera dispersão.

É importante pontuar que na EJA esses conhecimentos não são fragmentados, diferente do contexto da escola convencional, em que cada disciplina apresenta e soluciona suas questões, e os estudantes e docentes muitas vezes não conseguem fazer relações entre as ‘disciplinas’ ou áreas de conhecimento. Na EJA, a problemática, a busca por um objetivo e a construção coletiva da pesquisa fazem com que, no processo de aprendizagem, o estudante no diálogo com os professores, consiga estabelecer essas relações. Esse processo, no entanto, não é simples. Especialmente para os professores, que são formados e especializados em determinada área de conhecimento e realizam intervenções pedagógicas em pesquisas de problemáticas do interesse e conhecimento prévio do estudante.

A quarta questão estruturante para o trabalho pedagógico na EJA é o **princípio educativo da pesquisa universal e universalizável**. Por essa perspectiva a pesquisa é compreendida como um processo próprio do ser humano, Oliveira (2004, p.54) enfatiza que “pesquisar é possível a todos, em todas as idades, em todos os níveis de conhecimento porque é próprio do ser humano fazer perguntas sobre o mundo e buscar respostas para essas perguntas”. A pesquisa, assim, é compreendida como um meio de adquirir conhecimento e atuar no mundo, sendo um processo universal e universalizável enquanto prática educativa. Além disso, para o autor,

A criança não precisa nem mesmo saber ler e escrever para pesquisar, porque a escrita e a leitura são instrumento entre outros para a produção, para a criação e para a apropriação de conhecimento mas não *conditio sine qua non* para a produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2004, p.53).

Nesse sentido, a leitura e a escrita não devem ser condicionantes para um estudante desenvolver sua pesquisa ou não. Esses dois movimentos são considerados por estarmos em uma sociedade letrada, no entanto, se ampliarmos nossos horizontes de modos de construção de conhecimento, outras possibilidades estão à nossa volta, como a cultura oral, tão pouco valorizada nos espaços formais de ensino.

A quinta questão estruturante é a **antropologia ou visão de homem**, que perpassa a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa: os estudantes e os professores, cada um com suas experiências e conhecimentos específicos. Os estudantes estão em busca de algo, que pode ser o conhecimento propriamente dito, mas pode ser relações. A forma como o

estudante e o professor se afetam e se entrelaçam fazem parte desse movimento da pesquisa e, incluímos, da construção do currículo da EJA.

Nessa relação, a ideia de transmissão de conhecimento fica de fora da sala de aula. Diferente da escola convencional, o professor não é quem define o conteúdo e as formas de construção do conhecimento, ele é uma parte do universo da pesquisa escolhida por aquele estudante. O processo e, portanto, a responsabilidade pela construção de conhecimento, é descentralizado Oliveira (2004, p.55) pontua que “não é o professor o único que transmite o conhecimento, a responsabilidade pela produção do conhecimento é de todos”.

Outro desafio desta relação é lidar com as diferenças de conhecimentos, crenças e culturas entre os envolvidos. Oliveira (2004, p.56) pontua que

Lidar com as contradições, e portanto apreender que o conhecimento é uma construção, que pode ser desfeito e refeito sob outros princípios, que há vantagens práticas decorrentes de cada visão, que construir uma compreensão do mundo sempre vai colocar em xeque outras visões, e que portanto o embate entre elas é construtivo, esse é mais um dos ‘conteúdos’ dessa nova escola que estamos construindo em Florianópolis. (pg.56)

Essas questões trazem reflexões sobre os desafios do trabalho coletivo, em que o respeito pelo conhecimento do outro é fundante. São critérios para a pesquisa na EJA do município a construção coletiva e a não hierarquização do conhecimento, o que nos remete à Gomes (2018, p. 253) quando afirma que “só será possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. A pesquisa na EJA, à medida em que se constrói na troca, considerando os saberes dos sujeitos envolvidos, torna-se um conhecimento mais complexo, por vezes inclusive com vozes dissonantes.

Outra questão pertinente quando o foco dá-se nos sujeitos da pesquisa, é a localização desses espaços de construção de conhecimento. As salas de aula da EJA podem ser em centros comunitários, espaços de construção popular da comunidade, alguma horta urbana, salão de uma igreja, entre outros espaços em que não apenas são próximos dos estudantes em distância, mas também em vínculos afetivos e comunitários. Não é em qualquer construção com tijolos e cimento que possibilitam pensar e refletir sobre as questões latentes, às vezes precisamos de espaços particulares daquela comunidade, porque é naquele espaço que aquelas pessoas se sentem pertencentes.

A sexta questão estruturante para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos é: **qual o conteúdo da pesquisa?** Que também pode ser traduzido pela frequente

pergunta de quem está conhecendo o método da pesquisa enquanto princípio formativo: “e o conteúdo, como que fica?”, e aí se incluem os estudantes e os professores, ambos mergulhados na visão de educação em “caixinhas” das disciplinas e listas de conteúdos, muito atrelado às questões da escola convencional.

Mesmo muitas secretarias de educação rompendo com a lógica de exigência de uma lista de conteúdos no começo do ano letivo, a ideia de ter que “dar conta” destes está nas falas da maioria dos professores que chegam à EJA. Nesse espaço não se fixam conteúdos em cada ano letivo, para cada pesquisa há uma problemática e um centro focal de conhecimentos distinto. Cada ano será diferente, já que reflete os anseios e os interesses dos sujeitos que estão naquele espaço.

Ao mesmo tempo, muitas vezes as pesquisas levam os estudantes a terem contato com conteúdos que a escola convencional também está trabalhando, além de outros, mais específicos, que a escola não trabalhará. A reflexão que se faz é que a pesquisa da EJA não aborda todos os conteúdos que a escola aborda, mas possibilita a abertura de novos mundos, mas será que a escola convencional também tem espaço para essa abertura?

Ambos possibilitem a ampliação de lente sobre os conhecimentos e objetos estudados e debatidos, no entanto, ao adentrarmos nas pesquisas da EJA, percebemos a demanda, pelos próprios estudantes, nos momentos em que se perguntam “*por que não estudei essas questões na escola convencional?*” (Maria, 2022).

A sétima questão estruturante para o trabalho pedagógico é intitulada como: “**pesquisa e disciplinaridade**”, que se trata da reflexão sobre alguns desconfortos, para os professores e para os estudantes, que o princípio educativo da pesquisa causa com o rompimento das “caixinhas” das disciplinas.

Em um primeiro momento o estranhamento é acompanhado de questionamentos e até críticas, no entanto, cabe a reflexão sobre essas áreas de conhecimento, já que estamos sempre em processo de formação. Que áreas são essas? Quando foram criadas? Com qual finalidade? Nesse ponto faz-se necessário retomar a teoria decolonial, que critica essa forma de construção de conhecimento como a única possível. Oliveira (2014, p. 62) traz esta perspectiva por um olhar específico da pesquisa:

Para o público da EJA, mas na verdade para qualquer público escolar, sobretudo crianças, usar o critério disciplinar para tratar o conhecimento é antes um empecilho do que uma estratégia inteligente. Como dito, não pensamos por ‘áreas’, porque nem sabemos, no ponto em que encontramos, que áreas tratam do quê, e se as áreas

tratam daquilo que precisamos saber, já que é limitado o número de questões com que a ciência trabalha num dado histórico.

