



EBOOK CURSO AVAMEC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Organização:

TATIANE COSENTINO RODRIGUES

AYODELE FLORIANO SILVA

ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



EBOOK CURSO AVAMEC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Agradecimentos

Agradecemos a Marizete Silva Souza Estivalle, estudante da EJA do município de São Carlos-SP, por gentilmente ceder sua imagem para a capa desta publicação.





Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.

(Provérbio Africano)

Esse provérbio africano traz o próprio movimento de muitas(os) estudantes da EJA, assim como o movimento que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos convida a fazer. Quando uma pessoa jovem ou adulta volta para a sala de aula para retomar algo que ficou para trás — como a oportunidade de estudar — não é tarde! Quando nós, professoras e professores, voltamos o olhar para um conjunto de conhecimentos que historicamente foram silenciados, como a história e a cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, também não é tarde.

Iniciamos este curso dando as boas-vindas a todas as pessoas, e convidando cada participante a conhecer, pensar e refletir sobre a ERER no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Os provérbios africanos vão inspirar os módulos, nos conduzindo a reflexões profundas e necessárias. O percurso formativo está organizado em módulos que dialogam com as áreas de conhecimento da educação básica presentes na BNCC — Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza

— sempre articuladas com a ERER. Além das reflexões, cada módulo traz imagens, sugestões de atividades para sala de aula e indicações de materiais complementares, como textos, filmes, vídeos e podcasts.

No Módulo Introdutório, refletiremos sobre a predominância da população negra na EJA e sobre como essa modalidade está intrinsecamente relacionada às desigualdades étnico-raciais no Brasil. Vamos analisar fatos históricos pouco explorados, compreender a EJA como instrumento de reparação e justiça social, e destacar o papel da escola como espaço de construção de identidades étnico-raciais e de resistência ao racismo estrutural.

O Módulo 1, Linguagens e Educação das Relações Étnico-Raciais aborda a importância da linguagem em suas múltiplas formas — oral, corporal, escrita, visual e sonora — como instrumento de expressão, identidade e resistência. Nesse módulo, exploraremos a literatura negro-brasileira, especialmente as obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, bem como o conceito de “pretuguês” de Lélia Gonzalez, ampliando o olhar sobre como as linguagens podem fortalecer o protagonismo dos sujeitos da EJA.

O Módulo 2, Humanidades na Educação de Jovens e Adultos: fontes do pensamento africano e da diáspora negra convida a refletir sobre história, filosofia, memórias e práticas culturais afro-brasileiras e africanas. Serão apresentadas as contribuições de pensadores e



pensadoras negras, os processos de resistência cultural e política, além da valorização das cosmovisões africanas e indígenas como fundamentos para a construção de uma pedagogia crítica e antirracista.

No Módulo 3, Matemática e Educação das Relações Étnico-Raciais, será explorado o papel dessa área de conhecimento na valorização de saberes produzidos por diferentes povos ao longo da história. Serão apresentadas práticas matemáticas de matrizes africanas, evidenciando que a matemática não é neutra, mas atravessada por culturas, territórios e modos diversos de compreender o mundo. Esse módulo amplia a percepção da matemática como linguagem cultural e ferramenta de emancipação.

O Módulo 4, Ciências da Natureza, EREER e a Educação de Jovens e Adultos propõe reflexões sobre a relação entre ciência, natureza e diversidade cultural. Serão discutidos conhecimentos científicos africanos, afro-brasileiros e indígenas que historicamente foram invisibilizados, ressaltando práticas e saberes relacionados ao corpo, à saúde, à agricultura, à astronomia e à relação com o meio ambiente. A proposta é reconhecer e legitimar esses conhecimentos

como parte da formação integral dos sujeitos da EJA.

Por fim, o **fechamento do curso** traz reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais como princípio para a gestão educacional e para a garantia da qualidade na oferta da EJA no Brasil. Nesse momento, reafirmamos a importância da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e da formação continuada de educadores, fortalecendo uma prática pedagógica comprometida com justiça social e racial.

Que possamos “voltar e apanhar o que ficou atrás” para caminhar de braços dados para criar para a EJA um espaço de diálogo, de escuta e de construção de práticas pedagógicas mais justas, plurais e emancipatórias.

Desejamos a você uma excelente experiência formativa!

AS ORGANIZADORAS

Este material foi produzido com recursos públicos, descentralizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, para a Universidade Federal de São Carlos, por meio do Termo de Transferência Direta TED Nº 14363/2024. A iniciativa integra as ações de formação de professores para a docência na EJA, desenvolvidas no âmbito do Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA, instituído pelo Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024.

The background is a solid blue color. In the center, there are two overlapping circles of a slightly darker shade of blue. The text is centered over these circles.

MÓDULO INTRODUTÓRIO

✦ MÓDULO INTRODUTÓRIO:

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Autora: Dayse Cabral de Moura

Olá, colega docente da Educação de Jovens e Adultos é um prazer compartilhar com você este início de conversa. Nele iremos refletir sobre a predominância da população negra na EJA e as intrínsecas relações dessa modalidade de ensino com as desigualdades étnico-raciais no Brasil. Convido você para juntos/as refletirmos sobre alguns fatos da história da educação ainda pouco explorados. Desejo uma boa leitura!

“Enquanto os leões não contarem suas histórias o caçador será sempre o vencedor” (Provérbio Africano).

✦ INTRODUÇÃO

O provérbio africano na epígrafe deste texto nos convida a pensar sobre as histórias não contadas em relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A modalidade emerge como uma política educacional voltada à reparação de trajetórias escolares interrompidas e à garantia do direito à educação para pessoas que, por diversas razões sociais, econômicas e históricas, foram excluídas da escola quando crianças. A EJA deve ser compreendida como um instrumento de reparação, justiça social e reconhecimento de sujeitos

historicamente marginalizados. No entanto, é imprescindível compreender que, para além das questões de classe social, **a EJA está profundamente atravessada pelos marcadores de raça, etnia e gênero e pelas desigualdades étnico-raciais.**

Nesse contexto podemos considerar que a EJA é majoritariamente composta por sujeitos negros que historicamente tiveram seus direitos negados. Para Miguel Arroyo:

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, dos indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos (Arroyo, 2017, p. 106).

Mas quais os fatos da história que contribuíram para a exclusão de direitos para a população negra e indígena? A história da educação brasileira foi construída sobre pilares de exclusão sistemática. Desde o período colonial até o Brasil contemporâneo, negros, negras e indígenas têm sido afastados do acesso pleno e equitativo à educação formal.



Imagem: Acervo IBGE



Essa exclusão não se deu por ausência de interesse ou capacidade da população negra, ou indígena, mas como resultado direto do racismo estrutural e institucional que regeu — e ainda rege — as relações sociais no país. Conforme aponta Lélia Gonzalez (2020), o racismo estrutural é o elemento que organiza e sustenta a desigualdade racial no Brasil, atravessando instituições, discursos e práticas sociais de forma naturalizada.

[...]o racismo - enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas - denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas (Gonzalez, 2020 [1979a]: 35).

A escola, como instituição social, não está isenta das dinâmicas racistas que existem na sociedade. Pelo contrário, muitas vezes atua como reprodutora das desigualdades, ao silenciar a história da população negra, ao invisibilizar suas contribuições e ao desconsiderar os marcadores raciais que incidem na experiência escolar. Nesta direção, para Dayse Moura (2023) a EJA, torna-se não apenas uma possibilidade de retomada do processo de escolarização, mas também um espaço estratégico para a construção e afirmação de identidades étnico-ra-

ciais, através da construção de uma educação antirracista e emancipadora. Além disso, a autora afirma que a instituição escolar precisa se constituir como um espaço pedagógico capaz de desenvolver práticas docentes pautadas num currículo que proporcione aos diferentes estudantes o reconhecimento de suas origens, de sua história e cultura, rompendo com os discursos homogêneos, colonialistas, eurocentrados que excluem a cosmovisão africana e indígenas.

O apagamento na escola da população negra e indígenas como produtoras de conhecimentos, incide num processo de epistemicídio. Sobre esse processo, Sueli Carneiro (2023) aponta que:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, p. 88-89, 2023)



O presente texto propõe uma análise crítica da EJA em articulação com a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Para isso, organiza-se em cinco eixos nos quais apontaremos: (1) a presença do racismo estrutural e institucional na sociedade brasileira e seus reflexos na Educação de Jovens e Adultos, com apoio em dados estatísticos; (2) o perfil sociorracial das/dos estudantes da EJA, discutindo as intersecções entre raça, etnia, classe e gênero; (3) a predominância da população negra na EJA e os fatores históricos que explicam sua exclusão educacional; (4) uma análise das leis brasileiras que negaram à população negra o direito à educação; e (5) a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e das ações afirmativas como instrumentos de reversão dessa dívida histórica.

Ao promover essa discussão, pretendemos contribuir com o fortalecimento de uma abordagem crítica e antirracista na EJA, reconhecendo a centralidade da questão étnico-racial na formação do sistema educacional brasileiro e na vivência cotidiana dos sujeitos da EJA. Inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), entende-se que só é possível transformar a realidade educacional se esta for lida à luz das contradições históricas que a constitui. Educar jovens, adultos e idosos é, antes de tudo, um ato político de reparação, reconhecimento e valorização de suas histórias e saberes.



Imagem: André Carrieri (da Série Ciclos Naturais, 20.09.2020). - EMBRAPA

Se quer saber o final, preste atenção no começo.
(Provérbio Africano)

O RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A compreensão das desigualdades educacionais no Brasil exige o reconhecimento de que o racismo não é um fenômeno pontual ou isolado, mas um elemento estruturante da sociedade brasileira. O conceito de racismo estrutural, conforme problematizado por vários autores, mas aqui ressaltamos o pensamento crítico social de Lélia Gonzalez (2020), refere-se a um sistema de poder que organiza as relações sociais, políticas e econômicas com base na hierarquização racial. Ele opera de forma transversal em todas as instituições sociais, produzindo e reproduzindo desigualdades históricas que afetam diretamente a população negra.

O racismo institucional, por sua vez, se expressa nas práticas discriminatórias naturalizadas dentro das instituições, inclusive as educacionais, que negam direitos, dificultam

acessos e reproduzem a exclusão. Trata-se de um processo muitas vezes silencioso, mas profundamente eficaz, pois é sustentado por políticas públicas mal formuladas, omissões do Estado e práticas pedagógicas que invisibilizam a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígenas. Como alerta Eliane Cavalleiro (2000), "o racismo no interior da escola não se dá somente por agressões explícitas, mas se manifesta de maneira sutil e cotidiana, na ausência de representatividade negra, no silêncio curricular e no tratamento desigual entre estudantes" (Cavalleiro, 2000, p. 73).

Os dados estatísticos confirmam a persistência dessas desigualdades. Segundo o IBGE (2022), enquanto 58,3% da população branca com 25 anos ou mais concluiu o ensino médio, entre a população preta e parda esse percentual cai para 44,5%. No que diz respeito à taxa de analfabetismo, os números são ainda mais alarmantes: em 2019, o analfabetismo entre pessoas brancas era de 3,6%, enquanto entre pretos e pardos era de 8,9%, mais do que o dobro (IBGE, 2022). A disparidade racial permanece constante mesmo com o avanço da escolarização no país, indicando que políticas universalistas são insuficientes para corrigir desigualdades historicamente produzidas.

Dados

O racismo estrutural também se manifesta no acesso desigual à educação básica de qualidade. Segundo o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (IBGE, 2022), crianças negras frequentam mais escolas públicas com menor infraestrutura, maior rotatividade docente e maiores índices de evasão escolar. Isso tem reflexos diretos na trajetória educacional futura, levando muitos jovens negros à interrupção dos estudos e, posteriormente, à procura pela EJA como única alternativa possível de retorno ao sistema escolar.

Do ponto de vista teórico, Kabenguele Munanga (2003) destaca que o racismo brasileiro se alimenta da ideologia da democracia racial, que impede o enfrentamento direto do problema. Para ele, “o mito da democracia racial é uma das mais bem-sucedidas estratégias para manter o *status quo* das desigualdades” (Munanga, 2003, p. 56). Essa ideologia mascara o racismo presente nas estruturas da sociedade e, por conseguinte, na escola.

Além disso, a ausência de formação voltada para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura e pedagogia resulta em práticas docentes desprovidas de criticidade em relação às questões étnico-raciais. A escola, nesse sentido, contribui para a naturalização das desigualdades, reforçando

um currículo eurocêntrico e excludente. Nilma Lino Gomes (2005) argumenta que, para romper com esse ciclo, é necessário “adotar uma educação comprometida com a promoção da igualdade racial, com base em um currículo que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira” (Gomes, 2005, p. 41).

Portanto, o racismo estrutural e institucional no Brasil não apenas explica a baixa escolarização da população negra, mas também impõe limites concretos à permanência e ao sucesso escolar. A EJA, inserida nesse contexto, precisa ser pensada como uma política de enfrentamento dessas desigualdades e não apenas como um instrumento de escolarização tardia. Reconhecer a dimensão étnico-racial das exclusões educacionais é o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias e antirracistas.



Imagem: Flickr - Agência Brasília



PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): RAÇA E CLASSE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por uma diversidade de sujeitos cujas trajetórias de vida estão imbricadas em experiências de exclusão, pobreza, trabalho precoce e, sobretudo, em estruturas raciais discriminatórias. O perfil dos estudantes da EJA no Brasil revela um recorte bastante significativo em termos de raça, classe e território, evidenciando o quanto essas categorias se sobrepõem e potencializam desigualdades históricas.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, cerca de 67% dos estudantes da EJA se autodeclararam pretos ou pardos, e a maioria possui renda familiar de até dois salários mínimos (INEP, 2022). Além disso, os estudantes da EJA estão concentrados majoritariamente em áreas periféricas urbanas, com alta vulnerabilidade social, e muitos deles são trabalhadores/as informais, desempregados/as ou em ocupações de baixa remuneração. Esses dados reforçam a ideia de que o acesso tardio à educação formal é consequência

direta da combinação entre racismo estrutural e desigualdade de classe.

A interseccionalidade entre raça, classe, gênero, conceito desenvolvido por autoras como Kimberlé Crenshaw (2002), é fundamental para compreender o perfil dos estudantes da EJA. No contexto brasileiro, essa interseccionalidade se expressa na predominância de pessoas negras e pobres nos índices de analfabetismo, evasão escolar e acesso desigual à educação básica de qualidade. Como analisa Gomes (2005), "os sujeitos negros e pobres foram, historicamente, os últimos a entrar na escola e os primeiros a serem expulsos dela" (Gomes, 2005, p. 39).

Ademais, estudos mostram que os estudantes da EJA são, em sua maioria, trabalhadores/as que foram precocemente inseridos/as no mercado de trabalho, muitos deles/as obrigados/as a abandonar a escola para ajudar no sustento da família. Segundo Miguel Arroyo (2005), a EJA abriga sujeitos que "tiveram suas histórias educativas violentadas por uma lógica seletiva e excludente da escola tradicional" (Arroyo, 2005, p. 26). Essa lógica incide com ainda mais força sobre corpos negros e periféricos, cuja existência é, muitas vezes, marcada pela negação do direito à educação e a cidadania plena.

Outro aspecto importante é a desigualdade de gênero presente na EJA: há uma maior presença de mulheres negras nessa modalidade, muitas delas chefes de família, mães-solo, ou trabalhadoras domésticas, que veem na EJA uma oportunidade de retomada de seus projetos de vida. Isso evidencia o quanto a educação de adultos deve considerar não apenas a diversidade dos sujeitos, na medida que existe um grande percentual de estudantes da EJA nos campos, em territórios quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e nas periferias das cidades, mas também os atravessamentos de gênero, raça, etnia, classe, geração e territórios que conformam suas realidades.

É importante destacar que a própria estrutura e funcionamento da EJA ainda apresentam limitações para acolher plenamente esses sujeitos. A falta de políticas de permanência, ausência de transporte público em horários noturnos, falta de merenda escolar e infraestrutura precária dificultam a permanência das/dos estudantes, resultando em altas taxas de evasão. Em muitos casos, a escola não se mostra como um espaço de acolhimento, mas como uma continuação das práticas excludentes do passado.

Portanto, compreender o perfil dos estudantes da EJA é reconhecer a profundidade das desigualdades educacionais no Brasil. Trata-se de uma população que, além de ter sido privada do acesso à escolarização regular, continua enfrentando obstáculos para se manter na escola. A EJA precisa ser pensada como uma política pública de justiça social e racial, que vá além da certificação e se comprometa com a valorização das identidades e das histórias dos sujeitos que a constituem.



Imagem: Freepik



A POPULAÇÃO NEGRA NA EJA: DADOS E EXCLUSÃO HISTÓRICA

A predominância da população negra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é fruto do acaso, mas sim o resultado de um longo processo histórico de exclusão educacional e de marginalização social. Desde o período colonial até os dias atuais, a população negra brasileira tem sido sistematicamente afastada dos espaços formais de conhecimento e poder. A EJA, nesse sentido, torna-se uma das únicas possibilidades de acesso tardio ao direito à educação, servindo como espaço de reexistência e reconstrução de trajetórias interrompidas pelo racismo estrutural.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2022) revelam que mais de 65% dos estudantes da EJA são pessoas negras (pretas e pardas). Além disso, a maioria desses estudantes está situada nas faixas de renda mais baixas, vivendo em territórios de alta vulnerabilidade e em contextos de precarização do trabalho (Todos pela educação, 2022). Esses números evidenciam que a exclusão educacional no Brasil tem cor, classe e território. Como afirma Munanga (2003), "a exclusão do negro da escola foi uma

estratégia de manutenção da ordem racial e econômica vigente desde a escravidão" (Munanga, 2003, p. 89).

Após mais de 350 anos de escravidão, o Estado brasileiro promoveu a abolição formal da escravatura em 1888, sem, no entanto, implementar qualquer política de inclusão educacional, social ou econômica para a população negra recém-liberta. Ao contrário, houve o incentivo à imigração europeia como forma de "branqueamento" da população, conforme demonstram estudos de Hasenbalg (1979) sobre a ideologia do branqueamento. Dessa forma, a população negra permaneceu à margem da sociedade, sem acesso à terra, ao trabalho formal e, sobretudo, à educação.

A Constituição de 1891, primeira após a Proclamação da República, manteve-se omissa quanto à necessidade de reparação à população negra. A negação do direito à educação consolidou-se como prática estrutural, resultando em altos índices de analfabetismo e baixa escolarização, que perduram até hoje. Segundo o IBGE (2022), a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas com 15 anos ou mais é de 9,6%, enquanto entre pessoas brancas é de 4,3%. Esses dados escancaram os efeitos de uma herança histórica de exclusão e negligência.

Além disso, a inserção da população negra no mercado de trabalho sempre esteve associada a funções subalternizadas, de baixa remuneração e alta informalidade, o que impede a conciliação com os estudos formais e contribui para o abandono escolar precoce. Isso ajuda a explicar a grande presença de adultos negros/as na EJA, que, ao longo da vida, foram forçados a interromper seus estudos para sobreviver. Como aponta Arroyo (2005), "os sujeitos da EJA são sobreviventes de um processo de exclusão que os impediu de estudar na idade considerada 'normal' (Arroyo, 2005, p. 28).

Outro fator relevante é o racismo institucional presente nas escolas, que contribui para o fracasso e a evasão escolar da juventude negra. A ausência de professores negros/as, de representações positivas da população negra nos materiais didáticos e a prática pedagógica descontextualizada reforçam a sensação de não pertencimento. Muitas vezes, esses estudantes encontram na EJA um espaço para retomar sua autoestima e se reconhecer como sujeitos de saber e direito.

Portanto, a forte presença da população negra na EJA reflete um projeto histórico de exclusão, que precisa ser rompido com políticas públicas reparatórias e com práticas pedagógicas que valorizem a identidade, a história e os saberes afro-brasileiros

e indígenas. A EJA não pode continuar sendo um espaço invisibilizado e estigmatizado. Ao contrário, deve ser reconhecida como parte fundamental da política de enfrentamento ao racismo e à desigualdade estrutural no Brasil.

LEIS QUE EXCLUÍRAM A POPULAÇÃO NEGRA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A história da educação no Brasil está profundamente marcada por legislações que, direta ou indiretamente, contribuíram para a exclusão da população negra dos processos formais de escolarização. Essas leis — algumas explícitas, outras disfarçadas de "neutralidade jurídica" — demonstram que o racismo legal e institucional foi um dos pilares da formação do sistema educacional brasileiro. Entender esse legado é essencial para compreender a presença massiva da população negra na EJA como uma forma tardia e parcial de acesso ao direito historicamente negado.



O Código Filipino, conjunto de leis herdado da colonização portuguesa, já impunha restrições ao ensino de pessoas escravizadas, que eram majoritariamente negras. Qualquer tentativa de alfabetização de escravizados era considerada perigosa, pois significava a possibilidade de insurgência contra a ordem colonial. A interdição ao saber era, portanto, uma estratégia de dominação. Como observa Clóvis Moura (1988), "a negação do acesso à escrita fazia parte do sistema escravocrata, que via no letramento um risco à subordinação dos cativos" (Moura, 1988, p. 112).

A Lei n.º 601/1850, conhecida como Lei de Terras, estabeleceu que a posse de terra só poderia ocorrer por meio da compra, abolindo o sistema de sesmarias. Com isso, a população negra recém-liberta, sem recursos econômicos, foi impedida de adquirir terras, sendo empurrada para a marginalidade urbana e o trabalho precarizado. Ainda que não fosse uma legislação educacional, a Lei de Terras teve efeito direto sobre a exclusão educacional, pois restringiu o acesso a uma condição mínima de estabilidade social e econômica, fundamental para a escolarização das gerações seguintes.



Imagem: Acervo Fundação Biblioteca Nacional - Brasil

A primeira Constituição do Brasil, promulgada após a independência, estabeleceu a educação primária como "gratuita para todos os cidadãos" (Art. 179, inciso XXXII). No entanto, o termo "cidadão" excluía os escravizados e seus descendentes, que não eram considerados sujeitos de direitos civis. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), "ao restringir o direito à educação aos 'cidadãos', a Constituição de 1824 institucionalizou a exclusão de uma maioria da população negra e pobre" (Gonçalves e Silva, 2003, p. 91).



A Lei Saraiva, que reformou o sistema eleitoral do Império, restringiu o direito ao voto apenas aos homens alfabetizados. Embora aparentemente neutra, essa exigência teve um efeito devastador sobre os negros libertos, a maioria dos quais não havia tido acesso à alfabetização devido às proibições anteriores. Como destaca Florestan Fernandes (1978), essa lei criou uma forma sutil e "legalizada" de exclusão política da população negra recém-liberta.

Após a abolição, a Constituição Republicana de 1891 não promoveu nenhuma medida de reparação ou inclusão da população negra no sistema educacional. Pelo contrário, manteve a lógica liberal de "igualdade formal", ignorando as desigualdades materiais herdadas da escravidão. Para Munanga (2003), essa omissão legal consolidou a marginalização da população negra, naturalizando sua condição de exclusão: "o Estado brasileiro seguiu negando, por omissão, o direito à educação dos descendentes de africanos" (Munanga, 2003, p. 102).

No período pós-abolição, o Brasil não criou nenhuma política pública educacional voltada para os negros. Ao contrário do que ocorreu, por exemplo, nos Estados Unidos com as

escolas para afro-americanos após a Guerra Civil, o Brasil optou por uma "abolição sem inclusão". As escolas públicas foram concebidas com base nos interesses das elites urbanas e brancas. A população negra foi, na prática, abandonada à própria sorte.

Essa série de omissões e ações legais revela que a exclusão da população negra do sistema escolar não foi uma falha, mas parte de um projeto político de manutenção da ordem racial e de classe. Como afirma Gomes (2005), "não basta garantir igualdade de acesso à escola se não forem considerados os contextos históricos de exclusão racial que moldaram essa instituição" (Gomes, p. 43).

Na luta contra o projeto de abandono do Estado ao direito à educação da população negra, destacamos o papel do movimento negro que ao longo do tempo desenvolveu estratégias de resistência e educação do seu povo como podemos ressaltar o papel educador/formativo da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, no qual ressaltamos a contribuição de Abdias do Nascimento.



Assim, a atual presença da população negra na EJA deve ser lida como efeito direto dessas legislações que, por séculos, negaram a essa parcela da população brasileira o direito à cidadania plena, especialmente por meio da educação. A superação dessa herança exige o reconhecimento dessa dívida histórica e a implementação de políticas reparadoras, como as que serão discutidas no próximo tópico.

→ Para saber mais

Vídeos:

A Frente Negra Brasileira

<https://www.youtube.com/watch?v=2FRnKpFLiQE&t=748s>

O teatro experimental do negro (TEN)

<https://www.youtube.com/watch?v=CIMue57UpEQ>

Você sabe o que é racismo?

<https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4>

PodCast: Episódio 4 do PodCast Projeto Querino, Colono Preto:

Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas

<https://www.youtube.com/watch?v=6Og8bOcJrlc>



O amanhã pertence àqueles que se preparam hoje.