O modelo ocidental de pensar as produções e sistematizações do conhecimento se ancora na busca de disciplina e ‘ordem’, tendo em vista que outras sociedades rompem com essa ideia de divisão e de ordenamento ou hierarquização do conhecimento. A EJA busca essa ruptura a todo momento.

O processo de pensamento, como dito, não depende das disciplinas, é independente delas e essa independência é importante para que objetos próprios de pesquisa possam ser construídos e percebidos como espelhando preocupações autênticas dos envolvidos (OLIVEIRA, 2004, p. 63).

Por esse motivo a pesquisa que é elaborada na EJA é pontuada como não disciplinar, tendo em vista que a busca pelo conhecimento se dá de forma orgânica no decorrer das pesquisas e interesses dos próprios estudantes.

Para possibilitar essa construção coletiva, todos os núcleos da EJA de Florianópolis têm em seus espaços professores de todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que a presença desses docentes nesse processo é fundamental para as intervenções pedagógicas que são realizadas ao longo do processo pedagógico do fazer a pesquisa. Oliveira (2004, p. 64) pontua:

Tudo aquilo que eventualmente esteja ‘contido’ nas ‘áreas’ ou disciplinas vai aparecendo em ordens e relações diversas, reconstituindo ao fazer da pesquisa a capacidade de gerar outras ‘áreas’, enquanto recortes provisórios e úteis do conhecimento. Não se fixarão, entretanto, porque é exatamente porque as disciplinas servem aos homens - e não os homens às disciplinas - que elas serão feitas e desfeitas sempre que for necessário.

Por esse motivo na EJA não se trabalha de forma multidisciplinar ou transdisciplinar, mas sim de forma não-disciplinar porque o ponto de partida é a problemática dos estudantes que estão ali, no qual os estudantes têm domínio e conseguem defender e compreender seus questionamentos a todo momento, porque faz parte de suas vidas e experiências.

A oitava questão estruturante é o ‘**planejamento**’ coletivo dos professores, essencial para o trabalho realizado na EJA. As intervenções pedagógicas que serão realizadas ao longo do processo de pesquisa são pensadas conjuntamente e são elaboradas de diferentes formas, como: textos, vídeos, rodas de conversa, podcast, caminhada pela comunidade para se

aproximar do seus ‘objetos’ de estudos ou outras estratégias que a pesquisa indicar adequadas. Oliveira (2004, p. 66) pontua que

A prática de planejamento que emerge desse tipo de trabalho é, então, não mais responsabilidade do professor sozinho, mas de todo o coletivo de pesquisa: dos pequenos grupos de alunos que se organizam, junto com o professor articulador, na turma, que é o coletivo maior de trabalho. As atividades são planejadas por todo esse coletivo, de modo que se cria também outra relação de compromisso para com os cronogramas estipulados, exatamente porque esses cronogramas seguem a lógica dos próprios grupos que, mais do que ninguém, conhecem os ritmos e as dificuldades.

Ao longo do processo, acompanhar e avaliar os erros é fundamental, tendo em vista que o planejamento coletivo pode em muitos momentos levarmos a caminhos que antes não tínhamos trilhados, e é através da avaliação contínua que há a qualificação do trabalho.

Outra questão fundante que o autor apresenta é que os grupos reconhecem seus limites e avanços enquanto coletivo, e nesse momento o professor precisa estar ao lado do coletivo para realizar suas intervenções pedagógicas e seus movimentos dentro desse processo.

A nona questão estruturante para o trabalho pedagógico, através da pesquisa, na Educação de Jovens e Adultos é a “**Avaliação**”, que se dá pelo colegiado de forma processual. Considerar os trabalhos em grupo, divisão de tarefas, o diálogo entre os participantes e suas vivências é fundamental nesse processo, a avaliação individual não cabe dentro desse processo coletivo, tendo em vista que a pesquisa desenvolvida nos núcleos são de todos que fazem parte daquele espaço. Oliveira (2004, p. 67) enfatiza que:

A avaliação é um conjunto de análises do 1. Projeto, 2. da sua execução e 3. do produto. Como todo trabalho parte das instâncias coletivas e não apenas da instância individual, esses coletivos participam de duas maneiras da avaliação: em primeiro lugar, como objeto da avaliação, os vários coletivos (pequenos grupos, turmas, grupo de articuladores, etc.) são focalizados e seu trabalho criticado de modo a se aprimorar seu desempenho. Em segundo lugar como agentes de avaliação, porque ao mesmo tempo que é avaliado, cada um desses grupos avalia de novo cada uma das instâncias.

Nesse viés, a avaliação tem como finalidade melhorar o trabalho que está sendo desenvolvido, sendo realizada ao longo do processo de pesquisa, tendo como ponto central que todo o coletivo esteja envolvido naquela pesquisa.



A ideia de avaliação individual não cabe nesse espaço de construção coletiva, tendo em vista que ela traz com si a exclusão do espaço formativo. Na EJA, uma das questões mais caras é não perpetuar as formas de exclusão - entre eles o racismo, machismo, etarismo - que os estudantes vivenciaram quando tiveram seus direitos negados na escola convencional. A avaliação individual, punitiva e classificatória se insere nesta perspectiva.

A décima questão estruturante foi intitulada de “**Escrita, leitura, letramento**” processos que só irão fazer sentido para os estudantes se eles perceberem uma funcionalidade naquele processo. Para isso, precisam estar imersas naquilo que faz sentido para esses sujeitos. Oliveira (2004, p.69) pontua que

Inserir os alunos em práticas letradas, portanto, é condição necessária para qualquer avanço nas capacidades de escrita e leitura. Somente imerso nestas práticas letradas é que o aluno perceberá do que se trata, somente assim perceberá a potência e as potencialidade instrumentais da escrita enquanto tecnologia.

Nesse sentido, a escrita, leitura e o letramento atravessam a pesquisa a todo momento, tendo em vista que os estudantes acabam tendo acesso a uma carga de leitura que possibilita a reflexão sobre o mundo que os cerca por outras perspectivas, desenvolvendo sua reflexão e pensamento crítico.

A décima primeira questão estruturante é a “**Disposição para a inovação**” tendo como base a relação que o estudante tem com a sua pesquisa e seu coletivo. Oliveira (2004, p. 69) pontua que

A pesquisa realiza esse efeito: atribui um outro lugar de nação de Verdade na medida em que podemos participar da sua construção, desmistifica o conhecimento na medida em que possibilita que as pessoas comuns participem do empreendimento da descoberta de sua gênese da sua constituição.

Nesse processo, duas questões centrais são pontuadas por Oliveira (2004): a descoberta e a superação. A pesquisa possibilita uma relação aberta para inovação, porque está estruturada sobre o prazer e a importância da descoberta e a superação porque a insatisfação pela repetição do velho, do conhecido, e no gosto pela superação dos patamares anteriores, acaba dando movimento para ‘outros’ conhecimentos.

A pesquisa também traz à tona algumas reflexões sobre os conhecimentos que compreendemos e refletimos em espaços formais de ensino. Oliveira (2004, p.70) pontua que a pesquisa

Institui o aluno em uma relação não subordinada para com o conhecimento. Enquanto que o sistema tradicional, fixado nos produtos chamados 'conhecimentos universal sistematizado' leva ao aluno a repetir o sabido, a admitir sua infinita pequenez frente aos 'grandes' que formulam conhecimento.

Os estudantes da EJA, portanto, estão produzindo conhecimentos de diferentes formas e coletivamente, como citado anteriormente, algumas vezes suas pesquisas caminham por 'conteúdos' que não estão presentes na grade curricular da escola convencional. No entanto, o ponto a ser pensado não é qual espaço é o melhor, mas refletir sobre a possibilidade dos conhecimentos serem debatidos, refletidos e serem colocados de diferentes formas nos bancos escolares brasileiros.

Por fim, a décima segunda questão estruturante para o trabalho pedagógico está pautada na sua “**organização e funcionamento**”, tendo como ponto central que o “sucesso de uma proposta de ensino depende fundamentalmente da forma como o trabalho didático é sistematicamente organizado” (OLIVEIRA, 2004, p.71).

O autor sugere que as EJAs de outros espaços se organizem e se estruturam pensando modificações considerando os sujeitos e os espaços desse processo. Em Florianópolis, esta organização foi se constituindo com o passar dos anos, mas permanece continuamente sendo debatida para que se mantenha consolidada, processo contínuo e árduo.

Tendo apresentado as doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico na EJA, enfatizamos que as possibilidades de ampliação e reflexão acontecem a todo momento à medida que vamos conhecendo cada estudante e os territórios que ali se encontram. Essa questão é essencial para a presente pesquisa, uma vez que compreende o conhecimento e, portanto, o currículo, como construído no diálogo entre professores/as e estudantes, ambos permeados por suas trajetórias e conhecimentos prévios.

### 3.2 VIVÊNCIAS PERPASSADAS PELOS RACISMOS

Tendo delimitado como ocorre a construção de conhecimento através das pesquisas na EJA Continente II de Florianópolis, fica evidente que o contexto de produção curricular perpassa uma multiplicidade de fatores. Compreendendo que a escolha das problemáticas está, como pontuado anteriormente, relacionada à vivência das estudantes, analisamos suas

percepções sobre o racismo que perpassou, nas suas mais diversas faces, as vivências dessas estudantes nos espaços escolares anteriores à EJA.

Para isso, vamos nos nortear a partir de três questões da entrevista: 1) Ao longo de sua vida escolar, você sofreu racismo?; 2) Você lembra de estudar sobre ERER ou racismo nas escolas regulares que frequentou?; e 3) Você acha que poder escolher o tema da sua pesquisa na EJA te traz uma possibilidade maior de estudar sobre a sua própria história e dos seus ancestrais?

Como pontuado anteriormente, a entrevista previa alguns questionamentos, mas foi realizada em forma de conversa, tendo como guia um rol de perguntas previamente elaboradas<sup>17</sup> para gerar reflexão sobre sua vivência atual, mas também sobre suas memórias. A primeira pergunta tinha como objetivo que o/a entrevistado/a refletisse sobre sua trajetória na escola convencional.

É interessante perceber que algumas mulheres entrevistadas tinham a percepção de terem suas trajetórias perpassadas pelo racismo, como Amanda, que conta: *“ao longo da minha vida escolar eu sofri racismo, acredito que principalmente nos anos iniciais ali do 1º ao 5º ano. A questão do cabelo era bastante forte, sabe professora? A gente não tinha o direito de usar o cabelo solto. As crianças hoje em dia conseguem usar, faço isso com os meus filhos. Chegava até doer a cabeça”*. Fernanda também pontua a questão do cabelo: *“sofri racismo na escola, principalmente por causa do meu cabelo. Sofri também por causa do meu corpo”*

Andreia relata que o racismo foi o motivo de sua evasão escolar. Lembra: *“sofri racismo de uma professora de português, me lembro muito bem, ela me chamou de vários nomes bem ofensivos e ela queria me ofender mesmo. Isso aconteceu antes de eu sair da escola. Depois disso eu nunca mais queria colocar meus pés naquele lugar. Acho que por isso que eu demorei tanto tempo para voltar a estudar”*. Infelizmente a evasão causada por racismo não é rara, a filósofa, escritora e ativista Sueli Carneiro (2020, p.2) reflete sobre essa questão

O racismo e a discriminação produzem exclusões no acesso à educação: nas possibilidades de adentrar e concluir os ciclos formais de escolaridade; de ver reconhecida e valorizada a diversidade das contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais e suas culturas no patrimônio da humanidade.

17 O roteiro de entrevista encontra-se no Anexo desta pesquisa.

Sueli Carneiro e a entrevistada Andreia pontuam questões semelhantes, principalmente indo além do acesso à educação, questionando a qualidade do ensino e da permanência. Nos remetem, novamente, à reflexão de que após o acesso é necessário garantir o ensino e a vivência cotidiana da diversidade cultural.

Essa questão também apareceu na fala de Maria, que mesmo não enfatizando relatos racistas, refletiu sobre a pergunta: *“Ao longo da minha vida não me lembro de ter sofrido racismo, ou não me dei conta disso. Acho que não tinha esse nome né professora!? O racismo não era visto dessa forma. Mas pensando bem, eu sofri sim. Me lembro de algumas coisas na sala de aula e os professores não faziam nada. Será que meus filhos também passam por isso?”*

Ao longo da entrevista Maria foi percebendo que o racismo sempre existiu, no entanto não era pontuado ou não era levado em consideração. Uma questão importante é que Maria nasceu na década de 1990, então seu período de escolarização foi em meados dos anos dois mil, próximo à promulgação da lei nº 10.639/03. Isso nos remete à urgência, à época, da referida lei, que vinha sendo fortemente tensionada pelo movimento negro desde a década de 1960.

Vale pontuar, no entanto, que a lei nº 10.639/03 causou uma expansão nas produções de materiais e pesquisas sobre a EREER, história e cultura africana e afro-brasileira, mas que antes dela já haviam diversas produções sobre a temática. Na década de 1990 diversos grupos específicos construíram textos, oficinas e materias, inclusive sob forte influência do movimento negro. Em Florianópolis havia o Núcleo de Estudos Negros (NEN) com vasta produção no período. Assim, a falta de material de pesquisa não é uma questão a ser considerada para a inclusão ou não da EREER. Esta é uma escolha política pedagógica.

Os relatos de Amanda, Fernanda, Andreia e Maria fazem refletir sobre o currículo, mas diferem em relação à percepção, à época, de sofrer ou não racismo. É importante refletir sobre essas falas dissonantes para evidenciar que as trajetórias e as percepções das entrevistadas não são únicas. Isso porque suas vivências não o são. Infelizmente no segundo questionamento não houve dissonâncias, todas as entrevistadas pontuaram que não estudaram sobre racismo ou fizeram discussões que envolvessem a educação para as relações étnico-raciais na escola. Fernanda conta *“não aprendi nada sobre racismo na escola, parecia que não podia falar esse nome na época”*, Maria também afirma *“não me lembro de ter estudado*

*sobre racismo. Não me lembro nem desse nome quando estava na escola, ninguém falava sobre isso.”*

Sobre esse questionamento, enfatizamos a fala reflexiva de Amanda que nos conta: *“não me lembro de ter estudado sobre racismo na escola. A EREER pode ajudar bastante as crianças a entender que o racismo pode destruir alguém”*, demonstrando perceber na educação para as relações étnico-raciais uma possibilidade para que as próximas gerações se conscientizem. Rafaela apresenta uma reflexão de extrema relevância: na primeira pergunta, se sofreu racismo, responde *“não que eu me lembre”*, mas quando questionada se estudou sobre, reflete *“nunca estudei sobre racismo até encontrar a EJA. Acho que por isso nunca percebi o que era racismo”*.