(Provérbio Africano)

AS LEIS 10.639/03 e 11.645/2008 E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA

A promulgação da [Lei n.º 10.639, em 9 de janeiro de 2003](#) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/93/94) representando um marco histórico no enfrentamento ao racismo no Brasil, especialmente no campo educacional. A referida Lei torna obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica. A lei responde a uma reivindicação antiga dos movimentos negros e educadores comprometidos com uma pedagogia antirracista. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.





Imagem: Juca Martins/Olhar Imagem.

Essa legislação também instituiu o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, como data de referência no calendário escolar, criando espaços de discussão sobre a luta e a resistência negra ao longo da história brasileira. A efetiva aplicação da Lei 10.639/03 oferece uma oportunidade de reverter o processo de exclusão da população negra da educação, contribuindo para o fortalecimento da identidade étnico-racial das/dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa.

Conforme destaca Gomes (2012), essa lei representa uma ferramenta importante para o enfrentamento do racismo estrutural e para o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes à formação do Brasil.

No entanto, a implementação da lei ainda enfrenta muitos desafios. Em muitas escolas, o conteúdo previsto é tratado de forma pontual, limitada a datas comemorativas, sem o devido aprofundamento. Falta formação continuada para os professores, os materiais didáticos ainda apresentam lacunas ou abordagens estereotipadas e há resistência institucional ao debate racial, pois os educadores(as) desconhecem a referida lei e não a aplicam no cotidiano escolar.

[Um estudo realizado pelo Geledés e pelo Instituto Alana \(Pesquisa Inédita..., 2023; Benedito; Carneiro; Portella, 2023\)](#) constatou que as secretarias municipais de educação não estão organizadas para garantir efetivamente a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar. A pesquisa revela que, após duas décadas de promulgação da Lei 10.639/2003, as secretarias de educação continuam negligenciando sua implementação, pois não construíram condições e estruturas para que as escolas pudessem enfrentar o racismo. O estudo



indica a relevância do Estado brasileiro ter uma política educacional que assume o compromisso antirracista e valorize as contribuições dos povos africanos e das populações afro-brasileiras para a formação de nosso país.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses desafios se agravam, pois, a modalidade já enfrenta uma histórica desvalorização e precarização no sistema educacional. Implementar a história e cultura afro-brasileira na EJA é reconhecer os sujeitos negros como protagonistas de suas histórias e reconstruir suas trajetórias marcadas por exclusões.

Além da Lei 10.639/03, outras políticas públicas voltadas para a equidade racial têm contribuído significativamente para a ampliação do acesso da população negra à educação. Entre elas, destacam-se as ações afirmativas, como as cotas raciais para o ingresso no ensino superior público, regulamentadas pela Lei n.º 12.711/2012. Tais medidas têm possibilitado a entrada de milhares de estudantes pretos e pardos nas universidades e institutos federais e estaduais, promovendo uma transformação importante no perfil do alunado universitário brasileiro.

Segundo o IBGE (2022), o número de estudantes negros no ensino superior mais do que dobrou entre 2010 e 2020, resultado direto das políticas de cotas e programas de permanência estudantil. Esses dados demonstram que ações afirmativas não configuram privilégios, mas sim estratégias reparatórias diante de um histórico de negação de direitos.

Nesse sentido, tanto as Leis 10.639/03 e a 11.645/2008 quanto as ações afirmativas cumprem um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, inclusiva e democrática. Elas rompem com a lógica meritocrática excludente que marcou a história educacional brasileira e possibilitam a construção de uma escola que reconhece as diferenças e valoriza a pluralidade cultural e racial. No caso da EJA, essas políticas precisam ser fortalecidas e adaptadas à realidade dos sujeitos que a compõem — jovens, adultos e idosos negros —, historicamente impedidos de acessar o direito à educação em igualdade de condições. Reconhecer essas trajetórias e atuar para repará-las é um dever do Estado e um compromisso ético da educação pública brasileira.



✦ CONCLUSÃO

**Nunca é tarde para voltar e
recolher o que ficou para trás.**

SANFOKA



A análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz das relações étnico-raciais no Brasil evidencia que essa modalidade de ensino não pode ser compreendida isoladamente das estruturas históricas de opressão e exclusão que marcaram, e ainda marcam, a trajetória da população negra no país. Desde o período colonial, passando pelas omissões legais no pós-abolição até às desigualdades contemporâneas, o acesso da população

negra à educação foi sistematicamente negado ou dificultado. A EJA, portanto, emerge como resposta tardia a uma dívida histórica não reconhecida de maneira institucionalizada pelo Estado brasileiro.

Esta introdução buscou enfatizar que a presença massiva de estudantes negros na EJA é reflexo direto de um racismo estrutural e institucional que molda o sistema educacional brasileiro. Os dados estatísticos evidenciam disparidades profundas no acesso, permanência e conclusão da escolarização entre brancos e negros, reforçando a tese de que o sistema educacional não é neutro, mas historicamente racializado.

Nesse contexto, a EJA deve ser repensada não apenas como uma modalidade compensatória, mas como um espaço de reconstrução identitária, valorização de saberes e promoção de justiça racial. Para isso, é fundamental que as políticas públicas educacionais reconheçam a centralidade da questão racial na formulação de seus princípios, ações e práticas pedagógicas.

Inspirado no pensamento de Paulo Freire (1996), que defendia uma educação crítica, libertadora e dialógica, este texto reafirma que educar jovens, adultos/as e idosos/as negros/as é um ato político de resistência. É por meio da EJA antirracista, crítica e emancipadora que será possível não apenas reparar injustiças do passado, mas também construir um futuro mais igualitário, em que o direito à educação de qualidade seja, de fato, universal. Nunca é tarde para olharmos para as histórias não contadas de exclusão do nosso povo negro e indígenas ao direito à educação.

A implementação efetiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é importante para o fortalecimento das ações afirmativas, pois são passos essenciais para romper com o ciclo de silenciamento, invisibilidade, subalternização e fracasso escolar imposto à população negra. Além disso, é urgente garantir formação antirracista para docentes da EJA, produzir materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial brasileira e valorizar as trajetórias de vida dos sujeitos que compõem essa modalidade.



Imagem: Freepik



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. PNAD Contínua – Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

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

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 1978.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25–50.

GOMES, Nilma Lino. A sociedade brasileira e a promoção da igualdade racial na escola: a Lei 10.639/03 como possibilidade de reeducação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação e relações raciais: apostando na construção de um futuro melhor. In: LIMA, M. M.; BATISTA, I. R. (Orgs.). Educação e diversidade: o debate étnico-racial. Brasília: MEC, 2003. p. 87–101.

GONÇALVEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher negra. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano, p. 25-44. São Paulo, Zahar 2020 [1979a].

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MOURA, C. DAYSE. Leitura e Construção de Identidades Raciais na EJA. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

PESQUISA INÉDITA mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. Portal Geledés, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 22 maio 2023.

MÓDULO 1

✦ MÓDULO 1:

LINGUAGENS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Autora: Ayodele Floriano Silva

Olá, colega docente da Educação de Jovens e Adultos, é uma alegria compartilhar com você este módulo de Linguagem. Neste material, vamos refletir sobre a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais—ERER na área das Linguagens, apresentando temas e atividades relacionadas à Língua Portuguesa, às Artes e à Educação Física. Convido você a refletir conosco sobre as possibilidades de trabalho com estudantes, jovens, adultos e idosos, reconhecendo suas vivências, saberes e trajetórias. Que essa caminhada conjunta nos leve longe, pois, como nos ensina o provérbio africano: “Se quer ir rápido, vá sozinho(a). Se quer ir longe, vá acompanhado(a)”. Desejo uma ótima leitura!



Imagem: Getty Images

INTRODUÇÃO



Se você pode andar, você pode dançar. Se você pode falar, você pode cantar.

(Provérbio Africano)

Iniciamos este módulo com um provérbio africano que nos convida a refletir sobre o corpo e o movimento como formas essenciais de expressão da linguagem. Para Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1992), a linguagem é fruto da interação social e do diálogo entre interlocutores. Assim, não pode ser entendida como uma estrutura abstrata, sem realização concreta, nem como um simples reflexo da realidade material.

Nessa perspectiva, a linguagem vai muito além da leitura e da escrita de palavras: ela abrange um conjunto amplo e diverso de práticas sociais que envolvem a maneira como sentimos, nos expressamos e nos comunicamos com o mundo. Quando andamos, dançamos, falamos ou cantamos, estamos utilizando

linguagens — corporais, orais, sonoras — para construir sentidos, estabelecer relações e afirmar quem somos. Como nos lembra o provérbio, a linguagem é presença, é vivência, é cultura compartilhada.

No contexto escolar, muitas vezes a linguagem é reduzida à decodificação de letras e à produção de textos escritos. No entanto, os documentos normativos da educação brasileira, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, reconhecem que a linguagem deve ser compreendida no plural: verbal, corporal, visual, sonora e digital. Essas múltiplas linguagens são atravessadas por valores, histórias, memórias e identidades, e devem estar relacionadas às culturas de origem africana, afro-brasileira e indígena, que historicamente contribuíram, e contribuem até hoje, para a construção do Brasil.

Articular o ensino das Linguagens com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é fundamental para ampliar a escuta e a valorização dos saberes e das experiências dos/as estudantes, jovens e adultos. Para Vera M. Masagão Ribeiro (p.41, 2001), essas pessoas chegam à EJA “com com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas”. Junto a essa bagagem cultural riquíssima estão as estratégias próprias de comunicação e leitura de mundo.



Então, ao incorporar linguagens que envolvem o corpo (andar, dançar), a oralidade (falar) e a música (cantar)¹, junto a conteúdos que abordam a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, construímos práticas pedagógicas mais significativas, que respeitam e dialogam com as realidades dos sujeitos da EJA.

Nosso papel, enquanto educadoras e educadores, é reconhecer e valorizar essas formas de expressão, ampliando os repertórios culturais e linguísticos dos/das estudantes, e promovendo uma aprendizagem com sentido, que fortaleça sua autonomia, autoestima e participação ativa na sociedade. A área de Linguagens na EJA assume, assim, um papel essencial na construção de uma educação plural e democrática.

Este módulo pretende oferecer reflexões, propostas e atividades que apoiem você, docente da EJA, a desenvolver práticas pedagógicas que articulem as múltiplas linguagens com a EJA. Para isso, o percurso formativo está organizado em três tópicos:

Tópico 1: Língua Portuguesa e EJA;

Tópico 2: Artes e EJA;

Tópico 3: Educação Física e EJA.

Ao final, de cada tópico será proposta uma atividade prática com sugestões para serem realizadas em sala de aula. Então, sigamos juntos e juntas para fortalecer a educação que queremos e acreditamos — porque, como diz o provérbio africano, “se podemos andar, podemos dançar; se podemos falar, podemos cantar”, e se podemos nos expressar, podemos transformar nossas realidades para melhor.

Para encerrar esta introdução, proponho que você assista esses dois vídeos: 1) [Imagine](#); e 2) [No Woman No Cry](#). Se abra para uma escuta sensível a partir da musicalidade como forma de linguagem e expressão que conecta culturas, territórios e histórias do projeto internacional *Playing For Change | Song Around The World* que mostra como a música pode atravessar fronteiras e unir vozes de diferentes partes do mundo em uma só canção.

Essa proposta, assim como o provérbio africano que diz: “Se você pode andar, você pode dançar. Se você pode falar, você pode cantar”, nos convida a reconhecer na palavra falada e cantada — mesmo fora da norma-padrão — uma poderosa forma de saber, de sentir e de existir.

¹Ao mencionar andar, dançar, falar e cantar, consideram-se aqui exemplos de linguagens expressivas. É fundamental compreender que pessoas com deficiência podem vivenciar e ressignificar essas linguagens por meio de diferentes formas de expressão, como movimentos corporais adaptados, comunicação alternativa e ampliada (CAA), libras, tecnologias assistivas, ritmos produzidos com instrumentos ou recursos sonoros, entre outras possibilidades. Nesse sentido, o princípio é reconhecer a diversidade das expressões humanas, assegurando acessibilidade e inclusão.



Imagem: Secretaria Municipal de Educação - SP

TÓPICO I

LÍNGUA PORTUGUESA E EJA



As palavras sábias são como o açúcar de cana: o sabor nunca desaparece.

(Provérbio Africano)

O provérbio africano que inicia este tópico nos lembra da força e da permanência das palavras. Quando as palavras trazem sentido para aquilo que somos e vivemos no nosso dia a dia, elas carregam o poder de tocar, transformar e ficar dentro de nós, como um sabor doce que resiste ao tempo. Assim também pode ser o ensino da **Língua Portuguesa** se ele tiver sentido para pessoas em processo de aprendizagem. Esse componente curricular fundamental na área de Linguagens é **responsável por desenvolver as habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística**. Então, por que não construir esses aprendizados com sentido e de forma doce?

O ensino da Língua Portuguesa está organizado em campos de atuação (vida pública, vida cotidiana, artístico-literário e vida escolar) e objetos de conhecimento como práticas de linguagem, análise linguística e semiótica, e produção de

textos (BNCC, 2018). Nesse sentido, os campos de atuação e os objetos visam garantir que os educandos e educandas se apropriem da língua como instrumento de comunicação, expressão e intervenção social, além de compreenderem sua dimensão histórica, cultural e política.

No contexto da **Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER**, a **Língua Portuguesa assume um papel importante ao possibilitar a reflexão sobre a diversidade cultural e linguística do Brasil, presentes nos campos de atuação e nos objetos de conhecimento, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos**. Para esse tópico, escolhemos trabalhar dois temas centrais que articulam o ensino da Língua Portuguesa com a ERER, são eles:

Campo de atuação **artístico literário, utilizando a Literatura negro-brasileira de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus** como ferramenta de valorização cultural e combate ao racismo.

Análise linguística como objeto de conhecimento da variação linguística com foco **no conceito de “pretuguês” proposto por Lélia Gonzalez**, que ressignifica a linguagem como expressão da identidade negra.



A Literatura negro-brasileira de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), a literatura é considerada uma das áreas de destaque do trabalho pedagógico que articula EREER e o ensino de Língua Portuguesa. Nessa articulação há a representação de vozes, histórias e culturas que foram historicamente silenciadas, como a de mulheres negras. Portanto, nesse tópico vamos apresentar o conceito de literatura negro-brasileira, apresentar Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo e suas contribuições para o trabalho na EJA.

O que é Literatura negro-brasileira?

A **Literatura negro-brasileira**, segundo Cuti (2010), é a escrita por pessoas negras e fala sobre suas vivências no Brasil. É uma forma de resistência, afirmação da identidade negra e combate ao racismo. Autoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, entre outras autoras e outros autores, oferecem narrativas que vão além da literatura brasileira que conhecemos, questionando estereótipos sobre o que é ser uma pessoa negra no Brasil e valorizando a identidade negra.

Segundo Dayse Cabral Moura (2023), o uso da Literatura Negra na escola contribui para o processo de descolonização do conhecimento e o desenvolvimento do letramento literário e racial crítico, fortalecendo a representatividade e as identidades negras dos(as) estudantes.

→ Para saber mais

Vídeos

- A literatura negro-brasileira como ferramenta de combate ao racismo? Com Kiusam de Oliveira - <https://www.youtube.com/watch?v=qLLgwoAhTe0>
- Literatura Negra - <https://www.youtube.com/watch?v=v-NOFbBJMu-c&t=500s>

Artigos

- A Leitura de Literaturas Negras na Educação de Jovens e Adultos - <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/16274/11046>
- Literatura negra: os sentidos e as ramificações - <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes>



Carolina Maria de Jesus e suas contribuições para EJA

A escritora Carolina Maria de Jesus, reconhecida mundialmente por suas obras literárias, traz em seus textos a vivência de ser uma mulher, negra e pobre em uma sociedade marcada por desigualdades de gênero, raça e classe. Quando que na literatura brasileira, considerada cânone, teríamos essa oportunidade escrita nos livros?

Para Jufran Alves Tomaz (2023), a obra e a vida da escritora Carolina Maria de Jesus, contribuem para a EJA porque auxiliam docentes a trabalhar com diversidade cultural, construindo práticas mais inclusivas e próximas da realidade dos estudantes da EJA. Portanto, consideramos seus textos como palavras de sabedoria no trabalho de EJA pois trazem:

- **Combate ao Preconceito e Estereótipos:** a narrativa de Carolina quebra barreiras e desafia preconceitos, especialmente o modelo de ensino de literatura centrado na cultura europeia.

- **Valorização da história e cultura afro-brasileira:** os textos valorizam a presença e a história de pessoas negras. Além disso, a obra da autora é reconhecida como uma das primeiras escritoras negras do Brasil.
- **Transposição Didática:** a história da autora permite adaptar o ensino de literatura à realidade da EJA, usando a experiência da autora para aproximar o texto literário da realidade dos estudantes.



Conceição Evaristo e suas contribuições para EJA

A escritora, professora e pesquisadora Conceição Evaristo é uma das vozes mais potentes da literatura brasileira contemporânea. Mulher negra, nascida em uma favela de Belo Horizonte, ela criou o conceito de *escrevivência* para falar da escrita que nasce das vivências de mulheres negras como ela. Seus textos — poesias, contos e romances — abordam temas como racismo, desigualdade, ancestralidade, afetos e resistência.



Assim como a obra de Carolina Maria de Jesus, os textos de Conceição Evaristo aproximam a literatura da realidade, do cotidiano de muitas pessoas jovens, adultas e idosas que estão na EJA. De acordo com Andressa Marque Torres et al. (2023), Conceição Evaristo oferece uma perspectiva literária que humaniza e problematiza as realidades dos sujeitos da EJA, contribuindo para a construção de uma educação crítica, libertadora e engajada com as experiências e saberes dos/das estudantes. Nesse sentido, a vida e as obras da escritora Conceição são palavras de sabedoria para o trabalho de EREER na EJA, pois trazem:

- **A representação das vidas oprimidas:** em seus livros a autora retrata crianças, mulheres e homens que lutam para ter suas existências reconhecidas;
- **Ênfase na memória coletiva e identidade:** as narrativas de suas obras destacam a história e a experiência das mulheres negras, reforçando que a vida de uma pessoa pode ter impacto libertador sobre outras, e que nossa identidade é moldada pelas trajetórias de quem veio antes.
- **Fundamento para currículos emancipatórios:** a escrita da autora, aliada à teoria de Paulo Freire, sustenta a construção

de currículos que unam culturas, saberes e literatura, considerando toda a comunidade escolar e promovendo uma docência poética, na qual sujeitos e saberes se entrelaçam como um bordado formativo.

→ Para saber mais

Sites

- Carolina Maria de Jesus - Dados biográficos <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>
- Conceição Evaristo - Dados biográficos - <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

Vídeos

- Conceito de escrevivência - <https://www.youtube.com/watch?v=O4jRxG-Ye2E>
- QUEM FOI CAROLINA DE JESUS? - https://www.youtube.com/watch?v=6P_q9O3VtIU



Preconceito Linguístico e o Conceito de Pretuguês de Lélia Gonzalez

Preconceito linguístico

A língua portuguesa falada no Brasil é reconhecida como a língua oficial brasileira. Mas será que ela é falada da mesma forma do Oiapoque ao Chui? Além dos sotaques que adoçam os jeitos de falar no nosso país, existem variações linguísticas vistas como erradas no que se refere a norma culta. Quando, por exemplo, uma pessoa diz: “pobrema, Framengo, vorta, Ministério Pubrico, adevogado, mulé, barre, galfo”, isso não é visto com bons olhos por nós, professores e professoras. É aí que mora o preconceito linguístico.

Conforme o pesquisador, Marcos Bagno (2002) o preconceito linguístico é uma forma de discriminação que atinge, sobretudo, falantes de variedades linguísticas não hegemônicas, como as falas de comunidades negras, indígenas e periféricas. No Brasil, esse preconceito está ligado ao racismo, que desvaloriza as expressões linguísticas associadas à população negra.

→ Para saber mais

Preconceito Linguístico - [Preconceito linguístico e a língua que falamos](#)



Lélia Gonzales e o conceito de Pretuguês

Lélia Gonzalez (2020), intelectual e ativista negra, propôs o conceito de pretuguês para ressignificar a linguagem como expressão da identidade negra. O “*pretuguês*” é uma forma de resistência que valoriza as marcas linguísticas e culturais da diáspora africana no Brasil, como o uso de gírias, expressões populares e a incorporação de termos de origem africana. Para Gonzalez (2020), a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um espaço de luta política e afirmação identitária.

Assim como as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que aproximam a literatura da realidade, do cotidiano de muitas pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, o conceito de *pretuguês*, de Lélia Gonzalez, é uma palavra de sabedoria para o trabalho de EREER na EJA, pois traz:

- **Reconhecimento das variações linguísticas como legítimas**, mostrando que os modos de falar de pessoas negras e periféricas são formas históricas e criativas de expressão, ligadas à ancestralidade africana;
- **Valorização da oralidade como saber**, reforçando que a fala cotidiana também é fonte de conhecimento, memória e identidade;
- **O combate ao preconceito linguístico**, que muitas vezes atinge educandas e educandos por falarem de um jeito diferente do que é considerado "correto" pela norma-padrão;
- **A afirmação da identidade negra por meio da linguagem**, ajudando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos de saber, com histórias e vozes próprias;
- **O fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes da EJA**, ao valorizarem a própria forma de falar, de se sentirem respeitados e perceberem que sua linguagem tem valor e potência; e
- **A inspiração para práticas pedagógicas inclusivas**, que acolham e trabalhem com a diversidade linguística presente nas salas de aula da EJA, promovendo letramento e alfabetização com base na realidade dos educandos.

→ Para saber mais

Livro: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Artigos

- DOS SANTOS, Antonio Nacilio Sousa et al. PRETUGUÊS E AMEFRICANIDADE: a construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 12, p. e10807-e10807, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10807/6105>
- MARCAS DE AFRICANIA NO PORTUGUÊS DO BRASIL: O LEGADO NEGROAFRICANO NAS AMÉRICAS - <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/5398>

Vídeos

- Lélia Almeida González (1935 - 1994) - Heróis de Todo Mundo - <https://www.youtube.com/watch?v=QEij7sXdJOs>
- PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira - <https://www.youtube.com/watch?v=v7ZC429ONME&t=33s>



Proposta para o ensino de Língua Portuguesa com o foco na EREER

A proposta a seguir foi dividida em encontros e cada um dos encontros é composto por atividades em que os/as educandos/as vão ter a oportunidade de exercer a sua oralidade, leitura e escrita. Essa proposta pode e deve ser adaptada conforme a realidade da turma e pode ser feita em sequência ou de forma isolada. O importante é trazer bons materiais e estar com a escuta atenta, pois boa parte das percepções, experiências trazidas em sala de aula podem ser pistas para futuras atividades significativas para o grupo, seja na área da linguagem ou não.

Encontro 1 e 2: Roda de conversa e partir da apresentação escrita e de imagem de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo (Cada encontro fica destinado para uma autora)

Objetivo: Desenvolver escuta ativa e oralidade, promovendo conexões afetivas com a linguagem escrita e de imagem.

Atividades:

- Apresentação das autoras, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, pela leitura de um trecho de cada biografia omitindo o pertencimento étnico-racial;
- Pedir para os/as educandos/as descreverem as autoras fisicamente.
- Apresentar as fotos da cada autora
- Iniciar a roda de conversa a partir da percepção dos/as os/as educandos/as

Encontro 3 e 4: Leitura e discussão de textos

Objetivo: Estimular leitura crítica, compreensão textual e conexão com a realidade.

Textos sugeridos:

- Trecho do Quarto de Despejo (Jesus, 2015)
- Poema "Eu-Mulher" do livro Poemas da Recordação e Outros Movimentos (Evaristo, 2008) ou conto "Maria" do livro "Olhos d'agua (Evaristo, 2014)

Atividades:

1. Leitura em grupos
2. Roda de conversa guiada:
 - Quem fala no texto?
 - Que vivência está sendo contada?
 - Alguma identificação com sua própria história?

Encontro 5 e 6: Escrita – Minha escrevivência

Objetivo: Estimular a escrita autoral e o reconhecimento da própria história como digna de valor e memória.

Atividades:

1. Escrita de relatos autobiográficos ou crônicas com temas sugeridos:
 - O Um dia inesquecível
 - O lugar de onde venho
 - Uma mulher da minha vida
2. Apoio à escrita: conversa, esboço coletivo, revisão.
3. Leitura compartilhada dos textos para a turma.

Encontro 7 e 8: Linguagem, preconceito linguístico e “pretuguês”

Objetivo: Reconhecer e valorizar as variações linguísticas como expressão cultural e combate ao preconceito.

Atividades:

1. Discussão inicial: “Quem já foi corrigido pelo seu jeito de falar?”
2. Apresentação da intelectual Lélia Gonzales - [biografia](#) e imagens
3. Apresentação do conceito de “pretuguês” pelo vídeo [PRETUGUÊS: a africanização da língua portuguesa brasileira](#)
4. Roda de conversa sobre o vídeo
5. Escrita coletiva de termos que compõem o “pretuguês”.

Finalizando o tópico de Língua Portuguesa e ERER

Ao terminar esse tópico, volto ao provérbio que nos acompanhou, e concluo que o sabor das palavras sábias nunca desaparecem porque, quando nós professoras e professores conectamos a linguagem à vida, às memórias e às lutas de educandas e educandos, o conhecimento de si e do mundo ganha um sabor persistente e cheio de sentidos.

A Literatura Negro-Brasileira, representada pelas obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, permite que vozes negras historicamente silenciadas adquiram visibilidade nas salas de aula.

Ao lado delas, a contribuição de Lélia Gonzalez com o conceito de “pretuguês” nos convida a valorizar a fala cotidiana, a oralidade ancestral e os modos de dizer do povo negro como formas legítimas de expressão e combater o preconceito linguístico.





Imagem: Freepik

TÓPICO II

ARTES E ERER



A luz com que vês os outros, é a luz com que os outros te veem a ti.

(Provérbio Africano)

Introdução

Esse provérbio africano nos convida a refletir sobre o modo como enxergamos o mundo e as pessoas ao nosso redor. Ele nos lembra que o olhar que lançamos sobre os outros — se respeitoso, sensível, empático ou preconceituoso — também molda o modo como somos vistos, percebidos e reconhecidos. Na Educação de jovens, adultos e idosos - EJA, esse ensinamento se torna ainda mais potente, pois estamos diante de sujeitos que carregam trajetórias marcadas por invisibilidades, violências e, muitas vezes, apagamentos de suas histórias, saberes e identidades.

Nesse sentido, o exercício do olhar e as formas de expressão artística como as artes plásticas, o teatro e o cinema são práticas importantes nas salas da EJA. Todas as expressões artísticas fazem parte de uma área considerada um componente curricular essencial para o desenvolvimento da

sensibilidade, da criatividade e da capacidade crítica dos/das estudantes. No contexto da EJA e da Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, o ensino de Artes pode se tornar um espaço privilegiado para iluminar essas trajetórias e construir novas formas de ver e ser visto no mundo.

Organizado em **campos de atuação como apreciação, criação e contextualização**, e em **objetos de conhecimento como linguagens artísticas, processos de criação e patrimônio cultural (BNCC, 2018)**, o ensino de Artes proporciona aos educandos e educandas a oportunidade de se expressarem, reconhecerem suas origens e afirmarem suas identidades por meio de diferentes manifestações culturais que compõem a diversidade cultural brasileira e mundial.

No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as Artes assumem um papel fundamental ao possibilitar a discussão sobre **identidade, diversidade e resistência cultural**. Neste tópico, abordaremos como as artes plásticas e os grafismos podem ser utilizados para promover reflexões sobre pertencimento étnico-racial, miscigenação e valorização da diversidade. Para isso, exploraremos: a obra Polvo de Adriana Varejão, o projeto Humanae de Angélica Dass, a obra A Redenção de Cam e a releitura de Mariana Sgilla e os Adinkras.



Convido você, educador/a, a apreciar esse tópico com a sensibilidade de quem olha para uma expressão artística e se emociona. Ao integrar as Artes ao trabalho com a EREER na EJA, ampliamos o repertório pedagógico e abrimos caminhos para que cada educando e educanda possa também se emocionar ao se ver representado, ao contar sua história ou ressignificar experiências de vida por meio da arte. Este é um convite para ver e ser visto com outras luzes — aquelas que valorizam a diversidade, enfrentam o racismo e iluminam identidades que por muito tempo foram silenciadas. Que esse percurso inspire práticas pedagógicas mais justas, criativas e comprometidas com a diversidade cultural do Brasil e do mundo.

Obras das Artes Plásticas e a Discussão sobre Pertencimento Étnico-Racial

A cor da pele e o pertencimento

A cor da pele é um marcador social que influencia profundamente as experiências de pertencimento e identidade. Duas obras que provocam reflexões sobre esse tema são: Polvo de Adriana Varejão e Projeto "Humanae" de Angélica Dass. Vamos conhecer essas obras e essas artistas?

Polvo de Adriana Varejão



A artista brasileira Adriana Varejão, em sua obra Polvo, trata da representação das cores de pele dos brasileiros e da maneira ambivalente como se define raça no Brasil como metáfora para discutir a miscigenação e a pluralidade das identidades brasileiras. A atribuição que a autora faz do polvo enquanto animal em sua capacidade de alterar sua própria cor, como um mecanismo de defesa utilizando seus múltiplos tentáculos simboliza a diversidade étnica, racial e cultural do Brasil, questionando a ideia de uma identidade única e homogênea. A obra convida os/as educandos/as a refletirem sobre como a cor da pele e as heranças culturais influenciam a construção das identidades individuais e coletivas.

Projeto Humanae de Angélica Dass

O projeto Humanae, da fotógrafa brasileira Angélica Dass, é um retrato da diversidade humana através da cor da pele.

Dass utiliza a escala Pantone² para catalogar as tonalidades de pele das pessoas retratadas, desconstruindo categorias raciais fixas e mostrando a riqueza das nuances humanas. O projeto é uma ferramenta poderosa para discutir o pertencimento étnico-racial, questionando estereótipos e promovendo a valorização da diversidade.

Miscigenação

A miscigenação é um tema central na formação da identidade brasileira, mas também carrega consigo histórias de opressão e desigualdade. Duas obras que abordam esse tema são:

De acordo com Tatiana H. P. Lotierzo e Lilia K. M. Schwarcz a pintura A Redenção de Cam (1895), do artista Modesto Brocos, é o retrato de uma família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens: à esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe "mulata"³, que carrega um bebê branco no colo; à direita, o presumido pai da criança, também branco. Essa obra foi apresentada no Congresso Internacional das Raças em 1911 como expressão do projeto de branqueamento da sociedade brasileira. A obra reflete a ideologia do



branqueamento, que defendia a "melhoria da raça" através da miscigenação. Essa obra pode ser usada em sala de aula para discutir as raízes históricas do racismo no Brasil e como a miscigenação foi utilizada como uma ferramenta de dominação.

→ Para saber mais

Vídeos

Ler Imagens A Redenção de Cam, de Modesto Brocos

<https://www.youtube.com/watch?v=v3mtwEoBZJM&t=1s>

²Pantone é o instituto da cor, responsável por desenvolver normativas que permitem realizar a seleção de cores para diferentes ambientes de um modo conveniente.

³A palavra significa literalmente: mula, a cruz de um asno macho com uma égua. O termo surge na época da escravização, quando muitas mulheres escravizadas eram violentadas por "seus senhores" e tinham filhos que eram chamados de mulatos. Substitua por: pardo(a) ou mestiço(a).



**Releitura “A redenção de Cam”
por Mariana Sgilla**

Como forma de ressignificar a ideia do embranquecimento como única via de ascensão e redenção social, a [artista Mariana Sguilla](#) realiza uma potente releitura da obra “A Redenção de Cam”, celebrando as famílias negras e suas histórias. Em sua aquarela, a imagem da matriarca já não carrega um semblante de alívio diante do neto embranquecido, mas sim um olhar de orgulho e afeto por seu neto negro. Ao reimaginar a constituição de uma família negra feliz, plena e consciente de sua identidade, a artista nos convida a refletir sobre como o afeto — entrelaçado à vida cotidiana — também é um ato político e um gesto de resistência.

→ Para saber mais

Sites

- Artista Adriana Varejão - adrianavarejao.net/br/home
- Artista Agélica Dass - angelicadass.com/
- Artista Mariana Sguilla - bakastudio.com.br/mariana-sguilla/
- Categorias do IBGE do quesito raça/cor - educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html
- Expressões racistas: por que evitá-las - www.tse.jus.br/institucional/catalogo-de-publicacoes/arquivos/expressoes-racistas-por-que-evita-las/@@display-file/file/TSE-expressoes-racistas-por-que-evita-las.pdf

Os Adinkras do Povo Ashanti

Adinkras são símbolos que representam ideias expressas em provérbios. O Adinkra tem origem no povo Akan da África ocidental e é um entre vários sistemas de escrita africanos, o que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à oralidade. Cada Adinkra representa um conceito, como unidade, resistência, sabedoria e resiliência (IPEAFRO). Esses símbolos são amplamente utilizados em tecidos, cerâmicas e outras expressões artísticas. Segundo Cristiane Sousa da Silva et. al (2021), trabalhar com os Adinkras na educação contribui para:

- **Conhecer e valorizar a cultura africana**, destacando sua influência na formação da identidade brasileira.
- **Refletir sobre conceitos éticos e filosóficos presentes nos Adinkras**, como justiça, respeito e solidariedade; e
- **Promover a recriação de obras artísticas inspiradas nos Adinkras**, conectando os estudantes com as raízes africanas.

→ Para saber mais

Material para leitura

- Símbolos Adinkras - <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (orgs.). Adinkra – Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022. 160 p. (Coleção Encruzilhada). ISBN 978-65-5691-076-5.

Vídeos

- Símbolos Adinkra | Consciência Negra: Reconhecer e Reparar - youtube.com/watch?v=X2ZkNDhKJUI

Proposta de atividades para o ensino de Artes com o foco na ERER

→ **Proposta 1:** Qual é a cor da sua pele? – Inspirada no projeto Humanae de Angélica Dass

Objetivo: Refletir sobre a diversidade de tons de pele na sala, questionar estereótipos raciais e promover o respeito às identidades.

Atividades:

1. Exibição de imagens do projeto Humanae e roda de conversa sobre como as pessoas se veem e são vistas.
2. Cada estudante poderá escolher uma cor (usando a paleta Pantone impressa ou lápis de cor) que represente sua tonalidade de pele.
3. Criação de um "mosaico da turma", colando autorretratos com as cores escolhidas, acompanhados de pequenos textos ou palavras que representem como gostariam de ser vistos pelo mundo.



→ **Proposta 2:** Releituras visuais e a celebração das famílias negras

Objetivo: Compreender criticamente a obra A Redenção de Cam e propor, por meio da arte, uma ressignificação positiva das identidades negras e miscigenadas.

Atividades:

1. Apresentar e contextualizar as obras “A Redenção de Cam” e sua releitura por Mariana Sguilla.
2. Realizar roda de conversa sobre como a obra original expressa o racismo estrutural e como a releitura representa afeto, resistência e orgulho.
3. Propor a criação de leituras individuais ou coletivas sobre o que seria, para cada educando, a representação de sua família.
4. Realizar exposição na escola com falas dos/das estudantes explicando suas obras.

→ **Proposta 3:** Meu corpo, minha identidade – Inspirada na obra “Polvo” de Adriana Varejão

Objetivo: Explorar a relação entre corpo, identidade e ancestralidade, refletindo sobre a ideia de miscigenação no Brasil.

Atividades:

1. Promover debate sobre a obra Polvo, observando as diversas cores utilizadas pela artista para discutir as identidades brasileiras e categorias de IBGE.
2. Desenvolver atividade de “autorretratos simbólicos” com uso de diferentes materiais para colagem, como diferentes materiais como barbante, areia, algodão, botões, lã, em que os educandos expressem suas raízes, misturas e identidades.
3. Escrever breves textos ou poesias inspirados nas obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus sobre o que o seu corpo carrega de história, memória e orgulho.

→ **Proposta 4:** Tecendo símbolos – Adinkras africanos

Objetivo: Conhecer os significados dos Adinkras do povo Ashanti, e utilizá-los para expressar valores e identidades dos/das educandos/das.

Atividades:

1. Apresentar conteúdos sobre os Adinkras. Roda de conversa sobre seus significados e mensagens.
2. Propor que os/as educandos/das escolham de um ou mais símbolos que representem a história ou os valores pessoais para colorir com lápis de cor.



3. Propor uma oficina de criação de estampas ou quadros usando os símbolos escolhidos, com pintura em tecido, papel ou madeira reciclada.
4. Organizar uma apresentação oral explicando por que escolheram determinado símbolo e o que ele representa em sua vida.



Imagem: Arquivo Políticas Sociais

Finalizando o tópico de Artes e ERER

Ao final desse tópico, retomamos o provérbio africano que nos guiou ao longo das reflexões: **“A luz com que vê os outros, é a luz com que os outros te vêem a ti.”** Ao lançarmos um olhar sensível, respeitoso e crítico para as expressões artísticas e suas relações com as identidades étnico-raciais, somos também convidados a nos ver com mais profundidade e empatia. Exploramos aqui como obras de arte, como Polvo de Adriana Varejão, o projeto Humanae de Angélica Dass, as representações da miscigenação em A Redenção de Cam e sua releitura por Mariana Sguilla, bem como os Adinkras africanos.

Todas essas obras de arte podem inspirar práticas pedagógicas potentes na EJA que devem ser integradas ao cotidiano da sala de aula. Basta abrirmos espaço para que educandos e educandas afirmem suas origens, reconstruam suas histórias e se reconheçam como sujeitos de saberes e afetos.





Imagem: Capoeira History

TÓPICO III

EDUCAÇÃO FÍSICA E ERER



Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.

(Provérbio de Gana)

Introdução

A Educação Física, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um componente curricular que visa promover o desenvolvimento integral dos/das estudantes, considerando corpo, mente e cultura. A BNCC (2018) organiza o ensino da Educação Física em campos de atuação (como práticas corporais, jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas) e objetos de conhecimento (como habilidades motoras, expressão corporal e práticas culturais). Esses campos e objetos buscam garantir que os/as estudantes vivenciem e compreendam a diversidade das práticas corporais, reconhecendo-as como expressões culturais e históricas.

Embora a Educação Física não esteja inserida nos currículos, quando observamos a realidade da EJA há outras formas em que ela pode acontecer no processo formativo. No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a Educação Física assume um papel fundamental ao valorizar práticas corporais que carregam significados culturais e históricos profundos, como a capoeira e os jogos de tabuleiro africanos. Neste tópico, abordaremos como essas práticas podem ser utilizadas para promover reflexões sobre identidade, resistência cultural e valorização das heranças africanas.

A Capoeira: História, Cantigas e Movimentações

A capoeira é uma expressão cultural brasileira, e é reconhecida como [Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO](#). Sua história está profundamente ligada à resistência dos povos africanos escravizados no Brasil, que utilizaram a capoeira como forma de luta, sobrevivência e preservação cultural.

História da Capoeira

A capoeira surgiu como resposta à violência a qual os escravizados eram submetidos em tempos coloniais imperiais no Brasil (Portal Câmara dos Deputados, s.d.)

Durante o período da escravidão, a capoeira foi criminalizada, sendo associada à marginalidade. Apenas no século XX, com o trabalho de mestres como **Mestre Bimba** e **Mestre Pastinha**, a capoeira foi reconhecida como uma expressão cultural imaterial legítima e valorizada.

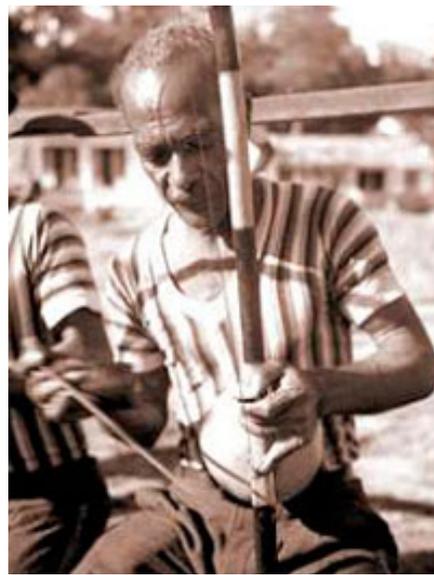


Imagem 1: Mestre Bimba | Imagem 2: Mestre Pastinha - Acervo Gov.br

Cantigas e Movimentações

A música na capoeira se manifesta por meio de diferentes estilos de cantos: Corridos, que mantêm o ritmo da roda; Quadra, com versos curtos e rimados; Chula, uma saudação respeitosa no início da roda; e Ladainha, que narra histórias e prepara o jogo. Cada estilo carrega e transmite a cultura e tradição da capoeira (WikiFavela). A música também conta com instrumentos como: berimbau, agogô, pandeiro, atabaque e reco-reco.

A capoeira é uma mistura de esporte, luta e dança. Caracteriza-se por movimentos que envolvem pés, mãos e recursos ginástico-acrobáticos e, diferentemente de outras lutas, integra a música como parte essencial de sua prática. A ginga, os golpes e as esquivas, unem elementos de dança, combate e jogo, resultando em uma expressão corporal rica e dinâmica. Mais do que uma atividade física, a capoeira promove valores como coletividade, respeito e criatividade.

A Capoeira na Educação Física

De acordo com José Davi Leite Castro (2024), o ensino da capoeira na escola contribui para a presença das africanidades e das questões étnico-raciais que envolvem o processo de autorreconhecimento dos/das estudantes. Além disso, o



histórico de luta envolvendo a capoeira pode fomentar meios de discussão e de mobilização dos saberes discentes, propiciando a construção de currículos da Educação Física descolonizados onde os temas e práticas pertencentes à cultura dos povos negros tenham presença e efetivação.

→ Para saber mais

Sites

- Mestre Bimba - <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/119deg-anos-de-mestre-bimba>
- Mestre Pastinha - <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/vicente-ferreira-pastinha-mestre-de-capoeira-e-filosofo-popular>

Vídeos

- Roda de capoeira, Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade | UNESCO - https://www.youtube.com/shorts/uZ9yL_o6qU4
- Os mestres que levaram capoeira ao mundo, mas lutam por valorização no Brasil - <https://www.youtube.com/watch?v=lmSck2lCLq4>
- Diferença entre capoeira Angola e Regional - <https://www.youtube.com/watch?v=kYkIVX-KhiO>

2. Jogos de Tabuleiro Africanos

Jogos de Tabuleiro Africanos: Mancala e Shima

Segundo Denise Aparecida Correa et. al (2020), a inserção da cultura africana nas aulas, por meio de jogos de tabuleiro, possibilita aos estudantes acessar conhecimentos antes ausentes no contexto escolar e nas aulas de Educação Física. Essas vivências ampliam o entendimento sobre a diversidade de jogos existentes, bem como sobre a história e as tradições de uma cultura africana. Os jogos de tabuleiro africanos têm um potencial lúdico e educativo, favorecendo o respeito à diversidade, a valorização de povos historicamente marginalizados e a construção de uma educação mais justa, equânime e solidária. A seguir, temos alguns exemplos de jogos de tabuleiro africanos (Museu da Matemática):

- Mancala (em suas diversas variações, como Awalé e Oware)
- Yoté
- Shisima
- Senet
- Bao

→ Para saber mais

Materiais para leitura

- África - Exposição Virtual Jogos Ancestrais - mat.ufmg.br/museu/exposicao-jogos-matematicos-ancestrais/
- BARRETO, Gláucia Bomfim Barbosa. O ensino de matemática através de jogos educativos africanos: um estudo de caso em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola municipal de Aracaju. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Acesso em: 9 ago. 2025. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5221>

A Educação Física, quando articulada à Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se um espaço privilegiado para a valorização das práticas corporais que carregam significados culturais e históricos profundos. Ao trabalhar com a capoeira, os jogos de tabuleiro africanos, o/a professor/a contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de suas identidades e capazes de reconhecer e respeitar as diferenças. Essas práticas pedagógicas não apenas cumprem as diretrizes da BNCC, mas também ajudam a construir uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.



Imagem: Macnala - Adam Cohn - Flickr

✦ FECHANDO O MÓDULO DE LINGUAGENS



Água sempre encontra um caminho

(Provérbio Africano)

Ao longo deste módulo, percorremos caminhos guiados por provérbios que nos convidaram à reflexão sensível e crítica sobre a vida, a linguagem e a EREER. Exploramos os potenciais das diferentes linguagens — oral, escrita, visual, corporal e artística — como ferramentas para reconhecer, valorizar e recontar histórias silenciadas, identidades diversas e formas de resistência. As atividades propostas buscaram incentivar práticas que tornem visíveis os saberes e vivências de educandos e educandas da EJA, promovendo o pertencimento e a dignidade. Reafirmamos, assim, a centralidade da EREER como um compromisso ético e político que deve atravessar

todas as expressões da linguagem. E, para que esse trabalho siga forte e constante, retomo o provérbio africano: “Água sempre encontra um caminho.” Que a EREER seja um rio em sua prática pedagógica, sempre fluindo, insistindo, abrindo passagem, mesmo diante das pedras.

Caro/a colega professor/a, siga estudando, (re)inventando e se comprometendo com uma educação que transforme vidas e realidades. Abraços e bons estudos!

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.
- CASTRO, José Davi Leite. A capoeira na educação física escolar e os saberes discentes: repensando um currículo descolonizado. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Natal, RN, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/ca9694bd-84d3-40e7-8a28-4db6b33f9b18/content>. Acesso em: 5 set. 2025.
- EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2008. 121 p.
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. Por um feminismo afro latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 1–14.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015. 200 p.
- LITERAFRO. Autoras negras brasileiras contemporâneas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- LITERAFRO. Autores negros brasileiros contemporâneos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lília K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: "a redenção de Cam", de Modesto Brocos. Artelogie, n. 5, out. 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/artelogie/5242>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- MOURA, D. C. de. A leitura de literaturas negras na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Salvador, v. 4, n. 8, p. 60–76, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/16274>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- MUSEU DA MATEMÁTICA – UFMG. África – Exposição Virtual Jogos Ancestrais. Belo Horizonte, MG: Museu da Matemática, Universidade Federal de Minas Gerais, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mat.ufmg.br/museu/exposicao-jogos-matematicos-ancestrais/>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- NEGROS EM FOCO. Literatura negra. São Paulo: TV Cultura, 11 jul. 2023. 1 vídeo (7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vNOFbBJMu-c>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- PORTAL CÂMARA DOS DEPUTADOS. A história da capoeira no Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 5 jul. 2021. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/noticias_para_voce/a-historia-da-capoeira-no-brasil. Acesso em: 9 ago. 2025.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 2001. 239 p.
- SOUSA DA SILVA, Cristiane; DE SOUSA FERREIRA, Viviane; CAMPOS NEPOMUCENO DE OLIVEIRA, Raque. Oficina de adinkras na educação para relações étnico-raciais: relato de experiência em uma escola pública de Jaguaribe-CE. Revista Em Favor de Igualdade Racial, Rio Branco, AC, v. 4, n. 1, p. 47–58, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4195>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- TOMAZ, Jufran Alves. A história de vida de Carolina como ressignificação: literatura e etnicidade na Educação de Jovens e Adultos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (org.). Reflexões teóricas sobre o ensino e a educação. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 57–67. Disponível em: <https://editorialicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/93/57>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- TORRES, Ana Maria; SANTOS, Ana Luísa Tenório dos; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTI, Valéria Campos. Poéticas errantes e andarilhas: sujeitos e processos educativos na EJA. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 6, n. 11, p. 96–108, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/19115/12563>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MÓDULO 2

✦ MÓDULO 2:

HUMANIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FONTES DO PENSAMENTO AFRICANO E DA DIÁSPORA NEGRA

Autora: Ana Cristina Juvenal da Cruz

Caros/as colegas professores/as, neste momento do curso, fortalecemos a compreensão de que a EJA é uma modalidade específica de ensino com métodos e características próprias cuja definição é estabelecida tendo a educação como um direito a ser exercido durante toda a vida.

Tiko Ba Si Igi Le Hin Ogba Ogba Ma Nwo

“Se a cerca não tiver estacas ela irá cair.”

(Provérbio Yoruba)

✦ ABRINDO CAMINHOS

Considerando as recentes Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, aprovadas em 2025, há uma definição da EJA nessa perspectiva:

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes.

Adicionalmente, as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, apontam itens fundamentais para a garantia dessa oferta de ensino, qual seja, a da predominância de ofertas presenciais, organização curricular adequada às necessidades de grupos e territórios, oferta ampliada com diferentes horários, medidas de equidade,

acesso e permanência na escola, vinculação à educação profissional e tecnológica, dentre outras indicações.

Com esse escopo, este módulo debruça-se sobre os conteúdos das humanidades, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta pelas áreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Ao avaliarmos as recomendações dos conteúdos para essas modalidades, abrimos o caminho para conhecer algumas fontes do pensamento africano e da diáspora negra para o ensino das humanidades para a educação de pessoas, jovens, adultas e idosas.

Vassouras do tempo

Autor: Sérgio Vaz

Ninguém,
além do tempo,
sabe o nome daquele Gari
que limpava a rua
sempre cantando uma música
e segurava a vassoura
como uma parceira
que domina o salão.

Um dia,
não sei se por amor
ou por inveja,
quando passava em frente
a uma padaria
um cliente de sorriso miúdo
ouviu sua canção e ficou indignado.

Uma voz linda
vinda de uma tão boca torta
e um rosto todo marcado,
então resolveu perguntar: "Varrendo a rua... de onde vem toda essa alegria?"
O bailarino
cheio de poeira nos olhos
em vez de olhar para ele
olhou para o tempo.

Quem já sofreu sabe,
é preciso aprender a reciclar a dor
e colocar um saco plástico
no lugar do coração
quando a vida nos esconde
pra debaixo do tapete.

Entender todo dia pela manhã
que limpar o lixo dos outros
é bem mais fácil que limpar o seu.

Até um cão sem dono sabe
que tempo é o senhor
de todas as respostas.