As falas de Amanda e Rafaela, cheias de sentidos, nos remeteram às reflexões do livro *“Como ser um educador antirracista”*, da professora Bárbara Carine Pinheiro (2023). Ela relata sobre o processo de fundação da escola *“Maria Felipa”* criada por ela para assegurar que sua filha estudasse em uma escola que garantisse, no Projeto Político Pedagógico (PPP), a perspectiva decolonial. Afinal, para Pinheiro (2023, p.98) *“não são apenas descendentes de europeus que possuem ancestralidade real. Os povos africanos e indígenas também eram reis e rainhas; no caso específico africano, os primeiros reinos surgiram lá”*, e essas histórias precisam ser contadas. A estudiosa reflete sobre o impedimento do acesso aos conhecimentos sobre ancestralidade nos processos de escolarização, fruto do racismo institucional que a educação brasileira ainda se encontra. E aqui, como também nos apresentou a fala de Rafaela, Bárbara Pinheiro (2023, p. 99) enfatiza que *“só sabemos de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agenda ancestral que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo”*. Afinal, estudar histórias africanas e afrobrasileiras, sobre racismo e EREER é uma necessidade, além de ser uma obrigatoriedade.

O terceiro questionamento da entrevista se relaciona a essa questão, já que propõe na pergunta uma reflexão sobre a resposta. Quando perguntamos *“você acha que poder escolher o tema da sua pesquisa na EJA te traz uma possibilidade maior de estudar sobre a sua própria história e dos seus ancestrais?”*, nós sugerimos que estas problemáticas eram possíveis, mesmo não tendo sido consideradas à época, o que traz reflexões.

Maria, em fala já apresentada nesta pesquisa, responde: *“Eu acho que poder escolher a minha problemática de pesquisa me traz a possibilidade de estudar sobre a minha própria*

*história, os meus ancestrais, traz um sentimento de liberdade, de poder me expressar e ser quem eu sou. Não preciso ficar tentando entrar em lugar nenhum, aqui na EJA eu consigo ser eu e consigo expressar minhas opiniões. Sem contar que aprendemos outras coisas que a escola não ensina*". A entrevistada inicia a resposta com a pergunta e, através desta, Maria reflete sobre o que isso significa: "liberdade", "ser quem sou", "expressar minhas opiniões", o que não está necessariamente relacionada a sua problemática, mas sim às discussões coletivas que se desenvolveram a partir da pesquisa dela e dos demais estudantes.

Ao entrevistar a estudante Fernanda ela relaciona as vivências da EJA à sua experiência pessoal: *"é muito importante, inclusive porque faço parte de um terreiro, e conseguir ouvir sobre a minha história na EJA me lembra as histórias que eu aprendo lá"*. Utiliza o termo "minha história", semelhante a Amanda que fala sobre a "nossa história": *"a EJA nos possibilita aprender aquilo que queremos, inclusive sobre a nossa história. É um diferencial, porque nas outras escolas que eu estudei não tínhamos essa oportunidade. Então na EJA minha experiência foi bem diferente, e me trouxe um sentido maior. Eu gostei bastante de estudar dessa forma. Consegui aprender coisas que nunca imaginei aprender*.

Ao longo da entrevista com as estudantes Fernanda e Amanda, em diversos momentos ficou evidente a importância da ausência dessas histórias ao longo de seus percursos escolares. Aqui cabe refletir sobre os perigos de contar uma história única que a autora Chimamanda Adichie (2019, p. 23) apresenta:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer "ser maior do que outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

Nesse sentido, fica nítido a importância da discussão e representação de outras histórias no processo de escolarização. A construção do currículo com os estudantes possibilita que outras histórias e marcadores sejam refletidos, algo muitas vezes mais próximo das suas vivências.

Isso se reflete em como os estudantes percebem e se inserem nesses espaços. Rafaela relaciona os conhecimentos compartilhados sobre EJA com sua permanência no espaço educativo da EJA quando nos conta *"sim, acredito que a liberdade de estudar sobre essas*

*questões me fez pensar que consigo seguir meus estudos. Vou conseguir atingir meus objetivos”.*

Cabe ressaltar que a EJA pulsa por vida, juntamente com os movimentos sociais, como pontuamos no primeiro capítulo desta pesquisa. Nesse sentido, quando a estudante Rafaela fala sobre sua “liberdade de estudar” se faz necessário pensar nas possibilidades que a EJA pode ofertar. Sérgio Haddad (2002, p.16) relembra:

Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolá-la do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitarista de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos.

Portanto, pensar na EJA é pensar em possibilidades a partir das experiências de vida desses sujeitos que estão nesse espaço. Afinal, a educação é um direito de todos e para todos.

### 3.3 AS PESQUISAS DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS

As pesquisas das estudantes estão perpassadas por suas trajetórias e pelas relações que estabeleceram com outros estudantes e professores no contexto da construção de conhecimento na EJA Continente II. Falar sobre as pesquisas nesse espaço não se limita a falar sobre problemáticas, mas compreender um pouco sobre as discussões realizadas a partir destas. Para isso, ampliamos algumas questões iniciadas no capítulo anterior buscando perceber de forma contextualizada as problemáticas propostas pelas estudantes negras que aceitaram realizar a entrevista.

Acreditamos ser importante pontuar algumas questões fundamentais para compreendermos a dimensão dessas entrevistas. Entrevistamos ao total oito mulheres que se autodeclararam negras em suas fichas de matrículas e ao longo das aulas. Algumas reflexões se fazem necessárias.

A primeira se refere à quantidade de sujeitos entrevistados, que está relacionado à autoidentificação: quando o projeto desta pesquisa foi escrito, partiu-se dos dados oficiais da prefeitura - presentes na introdução - e em observação *in loco* para afirmar sobre a forte presença de estudantes negros no Núcleo da EJA Continente II, no entanto, com os questionários e com outras fontes de autoidentificação, como as fichas de matrícula e

respostas ao Censo Escolar, houve uma significativa disparidade entre o alto número de pessoas negras observado e o baixo número de pessoas que assim se autodeclarou.

A segunda se refere ao gênero: os homens que se autoidentificam como negros não se sentiram à vontade para contar suas histórias. Constatamos que este foi o grupo que mais evadiu durante o período da pesquisa, geralmente justificada pelo início em um trabalho no turno noturno, o impossibilitando de estar no espaço. Foram oito as mulheres negras que se disponibilizaram a vivenciar esse universo da pesquisa, contando e refletindo sobre suas vidas. Todas tiveram seu processo escolar interrompido por conta do gênero, mais especificamente devido a gravidez na adolescência ou a alta demanda dos afazeres domésticos, que acabam ficando sob sua responsabilidade, como mencionado no capítulo anterior.