Mas tempo também é curto,
e assim com um sorriso
limpo entre os dentes,
ele respondeu:

"É que não estou varrendo a rua.
Estou varrendo o passado." .

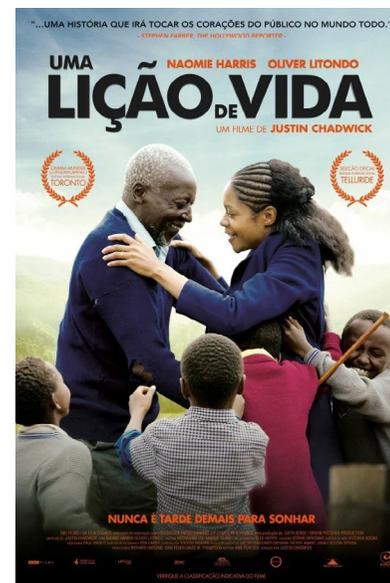


Sérgio Vaz
@poetasv

→ Para saber mais

Filme

Uma Lição de Vida (The First Grader, 2010) - Baseado em uma história real, o filme acompanha Kimani N'gan'ga Maruge, um queniano de 84 anos determinado a aprender a ler e escrever. Ao saber da campanha "Educação para Todos", ele decide se matricular em uma escola primária. Sua presença na sala de aula — junto a crianças de seis anos — gera polêmica e resistência por parte de autoridades locais e membros da comunidade, que o consideram indigno de uma vaga ou até mesmo suspeito de tentar usurpar a oportunidade dos mais jovens. [Trailer - Uma lição de vida](#)



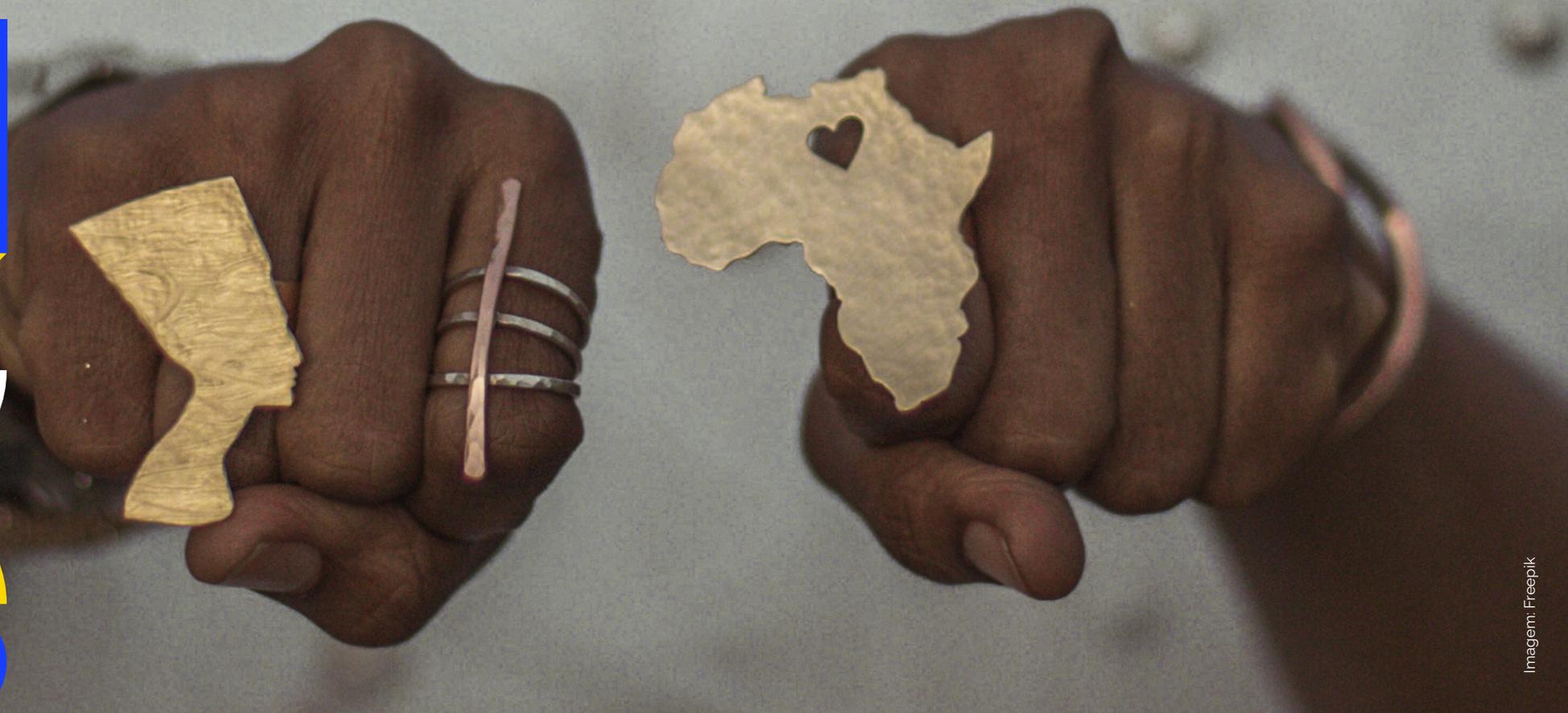


Imagem: Freepik

TÓPICO I - FILOSOFIA

NTU E SCIÊNCIA: O SER, SUBJETIVIDADES E CONCEPÇÕES DE EU EM PENSAMENTOS FILOSÓFICOS DE MATRIZ AFRICANA

Abertura I

[12.08.1988]

Quero.

Extraír qualquer síndrome

Qualquer aparência do que não sou

Qualquer vínculo com o passado odiado que restou

Quero.

Palma verde e nua

Herança que cultivei

Quero, resumir numa só

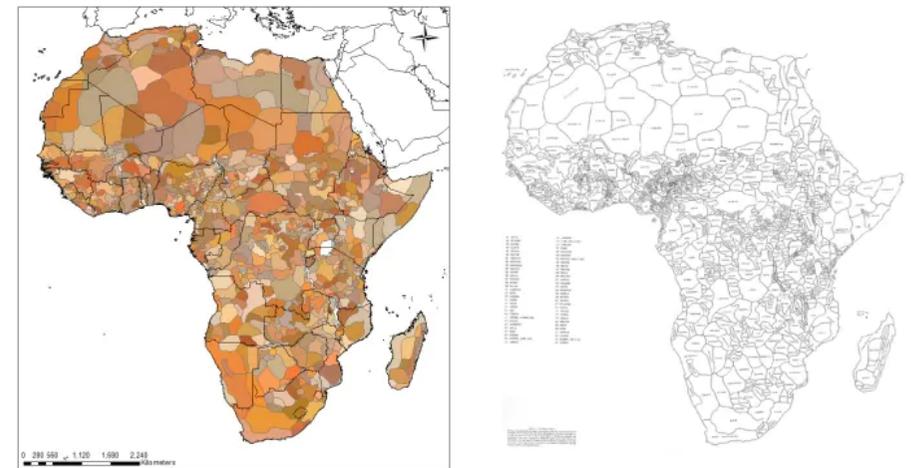
As fantasias com que sonhei...

Beatriz Nascimento¹

Antes do nome África, o território hoje composto por 54 países, era habitado por uma série de agrupamentos de pessoas com diferentes formas de vivência, de saber, de culturas, de religiosidades e de cosmogonia, ou seja, de compreensões diversas sobre o que é ser humano e o que é a vida. O exercício dessa compreensão, nos leva a considerarmos o termo diversidade no sentido mais forte do termo, pois permite partir do princípio que há formas de pensamento humana distintas expressas na pluralidade da criação e nas formas de viver.

Quando observamos as nomenclaturas dos povos africanos, temos a compreensão de que, antes do processo de colonização e de escravização africana, esses nomes fazem sempre menção à dimensão humana. Em outras palavras, os povos africanos denominavam a si fazendo referência às suas características humanas. A etimologia das palavras dos povos africanos, antes de serem agrupados colonialmente como africanos, expressavam e ocupavam uma pluralidade territorialmente expressa.

Murdock Ethnic Map (1959)



Mapa de George Murdock, publicado no livro "África: seus povos e sua história cultural" no qual mapeou mais de 835 regiões étnicas com línguas diferentes

→ Para saber mais

Sites

- Mapas de etnias/nações e países no continente africano: <https://www.geledes.org.br/mapas-de-etniasnacoes-e-paises-continente-africano/>
- Mapas sobre a África: <https://profwladimir.blogspot.com/2012/02/mapas-sobre-africa.html>

Tal aproximação nos permite apreender a pluralidade das formas de vida expressas na linguagem dos povos. Por exemplo, a palavra Bantu que designa os povos que abrigam a região atualmente conhecida como África Central, é um agrupamento de povos falantes de mais de 400 línguas distintas, que significa “pessoas” ou “humanos”. Ao desdobrarmos a palavra, temos que Ntu é, na tradição filosófica desses povos, um radical que expressa algo, uma parte essencial que habita em tudo. Ntu tem a atribuição de Vida, Força ou Energia. Observamos assim, o aparecimento do termo em Ubuntu (“eu sou porque nós somos” ou “eu sou porque tu és”), presente em filosofias de matriz africana, elaboradas a partir da ideia da força e do movimento que está em todas as coisas e nas pessoas. Assim, termos como “força vital” (Telple, 2026, *in Ramose,*

2011) e “vida em movimento” estão presentes em textos de pensadores e pensadoras africanas, tais como Ramose que descreve: “Ubuntu é um gerundivo (gerundive) abstrato que exprime a filosofia praticada pelos povos da África falantes do Bantu”, a qual integra as ideias de tornar-se e ser, como um movimento que habita as formas e forças humanas e não humanas (Ramose, 2011).

Essas percepções podem ser encontradas ainda nas estruturas epistemológicas de conhecimento de religiosidades de matriz africana, para as quais, o termo Axé é utilizado para descrever e ativar a força vital presente em seres vivos. Ao aprofundarmos nessa ideia, identificamos que, no pensamento de matriz africana, é possível reconhecer essa base comum a partir da qual há um elemento cuja denominação é aplicada para todos os seres em uma “participação cósmica ou solidariedade participativa” (Malomalo, 2019, p. 85). Bas' Illele Malomalo, afirma que os “Egípcios falavam de uma Matéria-Não-Criada Inicial, o Noun. Os Bantu do Ntu, os iorubás de Axé, os bakongo de Kalunga” (Malomalo, 2019, p. 86). Se nos debruçarmos sobre essas colocações presentes também no português brasileiro temos que “noum” é substantivo aplicado a pessoas, lugares ou coisas, e também se vê o termo com designação semelhante

no inglês. O termo axé é, como já afirmado, designado para força e energia. Para a palavra Kalunga, encontram-se significados como de "lugar sagrado", ou "tudo de bom" em algumas línguas africanas.

Assim, a humanidade que habita todo o ser humano não se constitui de forma unívoca e individual, e mais, a condição diversa é fundamental sendo pluriversa e não universal na formação subjetiva do ser. Como se vê, a constituição filosófica de alguns pensamentos africanos faz referência à humanidade e a crença de uma energia que em tudo habita e movimenta. Ou seja, podemos inferir que, quando olhamos essas formas de autoinscrição de povos africanos, vemos que as palavras utilizadas fazem referência à humanidade e não aos fenótipos. O tempo no qual "as pessoas do mundo não eram referidas pela sua cor" (Ani, 1994, p. 10). Aqui, podemos compreender um pouco mais, a força violenta da colonização forjada pelo processo de escravização. Ao olharmos os modos pelos quais povos africanos, constituíram e viam a si e o mundo antes de se tornarem "África", "africanos" e "africanas", percebemos que esse processo de violação ainda persiste, quando ignoramos ou silenciemos essas formas de pensamento que, ao serem vocalizadas, podem permitir uma compreensão mais plural do que se pode construir como vida.

Gamal afirma:

"Desde que foram empregadas as noções de "brancos" e "negros", para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro." (Gamal, 2010, p. XXII).

Ao considerarmos o público da EJA, temos um caminho fecundo de compreensão do lugar da sciência nos conteúdos do componente de Filosofia nessa modalidade de ensino. Sciência é o termo aplicado a compreensão que permite explicar e descrever, a partir do que se sente. Em outras palavras, é a capacidade de sentir de forma consciente. Assim, a consciência é atribuída à capacidade humana de discernir, avaliar, agir. Nesse sentido, a capacidade de sentir está no cerne da compreensão da sciência. Ao trabalhar com a população de pessoas jovens, adultas e idosas, em processo de ensino e aprendizagem, tem-se uma oportunidade fundamental para construir o conhecimento filosófico a partir da experiência de sciência que o tempo permite compreender. Dito de outro



modo, o encontro com pessoas que passaram por diversas experiências de vida, em diferentes tempos históricos, no contexto de uma sala de aula, é elemento fundamental para os temas atinentes ao campo filosófico.

Se utilizarmos como exemplo, os estudos da filósofa [Sophie Bòsèdé Olúwólé](#), ao se debruçar sobre os estudos iorubá, no livro *Katanfuru: who are (we/they) Africans? Some memorable Questions*, algumas possibilidades se constituem. Segundo Olúwólé, katanfuru é alguém que perdeu a sua língua, que não consegue falar e conseqüentemente, se comunicar. Carlos Eduardo da Silva Rocha, ao se debruçar sobre a obra de Olúwólé, descreve o modo como ela aponta que a "palavra yorùbá para "ser humano" é "èniyàn" que literalmente significa "Aquela/e que escolhe" e essa escolha é *Orí*, a cabeça que, segundo *Ifá* é o receptáculo da personalidade e destino humano" (Rocha, 2023, p. 11). Algumas questões que podem ser discutidas com uma turma de EJA, utilizando o pensamento dessa filósofa africana é: *o modo como vivemos está relacionado com as escolhas que fazemos? O que nos faz escolher o modo como vivemos?*

Vejam que tais perguntas podem ser o mote para a apresentação de algumas dessas perspectivas da filosofia africana, as quais podem ser contrastadas com as filosofias produzidas em outros territórios. Desse modo, perguntas sobre como vivemos, de onde viemos, para onde vamos, são potenciais elementos de discussão filosófica nos espaços de educação. É, pois, uma questão vital que atravessa todas as pessoas e nos posiciona no mundo e nas nossas relações humanas.

Quando observamos as recomendações curriculares para o ensino de Filosofia, há uma indicação sobre a "philia, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético" (BNCC, p. 547). Philia (em grego φιλία), é atribuída à amizade, um componente afetivo da constituição do ser, que se faz em relação. Sophie Bòsèdé Olúwólé, faz considerações sobre a aproximação das filosofias grega e egípcia, chamando a atenção para o caráter originário da filosofia de Kemet, (Km.t), ou seja, da terra do Egito Antigo cujo significado é "terra negra", atribuição destacada da cor preta. Há uma descrição generalizada de que essa atribuição de cor era consagrada pela cor escura das terras que margeavam o Rio Nilo, mas há estudos comprovados que a atribuição da cor preta de Kemet era pelas pessoas egípcias serem de pele escura, ou seja, negras (Gamal, 2010).





O hieróglifo "Km" é mostrado à direita do bezerro mais abaixo, descrevendo sua cor preta. Acima dele, hieróglifos para bezerros vermelhos, brancos e malhados.

As questões aqui apresentadas, podem ser trabalhadas com o público da EJA, a partir das considerações sobre os conhecimentos acerca da grandiosidade dos Faraós egípcios, além da icônica figura de Cleópatra. Nos estudos sobre o Egito Antigo afirma-se que a descrição do Faraó era de um "sobrehumano", embora "sob suas coroas ricamente ornamentadas, os faraós possuíam, é claro, uma dimensão humana: eram sensíveis ao amor e ao ódio, à ambição e à desconfiança, à cólera e ao desejo" (Bakr, 2010, p. 42.).

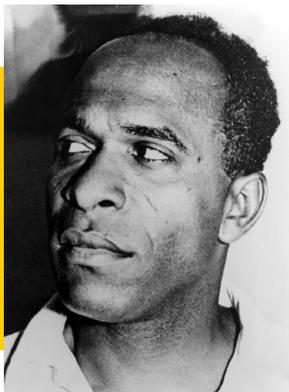
Essas não são questões propriamente nossas? Filosoficamente nossas? Sobre como lidamos com nossos afetos, sonhos e perspectivas? Esse conjunto de temas é seminal para trabalhar questões filosóficas na EJA.



Imagem: Freepik

TÓPICO II - GEOGRAFIA

**CORPO, ESPAÇO E TERRITÓRIO:
TESSITURAS E TEXTURAS**



Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

(Frantz Fanon)

Ao observarmos a constituição histórica dos parâmetros curriculares sobre os conteúdos para o ensino da Geografia, temos que essa área de formação científica aparece avançada quanto aos pressupostos de sua constituição como ciência que a atribuíam como um conjunto técnico de saberes aplicáveis. Saber os nomes de rios, capitais, países, as diferenças entre planície e planalto, vegetações, florestas e matas eram sequencialmente ensinadas e a aprendizagem se dava na obrigação de decorar esses nomes. De origem no latim, a palavra decorar "*decorare*", faz referência a "ornar, enfeitar, honrar, distinguir" e, também a palavra "decorar" faz referência a "memorizar, aprender de cor". Essa forma ulterior de estudar Geografia, entretanto, não se fundamenta quando se debruça sobre as formas de sua constituição científica. A separação metodológica entre tipos de Geografia Física e Geografia Humana procurou dar conta dessa distinção.

Para o propósito deste item neste módulo, qual seja, o de pensar a Geografia a partir da referência do pensamento de matriz africana e da diáspora negra, nos debruçaremos sobre algumas formas de utilização da Geografia e quais as possibilidades de pensar-mo-nos no mundo geograficamente. Milton Santos é o maior expoente brasileiro na Geografia, tendo sua obra e trajetória reconhecida na ciência geográfica e no Pensamento Social Brasileiro. Localmente, ao estabelecer, a partir da Geografia, uma crítica sobre o país e a sociedade brasileira, apontou a importância da geografia nessa compreensão, abrindo uma análise sobre nossas relações étnicas e raciais.

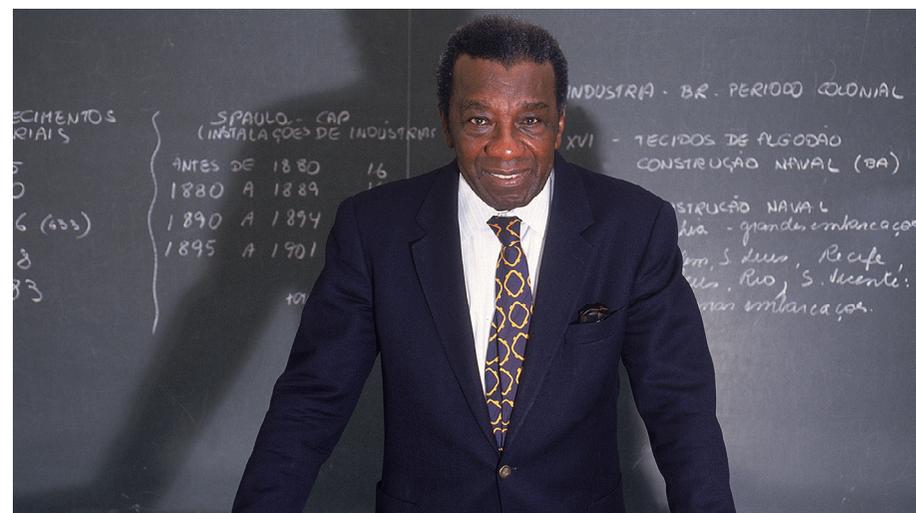


Imagem: Milton Santos

Partindo do escopo da população da EJA, o ensino de Geografia é espaço fecundo para as ideias expressas da crítica de base miltoniana sobre o Brasil cujos pressupostos figuram na contemporaneidade. Compromissado com o papel da formação científica para a cidadania, Milton Santos estabeleceu as bases do seu entendimento sobre o papel da Geografia no Brasil, atribuindo-a como elemento fundamental para uma base "moral", a qual deveria ser autêntica, ou seja, baseada nas formas locais de pensamento e de criação dos povos. As formas de criar a que Milton se refere, estão no embasamento da função da Geografia, qual seja, a de "um lado a interpretar o país, de outro a propor mudanças baseadas na realidade nacional" (Santos, 2007, p. 103). Desse modo, ensinar e aprender Geografia no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, é pautar-se no conhecimento da realidade dessas pessoas, de suas interpretações e elaborações intelectuais sobre suas vidas, as quais permitem compreender a "realidade nacional" de modo que se faça ressoar a "maneira própria de ver o mundo e a si mesmo. É isso que distingue as culturas e dá nervos aos povos" (Santos, 2002, p. 62).

No texto, *Por Uma Geografia Cidadã. Por uma Epistemologia da Existência*, de 1996, Milton Santos define as tarefas da Geografia: "a primeira é como ajudar a construir a cidadania através da

Geografia e a segunda é como construir a Geografia através da ideia de cidadania, tarefas inseparáveis" (Santos, 1996, p. 10). Para Milton Santos, a pertinência da disciplina está na sua capacidade de nos auxiliar a interpretar a realidade social.

Milton Santos apresentou algumas críticas sobre formas de interpretação no pensamento da Geografia realizada no Brasil, as quais repousam em territórios e pensamentos, notadamente europeu e estadunidense. Será com a consolidação de uma nova maneira de ver as relações em nível global, denominada de globalização, é que a Geografia como disciplina adquirirá um novo status cujas mudanças serão vistas no ensino nas escolas. Para essa análise, Milton Santos debruçou-se sobre o território brasileiro, mapeando as diferenças territoriais, identificando-as como formas de expressão de desigualdade no "meio técnico-científico-informacional" (Santos; Silveira, 2001). Em outras palavras, a existência de infraestrutura técnica, de ciência avançada e de informações variadas não estariam dispostas e nem acessíveis para todas as pessoas, tal contexto criava (e cria) uma condição diferenciada entre as pessoas, que pode ser vista na ocupação das cidades. Mesmo com mais de três décadas de suas elaborações teóricas, o pensamento de Milton Santos tem uma atualidade que pode ser utilizada na EJA.



Rafael Sanzio, professor de Geografia na Universidade de Brasília, UNB, sugere algumas temáticas centrais no ensino das noções de Geografia. Afirmar que existe uma Geografia "oficial" e uma "não oficial" sobre o Brasil, as quais aparecem diferentemente em sala de aula (Anjos, 2014). Essa característica de oficialidade, integra a ideia de reconhecimento as quais podem ser visualizadas nos currículos de Geografia. Em parte, essa geografia não oficial é onde habita o território africano e poderíamos acrescentar a tal proposição o território indígena. Para este autor, a Geografia tem por função auxiliar na formação cidadã (propiciar no espaço escolar experiências que incentivem o exercício da cidadania) a partir da compreensão das dinâmicas territoriais.



Imagem: Rafael Sanzio

Se a forma mais usual do ensino nas escolas tanto da Geografia como da História tem sido o livro didático, outras mudanças devem ser operadas nos currículos e na organização da disciplina. Para a substituição de livros didáticos, obsoletos segundo Sanzio, ele indica a elaboração de materiais como mapas temáticos (1996). Este autor afirma que a Geografia é a ciência do território, assim sendo, o território é um instrumento de avaliação do que ocorre no espaço geográfico. Assim, a ausência de uma educação geográfica-cartográfica opera na "Geografia da exclusão e da ignorância espacial" (Anjos, 2014). Pensar geograficamente o espaço escolar com a linguagem, os símbolos, a dimensão e organização do espaço, na prática pedagógica, são fundamentais à análise crítica dos conceitos da área: espaço, território, paisagem, os quais para Milton Santos (1996) são elementos do "percebido como político e pleno de relações de poder/saber que se expressam em discursos de dominação e resistência" (Santos, 2001). Um exercício que permite essa compreensão em sala de aula, são perguntas como: *como é o espaço do bairro em que habitamos? Como são os serviços públicos de saúde ou de lazer dispostos para nós?*

Um tema fundamental sobre a importância do ensino das humanidades é a sua atribuição à consciência e à cidadania. Para Milton Santos, a cidadania se estabelece em três elementos: a corporeidade, a individualidade e a socialidade.



O texto “*O espaço do cidadão*” publicado em 1987, descreve os “desiguais institucionais”, como figuras sociais que habitam o espaço social de forma desigual, quais sejam, “o negro, o nordestino, as mulheres, etc” (Santos, 2007, p. 15). Se nos debruçarmos com mais vagar nessas definições, encontramos campo aberto para o debate na EJA. Como já estudado no texto introdutório, o público alvo da EJA é justamente composto por pessoas que, por diferentes razões, estão completando suas formações escolares em momentos diferenciados da vida. Ao observarmos essas razões, e considerando o perfil descrito por Milton Santos, podemos inferir que parte das pessoas vistas e tratadas como “desiguais institucionais”, habitam as salas de aula da EJA. Isso é significativo, pois essas pessoas sabem que habitam de forma desigual os espaços sociais, que seus direitos sociais são fragmentados por uma série de processos externos, que limitam suas capacidades de exercer a cidadania.

Debrucemo-nos um pouco mais sobre isso.

A corporeidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade), a mobilidade, a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí aparece em resumo, o meu corpo, o corpo

do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto, no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade (Santos, 1996/1997, pp. 134-145.).

Esse debate pode ser adensado na aula com questões sobre: *por que voltar a estudar? Por que agora, nesse momento da vida?* É muito provável que a questão do trabalho apareça de forma mais explícita e, de forma mais incidente, a dignidade que confere o saber. O saber e o conhecimento, não se configuram como apenas ferramentas técnicas que permitem a aprendizagem de determinado conhecimento posterior. Saber ler, distinguir e interpretar, uma figura, um texto ou um espaço é elemento que configura humanidade. Assim, a busca por um trabalho ou uma formação pessoal, nos permite ainda encontrar tais questões na obra de Milton Santos. No texto “As formas da pobreza e da dívida social”, proferido como discurso no “Momento Nacional da 3ª. Semana Social Brasileira” em 1998, publicado posteriormente em 1999, Santos aponta a existência, naquele momento, de três formas de pobreza, a saber, a pobreza “incluída”, a “marginal” e, por fim, a pobreza “estrutural”, essa última apontada por ele não como local ou nacional, mas globalizada. Mais de duas décadas depois, visualizamos na prática cotidiana o funcionamento



dessa pobreza estrutural, segundo ele, sustentada por uma “produção científica da pobreza”, a qual se produzia de forma “voluntária a dívida social”(Santos, 1999, p. 10). Esse mote pode ser fecundo para pensar a situação atual sobre as percepções da situação de pobreza do país.



Essa pobreza, descrita por Santos, é “uma pobreza quase sem remédio, trazida não apenas pela expansão do desemprego, como também pela redução do valor do trabalho” (Santos, 1999, p. 10).

O mais impactante na leitura de Milton Santos é sua colocação da dimensão ética, segundo a qual “a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável” (Santos, 1999, p. 10). Mas, Milton Santos demonstra sua capacidade intelectual, e o compromisso que atribui a quem ensina, ao descrever esse cenário e indicar a necessidade de um discurso para a “construção de um novo mundo” (Santos, 1999, p. 12). Esse discurso deve compreender e solapar a competitividade que se estrutura como vimos pela produção de guerras, na exaltação à individualidade, da emulação do consumo fundamentado por uma ideologia, que limita a cidadania. Para Santos, o desvio se visualiza pela transformação dos valores e das ideias, fazendo as pessoas crerem em uma ideologia a qual se sustenta por privilégios e não por direitos, cuja forma mais avassaladora se impõe sobre as pessoas empobrecidas impossibilitadas de exercer a cidadania.



Assim vê-se “daí as fragmentações resultantes, a ampliação do desemprego. Daí o abandono da educação. Daí o desapareço à saúde. Daí o esquecimento da velhice. Daí todas as novas formas perversas de sociabilidade que se estão preparando neste país...” (Santos, 1999, p. 14). Aqui, a força da ideia de cidadania adquire relevância, pois Milton afirma que um indivíduo forte é aquele que avalia seu estar no mundo, realizando uma crítica permanente, que segundo ele, é a base da democracia (Santos, 1998, p. 151).

É, de forma brilhante, que Milton emprega e identifica nas pessoas pobres um valor de pensamento. Segundo ele, uma das formas de força para que as pessoas não sejam tratadas como “coisa” é o afeto da emoção. Utilizada por essas pessoas para avaliar sua condição que as faz produzirem uma forma própria de comunicação, de modo que “pelo simples fato de existirem, eles reinterpretem o mundo” (Santos, 1999, p. 20). Assim, o “consumo é, no mundo de hoje, o grande fundamentalismo, certamente o maior deles, pois todos somos reverentes e obedientes ao consumo, muito mais que às religiões. Ele também traz consigo a dificuldade em relação à libertação do espírito e à ampliação da consciência.” (Santos, 1998, p. 151).

→ Para saber mais

Sites

- Frantz Fanon
<https://brasil.elpais.com/cultura/2021-12-03/frantz-fanon-um-classico-para-entender-o-colonialismo.html>
- Rafael Sanzio
https://pt.wikipedia.org/wiki/Rafael_Sanzio_Ara%C3%BAjo_dos_Anjos

Vídeo

- Milton Santos
<https://www.youtube.com/watch?v=Uvaag6Vv5jA>



TÓPICO III - HISTÓRIA

TEMPO E MEMÓRIA COMO DIREITO SOCIAL



**A história não é o passado,
mas o presente.**

(James Baldwin)

Que época histórica é a nossa? Qual forma esta época dá a essa pergunta? Uma aula de História, para a EJA, pode ser iniciada com essas perguntas. A História é a disciplina cujo objeto é o da presença, construção e pensamento da humanidade no tempo. Muitas vezes, encontramos essa descrição como o da História como a ciência cujo objeto é "o homem no tempo", mas fiquemos com a humanidade, uma vez que a humanidade é composta de homens e mulheres, no tempo. A Teoria da História analisa a estrutura, as leis e condições da(s) realidade(s) histórica(s). A historiografia é o relato em si mesmo da História.



No campo dos estudos sobre a História, a memória adquire uma centralidade, por ser um elemento constituinte da identidade e da subjetividade. O aumento dos estudos sobre a memória apresenta novos questionamentos a esse conceito chave no processo de ensino e aprendizagem histórica. [Michel Trouillot](#), antropólogo haitiano, afirma no livro "Silenciando o Passado: poder e a produção da história" que "narrativas são eventualmente evocadas como ilustrações ou, no melhor dos casos, decifradas como textos, mas o processo de sua produção raramente constitui o objeto de estudo" (Trouillot, 2016, p. 20).

Maurice Halbwachs (1990) estabelece um marco nos estudos sobre a memória ao colocá-la como um fenômeno social. Michel Pollack (1989) designa três dimensões constitutivas da memória que se referem à dimensão da experiência: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Essas esferas fazem referência às experiências vividas, como artefatos que organizam os fatos e nos trazem as lembranças. Pierre Nora (1993) afirma que os lugares de memória são compostos pelo movimento que fazemos para que se conservem e sejam ativados quando se é necessário, "manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres" (Nora, 1996, p. 26). Benedict Anderson (1983 [2008]) argumenta que

o movimento de lembrar/esquecer, que habita a gênese da aprendizagem histórica, pela constituição da memória, está diretamente ligado às formas e regulamentações do ensino, definindo o que deve ser lembrado e/ou esquecido.

Há muitas maneiras pelas quais na docência pode-se utilizar a memória para estabelecer o ensino de História. O campo da educação patrimonial, presente nos programas de ensino de História se refere à compreensão de como o espaço nos educa historicamente. Esses elementos de ensino e aprendizagem são parte da área da memória pública, na linha do dever de memória. Assim, o conhecimento de fatos históricos e as formas de suas narrativas são um direito que se expressa na compreensão de que quando falamos de História, não nos referimos ao passado, mas a nossa postura e presença no presente. O dever de memória é consagrado assim, como a responsabilidade de garantir o conhecimento à memória. Assim, impor o esquecimento é uma forma de atentado, especialmente a povos que não tiveram oportunidades de se reconhecerem no legado de sua ancestralidade. [Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva](#), (1996) ressaltou que a busca por fontes genuínas nas africanidades brasileiras é fundamental no ensino da disciplina, o que requer a mudança nos currículos, que fundamenta processo de "ensinar-aprender-ensinar".



A questão da responsabilidade aqui é fundamental, pois a História Brasileira, é impensável sem as africanidades ancestrais que a compõem. Hayden White afirma que o “fardo do historiador” (1994), assim no masculino, deve ser o de colocar os estudos históricos de modo a apresentá-los não como depositários de uma leitura pelos interstícios do passado. Isso dirige as atenções para as problemáticas que as pessoas significam as suas singularidades, a possibilidade de articular o conhecimento histórico de modo que forneça pistas para o presente e que ajudem a pensar os problemas de nosso tempo. Esse aspecto é importante para quem ensina História, pois ao se constituir a narrativa histórica se realiza uma congérie (reunião de várias coisas), dentre escolhas, representações e construções. É possível construir inúmeras narrativas históricas que podem ser contadas de muitas formas, e a cada maneira são atribuídos determinados sentidos.

Se observarmos os debates atuais sobre a memória pública, verificamos as formas com as quais as pessoas se relacionam com os monumentos e estátuas públicas. Cabe, portanto, discutir o que de “representação” que estaria circunscrito à produção imagética de algo, seja um corpo ou outra forma, em pedra, metal ou outro elemento. Achille Mbembe afirma que “De resto, só existe comunidade propriamente humana

em que a relação com o passado foi objeto de um trabalho consciente e reflexivo de simbolização. Em vez de esquecer o passado, é o trabalho (crítico) de simbolização do passado (e, portanto, de si mesmos) que os africanos são convidados a realizar (Mbembe, 2020). Vimos, em várias localidades do mundo, estátuas serem derrubadas e queimadas, com o intuito de expressar um descontentamento, uma forma de revolta.



Imagem: Redes sociais



Afora os inúmeros debates dedicados às formas e até a legitimidade política dessas ações, o fato é que cada um desses acontecimentos levam a considerações sobre a recusa à narrativa a qual essas estátuas comemoram. Em flamas, são as histórias e suas narrativas, colocadas em questão.

A [Comissão da Verdade e a Lei de Acesso a Informações Públicas no Brasil](#) de 2011, visa colocar em análise pública os acontecimentos da ditadura prevendo rever o ensino de história nesta matéria. A instituição de uma pesquisa histórica sobre acontecimentos da nossa história é exemplo de uma prática de memória, de lembrar para que não mais ocorra. Assim, é possível em uma aula de história na EJA, perguntar: *qual história ou quais histórias do nosso país devemos lembrar para não repetir?*



Imagem: Agência Brasil





Imagem: Freepik

TÓPICO IV - SOCIOLOGIA

**A COMPREENSÃO CIDADÃ COMO
UM DIREITO SOCIAL**



Vou aprender a ler Pra ensinar os meu camaradas!

(Yaya Masseмба - [Maria Bethania](#) Composição: José Carlos Capinam / Roberto Mendes)

Em texto publicado em 2016, [Achille Mbembe](#), fez um diagnóstico de época preciso e que, a julgar pelo movimento, tende a permanecer, ao menos no momento presente. Trata-se do texto "A era do humanismo está terminando" antes de constituir-se como uma adivinhação, um agouro ou destinação, o texto apresenta aspectos da nossa contemporaneidade. Pois, Mbembe indica como este tempo de agora está se constituindo a outros tempos, chamando-nos à mobilização para fazer algo. Segundo Mbembe:

As desigualdades continuarão a crescer em todo o mundo. Mas, longe de alimentar um ciclo renovado de lutas de classe, os conflitos sociais tomarão cada vez mais a forma de racismo, ultranacionalismo, sexismo, rivalidades étnicas e religiosas, xenofobia, homofobia e outras paixões mortais" (Mbembe, 2016, p. 2).

Não seria preciso se desdobrar longamente diante de constatação tão evidente, mas cabe considerar o que chama a atenção, pois vivemos uma desigualdade cada vez mais profunda e sem horizonte. Trata-se assim, de uma descrição mais evidente do modelo de vida vigente, a que algumas linhas teóricas denominam de lógica neoliberal. Assim, o neoliberalismo constitui-se como uma projeção moral e não apenas um modelo econômico. Ele constitui como um ethos, do grego *ἦθος*, "hábito" e/ou "costume" na lógica da total desresponsabilização social, onde nada é coletivo, mas individual e cada pessoa é ensinada a pensar-se como responsável apenas por si.

No texto "Ensinando a transgredir", bell hooks (2017) relata o temor que sentia diante da possibilidade de tornar-se professora, já que seu desejo inicial era ser escritora. Ao compartilhar sua experiência em escolas segregadas nos Estados Unidos — instituições moldadas pela lógica colonial e pela herança escravista, que estigmatizavam e separavam pessoas negras —, hooks descreve como suas professoras adotavam a estratégia de conhecer profundamente quem ensinavam, criando, assim, uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Essa prática se fundamentava em valores como cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito



e conhecimento — princípios também abordados por ela em Tudo sobre o amor (Hooks, 2021). A narrativa, atravessada pela sua trajetória pessoal e pelos sonhos que alimentava, revela o impacto do encontro com educadoras que praticavam uma “pedagogia revolucionária de resistência, profundamente anticolonial” (Hooks, 2010, p. 65). Olhemo-nos por um instante, para nossas trajetórias escolares e de formação intelectual, quantas vezes nos sentimos como “pensadoras e pensadores independentes”?

No texto “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaboradas há duas décadas, dirige-se ao aspecto cognitivo da formação, do seu caráter político. Retomando Milton Santos, pensemos sobre essas bases com o conceito de “homens lentos”, afirma:

Ser atual ou eficaz, dentro dos parâmetros reinantes, conduz a considerar a velocidade como uma necessidade e a pressa como uma virtude. Quanto aos demais não incluídos, é como se apenas fossem arrastados a participar incompletamente da produção da história (Santos, 2001, p. 153).

Assim, as dimensões do corpo impactam sobremaneira na forma de cidadania, conseqüentemente de sociabilidade disponível para algumas pessoas. Essa forma se traduz em um modo de vida extenuantemente construído sobre a ideia de pressa e velocidade, para a qual “serve à competitividade desabrida, coisa que ninguém sabe para o que realmente serve, de um ponto de vista moral ou social” (Santos, 2001, p. 153). Desse modo, como pertencentes a uma sociedade assaz moldada nessa perspectiva, passamos a ter a existência condicionada a lógica de uma vida próxima àquela descrita por Mbembe de uma ausência de humanismo. Bem, caberia uma discussão sobre a densidade aplicada à ideia de humanismo para aprofundar a discussão. Em outras palavras, quais as formas de humanidade que a história humana produziu em termos de relações sociais?

A sociologia, como ciência que estuda as relações sociais, as interações entre seres, é conteúdo que permite construir essas questões. Se retomarmos o significado do Ubuntu, sua premissa filosófica se alterna ao “Penso, logo existo” de Descartes, com o “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”, como descrito por [Léopold Sédar Senghor](#). Aqui verifica-se algo ligado às relações, pois é “na sua subjetividade, no limite de seus órgãos sensoriais que ele descobre o outro”, como



aponta Senghor. Para Senghor, a experiência e importância do corpo são fundamentais ao afirmar: "O eu não assimila o outro, mas se identifica com o outro. Isto se dá porque a razão negra não é discursiva, mas sintética, não sendo antagonística, mas simpática" (Senghor, 1964, p. 20).

Ao considerarmos as colocações de Milton Santos, propõe-se encontrar, dentre as alternativas de nosso tempo uma forma de convivência e de vida local, baseadas nos conhecimentos dos povos, de modo a permitir "a construção do bem-estar coletivo" (Santos, 2001, p. 153). Para ele, a noção de cidadania é fundamental para sustentar essa ideia segundo a qual, se constitui em uma "tríplice significação: cidadania social, econômica e política" (Santos, 2001). Tem sido cada vez mais conhecida as proposições em torno de uma ideia geral que pode ser aproximada da concepção miltoniana de "bem-estar coletivo". É comum vermos proliferar ideias baseadas em termos como "bem viver" ou "bem-viver indígena" que remonta a povos indígenas e/ou originários da América Latina. De origem no pensamento desses povos, "o termo que dá origem ao conceito de bem viver é o *sumaq kawsay*, do povo Kichwa. Nesse caso, "*sumaq*" significa beleza, ternura, de forma

que *sumak kawsay* traduz uma forma bela de viver" (Salgado (2010) in: Cunha e Souza, 2023. p. 325). Mulheres negras têm empregado esse sentido de bem viver para ecoar a luta contra o racismo e a violência.



Imagem: Tomaz Silva/Agência Brasil



De maneira geral, esses termos fazem referência a um projeto, um modo de vida, uma ética de vida frente a outros disponíveis ideologicamente, cuja aposta aponta para outras formas, utopias, ou seja, de outras ideias de vida e de viver. Para essas perspectivas, a convivência a ser celebrada e cuidada, não é apenas entre as relações entre seres humanos, mas de todas as formas de vida de todos os seres vivos, ou seres viventes. Assim, outro caminho possível de debate na formação de pessoas jovens, adultas e idosas é o das questões presentes sobre as mudanças climáticas, e como tais questões estão relacionadas com as formas a partir das quais nos relacionamos com a natureza.



Imagem: CEDECA

Doenças diversas, tais como a Covid-19, que nos levou à pandemia dessa doença em 2020, impactando todas as pessoas e seres vivos, estão sendo estudadas como um efeito das formas a partir das quais a humanidade lida com o meio ambiente. Ainda, cabe observar os eventos e catástrofes climáticas como enchentes, ondas de calor e de frio com impactos concretos na vida na Terra. Todas essas questões são discussões sociológicas. Se estabelecermos um paralelo com as questões étnico-raciais, verificamos que povos indígenas e negros são afetados de forma diferenciada nesses fenômenos. Observamos o termo "racismo climático" ou "racismo ambiental", utilizados para caracterizar as formas como essas populações são desproporcionalmente afetadas pelos efeitos negativos do clima. Adicionalmente, outras formas de racismo ambiental, são as faltas de acesso a sistemas de transporte, segundo Huri Paz, "a inexistência, por exemplo, de ônibus direto para espaços da cidade em que você poderia ter lazer nos finais de semana, que seriam os dias em que os trabalhadores poderiam curtir. Os intervalos do trem aumentam, o número de ônibus rodando diminui" (Paz, 2023), ou seja, as pessoas não conseguem acessar os mesmos espaços da cidade.

Retomamos bell hooks e no modo como avança ao falar sobre entusiasmo, no ensino e na aprendizagem, destaca-se o momento no qual afirma “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida” (Hooks, 2001, p. 18). Nesse ponto é possível compreender as ferramentas para estabelecer a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas jovens, adultas e de idosas, alocando os saberes das ciências humanas para o entendimento de seus lugares no mundo e para que todas as pessoas sejam e se sintam reconhecidas em sua(s) humanidade(s).

→ Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Coleção África-Brasil: cartografia para o ensino-aprendizagem: v. 1. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005. v. 1. 8 mapas temáticos com escalas variadas. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/30506>. Acesso em: 5 set. 2025.

BAKR, A. Abu. O Egito faraônico. In: GAMAL, Mokhtar (ed.). História Geral da África. v. II. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 55–72. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/hga_II_africa_antiga.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

CUNHA, Eduardo Vivian da; SOUSA, Washington José de. O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 26, n. 2 (Edição em fluxo contínuo – Espaço Temático: Crise do Capital, Direitos Humanos e Luta de Classes), 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/91555>. Acesso em: 5 set. 2025.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução de Bhuvan Libânio. São Paulo: Elefante, 2020. 294 p.

NORA, Pierre. Historien public. Paris: Gallimard, 2011.

RICOEUR, Paul. Fase documental: a memória arquivada. In: RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p. 155–192.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 7–14, ago. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38613/26350>. Acesso em: 5 set. 2025.

SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. Thoth, Brasília, n. 4, p. 147–160, 1998. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/revista-thoth/>. Acesso 4 set 2025.

SANTOS, Milton. Elogio da lentidão. Folha de S. Paulo, São Paulo, dom., 11 mar. 2001. Seção Mais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1103200109.htm>. Acesso em: 5 set. 2025.

SENGHOR, Léopold Sédar. Négritude et humanisme: Liberté 1. Paris: Éditions du Seuil, 1964.

SOPHIE Bôșêdê Olúwólé; ROCHA, Carlos Eduardo da Silva. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 7, n. 4, p. 1–15, 2023.

MÓDULO 3

✦ MÓDULO 3:

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autora: Maria Caroline Lima de Souza

Prezados/as docentes da Educação de Jovens e Adultos,

Sejam-bem vindos/as a este módulo, em que trataremos de maneira específica sobre a área de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e suas possibilidades dentro da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Ao longo dele, você encontrará reflexões teóricas e propostas práticas para um ensino de matemática que valorize as experiências dos educandos/as e voltadas à ERER.

✦ INTRODUÇÃO

Como estamos abordando ao longo de todo o curso, a EJA representa muito mais do que uma modalidade de ensino – é um espaço de resistência, de resgate de histórias interrompidas e de construção de novos projetos de vida. Miguel Arroyo (2021) destaca a importância de reconhecer, no trabalho com os sujeitos da EJA, o direito desses educandos à cultura e ao conhecimento, bem como os confrontos históricos que moldaram suas trajetórias e saberes.

Neste contexto, o ensino da matemática assume um papel transformador quando compreendido não como um conjunto de técnicas neutras e universais, mas como um campo de conhecimento profundamente marcado por relações de poder e por histórias de exclusão.



Imagem: Freepik



Durante séculos, a matemática escolar foi apresentada como uma produção exclusivamente europeia, silenciando as contribuições fundamentais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Essa visão limitada não apenas empobrece o conhecimento matemático, mas também reforça hierarquias racistas que desvalorizam os saberes das culturas não brancas.

A matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se impôs, incontestada, às demais formas. Enquanto nenhuma religião se universalizou, nenhuma língua se universalizou, nenhuma culinária nem medicina se universalizaram, a matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de inferir e servindo de base se impondo, como o modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie. (DAmbrosio, 1998, p.10).

No entanto, quando reconhecemos que diferentes sociedades desenvolveram sistemas próprios de contagem, medição, organização espacial e padrões geométricos, abrimos espaço para uma educação matemática verdadeiramente plural e **decolonial**. Este módulo parte do pressuposto de que a matemática na EJA

pode e deve ser uma ponte para a emancipação intelectual e cultural. Emancipação dos estereótipos que afastam tantos estudantes adultos do aprendizado matemático. Emancipação da falsa ideia de que existem "mentes matemáticas" - como se a capacidade de raciocínio lógico fosse um dom natural de alguns e não uma habilidade que pode ser desenvolvida por todos. E emancipação, sobretudo, dos silêncios e invisibilidades que marcam a história oficial da matemática.

Ao longo de todo o percurso, os objetos de conhecimento matemático serão abordados de forma integrada, mostrando como é possível trabalhar números, operações, geometria e outras áreas mantendo sempre o diálogo com as culturas tradicionais. O objetivo é oferecer a você, educador/a, ferramentas para construir uma matemática escolar que reconheça e valorize a diversidade de saberes matemáticos presentes em nossa sociedade.

Bom percurso formativo!!!





Imagem: Wikipedia

TÓPICO I

RAÍZES MATEMÁTICAS: SABERES AFRICANOS,
AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos exige muito mais do que a transmissão de conteúdos, demanda uma postura pedagógica sensível, atenta às histórias de vida e aos saberes matemáticos que os estudantes trazem em suas vivências. Deste modo, imagine uma sala de aula da EJA em que os estudantes aprendem geometria ao analisar os padrões presentes em cestarias indígenas ou nos símbolos Adinkras que você conheceu no módulo sobre Linguagens.

Como professores/as, é nossa responsabilidade buscar formas de conectar os conteúdos formais do currículo escolar aos conhecimentos matemáticos sociais dos educandos, promovendo a apropriação desses saberes e possibilitando que se tornem cidadãos críticos e atuantes na sociedade, com reconhecimento e valorização de sua cultura.

Esse tipo de abordagem não apenas enriquece o aprendizado matemático, mas também fortalece os laços culturais e a autoestima dos educandos, pois segundo Nilma Lino Gomes (2006), para se trabalhar com EJA e as questões raciais exige-se o contato e confronto com outras culturas e identidades, promovendo um processo de ressignificação cultural das matrizes africanas.

Como componente curricular que ocupa espaço significativo no tempo escolar, a **matemática na EJA apresenta um duplo desafio: superar as marcas de exclusão que muitos educandos carregam de suas trajetórias escolares interrompidas e, ao mesmo tempo, construir pontes entre os conhecimentos formais e as matemáticas vividas no cotidiano desses/as estudantes.**

Conforme Forde (2020), a matemática possui status equivalente ao da língua materna nos sistemas educacionais mundiais, sendo frequentemente percebida como conhecimento universal e neutro. No entanto, essa suposta neutralidade mascara um viés eurocêntrico que marginaliza as contribuições matemáticas desenvolvidas por civilizações africanas e outras culturas não-ocidentais. O autor alerta que essa perspectiva dominante constrói uma narrativa histórica falsamente linear, atribuindo à civilização branco-ocidental a exclusividade no desenvolvimento do pensamento matemático moderno.

O apagamento civilizatório africano no desenvolvimento da matemática é condicionado – além de outros – pelo fato de a África ser/estar narrada numa história eurocêntrica como um continente sem civilização. Uma história que ainda hoje produz estereótipos e estigmas negativos contra os africanos e seus descendentes nas diásporas. (FORDE, 2020, p.88)



Neste contexto, o ensino da matemática precisa transcender sua tradição eurocêntrica para se afirmar como instrumento de decodificação crítica do mundo - um saber que desvela tanto as estruturas sociais quanto as heranças culturais negadas pelo racismo epistêmico.

Os saberes matemáticos não nasceram nos livros didáticos, mas foram construídos historicamente por diferentes povos e culturas. Os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas produziram importantes conhecimentos matemáticos, muitas vezes invisibilizados no currículo escolar.