A compreensão do gênero como fator essencial para compreender as vivências destas mulheres é fundamental. As estudantes entrevistadas, estão fazendo uma revolução no campo educacional: tensionando com suas pesquisas e argumentos em sala de aula, e também tensionando com suas presenças ou quando são questionadas por seus parceiros porque estão estudando; também quando não conseguem o apoio no trabalho ou em outros espaços, mas continuam frequentando a EJA. Essas mulheres estão revolucionando em diferentes espaços e tempos.

Aqui cabe uma reflexão: muitas das teorias feministas que estão sendo pensadas no campo acadêmico, pouco tem um diálogo direto com essas mulheres, o que seria essencial para o rompimento das estruturas racistas e machistas que estamos mergulhados. Até porque, como diria bell hooks (2019, p.88) “se não podemos nos engajar dialeticamente de uma maneira comprometida, rigorosa, humanizada, não podemos ter esperança de mudar o mundo”. Em seu livro “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, bell hooks (2019, p.202) pontua: “[...] se estivermos dispostos de verdade a fazer uma mudança revolucionária, devemos nos envolver num processo de pensamento visionário que transcenda os caminhos do conhecimento privilegiado pelo poder opressivo”.

A terceira reflexão que propomos é de perceber que estas mulheres são de diferentes faixas etárias, de diferentes gerações e que isso se relaciona à forma como percebem o mundo e as relações que as cercam. Algumas contam com facilidade histórias de vidas, outras preferem se atentar apenas às perguntas da entrevista, no entanto, é importante pontuar que as pesquisas realizadas e histórias contadas estavam sempre em um contexto de respeito às



trajetórias delas enquanto sujeitos de direitos. Aqui compreendido pela perspectiva da professora Joana Célia de Passos (2014, p. 82):

Sujeito é um ser humano que se constrói historicamente na relação com outros seres humanos, também sujeitos; é carregado de desejos e movido por eles, os quais os mobilizam. O sujeito também é um ser social com determinada origem familiar, que ocupa uma posição em um espaço social e tem relações sociais. Por fim, o sujeito é um ser único, que tem sua história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido. É um sujeito ativo, que se produz ao agir no e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que é produzido nas relações sociais de quem participa.

A quarta reflexão está relacionada à relevância do “território”, sempre muito marcado nas falas das entrevistadas. Os estudantes da EJA são diversos e trazem consigo experiências de lugares distintos do Brasil e até mesmo da América Latina. Ao longo das entrevistas as mulheres tinham necessidade de demarcar a todo momento seus territórios de moradia e de origem e, por vezes, o sentimento de saudade surgia quando falavam dos espaços que vieram ou do seu período de infância.

Cabe aqui pensar a relação territorial que essas mulheres pontuam ao longo de suas falas, nesse caso específico o Monte Cristo, que tem, como já mencionado, o marcador racial evidente. Corrêa (2011) aborda a importância do conceito de “território negro”, que vem sendo debatido há bastante tempo em várias frentes do movimento negro brasileiro. A antropóloga Ilka Boaventura Leite (1990, p. 40) traz importante colaboração para a discussão conceitual de territórios negros. Afirmando que:

Apesar da tendência de se intitularem “territórios negros”, quando pensados na sua dimensão política, a partir da ótica da RESISTÊNCIA, ou seja, como forma de defesa organizada numa situação de conflito, de tensão étnica e social e principalmente como suporte sob o qual se assentam atitudes coletivas de enfrentamento, a noção genérica de território negro não esclarece a complexidade das formas de apropriação do espaço por estes grupos.

Ao longo desse processo, a palavra “resistência” está atrelada à reflexão de território e de espaços de alinhamentos de pensamentos e ações coletivas, frente às dificuldades impostas pelo Estado.

Azânia Mahin Nogueira (2018, p.03) que estudou a comunidade do Monte Cristo e sua relação racial pontua que “resistência” nesse contexto “corroborar a ideia de que os territórios negros não são fruto de um isolamento autoinduzido ou sem motivação, e sim uma

“forma de defesa”; e que “onde há poder, há resistência” (RAFFESTIN, 1993, p. 53 Apud NOGUEIRA, 2018, p.03).

A quinta e última relação que consideramos necessária é a relação entre as anteriores: o conceito de “interseccionalidade”, que serve para designar a interdependência das relações de poder de raça, gênero, classe e geração. Não é algo que podemos desprezar, porque estão intrínsecos uns nos outros, como por exemplo a gravidez na adolescência ocorrer em maior número em adolescentes negras; ou o racismo se apresentar de formas mais violentas aos mais pobres.

Considerando os pontos acima e as formas de construção de conhecimento na EJA, sempre coletivo, refletimos sobre as pesquisas das estudantes entrevistadas visando perceber em que medida a Educação para as Relações Étnico-Raciais está inserida nesse contexto e como foi desenvolvida essa pesquisa na perspectiva dessas estudantes. Ao longo da EJA cada pesquisa é percebida como um “ciclo” do estudante, e nesse momento iremos esboçar o primeiro ciclo de pesquisa das entrevistadas.

A pesquisa, como pontuado anteriormente, se inicia com a delimitação de um interesse, processo complexo que culmina na elaboração de uma problemática. Após esse processo os estudantes desenvolvem uma mapa mental buscando sistematizar e organizar os conceitos que serão refletidos e estudados ao longo desse processo de pesquisa. As problemáticas das nossas entrevistadas foram as seguintes:

- 1) Como se tornar uma chefe de cozinha?
- 2) Como me tornar uma enfermeira?
- 3) Como a degradação ambiental afeta a vida dos indígenas?
- 4) Porque a depressão é o mal do século XXI?
- 5) Setembro roxo: Como tratar a fibrose cística?
- 6) Por que ocorre a evasão escolar?
- 7) Como ocorre a formação dos vulcões e como as pessoas moram naquele lugar?

Podemos perceber que as pesquisas são diversas e os caminhos percorridos por cada uma delas são distintos. Optamos por não identificar a problemática que cada entrevistada propôs por entender que todas foram realizadas pelo coletivo do Núcleo Continente II.

Ao longo da entrevista perguntamos às estudantes “Por que você escolheu essa problemática de pesquisa? e as respostas foram: “*Meu sonho sempre foi trabalhar na área da saúde, ser uma enfermeira mesmo*” (Rafaela), “*Eu sempre gostei de cozinhar, eu queria ir*

*mais afundo, porque eu gosto de cozinhar” (Maria), “Eu vivo isso” (Amanda), “ Eu estava em casa e vi uma reportagem sobre vulcões e sobre a Pangeia, fiquei bem curiosa porque não tinha estudado sobre isso e outra coisa que me chamou atenção foi o fato que tinham pessoas que moravam bem perto desses lugares, fiquei pensando que pessoas são essas?” (Dona Rosa).*

Ao longo das respostas percebemos uma relação direta com suas experiências de vida e curiosidades sobre o mundo, algo que é muito caro para os professores da EJA, tendo em vista que os estudantes estão nesse espaço para desenvolver pesquisas que fazem sentido para eles e para comunidade que estão inseridos.

Podemos perceber que nenhuma das pesquisas traz como foco da problemática a questão racial, como “porque uma mulher negra recebe menos?”, mas em todas as discussões relacionadas às pesquisas, a ERE e o gênero estavam presentes.

Perguntamos às entrevistadas “Quais foram os temas abordados em sala que mais te marcaram?” e as respostas carregam com si o sentido de perceber o currículo como um espaço de poder.