É fundamental reconhecer que os sistemas de numeração, os padrões geométricos em cestarias, a simetria em pinturas corporais, o uso de proporções em construções e plantações, bem como os jogos e brincadeiras tradicionais, constituem práticas matemáticas legítimas. Esses conhecimentos, quando trazidos para a sala de aula, contribuem para o combate ao racismo epistêmico e para a valorização dos/das identidades dos estudantes.



Imagem: Foirn

A descolonização do currículo de matemática implica reconhecer que o modelo tradicional, amplamente eurocêntrico, privilegia apenas uma parte da história do pensamento matemático, silenciando as contribuições africanas, afro-brasileiras, indígenas e outras culturas não ocidentais.

De acordo com Knijnik (2004), os movimentos sociais populares aspiram acessar os saberes matemáticos "hegemônicos", tradicionalmente restritos a uma parcela limitada da população e conhecidos como Matemática. Contudo, esses conteúdos são frequentemente apresentados como de difícil compreensão, reservada a poucos, quase 'inata ao ser'(Knijnik, 2004).



A articulação entre a matemática e outras disciplinas é essencial para consolidar uma abordagem interdisciplinar que valorize os diversos saberes dos/das educandos/as. **Ao integrar a Matemática com áreas como História, Geografia e Ciências, é possível ampliar o entendimento dos estudantes sobre as contribuições de diferentes culturas e as conexões entre os conhecimentos.**

Essa perspectiva reforça a importância de um ensino contextualizado, que reconheça a riqueza das vivências dos alunos e promova uma formação cidadã crítica e transformadora. Na próxima seção, buscaremos discutir a relevância de construir essas articulações entre as disciplinas, explorando caminhos para um currículo verdadeiramente inclusivo e multicultural.

→ Para saber mais...

Materiais para a leitura

- ARROYO, M. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A práxis da cosmovisão africana no ensino de matemática. Educação & Tecnologia, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/713> Acesso em: 20/02/2025.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/82020822/gomes.pdf> Acesso em: 20/04/2025.

Vídeos

- Programa Dá Licença - UFF: <https://www.youtube.com/c/ProgramaD%C3%A1Licen%C3%A7a>
- Palestra: A dimensão pedagógica da Etnomatemática como possibilidade de implementação da Lei 10639/03 <https://www.youtube.com/watch?v=5uQdYaVw9Qg>





TÓPICO II

A MATEMÁTICA NA INTERCULTURALIDADE
E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A continuidade do trabalho pedagógico na educação básica exige uma abordagem que vá além da simples transmissão de conteúdos. É necessário promover, segundo Arroyo (2013) uma diversificação dos currículos, que reconheça e valorize as diversas culturas presentes na sociedade e frutos das lutas dos diferentes movimentos sociais.

A construção de um currículo inclusivo e multicultural requer que a matemática ultrapasse seus limites tradicionais e dialogue com outros saberes. Essa articulação interdisciplinar não só amplia a compreensão dos estudantes, mas também enriquece os conteúdos formais com as experiências socioculturais que eles trazem consigo. Deste modo, ao integrar a Matemática com disciplinas como História, Geografia, artes e Ciências, podemos revelar as conexões profundas entre os conhecimentos e a vida cotidiana.

Surge então a **interdisciplinaridade**, na qual não apenas se transferem e se combinam resultados de algumas disciplinas, mas também se combinam métodos de várias disciplinas e, conseqüentemente, se identificam novos objetos de estudo. (D'Ambrósio, 2022, p.7, grifos do autor)

Esse diálogo interdisciplinar não apenas valoriza a diversidade cultural, mas também oferece aos estudantes ferramentas críticas para interpretar e transformar a realidade, promovendo uma educação que celebra a pluralidade dos saberes humanos. Nesse sentido, é fundamental realizar um diálogo com os estudantes que compõem nossas salas de aula. Alrø e Skovsmose (2010), ressaltam a importância desses momentos no ensino e aprendizagem de matemática, pois segundo os autores, o diálogo é uma conversação com certas qualidades que visam a aprendizagem.

Uma prática eficaz pode ser o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que investiguem saberes tradicionais. Por exemplo, medir áreas a partir de hortas comunitárias, estimar distâncias em trajetos diários ou compreender proporções em receitas culinárias afro-brasileiras e indígenas. Mapas, escalas, gráficos e operações podem ser mobilizados a partir dessas situações reais, conectando teoria e prática de maneira concreta.

O uso de materiais visuais, jogos e instrumentos concretos também é essencial para promover a construção coletiva do conhecimento. Além disso, as tecnologias digitais podem apoiar a produção e o registro dessas aprendizagens, fortalecendo a autonomia dos estudantes e ampliando suas possibilidades de expressão.



Na Educação Básica, os/as professores/as assumem um papel singular na construção de pontes epistemológicas entre os saberes. Essa condição única - de transitar entre múltiplas áreas do conhecimento - os posiciona como artífices de uma educação integral, capaz de revelar como a Matemática se entrelaça com as Ciências, as Artes, a História e as culturas que compõem o universo dos estudantes.

Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, consequentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A grande transformação pela qual passa a humanidade é o encontro do conhecimento e da consciência. (D'Ambrósio, 2022, p.8)

Como nos alerta Freire (2019, p.55), "o homem, ser de relações e não só de contatos, não está apenas no mundo, mas com o mundo". Essa perspectiva filosófica fundamenta a prática interdisciplinar, mostrando que o conhecimento matemático não pode ser reduzido a fórmulas abstratas, mas deve ser compreendido como linguagem viva que:

→ **Dialoga com a cultura** - ao explorar os padrões geométricos dos grafismos Adinkra (África Ocidental) ou as proporções arquitetônicas das ocas indígenas;

→ **Interpreta a realidade** - quando analisa dados sobre distribuição de terras quilombolas ou calcula medidas em receitas tradicionais;

→ **Expressa criatividade** - nas simetrias da arte sacra afro-brasileira ou nas estruturas rítmicas das manifestações culturais.

Para o professor(a) da educação básica, essa abordagem exige mais que justaposição de conteúdos - demanda uma escuta atenta aos saberes comunitários que os estudantes trazem. Assim, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas método para se tornar postura pedagógica com foco para EREER, que reconhece na matemática escolar uma entre muitas formas válidas de organizar o mundo - sem hierarquias, mas em diálogo permanente com os conhecimentos gerados nas lutas, nos trabalhos e nas expressões culturais dos povos.



Nesse sentido, práticas pedagógicas como o uso dos Adinkras, a valorização da etnomatemática e a aplicação da matemática crítica oferecem ferramentas concretas para um ensino que reconheça e celebre a diversidade étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos.



Imagem: Alamy Images

Cada uma dessas abordagens contribui para aproximar os conteúdos escolares das experiências socioculturais dos estudantes, fortalecendo a relação entre conhecimento e identidade. Deste modo, no próximo tópico, serão abordadas com maior aprofundamento as práticas pedagógicas na área da matemática voltadas à EJA.

→ Para saber mais...

Materiais para a leitura

- ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução Orlando de Andrade Figueiredo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade e a proposta de uma nova universidade. **REMATEC**, Belém, v. 17, n. 40, p. 01-19, 2022. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2022.n40.p01-19.id507. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/2>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- FORDE, G. H. A. O QUE PROFESSORES CALAM E DIZEM SOBRE A PRESENÇA AFRICANA NO ENSINO DE MATEMÁTICA?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 251-272, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/407>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- GERDES, P. Reflexões sobre o ensino da matemática e diversidade cultural. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 108-118, 2014. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/124>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Vídeos

- PROJETO ARTE, HISTÓRIA E MATEMÁTICA: <https://www.youtube.com/watch?v=m4eVtD8pBas>



Imagem: Divulgação MEC

TÓPICO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega o desafio e a oportunidade de reconhecer e integrar os diversos contextos culturais de seus estudantes. Nesse cenário, práticas pedagógicas em uma perspectiva étnico-racial não apenas ampliam o repertório educativo, mas também contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde diferentes formas de saber são igualmente valorizadas.

Incorporar os conhecimentos de matrizes africanas, indígenas e afro-brasileiras não é apenas um ato de justiça histórica, mas também uma forma de tornar o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Os professores são a chave para criar um ambiente de sala de aula com ricas oportunidades para a aprendizagem. É sua a responsabilidade de propor e organizar tarefas e coordenar as atividades de aprendizagem de desenvolvimento para seus alunos (...) Nesse sentido, cada professor é único, e define suas práticas com base em traços de personalidade, sentimentos, crenças e expectativas. Quando movidos para melhorar a aprendizagem dos alunos e investir na melhoria das condições em que essa aprendizagem ocorre, os professores criam e colocam padrões de movimento e procedimentos que estão alinhados com a sua identidade profissional. Essas atitudes são de forma responsável e resultam em atos de **insubordinação criativa**. (Lopes, D'Ambrósio, Correia, 2016, p.288. grifos meus)

Além disso, a prática pedagógica deve englobar metodologias que favoreçam a mediação dialógica e a construção coletiva do conhecimento. O uso de recursos visuais, como símbolos e artefatos culturais, e a exploração de narrativas que entrelaçam saberes científicos e culturais enriquecem a experiência de aprendizagem. Gerdes (2014), ressalta a importância dos professores, experimentarem com a exploração educacional os diferentes contextos culturais que estão fora da escola.

A ERER, tema central deste curso, faz parte de um conjunto de práticas que compartilham um objetivo comum: a busca pela equidade, tanto como princípio orientador quanto como meta de transformação social. A Educação, em suas dimensões formais e informais, também se alinha a esse propósito, promovendo o respeito aos direitos individuais e coletivos, bem como o compromisso com a justiça.

Nesse contexto, a Etnomatemática surge como uma prática educativa que dialoga diretamente com os princípios da ERER, ao valorizar os saberes matemáticos presentes nas culturas e tradições de diferentes povos.

Ao conectar o conteúdo matemático escolar aos repertórios culturais afro-brasileiros, africanos e indígenas, essa



abordagem fortalece os laços entre a escola e as realidades socioculturais, contribuindo para uma formação mais justa, equitativa e inclusiva.

3.1 - A Etnomatemática

A Etnomatemática emerge como uma abordagem que valoriza os múltiplos contextos culturais nos quais os conceitos matemáticos são desenvolvidos e aplicados. Ela desafia a visão tradicional da matemática como uma ciência universal e neutra, propondo, em vez disso, uma perspectiva que reconheça a matemática como um saber culturalmente situado.

Seu principal idealizador, Ubiratan D'Ambrósio (1932–2021), dedicou sua carreira a investigar as origens, a organização e a difusão do conhecimento matemático em diferentes contextos culturais. Ele propôs que a matemática não é uma ciência universal e neutra, mas sim um conjunto de práticas desenvolvidas por diferentes culturas para resolver problemas específicos. Sua perspectiva desafiou a hegemonia de uma matemática eurocêntrica, promovendo uma visão mais inclusiva e pluralista do conhecimento matemático.

D'Ambrosio (1998) também destacou a importância de integrar os saberes tradicionais e as práticas culturais dos estudantes no processo educativo:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Além desse caráter antropológico, a etnomatemática tem um indiscutível foco político. A etnomatemática é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano. A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar. (D'Ambrosio, 2018, p. 10).

Essa abordagem possibilita aos estudantes compreenderem como diferentes povos, em diversos momentos históricos, utilizaram a matemática para solucionar problemas, organizar suas sociedades e expressar suas culturas. Na EJA, a etnomatemática se torna uma ferramenta poderosa para conectar o conhecimento escolar às vivências e saberes ancestrais dos estudantes, promovendo um ensino inclusivo e contextualizado.



Incorporar a Etnomatemática nos processos educativos é, portanto, uma forma de desafiar hierarquias epistêmicas e promover uma educação antirracista, que legitima os conhecimentos oriundos das vivências e das identidades dos estudantes.

Além de conectar saberes e promover a valorização das culturas de grupos historicamente marginalizados, a Etnomatemática também possibilita uma reflexão crítica sobre o papel da matemática no contexto sociopolítico.

Ela convida educadores e estudantes a examinarem como conceitos matemáticos, frequentemente vistos como neutros, podem ser utilizados tanto para perpetuar desigualdades quanto para combatê-las. Essa perspectiva desafia a ideia de que a matemática é uma linguagem universal desconectada das dinâmicas de poder.

No âmbito da EJA, essa abordagem adquire ainda mais relevância, considerando que muitos estudantes trazem consigo experiências de exclusão escolar e enfrentam barreiras impostas por um currículo descontextualizado. A prática pedagógica inspirada na Etnomatemática permite que esses aprendizes ressignifiquem sua relação com o conhecimento matemático, reconhecendo-o como um recurso acessível e enraizado em suas próprias histórias e vivências.

Ademais, ao incorporar práticas culturais como jogos, artesanatos, práticas agrícolas e construções arquitetônicas tradicionais, a Etnomatemática amplia as possibilidades de ensino, tornando-o mais dinâmico, criativo e conectado às realidades locais. Essa abordagem também estimula o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa, onde todos os saberes são legitimados e valorizados.

Sobre essa temática, é importante destacar as contribuições de Paulo Gerdes, que em suas obras explora a relação entre a geometria e as padronagens africanas. Gerdes apresenta as tradições e os usos desses conhecimentos como recursos valiosos para enriquecer as aulas de matemática, demonstrando como a cultura africana pode ser integrada ao currículo escolar de maneira significativa e contextualizada.

Seu trabalho evidencia que padrões geométricos presentes em tecidos, cerâmicas, construções e outras expressões culturais africanas não apenas possuem relevância estética, mas também carregam profundos significados matemáticos, podendo ser utilizados como ponto de partida para explorar conceitos como simetria, proporção e transformações geométricas.



Assim, Gerdes reforça a importância de uma educação matemática que valorize as contribuições históricas e culturais dos povos africanos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e antirracista.

Dessa forma, a Etnomatemática não apenas amplia as perspectivas pedagógicas, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua capacidade de agir no mundo.

→ Para saber mais...

Materiais para a leitura

- GERDES, P. Etnomatemática: reflexões sobre Matemática e Diversidade Cultural. Ribeirão: Edições Humus, 2007.
- GERDES, P. Geometria Sona de Angola Matemática duma Tradição Africana. Morrisville NC, EUA: Lulu, 2008.
- GERDES, P. Reflexões sobre o ensino da matemática e diversidade cultural. In: Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 7, núm. 2, jun-set, 2014, pp. 108-118. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/124/328>. Acesso em: 21 de abr. 2025.
- GERDES, P. Geometria Sona de Angola: Explorações educacionais e matemáticas de desenhos africanos na areia. v.2. Morrisville NC, EUA: Lulu, 2014
- MEDEIROS, A. P. M. de. MEDEIROS, L. G. F. de. SANTOS, R. M. dos. A Etnomatemática Decolonial de Paulus Gerdes. Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 14, n. 2, p. 79-90, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/3434/2130>. Acesso em: 21 de abr. 2025
- LOPES, Celi Aparecida Espasandin; D'AMBROSIO, Beatriz Silva; CORRÊA, Solange Aparecida. Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática. Zetetiké, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 287-300, 2017. DOI: 10.20396/zet.v24i3.8648093. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648093>. Acesso em: 21 abr. 2025.



Vídeos

- Etnomatemática: saberes tradicionais e saberes escolares na prática docente indígena: <https://www.youtube.com/watch?v=ctQsABBVOpU>
- Momento Saber-Fazer: História da Etnomatemática: <https://www.youtube.com/watch?v=rSJyoHstfwO>
- Conhecimentos e saberes etnomatemáticos produzidos por mulheres negras trançadeiras: https://www.youtube.com/watch?v=ia0mlZH2r_g
- Ubiratan D'Ambrosio - Etnomatemática: <https://www.youtube.com/watch?v=kUCNDK7DeKs>

3.2 - Proposta de Atividades: Matemática em EREER

Chegamos, portanto, ao final de nosso módulo, momento oportuno para refletirmos sobre as práticas matemáticas em EREER na EJA. Neste modo, buscaremos articular as teorias abordadas ao longo do módulo, aos conhecimentos matemáticos dos educandos da EJA.

Conforme discutido ao longo do texto, a matemática é composta por diferentes matrizes de pensamento, refletindo a diversidade cultural que constitui a população mundial. Alguns exemplos marcantes estão nas Pirâmides do Egito, cuja construção revelou o profundo conhecimento matemático desenvolvido pelos povos daquela civilização, evidenciado no uso de proporções, simetrias e cálculos avançados para sua época, na precisão arquitetônica de Machu Picchu, ou os métodos de contagem em povos originários das Américas.

Nossos/as estudantes da EJA interagem diariamente com conceitos matemáticos complexos, aplicando-os de forma prática em atividades como feiras, construções, costura, agricultura, entre outras. Essas experiências oferecem uma base rica para integrar a matemática ao cotidiano por meio de atividades significativas.

Podemos explorar, por exemplo, cálculos relacionados às contas do mês, interpretação de dados numéricos em notícias veiculadas por sites, trabalhando inclusive com a importância da verificação dos fatos para evitar as fake news, ajustes de receitas culinárias, organização da rotina em sala de aula ou até mesmo o cálculo de notas escolares.

Algumas outras atividades podem ser realizadas dentro da temática da matemática e EREER, como por exemplo:

- Utilizar dados históricos sobre populações africanas e indígenas para trabalhar contagem e números;
- Explorar padrões presentes em artes africanas e indígenas;
- Trabalhar a localização em mapas de territórios indígenas e quilombolas;
- Utilizar medidas tradicionais de povos indígenas e africanos;
- Coletar dados sobre a distribuição étnico-racial no Brasil;

Além disso, também é importante que se realizem momentos de diálogos com esses alunos, mapeando suas dúvidas e interesses dentro da área.

Pensando nessas temáticas, apresentamos a seguir duas sugestões de sequências didáticas que podem ser adaptadas para as diferentes etapas da EJA. Essas propostas buscam considerar as especificidades do público e os conteúdos trabalhados em cada etapa, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. As atividades podem ser ajustadas conforme os interesses, experiências e níveis de conhecimento dos educandos, garantindo que o ensino dialogue com suas vivências e necessidades.



Imagem: Nova escola



✦ SUGESTÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

→ Receitas Tradicionais Afro-Brasileiras e Indígenas

Objetivo: Explorar proporções e cálculos.

Público: Educandos da EJA

Duração: 2 a 3 encontros de 1 hora cada

Componentes curriculares: Matemática, História e Língua Portuguesa

Objetivo Geral: Explorar conceitos de proporção e cálculo matemático a partir de receitas tradicionais, promovendo a contextualização cultural e a valorização dos saberes dos alunos.

Atividades:

1. Roda de conversa:

- Inicie contando sobre a importância das tradições orais e como muitas das receitas que fazemos aqui no Brasil, foram passadas de geração por meio da oralidade;
- Incentive-os a trocarem memórias e histórias associadas a esses pratos;

2. Registro das receitas:

- Solicite que os alunos tragam, para o próximo encontro, receitas tradicionais africanas, afro-brasileiras ou indígenas que fazem parte de sua família ou que encontrem em pesquisas (podem ser buscadas na internet ou em livros);
- Oriente os educandos a anotarem os ingredientes e as quantidades;

3. Exemplo prático:

- Após observar todas as receitas, escolha em parceria com os estudantes uma receita e demonstre como ajustar as quantidades dos ingredientes para servir todos da turma e os valores dos ingredientes para fazê-la;
- Crie um pequeno caderno de receitas com as contribuições da turma, incluindo as versões ajustadas;

→ Os Símbolos Adinkras - Criando os próprios padrões

Objetivo: Trabalhar com diferentes formas Geométricas e Pensamento Algébrico;

Público: Educandos da EJA

Duração: 4 a 5 encontros de 1 hora cada

Componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa e artes.

Objetivo Geral: Explorar diferentes formas geométricas e conceitos de pensamento algébrico a partir dos símbolos Adinkra, promovendo o reconhecimento cultural e o desenvolvimento de habilidades matemáticas e linguísticas.

Atividades:

1. Apresentação cultural:

- Mostre imagens de símbolos Adinkras, explicando sua origem na cultura dos povos Akan, em Gana;
- Discuta o significado de alguns símbolos e como eles representam valores, crenças e conceitos;

2. Análise geométrica:

- Peça que os alunos observem os símbolos e identifiquem formas geométricas, como círculos, triângulos e retângulos;
- Registre no quadro as formas mencionadas e discuta suas propriedades;

3. Desenho livre:

- Distribua folhas e lápis para que os alunos reproduzam alguns símbolos, destacando as formas geométricas que observaram;

4. Criação de padrões:

- Incentive os alunos a criarem seus próprios padrões inspirados nos símbolos Adinkras, utilizando formas geométricas e repetições;
- Cada aluno deve explicar o padrão criado, destacando as formas;

5. Produção artística:

- Oriente os alunos a criarem um símbolo próprio inspirado nos Adinkra, que represente algo importante para eles (um valor, ideia ou memória).
- Peça que utilizem formas geométricas e padrões nos desenhos.



6. Texto descritivo:

- Solicite que os/as estudantes escrevam um breve texto sobre o símbolo criado, explicando seu significado e o processo de criação;
- Promova uma apresentação dos símbolos e textos produzidos, valorizando as produções de cada aluno;

Outras sugestões encontram-se na seção para saber mais, que perpassa todo o módulo e, em especial ao final desta seção, com e-books sobre temática, com projetos e boas práticas já realizadas e sistematizadas em diferentes lugares de nosso país.

Obrigada pela participação e boas práticas em suas turmas de EJA!!

→ Para saber mais...

Materiais para a leitura

- E-book: ETNOMATEMÁTICA E CONHECIMENTOS DE GRUPOS SOCIOCULTURAIS DO NORDESTE: PROPOSIÇÕES PARA A SALA DE AULA - Disponível para download: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/702761/2/Etnomatem%c3%a1tica%20e%20conhecimentos%20de%20grupos%20socioculturais%20do%20Nordeste.pdf>
- E-book: Jogos de Tabuleiro: Mancala Awelé - Disponível para download em : <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Miolo-e-Capa-Mancala-WEB.pdf>
- E-book: Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental - Disponível para download em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21443/1/Pedagogia%20Etnomatematica%20%28livro%20digital%29.pdf>
- E-book: Caderno de propostas de ensino para uma Educação Matemática Antirracista - Disponível para download: <https://www.siano.com.br/sona/caderno.pdf>

→ Referências Bibliográficas

ALRØ, Heine; SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade e a proposta de uma nova universidade. REMATEC, Belém, v. 17, n. 40, p. 1–19, 2022. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2022.n40.p01-19.id507. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/2>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FORDE, Gláucia Helena Assis. Africanidades e ensino de matemática: desnudando o espelho branco-ocidental. In: PINHEIRO, Newton Duarte Vieira (org.). Educação Matemática: diálogos teóricos e metodológicos. São Paulo: Opção Editora, 2020. v. 1, p. 79–97.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Práticas de numeramento na EJA. In: CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017. v. 1, p. 105–115.

GERDES, Paulus. Reflexões sobre o ensino da matemática e diversidade cultural. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 7, n. 2, p. 108–118, jun./set. 2014. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/124/328>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia;

GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87–104.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. Etnomatemática em movimento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: um estudo em um assentamento do movimento sem-terra. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 96–110, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/7.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

KNIJNIK, Gelsa. O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática? In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 8., 2004, Recife. Anais... CD-ROM. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/15/PA06.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

LOPES, Celi Aparecida Esperança; D'AMBROSIO, Beatriz Silva; CORRÊA, Solange Aparecida. Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática. Zetetiké, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 287–300, 2017. DOI: 10.20396/zet.v24i3.8648093. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648093>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MÓDULO 4

✦ MÓDULO 4:

CIÊNCIAS DA NATUREZA, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autora: Kelly Cristina Silva Carvalho

Olá, estou muito contente em fazer parte deste módulo, desejo a todas (os) vocês, uma boa leitura. Este módulo está dividido para melhor compreensão de todas e todos vocês por tópicos que dialogam com a Ciências da Natureza, as Relações Étnico-Raciais e a Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas. O intuito é evidenciar a necessidade de valorização cultural, bem como explorar a riqueza que as áreas possuem, para assim unirmos e pensarmos em uma educação que aproxime os indivíduos de seus meios, ricos em cultura e diversidade. Convido vocês para compartilharmos nossas vivências e aumentarmos cada vez mais o nosso repertório, pessoal e profissional.

"Ninguém experimenta a profundidade de um rio com os dois pés"

(Provérbio africano)

✦ INTRODUÇÃO

No decorrer de todo o processo de Ensino e de Aprendizagem, os momentos de trocas são contínuos, os quais oferecem a todas as pessoas que participam de alguma forma destes movimentos, espaço para aprender e ensinar. Tal premissa se baseia no que Paulo Freire aborda em Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996) e também nos rege em nossa caminhada pedagógica e estudos acadêmicos.

Levando em conta toda a contribuição de Paulo Freire, a EJA assim como as demais modalidades da Educação Básica, proporciona às pessoas a possibilidade de transformação. É por meio da educação que podemos transformar o mundo e nos transformar junto com ele. Os processos educativos vão apresentar diferenças em suas estratégias, pois os públicos e os contextos demandarão orientações que estejam em sintonia com suas realidades e particularidades.