Rafaela pontua que *“Ah professora, eu vim de um relacionamento abusivo, então sempre que tocam nesse assunto, eu aprendo, mas também mexe muito comigo. É importante que outras mulheres tenham essa discussão, essa oportunidade de discutir sobre isso na escola, porque eu nunca tive, e se eu tivesse tido minha vida poderia ter sido diferente”*.

O relato de Rafaela, remete à Grada Kilomba (2020, p.51) no livro “Memórias da plantação” que afirma que

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sinteticamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós.

Acredito que Grada Kilomba, assim como Sueli Carneiro, Conceição Evaristo entre outras intelectuais negras pontua a importância de pensarmos para além do que está colocado como ordem universal de conhecimento, pensar além possibilita que outras histórias estejam dentro desses espaços e possibilita que esses estudantes consigam se ver nos currículos construídos.

Ao questionar Maria quais os assuntos que marcou durante esse período na EJA, ela responde *“Foi sobre violência contra as mulheres na pandemia. É importante falar sobre esse assunto na escola professora. Conheço muita gente que sofre disso”*.

Amanda relembra o que mais marcou ela na EJA, que foi *“Debater sobre racismo, sobre a violência doméstica né professora, bem importante. Outra coisa que eu tinha um certo preconceito era sobre religiões, aqui na eja aprendi até sobre intolerância religiosa. Já tinha escutado falar, mas eu não sabia o que era, aprendi aqui. Acho que até tirei uns preconceitos que eu tinha comigo”*.

Ao lembrar o que tinha sido debatido e discutido em suas aulas em suas pesquisas, as estudantes pontuaram a questão do racismo. Ao longo das aulas da EJA, os professores separam juntamente com os estudantes livros para serem lidos em voz alta no início das aulas, o que chamamos de leitura de fruição. No entanto, as discussões e reflexões depois dessas leituras se dava de forma orgânica entre os estudantes.

A sala de aula da EJA se organiza de forma diferente da escola convencional, e a proposta das aulas se dá de forma circular, tendo em vista a importância de todos que estão no espaço conseguirem se olhar e também se escutar.

Nesse período de leitura, o livro escolhido pelos estudantes foi *“Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”*, escrito por Maria Carolina de Jesus no ano de 1950. A escritora periférica, mãe e catadora de papelão, descreve sua vida sofrida e permeada pelo racismo estrutural que o Brasil está imerso.

Ao longo das discussões e das leituras Carolina conta suas vivências na favela de São Paulo e sua vida enquanto uma mulher negra, relata a solidão da mulher negra e o quanto o capitalismo é perverso dentro desses espaços periféricos.

Ao escutarmos as leituras e fazermos as discussões, as semelhanças com a vida de Carolina se transportava para as nossas fala na roda de leitura, nesse momento, o diálogo ocorria de forma orgânica e as falas eram semelhantes *“Carolina viveu em 1950 no Brasil e viveu muita coisa que vivemos hoje na comunidade professora”*(Amanda, 2021). *“Parece que estou ouvindo a história da minha mãe”* (Dona Rosa, 2022) *“A realidade de Carolina é forte e a nossa também”*(Andreia)

Ao longo do questionário de perguntas, tínhamos uma pergunta: *“O que é o racismo para você?”* e as estudantes antes de responder respiravam fundo e respondiam: *“É a forma mais cruel de desigualdade”*(Rafaela), *“O racismo para mim é xingar a contra, pela cor,*

*pelo cabelo, entendeu? Tem pessoas que não aceitam que pessoas com a pele mais escura esteja no mesmo lugar que elas, tipo tem lugares que não me sinto bem.”(Maria) “O racismo para mim é uma doença que precisa ser combatida, acredito que ele esteja entranhada na nossa humanidade, né? Não consigo enxergar uma saída. A gente precisa estudar e entender nossos direitos.”(Amanda)*

Para localizar essas falas acreditamos ser importante pontuar o que é racismo, preconceito racial e discriminação racial. Iremos nos ancorar nos estudos de Silvio Almeida (2020, p. 32), atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil e escritor do livro “Racismo estrutural”, que pontua que

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Já o “preconceito racial” é o “juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias”; e a “discriminação racial” seria a “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”(ALMEIDA,2020, p.32 ). A diferenciação entre os conceitos é importante para compreendermos a dimensão do racismo estrutural e entender os modos operantes que o Estado e a sociedade brasileira usam para muitas vezes deslegitimar ações racistas.

Em relação ao conceito de “racismo”, Silvio Almeida (2020) delimita em três concepções: 1) Individualista, 2) Institucional e 3) Estrutural: o individualista tem uma relação direta entre racismo e subjetividade; o institucional tem relação com racismo de Estado; e o Estrutural a relação entre racismo e economia.

Iremos nos atentar para o individualista, visto que as estudantes apresentam em diferentes momentos fala que relacionam o racismo a um ato individual. No entanto Almeida (2020) pontua a importância de não tratar o racismo apenas como ação individual, afinal sendo apenas assim não haveria sociedades ou instituições racistas, apenas indivíduos racistas, que agiriam isoladamente ou em grupo, o que não corresponde à realidade.

Ao entrarmos exclusivamente na questão do racismo individual a discussão e a reflexão fica rasa, vista as atrocidades que foram feitas durante os períodos históricos e justificados inclusive pela ciência. Almeida (2020, p. 37) afirma:

No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de 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”.

Por esse motivo, compreender o racismo como algo maior e que é de responsabilidade de todos é fundamental para termos avanços na sociedade e, conseqüentemente, na educação brasileira.

O presente capítulo abordou especificamente o currículo construído pelas oito estudantes negras no contexto da EJA Continente II. Para isso, partiu das questões estruturantes para o trabalho pedagógico a partir da pesquisa e concluiu que o conhecimento, na EJA, é construído no diálogo entre professores/as e estudantes, ambos permeados por suas trajetórias e conhecimentos prévios. Nesse contexto, os/as estudantes escolhem suas problemáticas de pesquisa que são discutidas e construídas pelo coletivo. Considerando o objetivo desta pesquisa, de analisar as percepções dos/as estudantes negros/as, buscou-se compreender um marco de trajetória que é comum a todos: o racismo nos espaços escolares. Para, por fim, perceber que mesmo as problemáticas das pesquisas sendo de diversos temas, a EJA perpassou a discussão de todas, pois é latente na vida de estudantes, professores e no espaço da EJA Continente II.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou investigar em que medida os/as estudantes negros/as do Núcleo Continente II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Florianópolis perpassaram as discussões de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo que construíram através da pesquisa enquanto princípio educativo.

Após análise, observamos que a ERER está presente em todas as pesquisas das estudantes entrevistadas. Mas muito além disso, o olhar crítico às relações étnico-raciais está nas conversas, na autopercepção dos estudantes, na escolha de livros, no posicionamento, no olhar para a própria história...

O percurso metodológico usado ao longo da pesquisa, foi em primeiro momento uma observação das aulas e um reconhecimento do espaço, ao longo do caminho foi realizado entrevistas com os estudantes que se sentiram à vontade para construir este trabalho. Foi analisado também, os documentos que versam sobre a EJA, tanto em âmbito nacional como municipal e suas especificidades.

O recorte racial foi realizado pelos estudantes e professores nas oito pesquisas que acompanhamos e apresentamos durante este trabalho. Para tal, buscou-se a construção coletiva de histórias, memórias, experiências, bem como a produção de conhecimentos não colonizados sobre Educação das relações étnicos raciais.

No projeto que deu início a esta pesquisa, o objetivo era investigar “se os estudantes negros/as se sentem representados no currículo que constroem”, mas ao longo das entrevistas, da leitura e da análise das fontes e bibliografias, o questionamento precisou ser ampliado. Afinal, percebeu-se que o currículo na EJA não era apenas a problemática de pesquisa e os desdobramentos, eram as relações que ali se consolidaram através das trocas. E que a EJA, mais que um espaço de ensino, foi também espaço de acolhimento a essas mulheres.

Os caminhos trilhados, que partiram das falas das estudantes, perpassaram espaços permeados por preconceitos, mas também por lutas e resistências.

Ao desenvolver a pesquisa sobre a Educação das Relações Étnicos Raciais pensando no marco de vinte anos da promulgação da Lei Federal nº10.639/03, ficou evidente que apesar da indiscutível urgência da legislação, apenas ela não bastou para resolver a colonialidade presente nos currículos da educação básica. Muitos avanços foram estabelecidos, como a vasta produção de material e livros didáticos para serem debatidos em sala de aula com os estudantes, tendo superado, por exemplo, as antes comuns imagens estereotipadas da população negra.

Nove anos antes de 2003, inclusive, a Prefeitura de Florianópolis sancionou a Lei Municipal nº 4446/1994, que garante a obrigatoriedade do ensino de “história afro-brasileira” no currículo da Rede Municipal, tendo uma importância simbólica e política muito significativa. Antes da LDB (1996), antes da lei federal (2003), os servidores de Florianópolis

já assumiram a responsabilidade de construir uma educação para todos. O que foi se consolidando através de ações pedagógicas cotidianas e dos documentos orientadores, como a Proposta Curricular do Município e a Matriz Curricular de ERER da Rede.

A EJA, desde de sua gênese, é resistência e luta por seu espaço, seja para adentrar as escolas ou para ser apto a receber verba. Mesmo sendo reconhecida como uma modalidade de Ensino e não um “projeto”, como muitas pessoas enxergam, a luta é constante para manter e qualificar o atendimento.

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não podemos dissociar aos movimentos populares que com muita luta e resistência começaram as reuniões noturnas com a finalidade de alfabetização e reflexão nos mais diversos espaços, no campo ou na cidade. A luta sempre esteve presente, por uma educação pública, com qualidade e principalmente compreendendo a educação como um direito de todos e para todos.

O Núcleo Continente II se insere nesta história, mas tem uma característica muito específica: fica dentro de uma comunidade que se originou de ocupação, tendo como espaço principal de atuação um centro popular de educação. É, portanto, espaço de formação e construção de conhecimento a todo momento.

Ao pensarmos em Educação para as Étnico-Raciais estamos propondo uma ruptura de currículo, uma construção coletiva em que todas as histórias são possíveis de serem contadas, com um olhar decolonial para o espaço e para as relações que estamos inseridos.

O olhar eurocêntrico presente na educação pública brasileira reflete diretamente no sistema educacional. A construção de um padrão único de conhecimento faz, em muitos momentos, que os estudantes da educação de jovens e adultos não acreditem que estejam produzindo conhecimento, quando na verdade estão ensinando seus professores.

O racismo no contexto educacional é tão perverso que muitas vezes retira dos negros e negras a possibilidade de estudar suas próprias histórias. E outras tantas retiram eles e elas do processo educacional. A evasão e o abandono de pessoas negras tem números expressivos e o racismo, muitas vezes, é a causa.

Quando estudamos as histórias dos brancos, essas histórias são positivadas e apresentadas de uma forma linda, com lutas e vitórias, afinal os brancos são os desbravadores do mundo. Mas será que essa é a única - ou a melhor - versão das histórias? Pontuar a colonialidade nos currículos é importante para compreendermos a discussão de raça como um aspecto político frente às possibilidades que ainda temos na educação pública brasileira.

No entanto, é imprescindível nos questionar acerca dessas histórias que estão colocadas, impostas nas grades curriculares da escola, e porque não da própria academia? É preciso (re) pensar esse olhar, se questionar e por fim, estudar outras histórias que nos possibilite ter uma visão sistêmica do mundo que estamos inseridos e principalmente dos sujeitos que fazem parte desse processo.

Nesse sentido, esta pesquisa enfatizou a construção de conhecimento na Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis, que possibilita um currículo diverso, criado na relação com os estudantes.

Ao entrevistarmos cada estudante, percebemos as dimensões de suas pesquisas, o desafio de pensar uma problemática e o processo de construção de conhecimento que vai além de uma discussão simplista de conceitos. Fala sobre elas, de suas vivências, expectativas de futuro e comunidade.

Ao longo das pesquisas percebemos que a questão de raça, gênero, classe e geração atravessa as pesquisas em todos os momentos. A interseccionalidade, que não foi o tema de nenhuma das problemáticas apresentadas, apareceu em todas as pesquisas mencionadas, seja percebendo que mulheres negras demoram mais tempo para se tornarem chef de cozinha ou



que o acesso e permanência é mais difícil quando estamos lidando com questões de saúde da população negra.

A questão do racismo escolar, que as estudantes enfrentaram durante suas vidas, também fica marcado em suas falas. Ele aparece em casos de racismo ou na completa ausência de discussão racial nos espaços escolares que estiveram, fruto de um racismo institucional.

Ao discutirmos sobre racismo institucional é importante pontuar que a Prefeitura de Florianópolis é uma das poucas prefeituras do Estado de Santa Catarina que tem ações afirmativas nos processos seletivos e concursos públicos, com participação tanto dos movimentos sociais como da sociedade civil. O que demonstra uma preocupação não apenas do executivo, mas dos servidores públicos que lutam diariamente para que essas ações sejam implementadas e cumpridas de forma correta.

Pensando a EJA Continente II, a política de ações afirmativas impactou diretamente, quando pensamos que 50% dos professores são negros, tendo impacto na representatividade para os estudantes.

Ao longo do primeiro capítulo apresentamos os caminhos históricos de luta, tanto da educação de jovens e adultos como da Educação para as Relações Étnico-Raciais dentro do campo educacional. Apresentando detalhadamente a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais do Município de Florianópolis (2016), um avanço no que tange uma educação mais justa e igualitária.

Ter um documento acessível como este para estudar sobre Educação para as Étnico-Raciais e se aprofundar traz as múltiplas possibilidades para todos os docentes que compõem a rede até o momento, tendo em vista a participação tanto de servidores quanto de membros externos ligados aos movimentos sociais da cidade para a construção desse material.

No segundo capítulo apresentamos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis, apresentamos o território que estamos inseridos, os professores que compõem esse espaço bem como os estudantes que fazem parte desse lugar.

Ficou evidente que a pesquisa é sobre os estudantes e suas vivências nesses espaços que construímos coletivamente, bem como a representatividade no currículo em construção.

Na Educação de Jovens e Adultos tudo que é construído é currículo, não temos como pontuar o que é currículo; as relações se fazem e o conhecimento é construído no diálogo coletivo. Essa questão acontece de forma muito orgânica, o currículo começa no momento que estamos fazendo as escolhas de livros das leituras de fruição, no momento que organizamos o espaço, no momento que escolhemos juntamente com a comunidade o local que vamos atuar.

O currículo se constrói e se modifica a todo momento, quando alguém da comunidade entra na sala para informar sobre um curso que está sendo desenvolvido, ou quando participamos de uma reunião da comunidade, escutando suas demandas e tentando construir coletivamente ações para aquelas questões.

Ao longo das entrevistas do terceiro capítulo podemos perceber que todas as estudantes pontuaram a ausência de discussão sobre raça ou racismo durante seu processo de escolarização e que encontraram na EJA um espaço de diálogo para algo tão importante.

A Lei nº 10.639/2003, que comemora vinte anos de promulgação, é marco na educação pública brasileira, no entanto, acreditamos que podemos avançar nas discussões sobre sua implementação e a qualidade do ensino ofertado.

Será que se construímos um currículo juntamente com os nossos estudantes esse avanço irá acontecer?



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. Superando o racismo na escola, v. 2, 1999.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martines. Decolonialidade de corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrismo. In: Memórias Ancoradas em Corpos Negros. São Paulo: EDUC, 2013. (No prelo).

APPIAH, Kwame. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPIAH, Kwame A. A invenção da África. In: \_\_\_\_\_. Na Casa de Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. História geral da África. Vol. 1. São Paulo/Brasília: MEC/Ufscar, 2010.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. Sankofa (São Paulo), v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.

BERGER, Daniel Godinho. Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.346/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 001/2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. Black power: the politics of liberation in America. New York: Vintage, 1967.

CARVALHO, Thaís Regina de. Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005

CEAP: <https://ceapoficial.org.br/premio-camalias-da-liberdade/>

CRUZ 2005

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf)

DAVIS, Angela, Mulheres, raça e classe; tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 123-131, 2010.

FANON, F. Pele Negra, Máscaras Brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

FEBRASGO, G. Gestação na adolescência: Estudo inédito revela queda de 37%, nos últimos 20 anos. Ago. 2021. Disponível em: <https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/1299-gestacao-na-adolescencia-estudo-inedito-revela-queda-de-37-nos-ultimos-20-anos>

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis: 2007

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Núcleo EJA Continente II. Ficha de matrícula dos estudantes, 2022a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Relatório de informações dos estudantes, 2022b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Educação ganha seu quinto prêmio em nível nacional. Programa Diversidade Étnico-Racial vence o Camélia da Liberdade na modalidade Experiências Educacionais. 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina&noti=13803>

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado – Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução 02/2010. Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIMENO, Silvia. O Currículo da Pesquisa como princípio educativo.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2005. p. 87-104

GOMES, N. L. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Movimento Negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFUGUEL, R. (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização, 1989.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In.: HADDAD, Sérgio (coord.). Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO (coord.). História Geral da África I. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, pp. 181-218.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. Selo Negro, 2005.

LEITE, Ilka B. Negros no Sul do Brasil. Invisibilidade e territorialidade. Letras Contemporâneas. SC, 1996

LEITE, Sandra Fernandes. O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal. Editora CRV, 2013.

MARTINS, Aline. Gravidez na adolescência diminui, mas entre meninas negras a queda é de apenas 3,5% em três anos. Disponível em: [www.pvmulher.com.br/gravidez-na-adolescencia-diminui-mas-entre-meninas-negras-a-queda-e-de-apenas-35-em-tres-anos/](http://www.pvmulher.com.br/gravidez-na-adolescencia-diminui-mas-entre-meninas-negras-a-queda-e-de-apenas-35-em-tres-anos/)

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. 1º ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez: 2010.

\_\_\_\_\_. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Azânia Mahin R. Territórios negros em Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2018.

\_\_\_\_\_. A construção conceitual e espacial dos territórios negros no Brasil. Revista de Geografia, Recife, v.37, n.2, 2020.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Curso de formação continuada para professores de Espanhol da EJA. Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2008. (Comunicação oral).

\_\_\_\_\_. (org.). Interesse, Pesquisa e Ensino: uma Equação para a Educação Escolar no Brasil. Florianópolis: PRELO, 2004.

OSÓRIO, Rafael G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília; IPEA, 2008, p. 65-96. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf) Acesso em maio de 2022.

\_\_\_\_\_. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0996.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf)

PADILHA, M A S; HYPOLITO, Á M; SOARES, M C; MEINCKE, S M K; BUENO, M E N; FEIJÓ, A M; SCHWARTZ, E. Jovens mães e abandono escolar: uma revisão sistematizada. Rev. enferm. UFPE on line ; 5(6): 1534-1540, ago. 2011. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527>

PASSOS, Joana Célia dos. Juventude Negra: Escolarização e Heranças de desigualdades no Brasil Contemporâneo. IN, Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão. Ilse Scherer Warren e Joana Célia dos Santos (orgs). Florianópolis: Atilende, 2014. P77-96.

\_\_\_\_\_. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. EJA em Debate, 2012.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das Relações Étnico- Raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. Educação em Revista; Belo Horizonte, v. 34, 2018.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 16 (Rev. Estud. Fem., 2008 16(3)), 887–896. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 22 de março de 2022

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73-118.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul–out. 2013, p. 55-82

ROMÃO, Jeruse. *O caráter educativo da consciência negra no Teatro Experimental do Negro*. Florianópolis: UFSC, 2000 (dissertação de mestrado)

ROMÃO, Jeruse(org). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SALATA. André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil, *Interseções* [Online], 21-1 | 2019. URL: <http://journals.openedition.org/intersecoes/310>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis Razões para pensar. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n.54, p. 13-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n54/a03n54.pdf>

SANTOS, Carina Santiago dos. *A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)*. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, 2007, p. 489-506.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA FILHO, R. B., & ARAÚJO, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35–48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>



WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el estado. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. Saúde e sociedade, v. 25, p. 535-549, 2016.

YAZLLE, Marta Edna Holanda Diógenes. Gravidez na adolescência. Revista brasileira de ginecologia e obstetrícia, v. 28, p. 443-445, 2006.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **ANEXO - QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ESTUDANTES DA EJA\***

1. Qual é o seu nome?
2. Qual a sua data e local de nascimento?
3. Qual gênero você se identifica?
4. Quando ingressou na EJA?
5. Como você encontrou a EJA?
6. O que fez você sair da escola convencional? E em que ano isso ocorreu?
7. Você se sentiu acolhido no espaço da EJA? Por que?
8. Como foi sua relação com os professores da EJA?
9. Qual foi a sua problemática de pesquisa no ano passado?
10. Por que você escolheu essa problemática de pesquisa?
11. Quais foram os temas abordados em sala que mais te marcaram?
12. O que é o racismo para você?
13. Ao longo de sua vida escolar, você sofreu racismo?
14. Você lembra de estudar sobre EREER ou racismo nas escolas regulares que frequentou?
15. Você acha que poder escolher o tema da sua pesquisa na EJA te traz uma possibilidade maior de estudar sobre a sua própria história e dos seus ancestrais?

\* Outros questionamentos relacionados aos estudantes ou às bibliografias utilizadas podem ser feitas, de acordo com o andamento entrevista.