Neste contexto da EJA e ERER, as instituições, sendo formais ou não formais, precisam propiciar possibilidades e ferramentas para que todas as pessoas que ali se encontram, consigam se desenvolver, sempre levando em conta suas respectivas necessidades educacionais, adequando os conteúdos e buscando mecanismos para transformar as realidades individuais e coletivas.

Atualmente compreendemos a educação como direito de todas as pessoas, assim como previsto pela Constituição Federal de 1988, no entanto, uma educação equitativa ainda é um desafio para a sociedade atual, a qual ainda se vê imersa na desigualdade social (Lima, 2012). O Brasil se encontra ainda com altos índices de analfabetismo. Desde a Cúpula Mundial de Educação, nosso país está entre os 53 países que não conseguiram atingir o que foi estabelecido para o Ensino de Jovens e Adultos (Pierro; Haddad, 2015).

Segundo Pierro e Haddad (2015), até o período de 2030, foi definido pela Assembleia Geral da ONU (2015) objetivos que contemplam características e metas para a eficácia da EJA, dentre estes objetivos, faço este destaque: "Assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos." (Pierro; Haddad, 2015).

Levando em conta a premissa acima, todas as áreas precisam estar conectadas, mas neste módulo o enfoque será acerca da importância da articulação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com a área de Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para essa articulação, é interessante identificar os conteúdos de Ciências da Natureza presentes na BNCC (2018) e relacioná-los aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004): consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. No tópico 1 serão apresentados os conteúdos previstos e propostos pela BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os tópicos 2 e 3, intitulados "Reconhecimento

de si" e "Resgate cultural", tratam de estratégias e de aspectos que se relacionam diretamente aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -DCNERER (2004). O reconhecimento de si contribui para o fortalecimento de identidades e de direitos, valorizando a autoestima e a diversidade. Já o resgate cultural se articula à consciência política e histórica da diversidade, ao destacar as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação do Brasil.



Imagem: Wikipedia





Imagem: Freepik

TÓPICO I

CIÊNCIAS DA NATUREZA E BNCC

A BNCC define aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica e da EJA, que precisam ser adaptadas às realidades e trajetórias dos/as educandos/as, valorizando seus saberes e experiências. O documento também destaca o processo investigativo como central, ao possibilitar que os alunos revisitem de forma reflexiva seus conhecimentos e compreendam o mundo em que vivem (MEC, 2017). E se a formação crítica deve partir do entorno e da própria compreensão de mundo dos/das estudantes, como não trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos anos iniciais e na EJA?

Segundo Amaral (2018), o Ensino de Ciências tem potencial para ser trabalhado na educação básica, e abarcar tais conteúdos, no entanto, o próprio Ensino de Ciências criou uma visão distorcida e o fragmentou em áreas que não se conectam com as demais áreas do conhecimento (Amaral, 2018).

Em teoria, as Ciências da Natureza abrangem os fenômenos naturais, de caráter físico, químico, biológico e geológico, além de materiais e fenômenos naturais do ambiente terrestre, nas diferentes escalas espaço-temporais (Amaral, 2018).

Nesse sentido, ao trazer os princípios das DCNERER (2004) — fortalecimento de identidades e de direitos e consciência política e histórica da diversidade —, a área de Ciências da Natureza abre possibilidades de trabalho com a ERER no tópico 'Vida e evolução', organizado em dois eixos: 'corpo humano' e 'respeito à diversidade'. A seguir, apresento as habilidades indicadas no documento (Brasil, 2018).

ANO ESCOLAR	SUBDIVISÕES	HABILIDADE	CONTEÚDO
1°	Vida e Evolução	EF01CI04	Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
2°	.		.
3°	.		.
4°	.		.
5°	Vida e Evolução	EF05CI08	Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.
		EF05CI09	Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).

Quadro 1: Habilidades BNCC



A Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar integrada a todo o processo de ensino e aprendizagem, pois não se trata apenas de uma temática, mas de uma construção voltada à mudança de olhares e à valorização da cultura. Por isso, não pode ser abordada de forma isolada ou desconectada, mas sim articuladas às diferentes áreas do conhecimento.

Na década de 1970, prevaleceu o modelo da redescoberta e o modelo tecnicista, que representaram inovações para o ensino de ciências à época. Com o modelo da redescoberta passou-se a enfatizar o processo de produção interna da ciência, ou seja, o método científico, enquanto o modelo tecnicista enfatizou o treinamento de comportamentos a partir do condicionamento baseado no estímulo e reforço e nos estudos dirigidos (Fernandes, 2012).

Em 1980 e 1990 o predomínio se deu pelo modelo construtivista em que se passou a valorizar o processo de construção do conhecimento por parte do aluno e o desenvolvimento do seu pensamento lógico-crítico. A ciência deixou de ser encarada como uma verdade absoluta e como uma atividade neutra e passou a ser entendida como algo intrinsecamente relacionado ao contexto econômico, político e social.

As questões ambientais ganharam destaque. Nesse contexto, encontramos também a presença do modelo sociocultural, que enfatiza os aspectos sociais, políticos e culturais do processo educativo e, através da educação, pretende favorecer a transformação da sociedade.

Nos anos 2000, o modelo foi o CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) que começou a ser mais difundido para o ensino de ciências na educação básica de forma independente ou compartilhada com o modelo construtivista (Fahl, 2003). Enfatiza-se o posicionamento reflexivo e crítico do/da estudante com respeito à realidade social, ao conhecimento científico e aos modos de produção científica, buscando ampliar o olhar das crianças sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade. Questões sociais, culturais, políticas, éticas, econômicas e ambientais começam a ser discutidas em sala de aula.

O modelo sociocultural está em inovações desenvolvidas em escolas regulares, em estudos voltados para questões relacionadas ao entorno da escola, ou também em escolas indígenas ou de comunidades rurais ou ribeirinhas, cujos processos educacionais em Ciências da Natureza começam a ser investigados na última década.



A partir dos anos 2000 as questões ambientais ficaram cada vez mais evidentes e a educação ambiental passou a ser valorizada pelas pesquisas. Temas ambientais configuram-se em temas geradores dos processos pedagógicos, sob diferentes aspectos e abordagens alicerçadas nos modelos construtivistas, CTS e sociocultural (Fernandes, 2012).

Levando em consideração as tendências pedagógicas e os modelos pedagógicos que influenciaram o ensino de ciências nas últimas quatro décadas, pode-se dizer que as pesquisas mais atuais da área indicam a importância de se desenvolver na educação básica um ensino numa perspectiva crítica, investigativa e colaborativa, investindo na formação de cidadãos agentes de transformação na sociedade.

Contudo, vale ressaltar que por meio das leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, tornou-se obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos povos Indígenas em todo o currículo escolar, um avanço, mas ainda em processo de implementação, visto que ainda temos lacunas nas formações docentes (Brasil, 2003).

Convido vocês a adentrarem no tópico 2 "Reconhecimento de si" e no tópico 3 "Resgate cultural", que dialogam com estratégias e desafios ainda presentes em nossa sociedade. Esses temas se articulam tanto com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 quanto com os princípios das DCNERER (2004), que orientam para o fortalecimento de identidades, o resgate histórico e a valorização da diversidade como fundamentos de uma educação comprometida com a igualdade racial.





Imagem: Unsplash

TÓPICO II

O RECONHECIMENTO DE SI

Se reconhecer enquanto uma pessoa negra em uma sociedade que promove diariamente seu apagamento, direta ou indiretamente, não é uma tarefa fácil. No decorrer de toda a trajetória pessoal e educacional, a comunidade negra se depara com inúmeros desafios, para construir suas identidades em espaços em que a diversidade não é reconhecida.

As tentativas de padronização sobre o que seria aceitável socialmente, o que é considerado como belo, se baseiam em concepções eurocêntricas e que infelizmente ainda se fazem presentes em nossas escolas. A escola enquanto instituição, por sua vez, é um lugar de aprendizagens, de trocas culturais, no entanto, também pode ser um espaço de reprodução de preconceitos e disseminação de práticas enraizadas em nossa sociedade.

A construção das identidades é complexa e acompanha os indivíduos durante toda a sua trajetória, sendo esta dentro ou fora das instituições regulares de ensino. No interior das escolas regulares, é possível, se bem conduzido, auxiliar estes estudantes nessas construções, visto que há distintas práticas significativas e que se dissociam das visões impostas acerca da padronização perpetuada historicamente para nossos corpos.

O se reconhecer, vai além de uma imagem projetada no espelho, é algo que transcende e proporciona às pessoas, capacidade de se visualizar como pertencente a um grupo e a uma sociedade. Segundo Alaíde Damaceno Rocha (2018), a construção da identidade racial na EJA constitui um processo de conscientização e empoderamento que visa desconstruir discursos hegemônicos eurocêntricos, valorizar os saberes e a oralidade de tradição africana e possibilitar que os sujeitos negros (re)afirmem suas histórias e sua humanidade por meio da linguagem e da experiência.

Estamos enquanto escola, propiciando um local acolhedor para todos/as estudantes, para que consigam se reconhecer enquanto parte da instituição? Há espaço para que as pessoas se conectem consigo mesmas e consigam compreender e expressar suas culturas e identidades?

O pertencimento em si, com toda a sua complexidade, atravessa todas as faixas etárias. E a escola reflete bem este cenário, pois em todos os anos, ainda encontramos ainda estudantes com dificuldades em se reconhecer, em gostar do que se vê. Grande parte destes comportamentos e desse não pertencimento, se esbarram e ganham forma, com discursos também rotineiros, da própria comunidade escolar, sendo estes,



familiares, professores/as, diretores/as e demais funcionários/as, perpetuando e os distinguindo por meio de suas características físicas, classe social e de gênero. O ponto de partida é reconhecer que a escola é um espaço permeado pela diversidade, elemento essencial para a construção de uma instituição rica em saberes, conhecimentos e experiências. Por meio do diálogo e de relações harmoniosas, estabeleceu-se um ambiente propício ao desenvolvimento tanto coletivo quanto individual.

Segundo Nilma Lino Gomes, a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade (Gomes, 2003). A escola tem papel fundamental nesse processo de se conhecer e reconhecer socialmente.

Nesse sentido, é importante destacar o potencial das Ciências da Natureza para serem trabalhadas de forma ampla em diferentes faixas etárias. A seguir, apresento um quadro com subtemas e sugestões de discussão, elaboradas a partir das habilidades anteriormente propostas e discutidas.

HABILIDADES	TEMAS	SUBTEMAS	DISCUSSÕES
EF05CI08	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Influências Africanas - Influências indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada de trabalho - Classes sociais - Privilégios sociais - Segurança e soberania alimentar - Racismo e nutrição
EF05CI09	Doenças e Transtornos alimentares	População Negra (Pardos e Pretos)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de políticas públicas - Condições de saneamento básico - Jornada de trabalho - Saúde mental - Burnout (racismo) - Racismo ambiental/ climático
EF01CI04	Corpos	População Negra (Pardos e Pretos)	<ul style="list-style-type: none"> - O que o corpo representa - Estereótipos - Estéticas - Autodeclaração

Quadro 2: Habilidades e estratégias



Com base no quadro apresentado acima e levando em conta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e dos povos Indígenas, trago temas aos quais se alinham à BNCC bem como oferece a nós docentes, possibilidades de interseccionalidades, transversalidades que dialogam com os/as estudantes e seus respectivos meios.

Alguns dos temas "alimentação", "transtornos alimentares" e "corpos", perpassam e esbarram no meio, visto que para se trabalhar tais temas, é necessário trazer exemplos, ferramentas que façam sentido àquela população, para assim, expandir o diálogo e enxergar o mundo enquanto um todo e assim, pensarmos socialmente em mudanças e estratégias para sanar possíveis dificuldades e problemáticas.

Destaco dentro do campo "alimentação" a "Jornada de trabalho", pois aqui há a possibilidade de trabalhar as rotinas familiares, o peso do trabalho, as divisões de tarefas, para assim chegarmos à alimentação, a fim de repensar estratégias possíveis para ter uma alimentação mais rica e cabível para cada realidade.

Para tal, existe a criação de hortas comunitárias, no espaço da escola ou no próprio bairro, com a participação dos familiares e o próprio conhecimento popular da comunidade. É possível

também a utilização de aplicativos de celulares, para investigar os alimentos consumidos, os quais os/as estudantes conseguem apontar ao produto e analisar sua composição.

Estas atividades nos permitem abranger discussões ricas e necessárias a respeito das classes sociais, sobre os privilégios sociais, os quais esbarram até mesmo na escolha dos alimentos a serem consumidos, dentre outros assuntos. A segurança e soberania alimentar e por fim o racismo e a nutrição são temáticas que se conectam e nos auxiliam enquanto docentes a explorar e trabalhar em conjunto com a comunidade.

Outro ponto interessante é a possibilidade de trabalharmos o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), levando em conta que precisamos de metodologias e práticas inclusivas, as quais permitam que todos os/as estudantes com ou sem deficiências, possam acessar e ter oportunidades mais equitativas de Ensino. Neste caso, a horta é uma ótima estratégia, sendo que com ela conseguimos trabalhar os sentidos, o reconhecimento das espécies pelo tato, olfato ou mesmo pela participação no plantio e nas demais possíveis atividades criadas pelos/as docentes. Além de aproximar os/as estudantes da terra, da natureza, algo que vem se perdendo com o tempo.



Convido vocês a considerarem as temáticas pensando em possibilidades como: o que posso fazer enquanto docente, enquanto diretor/a, coordenador/a, para propiciar tais ferramentas à minha comunidade escolar? A pensar nos espaços escolares que podem ser ocupados pelos estudantes a fim de promover pertencimento. Abaixo deixo mais sugestões e conteúdos para vocês.

→ Para saber mais...

Materiais para a leitura

- Como o preconceito racial afeta a saúde mental da população negra - <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/como-o-preconceito-racial-afeta-a-saude-mental-da-populacao-negra/>

Vídeos

- Por que a hipertensão é mais comum em pessoas negras? - <https://www.youtube.com/watch?v=VJG7exkDnI0>
- Nossa saúde: Drauzio Varella vamos conversar?! - <https://www.youtube.com/watch?v=uDGh8OUSX8c&t=658s>
- Nutricídio, Racismo alimentar - <https://www.youtube.com/watch?v=jEgH6jfe1L4>

- Insegurança Alimentar: quase 28% dos lares brasileiros são afetados por condição - <https://www.youtube.com/watch?v=M5jklBleU88>
- Você sabe o que é RACISMO AMBIENTAL? - <https://www.youtube.com/watch?v=hTRuVRXLwz0>

Filmes

- Vida Maria - Filme vencedor de mais de 50 prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais. A obra dirigida por Márcio Ramos conta a história de Maria José, uma menina de 5 anos levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece. https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4
- Vida Maria, um outro final - Produção feita aqui no Gravatá em 2021, que trouxe um novo final para Vida Maria, reconstruindo a narrativa do curta, mas ainda trazendo os elementos estéticos e visuais presentes na obra original. <https://www.youtube.com/watch?v=unj0WAwjLZQ>
- Garapa - Documentário brasileiro lançado em 2009 e dirigido pelo cineasta José Padilha tem como tema a fome no mundo e é fruto de mais de 45 horas de material filmado por uma pequena equipe que, durante quatro semanas, acompanhou o cotidiano de três famílias no estado do Ceará em estado de insegurança alimentar grave. <https://www.youtube.com/watch?v=ialfQkQVn2w&rco=1>





Imagem: Projeto Colabora

TÓPICO III

RESGATE CULTURAL

Conectado ao tópico anterior, o qual tratamos sobre “O Reconhecimento de si”, adentramos no resgate cultural. Segundo Luciane Gonçalves (2012), houve na sociedade brasileira tentativas de se descartar as contribuições da cultura negra quando da composição da nossa identidade, a atualidade exige uma nova postura com relação a isso.

É neste contexto que repito o questionamento que trouxe nos tópicos anteriores: a comunidade escolar, está propiciando espaços capazes de fornecer aos jovens, aos adultos e idosos, condições de transformação?

A luta para que a diversidade da população brasileira seja reconhecida, de que as culturas de matrizes africanas e indígenas permaneçam, é diária, e ao longo de todo o curso, vocês verão o quão contínuo precisa ser essa luta, para que possamos modificar estes cenários, ainda presentes em nossas escolas e espaços sociais, como um todo.

Nilma Lino Gomes destaca que “Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização” (Gomes, 2003, p. 79)”.

Com base nas Ciências da Natureza, Douglas Verrangia e Petronilha Silva trazem que devem existir:

discussões sobre as diferenças físicas entre os diferentes grupos étnico-raciais e o papel da cultura em atribuir valores, negativos ou positivos, a tais características biológicas. Por meio de tal abordagem, propõe-se combater estereótipos, promovendo a distinção entre fatores biológicos e culturais presentes nessa complexa história evolutiva e valorizando a diversidade de formas físicas, tipo de cabelo, cor de pele, entre outras (Verrangia; Silva, 2010).

Nilma Lino Gomes, indica algo interessante e que reforça a atenção para se trabalhar a autoestima de todos/as os/as estudantes, independente de suas faixas etárias, que é a valorização da diversidade dos corpos, nos quais há uma presença de positiva. a pluralidade que há neles, visto que, o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza (Gomes, 2003).

Contudo, quando rompemos o que se espera e entendemos o valor real de resistir e trabalhar em conjunto os aspectos que dão forma a populações marginalizadas socialmente, atuamos diretamente no reconhecimento de si e consequentemente



no resgate cultural, proporcionando não só força à população, mas contribuindo também para as transformações necessárias na sociedade, visto que os corpos podem simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar (Gomes, 2003).

A importância das plantas no Resgate Cultural

HABILIDADES	TEMAS	SUBTEMAS	DISCUSSÕES
EF02CI04	Plantas	<ul style="list-style-type: none"> - Influências Africanas - Influências indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> - Morfologia das espécies - Memória afetiva - Conexão com as tradições - 5 Sentidos (tato, olfato...)

Quadro 3: Habilidade Resgate Cultural

Trabalhar por meio das Plantas Medicinais é muito rico. O distanciamento da natureza se instaura e afasta os estudantes do contato com suas raízes e pertencimentos (Tiriba, 2005). A temática acerca das Plantas Medicinais e das relações culturais, traz esta aproximação necessária. O resgate da cultura popular e familiar se faz presente, bem como a possibilidade de diálogo com os demais projetos da escola, levando em conta não só apenas com relação às disciplinas, mas buscando unir os conhecimentos científicos aos populares e estreitar os laços da família com a escola.

Esta habilidade presente no quadro 3 e proposta por meio da BNCC está em sintonia com a temática Plantas Medicinais e o resgate cultural. Levando em conta a primeira habilidade, vemos a importância de conhecer as espécies e suas características morfológicas, levantando então aspectos científicos para até mesmo reconhecer as espécies e diversidade em locais fora da instituição, bem como entender as questões biológicas e sua importância ao meio ambiente.



Pensando na interdisciplinaridade, trago outra habilidade que também pode-se somar a esta primeira, apresentada no quadro,

(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (Brasil, 2017).

Esta habilidade acima, conversa com a de Ciências da Natureza e atua na valorização e promoção do resgate cultural, envolvendo os conhecimentos populares dos nossos ancestrais, bem como as práticas de cultivo ou participação de familiares.

Conhecimentos populares são bem-vindos, pois, a partir dos saberes já presentes na comunidade, é possível inserir o conhecimento científico e difundi-lo para além dos muros escolares, em diálogo com o resgate cultural das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo suas contribuições históricas e valorizando suas identidades.

Proposta para o ensino de Ciências da Natureza com o foco na ERER

A proposta a seguir foi dividida em encontros e cada um dos encontros é composto por atividades em que os/as educandos/as vão ter a oportunidade de exercer seus saberes, compartilhar experiências, refletir criticamente e dialogar com diferentes conhecimentos — científicos e culturais — em torno das plantas e de suas relações com o cotidiano.

Essa proposta pode e deve ser adaptada conforme a realidade da turma e pode ser feita em sequência ou de forma isolada.

→ Proposta Pedagógica – EJA

Tema: Resgate cultural e plantas medicinais

Habilidade (BNCC): EF02CI04

Área: Ciências da Natureza



Encontro 1 – Roda de conversa: Memória afetiva e saberes culturais

Objetivo: Resgatar memórias afetivas e culturais sobre o uso das plantas medicinais, reconhecendo a influência africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano das comunidades.

Atividades:

1. **Acolhida inicial:** apresentação de diferentes espécies de plantas (folhas, sementes, raízes, flores).
2. **Estímulo ao uso dos cinco sentidos** (tocar, cheirar, observar).
3. **Roda de conversa com as questões:**
 - Quais são suas lembranças sobre plantas medicinais?
 - Você considera as plantas medicinais importantes? Por quê?
 - Você já fez uso de chás de ervas medicinais?
 - Você tem alguma planta medicinal em casa? Qual o nome?

Encontro 2 – Conhecimento científico e diálogo com saberes populares

Objetivo: Comparar características de diferentes espécies de plantas, articulando a morfologia (raiz, caule, folhas, flores, frutos, sementes) com os usos culturais e medicinais trazidos pelos/as educandos/as, valorizando o diálogo entre ciência e saberes tradicionais.

Atividades:

1. Observação coletiva de plantas trazidas pelos/as educandos/as ou pelo/a professor/a.
2. Identificação das partes das plantas (morfologia), relacionando com a habilidade EF02CI04.
3. Registro em grupo: nome popular, uso medicinal ou cultural (africano, afro-brasileiro, indígena), e característica morfológica.
4. Construção de um mural coletivo (cartaz ou painel) com desenhos, colagens ou fotos das plantas, conectando ciência e cultura.
5. Debate final: Como os conhecimentos populares e científicos podem se complementar para cuidar da saúde e preservar tradições?



Encontro 3 – Produção criativa: o livro de plantas medicinais da turma

Objetivo: Sistematizar os conhecimentos trabalhados nos encontros anteriores, valorizando a memória cultural, os saberes científicos e a autoria dos/as educandos/as por meio da produção coletiva de um material sobre plantas medicinais.

Atividades:

1. **Revisão dos conteúdos:** retomada das plantas discutidas, suas partes (morfologia) e seus usos (culturais e medicinais).
2. **Organização dos registros coletivos** em formato de livro ou caderno coletivo. Cada página pode conter:
 - Nome popular e científico (quando possível).
 - Desenho, colagem ou fotografia feita pelos/as educandos/as.
 - Uso medicinal ou cultural (africano, afro-brasileiro, indígena, familiar).
 - Curiosidades ou memórias pessoais registradas em pequenos textos.
 - Socialização: apresentação do material para a turma, promovendo a valorização da produção coletiva.
 - Encerramento com um círculo de partilha: o que aprendi? o que quero continuar pesquisando? como esse saber faz parte da minha vida?

→ Para saber mais...

Leitura

Jardim Sensorial do CEAPLA - <https://igce.rc.unesp.br/#!//unidade-auxiliar/ceapla/jardim-sensorial4743/sobre-o-jardim/>

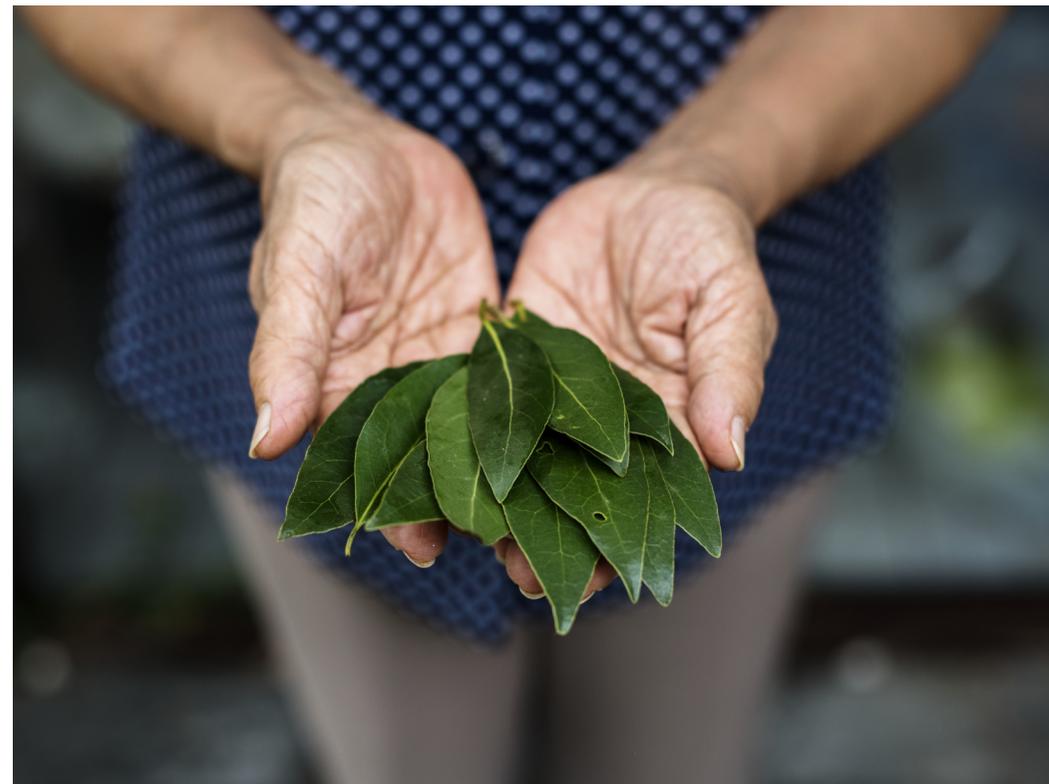


Imagem: Freepik



→ Referências Bibliográficas

AMARAL, Ivan. A. do. Currículo de ciências; das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: Barreto, Elba de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2018, p. 201-232.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de abr de 2025.

FAHL, Daisy de Deus. Modelos de Educação Escolar em Ciências. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/300129>. Acesso em: 5 set. 2025.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; NETO, Jorge Megid. MODELOS EDUCACIONAIS EM 30 PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 641–662, 2016. Disponível em: <https://ienci.ifufrgs.br/index.php/ienci/article/view/175>. Acesso em: 5 set. 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e Educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75–85, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2025.

GONÇALVES, Luiz Roberto Dante. Cultura, educação e a Lei nº 10.639/03: discussões, tendências e desafios. Horizontes, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/revistas/horizontes/v30-n1-2012/uplo-adAddress/revistahorizontes_vol30_01_artigo02%5B19145%5D.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

LIMA, Ana Beatriz de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 185–204, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640047. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047>. Acesso em: 5 set. 2025.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197–217, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2025.

ROCHA, Aldaice Damasceno. Letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes da EJA. 2018. 222 f. Memorial/Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35933/1/MEMORIAL%20-%20DISSERTA%3%87%3%83O%20aldaicedamascenorocho.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em: 5 set. 2025.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705–718, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXVMVG8C8KD7hKn5Tms/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2025.



The background features two large, overlapping circles in a slightly darker shade of blue than the main background. The circles overlap in the center, creating a lens-like shape.

MÓDULO ENCERRAMENTO

✦ EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRINCÍPIO DE GESTÃO E QUALIDADE NA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Autoras: Tatiane Cosentino Rodrigues, Nathalia Bonani e Agnys Santos

“Até a árvore mais alta começou como uma semente”

Olá, colega docente da Educação de Jovens e Adultos,

chegamos ao final formal das experiências e materiais que preparamos para a oferta deste curso. Inspirados no provérbio africano — “Até a árvore mais alta começou como uma pequena semente” —, esperamos ter contribuído para o plantio de novas sementes em sua trajetória formativa e em sua prática pedagógica.



Imagem: Nathalia Bonani

Nosso desejo é que cada conteúdo, troca e reflexão vivida aqui se transforme em raízes profundas, capazes de sustentar o crescimento de práticas mais sensíveis, comprometidas e transformadoras no cotidiano da EJA. Que estas sementes germinem, cresçam e floresçam no tempo certo, alimentadas pelo compromisso com a educação como direito, com o reconhecimento das histórias de vida dos sujeitos jovens e adultos, e com a valorização das múltiplas formas de saber e aprender.

Este último momento do curso tem como objetivo retomar as diretrizes e premissas fundamentais da Educação de Jovens e Adultos e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como dimensões inseparáveis, destacando a necessidade de que as políticas educativas assumam, de forma intencional e estruturante, a centralidade das relações étnico-raciais no planejamento e na prática pedagógica.

Além disso, convidamos à reflexão sobre o papel da gestão escolar como dimensão estratégica e indissociável do compromisso com uma educação antirracista e emancipadora, capaz de promover ambientes de aprendizagem democráticos, inclusivos e comprometidos com a justiça social.

Seguimos juntos/as, ainda que em caminhos distintos, confiantes de que aquilo que foi semeado seguirá brotando em novas turmas, novos encontros e novas possibilidades.

EJA e o desafio da continuidade: por uma política pública enraizada na justiça social

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por um histórico de lutas, avanços pontuais e descontinuidades persistentes. Embora seja uma política pública reconhecida legalmente, ainda carece de investimento contínuo, de compromisso político estruturante e de valorização como modalidade essencial para a garantia do direito à educação. Como destaca Lima (2017, p. 361), são “cerca de 50 anos de histórias de lutas”, construídas, em grande medida, por meio de campanhas e projetos que se caracterizaram por sua provisoriidade, pulverização e interrupção.

Maria Clara Di Pierro Lima na entrevista intitulada “O que explica o enfraquecimento da EJA no Brasil ano após ano?” Explica e detalha os movimentos da queda na modalidade, que perdeu 1,2 milhão de matrículas em uma década e segue marcada por desigualdades. Acesse a entrevista na íntegra:

<https://porvir.org/queda-matriculas-eja-censo-escolar/>

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que a profunda exclusão social no país está diretamente ligada à defasagem educacional de amplos segmentos da população, o que compromete o exercício pleno da cidadania e o acesso à vida produtiva com dignidade. Nesse sentido, é enfático o reconhecimento de que a superação dessa realidade não se dará por meio de ações pontuais, mas sim por políticas públicas sistemáticas, integradas e de longo prazo, capazes de respeitar a integralidade dos sujeitos educacionais e suas trajetórias.

Refletir sobre a EJA exige compreender suas finalidades específicas e sua função social. Trata-se de uma modalidade que dialoga com os princípios da escola popular e democrática defendidos por Paulo Freire (2001), ao reconhecer a educação como ato político e de conhecimento. É nesse espaço que os sujeitos devem poder ler o mundo, reconhecer sua inserção na sociedade e desenvolver habilidades para a leitura crítica da palavra escrita — condição fundamental em uma sociedade letrada e participativa.

No entanto, os dados atuais reforçam que seguimos distantes das metas nacionais. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2023 o Brasil possui 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever



Imagem: Divulgação/Governo do Estado do Paraná

um bilhete simples. Desse total, 8,3 milhões têm mais de 40 anos e, entre os idosos, a taxa de analfabetismo chega a 15,4% — quase o triplo da média nacional. Ainda que haja uma parcela significativa de idosos, a maioria das matrículas na EJA concentra-se entre pessoas com menos de 40 anos (63,9%) e é composta majoritariamente por estudantes **pretos e pardos (76,8%)**, o que escancara o caráter estrutural das desigualdades raciais na educação brasileira.

Lembrem-se de que, no início do curso, apresentamos alguns indicadores nacionais sobre a EJA no Brasil. Ao retomá-los aqui, reforçamos a importância de mantê-los sempre em nosso horizonte, pois eles devem orientar tanto a formulação de políticas públicas quanto o nosso planejamento — seja no âmbito da gestão educacional, seja nas decisões pedagógicas em sala de aula.



No vídeo a seguir, as entrevistadas resgatam o histórico da EJA junto ao debate da integração desta modalidade à educação profissional. O Plano Nacional de Educação (PNE) traz o desafio de aumentar em 25% o nível de escolaridade da população com oferta de EJA integrada à educação profissional. Como atingir esta meta? Entrevistadas: Edilene Aguiar, especialista em EJA SESI Nacional; Ana Paula Abreu Moura, professora da faculdade de Educação UFRJ
Apresentação: Karen de Souza

Qual é o papel da EJA no Brasil? | Conexão" - Canal Futura. Disponível em: <https://youtu.be/SX0aNvUKoj0?si=4H0ltN34PwBXmpgC>

Neste cenário, a LDB modificada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 emerge como uma provocação à escola e à política educacional, desafiando-as a considerar as relações étnico-raciais de forma transversal, tanto no currículo quanto na formação docente e na gestão escolar. Contudo, como destaca Gomes (2012), a implementação dessa lei e de outras ações afirmativas encontra resistências significativas, e muitas vezes é negligenciada no cotidiano das instituições escolares.

É nesse contexto que as instituições educacionais — e, mais especificamente, a **gestão escolar** — assumem papel central. A escola, como locus privilegiado de produção de saberes e de encontros, deve promover espaços de escuta, reflexão crítica e valorização da diversidade. Ela é um campo de disputas simbólicas e materiais, e precisa assumir o compromisso de transformar desigualdades em possibilidades, oferecendo a jovens, adultos e idosos um tempo legítimo de formação e emancipação que historicamente lhes foi negado.

Considerando essa realidade, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, lançado em junho de 2024 e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 03/2025 representam um marco importante para a consolidação de políticas públicas que respondam às especificidades da EJA, reconhecendo seus sujeitos, suas trajetórias e seus direitos historicamente negados. Este documento foi construído com ampla participação e escuta coletiva, contando com o engajamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), do Conselho Nacional de Educação, da Comissão Nacional de EJA, dos Fóruns EJA, e, principalmente, com a voz ativa de trabalhadores/as e estudantes da EJA de diversas regiões do país.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 8 DE ABRIL DE 2025

Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA

Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que substitui a Resolução nº 1/2021.

Essa nova norma foi construída com ampla participação social, incluindo reuniões com fóruns de EJA, audiências públicas e contribuições da sociedade civil, e surge em um contexto marcado pela queda nas matrículas, aumento do analfabetismo e da evasão escolar entre jovens e adultos no Brasil.

Entre os seus objetivos centrais, a diretriz reafirma a EJA como um direito fundamental à educação ao longo da vida, como instrumento de transformação social e redução das desigualdades. Defende o protagonismo das classes populares, respeitando a diversidade cultural, territorial e geracional dos sujeitos que compõem essa modalidade.

A nova regulamentação estabelece que a oferta da EJA seja obrigatoriamente presencial no Ensino Fundamental, e que, no Ensino Médio, ao menos 50% da carga horária ocorra presencialmente.

Os currículos devem ser flexíveis, podendo ser organizados por séries, ciclos, alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, e agrupamentos não-seriados, com oferta nos turnos matutino, vespertino e noturno. O texto destaca a importância de valorizar os saberes prévios e as experiências de vida dos educandos, reconhecendo-os como parte legítima do currículo.

A diretriz também amplia o olhar sobre os públicos específicos atendidos pela EJA, como pessoas com deficiência, populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e privadas de liberdade. Para isso, propõe ações que garantam acessibilidade arquitetônica, comunicacional e curricular, além da educação bilíngue para surdos e a presença de intérpretes de Libras quando necessário.

Outro ponto relevante é a possibilidade de articulação entre a EJA e a educação profissional e técnica, de forma concomitante ou integrada. Para isso, são previstas cargas horárias mínimas específicas, com complementações necessárias para formação profissional.

No que se refere à educação a distância (EaD), esta só é permitida no Ensino Médio e limitada a até 50% da carga horária total, desde que haja um ambiente virtual de aprendizagem



estruturado, materiais acessíveis e polos de apoio com recursos tecnológicos adequados.

A avaliação, por sua vez, deve ser contínua, formativa e respeitosa dos saberes diversos. A certificação poderá considerar processos de verificação dos conhecimentos adquiridos em contextos sociais e de trabalho, além dos exames supletivos, respeitando a idade mínima (15 anos para o fundamental e 18 para o médio). A certificação tem validade nacional.

Por fim, a diretriz também destaca elementos importantes como a Pedagogia da Alternância, a obrigatoriedade da Educação Física (com exceções justificadas), e a inclusão da Língua Estrangeira (inglês ou espanhol) obrigatória a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa nova resolução propõe uma visão ampla, plural e integrada da EJA, reforçando o papel da escola e da gestão escolar na construção de práticas democráticas, acolhedoras e comprometidas com a equidade educacional. Ela nos convida a rever nossos planejamentos e ações, compreendendo a EJA não como modalidade de compensação, mas como espaço legítimo de direito, formação e cidadania.

Trata-se de uma conquista coletiva que reforça o compromisso com a superação do analfabetismo e a qualificação da educação voltada a jovens, adultos e idosos — e que aponta para a necessidade urgente de uma política de Estado contínua, articulada e antirracista, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais e afirmar a EJA como direito legítimo de todos os brasileiros e brasileiras.

O que significa pensar a justiça social como raiz da política de EJA?

Na Educação de Jovens e Adultos, justiça social refere-se ao compromisso com a reparação das desigualdades históricas e estruturais que negaram ou interromperam o direito à educação a milhões de brasileiros e brasileiras, especialmente aqueles marcados por contextos de vulnerabilidade econômica, desigualdade racial, exclusão territorial e discriminação etária e de gênero.

Promover justiça social na EJA significa:

- **Reconhecer o direito à educação como direito humano fundamental**, independentemente da idade ou do momento da vida em que o sujeito retorna à escola;



- **Garantir o acesso, permanência e aprendizagem significativa**, respeitando as trajetórias de vida, os saberes construídos na experiência e os contextos socioculturais dos estudantes;
- **Valorizar a diversidade dos sujeitos da EJA**, compreendendo suas especificidades e combatendo as múltiplas formas de exclusão que os afetam — como o racismo, o machismo, o capacitismo e o preconceito etário;
- **Construir práticas pedagógicas emancipatórias**, centradas no diálogo, na leitura crítica da realidade e na formação para a participação cidadã, como defendido por Paulo Freire;
- **Assegurar condições estruturais adequadas**, como políticas públicas contínuas, financiamento, formação de professores e gestão democrática.

Conheça a experiência do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, situado na zona sul da cidade de São Paulo, é um espaço acolhedor e permanentemente de portas abertas para toda a comunidade.

CIEJA Campo Limpo (SP) | De Volta às Aulas" - Canal Futura.
Disponível em: https://youtu.be/pwzBYzQCefY?si=D1xvaX-PDWX92T_XO

A gestão escolar e o compromisso com a educação das relações étnico-raciais

A gestão escolar constitui-se como um elemento estratégico na efetivação de políticas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social. No contexto da implementação da Lei n.º 10.639/2003, que alterou a LDB ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, a atuação da equipe gestora revela-se como fator decisivo para a consolidação de propostas pedagógicas orientadas pelos princípios da educação das relações étnico-raciais.

Nos primeiros anos de vigência da referida lei, as políticas públicas de formação continuada concentraram-se majoritariamente nos professores/as, com foco na produção de materiais didáticos e na qualificação pedagógica. No entanto, o primeiro estudo nacional sobre a implementação da Lei 10.639/2003, cujos resultados foram sistematizados na obra organizada por Nilma Lino Gomes (2008), identificou a gestão escolar como dimensão central para o êxito das iniciativas analisadas. Em contextos onde a equipe gestora assumiu a educação das relações étnico-raciais como eixo

estruturante do projeto pedagógico, observou-se uma abordagem mais transversal, contínua e integrada ao cotidiano escolar, superando práticas restritas a datas comemorativas.

Compreender a valorização das diferenças como parte constitutiva da cultura organizacional da escola exige que os/as gestores/as mobilizem discursos, práticas e espaços que expressem esse compromisso de forma permanente.

Trata-se de reconhecer que a gestão democrática e participativa, ao articular dimensões administrativas e pedagógicas, pode identificar desigualdades, planejar ações intencionais e promover condições mais igualitárias de ensino e aprendizagem.

Ao focalizar o papel da gestão, Rodrigues (2011) enfatiza que a responsabilidade da gestão escolar não se restringe à supervisão de processos, mas compreende também o exercício de liderança formativa, capaz de influenciar práticas, promover a construção coletiva de mecanismos de superação do racismo e garantir a efetividade das políticas públicas de promoção da igualdade racial. A ausência de formação específica ou o desconhecimento das legislações e diretrizes relacionadas à temática étnico-racial podem comprometer a continuidade e a eficácia das ações escolares.

A publicação Caderno da Gestão Escolar para Equidade (2024), reforça esse entendimento ao apontar que não há educação de qualidade com desigualdades. A gestão escolar é convocada a desempenhar papel ativo na análise de dados educacionais – como taxas de abandono, reprovação e rendimento escolar – e no planejamento de estratégias que assegurem o direito à aprendizagem e à valorização das identidades dos estudantes. Dentre as recomendações do documento, destaca-se a incorporação da temática racial como eixo transversal do Projeto Político-Pedagógico, do currículo, da formação docente e da cultura institucional.

Nesse sentido, destaca-se a experiência da EMEF Luiz David Sobrinho, localizada em Santo André (SP), que reestruturou seu projeto político-pedagógico a partir da valorização da identidade negra, promovendo formação continuada para docentes e desenvolvendo projetos interdisciplinares voltados ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Como resultado, a escola obteve avanços nos índices de engajamento, frequência e participação estudantil, evidenciando o potencial transformador da atuação gestora comprometida com a equidade racial.



Avançar na consolidação de uma educação democrática e antirracista exige gestores e gestoras conscientes dos marcos legais, das desigualdades históricas e dos impactos do racismo nas trajetórias escolares. Exige, sobretudo, liderança comprometida com a escuta, com a articulação comunitária e com a construção de políticas pedagógicas que promovam a justiça educacional.

O material, disponível no link abaixo, é voltado a instituições de ensino, comunidades escolares, estudantes, docentes, coordenadores/as pedagógicos/as e gestão escolar interessadas em implementar estratégias e ações que consolidem práticas antirracistas nas escolas. Oferece atividades práticas e reflexões que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, desde reuniões pedagógicas até aulas regulares e encontros com as famílias.

Caderno Caminhos para uma Educação Antirracista - Guia de Atividades. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/caminhos-para-uma-educacao-antirracista-guia-de-atividades,-08590186-d4ab-479d-a8fd-0a64726d2f83>

Outro material de referência para a gestão é intitulado [Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola: Antirracismo em Movimento](#), promovido pela SECADI/MEC, INEP e UNESCO, constitui uma ferramenta de autoavaliação participativa voltada às escolas que desejam diagnosticar, planejar e monitorar ações de enfrentamento ao racismo. Elaborada pela Ação Educativa, com coordenação das professoras Denise Carreira (USP) e Ana Lúcia Silva Souza (UFBA), a metodologia propõe a escuta da comunidade escolar e a construção coletiva de planos de ação. **O instrumento organiza a avaliação em torno de sete dimensões: atitudes racistas, currículo, materiais didáticos, permanência escolar, atuação docente, gestão democrática e relação com o território.** A proposta envolve a realização de plenárias, grupos de trabalho e análise de indicadores, articulando a gestão escolar a um compromisso concreto com a equidade racial.

Distribuída nacionalmente pelo MEC a partir de 2024, a publicação reafirma o papel da gestão escolar na implementação da Lei 10.639/2003 e no fortalecimento de uma cultura institucional antirracista. Trata-se de uma proposta metodológica acessível e eficaz para que gestores e gestoras atuem de forma planejada, democrática e comprometida.

Com isso, colegas profissionais da Educação de Jovens e Adultos, chegamos ao fim de nosso curso, mantendo o mesmo propósito que nos reuniu na abertura: **refletir, coletivamente, sobre os caminhos possíveis para uma educação comprometida com a justiça social.** Encerramos com um provérbio africano que sintetiza com sabedoria o espírito deste percurso:



A sabedoria é como um baobá: ninguém consegue abraçá-lo sozinho.

Que esse provérbio nos lembre que a Educação para as Relações Étnico-Raciais não é tarefa individual nem pontual. É um trabalho coletivo, contínuo e transformador, que exige compromisso permanente das equipes escolares, diálogo com os territórios e escuta ativa das experiências dos sujeitos que fazem a escola acontecer.

Seguimos juntas, fortalecendo redes, construindo sentidos e recomeçando sempre, com coragem e esperança.



Imagem: Manuela Salazar/INCITI - Flickr



✦ REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025

GOMES, Nilma Lino (Org.). Avaliação da implementação da Lei 10.639/03: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola-Antirracismo em movimento/Ação Educativa (Organização). 2a ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/12/relacoes_raciais_completo_2023.pdf

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua: Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102068&view=detalhes>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LIMA, Maria Clara Di Pierro. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Pública, v. 19, n. 16, 2017. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/12/relacoes_raciais_completo_2023.pdf<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 21 abr. 2025.

RODRIGUES, Roseli Martins Moura. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. ANPAE, São Paulo, 26–29 de abril de 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação de jovens e adultos e educação das relações étnico-raciais [livro eletrônico] / organização Ayodele Floriano Silva, Ana Cristina Juvenal da Cruz, Tatiane Cosentino Rodrigues. -- 1. ed. -- São Carlos : Verbum Conteúdo, 2025.

eBook

Vários autores.

ISBN 978-65-988131-1-6

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Educadores 4. Professores - Formação
5. Relações étnico-raciais I. Silva, Ayodele Floriano. II. Cruz, Ana Cristina Juvenal da. III.
Rodrigues, Tatiane Cosentino.

25-290507

CDD-370.112

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos : Educação em valores humanos 370.112

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

ISBN: 978-65-988131-1-6



Sobre as autoras deste livro:



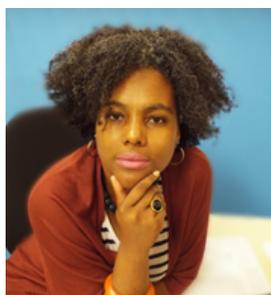
Módulo Introdutório

Dayse Cabral de Moura atua como Professora Assistente, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Tem experiência em formação de professores, no campo da Educação de Jovens e Adultos, Literatura Afro-brasileira, Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). É formada em Pedagogia, possui Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE, Pós - Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Participa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB/UFPE. É escritora e lançou alguns livros de literatura infantojuvenil. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação de Jovens e Adultos, ERER e Formação de Professores.



Módulo 1

Ayodele Floriano Silva atua como professora de EJA na rede municipal de educação de São Carlos. Doutoranda na UFSCar pelo PPGE. Mestre e Pedagoga pela mesma universidade. Mestre em Saúde Pública pela FSP da USP. Especialista em Biologia Aplicada à Saúde pela UEL. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar e participa do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. Realiza formações de profissionais da Educação nas áreas de Educação das Relações Étnico-Raciais, Literatura Infantil e Educação Infantil. Em 2025 recebeu a medalha Clóvis Moura.



Módulo 2

Ana Cristina Juvenal da Cruz, professora Adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. É Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH - UFSCar), (2020-2024 e 2024-2028) e Coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, (2021-2023 e 2023-2025). Integra a Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Cadara) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC). Desenvolve estudos e pesquisas na área de educação das relações étnico-raciais e processos de racialização, estudo e ensino das histórias africanas e afro-brasileiras e da diáspora negra.



Módulo 3

Maria Caroline Lima de Souza atua como psicopedagoga institucional na educação básica e ensino superior no município de Araras. Tem experiência como professora de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Pedagogia (Pedagogia), Pós-Graduação em Psicopedagogia (FHO-Uniararas), Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFSCar) e atualmente cursando o Doutorado em Educação (PPGE - UFSCar) na temática EJA e ERER.



Módulo 4

Kelly Cristina Silva Carvalho, atua como professora de crianças e adolescentes com deficiências. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (Unicesumar/UFSCar) e futura pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar), desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, ERER e formação de professores.



Módulo Encerramento

Tatiane Cosentino Rodrigues, doutora em educação (2011) pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio de pesquisa no Departamento de Políticas Educacionais da Georgia State University. Possui graduação (2003) em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais (2005) pela mesma instituição. É professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Líder do grupo de Pesquisa CNPq "Educação e relações étnico-raciais". Coordenou rede de pesquisa internacional no âmbito do primeiro Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES) (2016-2020), envolvendo a Georgia State University, Université Paris Nanterre e Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Bogotá Colombia. Foi Professora visitante no Centre de Recherche Éducation et Formation da Université Paris Nanterre no ano acadêmico 2019-2020, com financiamento Fapesp e Capes/Print. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível C.



Nathalia Bonani atua como educadora ambiental com experiência voltada para crianças, jovens e adultos. Graduada em Ecologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), está em formação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizando iniciação à docência na Educação Infantil com ênfase em Educação das Relações Étnico-raciais por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ERER). Desenvolve pesquisa científica e estudos focados nas relações humanas com a natureza e suas implicações nas práticas educativas.



Agnys Santos é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua na educação de jovens e adultos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Alfabetização), desenvolvendo práticas voltadas para a inclusão e valorização da diversidade. Dedicar-se aos estudos sobre educação e relações étnico-raciais, área em que tem interesse em aprofundar sua trajetória acadêmica e profissional, voltada ao fortalecimento de uma educação pública antirracista.

Juntas, as autoras reuniram seus conhecimentos e experiências para criar este livro, que reflete seus compromissos com a com a formação de educadores voltados para a educação de jovens e adultos, assim como para a promoção da educação das relações étnico-raciais. O livro oferece subsídios teóricos e práticos que contribuem para a qualificação docente, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas e promovendo um ambiente escolar inclusivo e sensibilizado para a diversidade cultural e étnica.



Comissão Editorial

Organização:

Tatiane Cosentino Rodrigues

Ayodele Floriano Silva

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Projeto Editorial:

Verbum Conteúdo

Edição e Diagramação:

Verbum Conteúdo e Larissa Oliveira de Oliveira

Revisão:

Verbum Conteúdo e Ayodele Floriano Silva





Pacto pela
Superação do
Analfabetismo
e Qualificação na Educação
de Jovens e Adultos

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



EBOOK CURSO AVAMEC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS