

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Thays Leal Silva

**ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA  
DISCUSSÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE  
RESENDE/RJ**

Rio de Janeiro

2021



Thays Leal Silva

**ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DISCUSSÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE RESENDE/RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo

Rio de Janeiro

2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Thays Leal

Ensino de história e decolonialidade na educação de jovens e adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ / Thays Leal Silva. Rio de Janeiro, 2021.

176 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ana Carolina Rigoni Carmo.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. História – Estudo e Ensino. 3. Currículos. 4. Decolonização. I. Carmo, Ana Carolina Rigoni. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD: 374

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves da Silva CRB-7 - 5692

Thays Leal Silva

**ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DISCUSSÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE RESENDE/RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo  
MPPEB - CPII

---

Professora Dra. Iolanda de Oliveira  
POSEDUC - UFF

---

Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima  
MPPEB - CPII

Rio de Janeiro

2021

Dedico este trabalho aos meus pais Paulo e Marilene e ao meu amor Diogo, meus maiores apoiadores.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, ânimo e proteção nas idas e vindas das estradas que ligam Volta Redonda, Rio de Janeiro e Niterói.

Ao meu marido Diogo, que esteve comigo em todo o processo, sendo meu grande amigo e companheiro fiel. Obrigada por compartilhar comigo a linda experiência que é viver.

Aos meus pais, Paulo e Marilene, e ao meu irmão, Thallys, pelo amor e atenção a mim concedidos, pela casa sempre aberta e pelo suporte nessa conquista acadêmica.

Aos meus amigos, por me nutrirem com apoio e amizade e me ajudarem a ver a leveza da vida, em especial aos Velhos sem Paciência.

À Chloe e Agnes, minhas gatinhas sapecas, pelo companheirismo, paz e afeto que recarregavam minha bateria.

À Professora e orientadora Dra. Ana Carolina Rigoni, a Ana, que sempre me inspirou por ser excelente profissional e admirável pessoa, por me orientar nessa pesquisa, de forma tão atenciosa e empática. Obrigada pelo carinho e pelas palavras de conforto e motivação.

À minha turma maravilhosa, os Guerreiros Empoderados de 2018. Obrigada pelos momentos de descontração e pelas vivências compartilhadas. Vocês foram a melhor parte do mestrado! Em especial, agradeço à Gizele, pelas conversas e caronas Rio – Niterói, à Michele, pelos aprendizados e dicas de leitura, à Fernanda, pela generosidade e empatia, à Gabi, pela parceria de orientação e vivências de estrada.

Aos professores do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, pelos novos olhares sobre ensino e escola pública, e aos funcionários da biblioteca, secretaria e comitê de ética do PROPGPEC no Colégio Pedro II.

Aos docentes que compuseram minha banca avaliadora, pelo convite aceito e contribuições enriquecedoras: Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima e Professora Dra. Iolanda Eustáquio de Oliveira.

Aos colegas de profissão e aos meus alunos, por me ensinarem tanto.

*“Você tem que agir como se fosse possível  
transformar radicalmente o mundo. E você  
tem que fazer isso o tempo todo.”*

*Angela Davis*

## RESUMO

SILVA, Thays Leal. **Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ**. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa está inserida na temática de Currículo e Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental e problematiza como a decolonialidade pode auxiliar a prática do Ensino de História na EJA. O objetivo geral foi discutir como um currículo pensado a partir da pedagogia decolonial pode contribuir para o Ensino de História na EJA do município de Resende-RJ. E como objetivos específicos buscou-se: discutir as legislações sobre a EJA e o Ensino de História; investigar como o currículo de História na modalidade de EJA no município de Resende-RJ é constituído e usado pelos docentes; dialogar o currículo e o Ensino de História na EJA de Resende-RJ com a perspectiva da pedagogia decolonial; apontar os desafios enfrentados no Ensino de História na EJA de Resende-RJ, através de conversas com professores e alunos dessa modalidade de ensino; elaborar um caderno de atividades didáticas no âmbito do Ensino de História para a EJA a partir da pedagogia decolonial. A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial são as premissas teóricas que nortearam a pesquisa. Trata-se de um estudo de análise qualitativa, desenvolvido através da metodologia de estudo de caso e com base nos seguintes instrumentos de coleta de dados: diário de bordo, entrevistas com docentes, roda de conversa com discentes da EJA e análise documental das diretrizes e orientações curriculares educacionais. A pesquisa apresenta duas amostras distintas, provenientes de duas populações. No primeiro grupo, a população foram os professores de História que atuam no Ensino Fundamental do município e a amostra foram três professores de História que trabalham na EJA. No segundo grupo, a população foram todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Resende/RJ, e a amostra foram dez alunos do 6º ao 9º da EJA da Escola Municipal Maria de Assis Barboza. Como produto educacional, foi construído um caderno de atividades de História, a partir do olhar decolonial, para auxiliar os professores de História e contribuir na formação intercultural de estudantes da EJA. Espera-se que a pesquisa auxilie a construção de um novo saber sobre a História, que aproxime o discente dos conteúdos curriculares e contribua para a ação docente.

**Palavras-chave:** Currículo; Decolonialidade; Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

SILVA, Thays Leal. **Ensino de história e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ**. 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

This research is inserted in the theme of Curriculum and History Teaching in Youth and Adult Education (EJA) of Elementary School and discusses how decoloniality can help the practice of History Teaching in EJA. The general objective was to discuss how a curriculum designed from the decolonial pedagogy can contribute to the Teaching of History in EJA in the municipality of Resende-RJ. And as specific objectives we sought to: discuss the legislation on EJA and the Teaching of History; investigate how the History curriculum in the EJA modality in the municipality of Resende-RJ is constituted and used by teachers; dialogue between the curriculum and the Teaching of History at EJA de Resende-RJ with the perspective of decolonial pedagogy; point out the challenges faced in the Teaching of History at EJA in Resende-RJ, through conversations with teachers and students of this type of teaching; prepare a notebook of didactic activities within the scope of History Teaching for EJA from the decolonial pedagogy. Critical interculturality and decolonial pedagogy are the theoretical premises that guided the research. This is a qualitative analysis study, developed through the case study methodology and based on the following data collection instruments: logbook, interviews with teachers, conversation circle with EJA students and documental analysis of guidelines and educational curriculum guidelines. The research presents two distinct samples, coming from two populations. In the first group, the population was the History teachers who work in Elementary School in the municipality and the sample was three History teachers who work at EJA. In the second group, the population consisted of all students from Youth and Adult Education in the Municipality of Resende/RJ, and the sample consisted of ten students from the 6th to the 9th grade of EJA at the Maria de Assis Barboza Municipal School. As an educational product, a notebook of History activities was built, from a decolonial perspective, to help History teachers and contribute to the intercultural training of EJA students. It is expected that the research will help the construction of new knowledge about History, which will bring the student closer to the curricular contents and contribute to the teaching action.

**Keywords:** Curriculum; Decoloniality; History teaching; Youth and Adult Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEJA** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

**DCNERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. LEGISLAÇÃO E REALIDADE DA EJA NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
<b>3. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>34</b>
3.1 Relações étnico-raciais e educação escolar brasileira.....	34
3.1.1 <i>O caminho da Lei nº 10.639/03.....</i>	<i>40</i>
3.1.2 <i>O caminho da Lei nº 11.645/08.....</i>	<i>46</i>
3.2 Interculturalidade crítica, Decolonialidade e Pedagogia do oprimido: algumas considerações.....	49
3.3 Possibilidades interculturais, decoloniais e freirianas na EJA.....	56
<b>4. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA.....</b>	<b>61</b>
4.1 O Currículo escolar e as relações de saber, identidade e poder.....	61
4.1.1 <i>As contribuições de Apple e Freire na construção curricular.....</i>	<i>66</i>
4.2 O Ensino de História no Brasil.....	75
4.2.1 <i>Currículo e Ensino de História na EJA.....</i>	<i>82</i>
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>86</b>
5.1 Processo teórico-metodológico da Pesquisa.....	86
5.2 Campo, população e amostra.....	87
5.3 Instrumentos de coleta de dados.....	88
5.4 Metodologia de análise de dados.....	90
<b>6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>93</b>
6.1 Currículos de História da EJA no município de Resende-RJ: uma breve apresentação.....	93
6.2 Perfil dos participantes da pesquisa.....	99
6.3 Análise das entrevistas com os docentes de História da EJA.....	103
6.3.1 <i>Categoria 01 - “Ensino de História e a vivência do currículo na EJA: experiências docentes” .....</i>	<i>103</i>
6.3.2 <i>Categoria 02 - “Ensino de História e Decolonialidade: potencialidades e limitações docentes”.....</i>	<i>111</i>

6.4 Análise das Rodas de Conversa com os discentes da EJA .....	116
6.4.2 Categoria 03 - “ <i>Perspectiva discente sobre o Ensino de História na EJA</i> ” .....	116
6.4.2 Categoria 04 - “ <i>História e Decolonialidade: impressões discentes</i> ” .....	119
6.5 Síntese das Análises Realizadas .....	123
<b>7. PRODUTO EDUCACIONAL: “Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos” .....</b>	<b>126</b>
7.1 Sequência Didática 01 - Cultura material, cultura imaterial e povos indígenas .....	131
7.2 Sequência Didática 02 - Quilombos: resistência ontem e hoje .....	132
7.3 Sequência Didática 03 – Revolta dos Malês e a intolerância religiosa .....	139
7.4 Sequência Didática 04 – Quartos de despejos: questões sociais, raciais e a construção de uma radionovela .....	141
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A - TCLE Docente .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE Discente Adulto .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE C - TALE Discente Menor .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE D – TCLE Responsável Legal.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro da Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro das Rodas de Conversa .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE G – TCLE Cursistas Oficina PRD .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO A – Parecer da Plataforma Brasil .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO B1 – Currículo de História da EJA – 2009 .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO B2 - Currículo de História da EJA - 2014.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO B3 – Rascunho da proposta curricular de História da EJA feita pelos docentes em fevereiro de 2019.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO B4 - Currículo de História da EJA – 2019 .....</b>	<b>174</b>

## APRESENTAÇÃO

“Sociedade é construção  
 e o racismo é o cimento  
 Componente estrutural  
 Formador fundamental  
 do interior e do acabamento  
 Nesta fala eu acrescento:  
 Nossa estrutura social  
 Foi forjada no sofrimento  
 Houve esforço intencional,  
 Atuante, fraudulento  
 Apoio internacional  
 À Tese do Branqueamento  
 Descolorindo e repintando  
 Tinta de sangue e caneta  
 Se não branqueou os corpos  
 Alvejou as almas pretas  
 Impôs ao traço apagamento (...)  
 Queremos desconstrução  
 Porque tentar sugar cimento  
 Sem romper essa estrutura  
 É como por atadura  
 Em anos de adoecimento  
 Conserto é planejamento  
 Consciência e postura  
 Análise da conjuntura  
 Vontade e conhecimento  
 Educação  
 Educação rima com coisas muito simples  
 Rima com a escola falando das coisas nossas  
 mas não só em novembro,  
 rima com aprender que  
 questão racial é esforço coletivo (...)”

Luciene Nascimento

Minha trajetória profissional com a educação começou em 2008, quando ingressei no curso de Licenciatura em História. Muito embora não tenha planejado trabalhar com educação, me permiti avançar no curso por amar aprender sobre a História, e fui conhecendo a área da educação através dos estágios em escolas públicas e privadas, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaco que esse foi meu primeiro contato com o ensino público brasileiro, pois sempre estudei em escolas particulares. Concluí a licenciatura em 2010, e meses depois, iniciei uma graduação em Psicologia, curso que concluí em 2016.

Tive minha primeira experiência como professora em uma escola particular em 2011, quando lecionei por 04 meses para turmas de 6º e 7º anos, ao substituir uma docente de licença-maternidade. Foram dias de intenso aprendizado, pois realmente a formação acadêmica não nos prepara para enfrentar a realidade da sala de aula. A partir das trocas com os professores e alunos fui vencendo minha timidez e insegurança. Essa experiência me

motivou a fazer concursos para a área. Assim, me tornei professora de História do Ensino Fundamental, quando fui admitida no concurso do município de Resende/RJ. Fui alocada na EJA e em turmas de 6º ano do ensino regular.

Cheguei à sala de aula desconhecendo a diversidade dos sujeitos educandos, uma vez que foi meu primeiro contato com o ensino público, fora o estágio. Dar aulas na EJA, foi um desafio à parte, no primeiro dia de aula me entregaram o currículo da modalidade, algumas folhas soltas de uma apostila de História como material didático e me conduziram para sala de aula, onde me deparei com um público discente de adolescentes, adultos e idosos com diferentes níveis de aprendizagem e trajetórias. Diante da ausência de material didático de apoio docente, criei minha própria apostila, de acordo com os conteúdos curriculares, para organizar e realizar as aulas de História.

A vontade de conhecer mais sobre a EJA e a minha função como professora de História, me fizeram buscar encontros e trocas com outros professores. Ao ouvir meus colegas, analisava a minha própria prática e refletia sobre o que estava fazendo, como estava fazendo e de que maneira conseguiria melhorar. Mas, ainda não era suficiente. Até que comecei a ouvir os alunos e a compartilhar experiências, comecei a caminhar na educação dialógica. Afinal “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2018b, p.32) E então, tudo ficou claro, não bastava o currículo e os conhecimentos históricos, só através do diálogo com os alunos e da organização das aulas a partir das experiências discentes seria possível alcançar uma educação como prática de transformação, liberdade e pensamento crítico.

Assim, aos poucos fui me conectando com aquela realidade, conhecendo as histórias e trajetórias de vida discentes, forjadas nas periferias de uma sociedade excludente. Também me deparei com uma nova realidade, a maioria dos meus alunos eram negros, o que me fez questionar que eu sempre estudei em espaços com poucos ou nenhum negro. Isso me causou inquietação e me fez desejar saber mais sobre essa questão, até então, velada em minha vivência. Diante disso, comecei a buscar mais sobre a História da África e do povo negro. Pois como afirma Bell Hooks (2017, p. 36) “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”.

Nessa trajetória de autoatualização tive a oportunidade de fazer o curso UNIAFRO Política da Igualdade Racial no Ambiente Escolar, ministrado pelo Programa de Educação

sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), da Faculdade de Educação da UFF. O curso trouxe enormes aprendizados sobre a História da África, as teorias raciais, as religiões africanas, a literatura negra, as possibilidades de práticas antirracistas no espaço escolar e outros. Porém, o que mais me marcou foi um sarau que desenvolvemos, onde apresentamos textos autoriais sobre a experiência do racismo. A turma era formada em sua maioria por pessoas pretas, que retrataram histórias sobre preconceito e discriminação que eu nem sonhava que existiam no Brasil atual. Isso foi um choque, perceber o quanto o racismo existe e é camuflado. Fiquei incomodada em ler o meu texto, no qual relatei nunca ter sofrido racismo e estar me sentindo incapaz de discutir sobre isso por não ser preta. Foi quando a professora Iolanda de Oliveira afirmou que a pauta antirracista deve e precisa envolver todos, pois somente quando todos entenderem como o racismo se manifesta e lutarem contra isso, alcançaremos dias melhores.

Essa experiência mudou minha vida, foi como se vendas tivessem caído dos meus olhos, pude enxergar o sofrimento e a resistência do povo negro, e também pensar nas vivências dos meus alunos. Assim, busquei inserir a temática das relações étnico-raciais e as vozes das culturas colonizadas na sala de aula, entendendo que são saberes e vivências historicamente silenciados e subjugados, mas tão necessários e tão ricos para formação discente.

Seguindo na busca pela autoatualização, ingressei no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. Foi quando descobri que essa ação de inserir, discutir e valorizar a história dos povos indígenas e afro-brasileiro no ambiente escolar tinha um nome, pedagogia decolonial. E à medida que ia delimitando o que iria investigar sobre o universo da docência, outra questão me saltou aos olhos: o currículo de História contempla os conteúdos dos povos colonizados? Entendendo o currículo como uma construção cotidiana docente, que está em movimento, comecei a pensar como a história dos povos indígenas e afro-brasileiro se apresentava no currículo o no Ensino de História da EJA da rede municipal de Resende-RJ. Diante dessas questões, esta dissertação foi elaborada.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi pensada inicialmente numa perspectiva voltada para a alfabetização da população jovem e adulta. Com o passar dos anos essa demanda se expandiu e a EJA passou a acolher alunos jovens e adultos que buscam também concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, a EJA ganhou um papel compensatório para a retomada de escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso às etapas da Educação Básica na época prevista em lei.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica que apresenta características particulares no perfil dos alunos, que têm ampla faixa etária (adolescentes, adultos e idosos), diferentes níveis de escolarização, motivações diversas para a procura da escola, assim como diversos motivos de evasão anterior. Por conta dessas especificidades, a EJA despertou discussões que refletiram a necessidade da construção de diretrizes próprias para atender esse público.

As particularidades presentes na EJA devem ser pensadas na construção de um currículo, práticas pedagógicas e material didático adequados. Para tanto, é preciso o diálogo com os docentes e discentes, para descobrir aquilo que é importante priorizar no processo de ensino aprendizagem, visando despertar interesse em estudar, oportunizando a contextualização da realidade do aluno com os conteúdos escolares e, conseqüentemente, a significação de conhecimentos e a tomada de consciência de seu papel no mundo através da prática reflexiva das aulas. O diálogo com os docentes que atuam nessa modalidade de ensino também é pertinente para que se possa pensar e elaborar uma prática transformadora e libertadora. É importante destacar que, como afirma Paulo Freire (2018), a escuta descuidada das demandas do oprimido pode refletir o desejo do opressor, por isso a necessidade de uma escuta atenta e crítica para perceber e entender as questões socioculturais e relações de poder e dominação presentes nas narrativas.

Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a investigar o currículo de História na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental do município de Resende-RJ, como ele foi construído e como ele é percebido por docentes dessa modalidade de ensino. Por isso, para compreender como se dão as relações entre o trabalho docente e o currículo da EJA, buscamos averiguar de que modo os professores conseguem interagir com ele no exercício de sua atividade.

Ao pensarmos no perfil de alunos e na organização de tempo e grade dos anos escolares da EJA é preciso buscar a produção de uma proposta de currículo de História que seja

significativa ao aluno da EJA. Segundo as orientações da Confinteia (Conferência Internacional de Jovens e Adultos), a Educação de Jovens e Adultos deve: contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos e o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural. Para tanto, é necessária a elaboração de currículos flexíveis, diversificados e participativos, que respeitem a diversidade de etnias, de manifestações regionais, da cultura popular e dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.<sup>1</sup>

Diante desse contexto, a pesquisa trabalhou com o seguinte problema: como um currículo pensado em uma pedagogia decolonial pode contribuir para o Ensino de História na EJA? Frente a esse problema da pesquisa, assumimos como objetivo geral discutir como um currículo pensado a partir da pedagogia decolonial pode contribuir para o Ensino de História na EJA do município de Resende-RJ. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos da pesquisa: discutir as legislações sobre a EJA e o Ensino de História; investigar como o currículo de História na modalidade de EJA no município de Resende-RJ é constituído e usado pelos docentes; dialogar o currículo e o Ensino de História na EJA de Resende-RJ com a perspectiva da pedagogia decolonial; apontar os desafios enfrentados no Ensino de História na EJA de Resende-RJ, através de conversas com professores e alunos dessa modalidade de ensino; elaborar um caderno de atividades didáticas no âmbito do Ensino de História para a EJA a partir da pedagogia decolonial., com base nas conversas com professores e alunos e nas especificidades da modalidade.

A pedagogia decolonial foi escolhida para embasar a pesquisa, pois a mesma prioriza o resgate das formas de resistência à dominação colonial, rompendo com a visão eurocentrista dos conteúdos de História. A prática decolonial é um caminho para resistir e lutar contra as formas de dominação epistêmicas e sociais da Colonialidade e construir uma nova história a partir do diálogo com as vozes subalternizadas. A partir da decolonialidade é possível apresentar e discutir o papel dos povos indígenas e africanos no Brasil, ressaltando a importância dessas culturas para a formação de nossa sociedade e mostrando a origem das injustiças e preconceitos sociais, raciais e econômicos. Além da decolonialidade, nos apoiamos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem o ensino da temática para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígena.

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja-livro-01.pdf>. Acesso em 01/02/2021

Os estudos sobre a decolonialidade são recentes e ainda pouco discutidos na EJA, ratificando a relevância desta pesquisa, que visa abranger os conteúdos de História, ao focar na voz dos indígenas e afro-brasileiros rompendo com a hegemônica visão eurocêntrica, buscando valorizar a cultura brasileira de forma completa e igualitária.

A escolha por trabalhar a temática de Currículo e Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos se justifica pela necessidade de mais estudos e pesquisas no que se refere a atualização de currículos para EJA, pois entendemos o currículo como peça fundamental para atuação docente e desenvolvimento de experiências pedagógicas com alunos. Um currículo adequado à realidade de seus alunos é fator auxiliador para tornar o curso mais interessante e diminuir a evasão escolar. Assim, a pesquisa visou, a partir da escuta atenta dos professores entrevistados e das narrativas discentes, pensar o processo de criação de atividades pedagógicas.

Desta forma, o Caderno de Atividades para professores de História foi elaborado com a expectativa de permitir o conhecimento e diálogo sobre ação docente na Educação para Jovens e Adultos e colaborar com a discussão sobre a relevância da inserção das culturas africanas e indígenas e de conteúdos que aproximem o aluno da EJA ao currículo de História. Pois, embora seja obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena nas escolas, há a necessidade de materiais que caminhem rumo a esse objetivo. Dessa forma, o produto educacional traz a oportunidade de dialogar os conteúdos curriculares com as atividades didáticas.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica no âmbito social por permitir reflexões críticas sobre a história étnica do Brasil, buscando a valorização da formação da cultura brasileira e estimulando a formação de uma escola antirracista. No âmbito acadêmico a pesquisa visa contribuir através da pesquisa científica para a construção de material didático, como base na pedagogia decolonial. E por fim, no âmbito profissional, a pesquisa busca promover a construção de um novo saber sobre a História na realidade discente e contribuir para a ação docente.

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia do estudo de caso no município de Resende/RJ, onde alunos e professores da EJA foram os sujeitos da pesquisa. É importante destacar que os alunos participantes da pesquisa são em sua maioria pretos e pardos e convivem com situações de discriminação social e racial. Visualizando essa particularidade dos alunos, o uso da perspectiva decolonial e das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram fatores determinantes para construção de atividades pedagógicas que se aproximem da realidade discente e promovam

uma prática pedagógica antirracista, através do exercício do diálogo, da reflexão, da autoestima e da autonomia.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos uma análise documental das diretrizes e orientações educacionais na área de História e na EJA. Também realizamos uma revisão literária baseada na perspectiva intercultural e pedagogia decolonial de Luiz Fernandes Oliveira, Vera Candau, Joaze Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Quijano, Catherine Walsh e outros, nos conceitos de educação e produção de saber de Paulo Freire, nos estudos sobre Currículo de Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple e Paulo Freire, nos estudos sobre a EJA de Inês Oliveira e nas discussões sobre o Ensino de História na EJA de Alessandra Nicodemos.

Após a revisão bibliográfica sobre o tema, foram realizadas rodas de conversa com alunos da EJA e entrevistas com professores de História da EJA na rede municipal de Resende. As informações coletadas nas rodas de conversa e nas entrevistas foram fundamentais para a elucidação do problema de pesquisa e para a elaboração do produto educacional, que foi construído a partir das indicações apontadas pelos professores e suas vivências cotidianas com os alunos da EJA. O produto educacional consiste em um Caderno de Atividades, intitulado *“Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos”*, composto por sequências didáticas de História relacionadas a pedagogia decolonial e voltadas para a EJA. Tal escolha se deve ao fato de não existir material didático adequado de apoio para os docentes da EJA de Resende-RJ e conseqüentemente para os discentes, conforme verificado na pesquisa. As atividades visam contribuir com o trabalho do professor de História da EJA e de outras disciplinas e modalidades da Educação Básica, auxiliando-o no uso de diferentes recursos didáticos voltados para o desenvolvimento de temas que valorizem os povos indígenas e afro-brasileiro, sua história e cultura.

A estruturação deste trabalho se dá em seis capítulos. O capítulo dois intitulado *“Legislação e Realidade da EJA no Brasil”* apresenta o processo de criação da EJA no Brasil, bem como o histórico de sua legislação e a sua realidade. O capítulo três intitulado *“Decolonialidade e Educação”* discute os conceitos de raça, racismo, educação antirracista e étnico-racial, destacando o caminho das Leis 10.639 e 11.645 e suas reverberações na Educação Básica. O capítulo três busca, ainda, caracterizar a Perspectiva Intercultural Crítica e a Pedagogia Decolonial, debatendo como essas premissas e as ideias freirianas sobre a pedagogia do oprimido podem contribuir para a EJA.

O capítulo quatro, intitulado “Currículo e Ensino de História na EJA” discorre sobre o contexto histórico e as características das principais teorias do currículo, destacando as teorias críticas de Michael Apple e Freire como um caminho para pensarmos a construção de um currículo adequado a EJA. O capítulo quatro também apresenta o histórico do Ensino de História no Brasil e propõe uma discussão sobre as possibilidades da construção de currículo e práticas pedagógicas críticas e decoloniais no Ensino de História na EJA.

O capítulo cinco intitulado “Metodologia” e o capítulo seis intitulado “Análise e Discussão dos Dados” tratam sobre a elaboração, metodologia, aplicação da pesquisa aos professores e alunos da EJA em Resende-RJ e a análise dos dados. No último capítulo, intitulado “Produto Educacional: *Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos*” é apresentada a estruturação do produto educacional, como resultado da discussão teórica e da análise dos dados da pesquisa.

## 2. LEGISLAÇÃO E REALIDADE DA EJA NO BRASIL

A partir do século XX, o processo de urbanização gerado pela industrialização nacional, impôs a necessidade de formação educacional da mão-de-obra, o que impulsionou algumas reformas educacionais, como o Decreto n.º 16.782/A, datado de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos. Basicamente, a educação de jovens e adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação brasileira, a partir da década de 1930, quando houve a tentativa de consolidar um sistema público de educação no país. Muitos movimentos civis e até oficiais foram iniciados, buscando erradicar o analfabetismo, considerado “uma chaga social” (GADOTTI; ROMÃO, 2000).

Foi apenas na década de 1940, que a EJA começou a ser pensada no ensino primário como tema de política nacional, por conta do alto índice de analfabetismo no Brasil e da necessidade de mão de obra minimamente qualificada. Destacaram-se, neste período: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que objetivava ampliar a educação primária, de modo a incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, e o Serviço de Educação de Adultos - SEA (1947), que tinha como finalidade orientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos. Em 1947, foi lançada a “Campanha de Educação de Adultos”, que pretendia, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. O clima de entusiasmo diminuiu na década de 50, quando iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (RIBEIRO et al, 2001).

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se às suas deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas. Dizia-se ser inadequado o método por sua superficialidade. Tais críticas convergiram para uma nova visão da educação de adultos, sob um novo paradigma pedagógico, tendo como referência o educador Paulo Freire. Sua proposta inspirou os principais programas de alfabetização e Educação Popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Assim, a EJA se estendeu para o ensino ginasial, com

a Lei nº. 4.024/61, estabelecendo que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a expansão de programas de alfabetização, ainda sob a orientação da proposta de Paulo Freire. Essas iniciativas de Educação Popular foram organizadas a partir de trabalhos que consideravam a realidade dos alunos. Assim, a pedagogia no Brasil começa a ser delineada, tardiamente, a partir das necessidades brasileiras, rompendo temporariamente com a visão eurocêntrica.

Contudo, com o golpe civil - militar essas ideias foram suprimidas e poucos avanços foram feitos na EJA por duas décadas; os programas de alfabetização e educação popular que haviam se multiplicado no período de 1961 a 1964 foram suspensos e muitos dos educadores passaram a sofrer repressão. Em 1967, o governo federal tomou para si o controle da alfabetização, lançando o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - numa campanha nacional que visava atender a “massa” não alfabetizada. O MOBRAL constituiu-se como uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação (MEC) e contava com um significativo volume de recursos. Durante as décadas de 70 e 80, o MOBRAL expandiu-se por todo território nacional, diversificando sua atuação. Dentre suas iniciativas, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada - PEI, que correspondia a uma condensação do antigo primário e oferecia a continuidade dos estudos aos recém - alfabetizados do MOBRAL.

Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº. 5.692/71, o ensino supletivo ganhou capítulo próprio, destinando-se a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham concluído na idade própria, os cursos e exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, podendo ser oferecidos à distância, por correspondência ou por outros meios adequados (BRASIL, 1971). O Ministério da Educação promoveu a implantação dos CES - Centros de Ensino Supletivo, objetivando atender a todos os alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regular. Em 1985, com o fim do período militar, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização e para atender as séries iniciais do ensino fundamental, produzir material e avaliação das atividades. Esta Fundação foi extinta em 1990, quando já se pensava uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

Assim, a EJA voltou a ser discutida e foi reconhecida como modalidade da Educação Básica na Constituição de 1988. Em 1989, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania para preparar o Ano Internacional da Alfabetização – 1990. Essa Comissão foi coordenada primeiro por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão.

Na década de 1990, o governo brasileiro passava pelo processo do avanço neoliberal e de ajustamento econômico utilizados nos países periféricos na ordem mundial capitalista. Esse novo modelo de desenvolvimento implicou na reformulação da sociedade civil, onde a educação precisava se adaptar aos novos tempos, tornando-se um mecanismo importante na construção de um ideário movido pela colaboração das classes e na ausência de conflitos sociais. Nesse contexto, as políticas públicas para a EJA se desenvolvem como implemento da conjuntura externa e da necessidade de formação e adaptação da população não escolarizada às novas demandas tecnológicas e sociais. Desta forma, a EJA se estrutura como a reiteração da sua marginalidade na educação, juntamente como a oferta ao ensino e a certificação de alguma escolarização para a população (NICODEMOS, 2017).

Assim, a formação da classe trabalhadora trilhava, teoricamente, duas dimensões: a formação geral para inserção no mercado de trabalho e a formação de valores para o exercício da cidadania. Na prática, a reforma escolar brasileira na década de 90 buscou “a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequado ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais” (FALLEIROS; MELO, 2005 *apud* NICODEMOS, 2017, p. 57). Para Alessandra Nicodemos (2017), esse ajuste da educação à nova ordem produtiva capitalista, ocasionou a adequação da função social da escola e do trabalho docente, principalmente do professor da EJA, aos interesses ideológicos e finalidades políticas, onde a educação para o trabalho se torna o foco e o docente fica reduzido a um transmissor de saberes técnicos. Desse modo, as inovações curriculares nos anos 1990 são pautadas na ação tutelada do Estado sobre o trabalho e a prática docente.

Fruto das inovações curriculares da década de 1990, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, reafirmou o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às suas condições e peculiaridades, estabelecendo, como dever do poder público, oferecer este ensino gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A Lei também alterou a idade mínima para conclusão do ensino fundamental e médio em 15 e 18 anos, respectivamente, o que aumentou a demanda da EJA (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 estabelece no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Logo, a EJA é uma modalidade<sup>2</sup> da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. Assim, o artigo 37 compõe esta seção do capítulo II, seção V constituem as bases para a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, p. 29)

Com o artigo 37 da LDB, podemos perceber que a EJA tem sua especificidade própria, não visando apenas a alfabetização, mas também a integração na sociedade, a inserção no mercado de trabalho, a identificação dos interesses discentes e adequação dos mesmos às temáticas de sala de aula, voltadas para preparação geral para o trabalho adequado ao contexto social, econômico e produtivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) foram estabelecidas em 2000, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo relator foi Carlos Roberto Jamil Cury. Esse parecer entende que EJA:

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000a, p.5)

Essa barreira posta pela falta de alcance à leitura, à escrita e à educação prejudica a qualidade de vida de jovens, adultos e idosos, uma vez que a negação desse acesso representa uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. O esforço pela inclusão desses brasileiros, vítimas de uma história excludente, à vida cidadã e ao mundo do trabalho é uma das funções do Estado e da escola democrática que, baseada no princípio da igualdade e da liberdade, deve interferir no campo das desigualdades das hierarquias sociais, por meio de

---

<sup>2</sup> O termo modalidade indica um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.

políticas públicas. Nesse sentido, a EJA visa efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso ao trabalho e a cultura (BRASIL, 2000a).

As DCNEJA apontam três funções para a EJA: a função reparadora, em que o Estado deve reparar a não garantia do direito à educação por parte daqueles que não tiveram acesso à educação na infância e adolescência; a função equalizadora, em que as mesmas oportunidades devem ser garantidas a toda a população; a função qualificadora, relacionada ao direito de todos aprenderem por toda a vida. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a função reparadora vai além do papel inicial de erradicar o analfabetismo, para evidenciar uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola, sendo uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desse público, para o qual se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, para que haja a construção de práticas pedagógicas relacionadas às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000a).

A partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi criada a Resolução CNE/CEB nº1 de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a identidade própria dessa modalidade de educação, conforme afirma o parágrafo único do artigo 5º:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000b, p.1)

As unidades educacionais de EJA devem elaborar um projeto pedagógico que considere as necessidades discentes e incentive as potencialidades dos mesmos. “Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do

conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000a, p. 35). Portanto, as DCNEJA são indispensáveis para a construção destes cursos, pois elas serão a referência exames e avaliações nacionais.

Desde a promulgação das DCNEJA no ano 2000, vários documentos curriculares oficiais foram produzidos através de diferentes órgãos do governo federal e foram disseminados nas escolas públicas. Em 2001, a EJA foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu metas para o atendimento ao público jovem, adulto e idoso para a erradicação do analfabetismo. Assim, foram criados Programas pelo MEC, como o Programa Recomeço, com o objetivo de incentivar os jovens do Norte e Nordeste com mais de 15 anos e adultos que não tiveram acesso ou foram excluídos precocemente da educação a voltarem à escola. Em 2006 o MEC, criou o Programa Parâmetros em Ação em EJA, estabelecendo os documentos com Proposta Curricular para o 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos e a Política de Apoio Financeiro (PTA). Ambos visaram favorecer a construção de formação continuada de professores e a impressão de material didático para o aluno. No mesmo ano também foi criado o Exame Nacional de Certificação de Competências para a Educação de Jovens e Adultos – Enceja, com o objetivo de estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva para a certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), visando atuação em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Em 2005, foram criados o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), destinado a atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). E em 2009, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD EJA), responsável por disponibilizar livros didáticos aos estudantes da EJA. A primeira edição PNLD EJA aconteceu em 2011.

Sem dúvida, as ações políticas implementadas pelo governo federal no início do século XXI, principalmente as DCNEJA, são consideradas um avanço para a modalidade que passou a ter propostas curriculares que levam em consideração as especificidades do aluno trabalhador. Contudo, a partir de 2003, a criação dos programas e documentos curriculares oficiais, refletem a pulverização de ações relacionadas à EJA, por causa de suas antagônicas concepções pedagógicas. Assim, a política educacional para a EJA tornou-se sobreposta, baseada na

ampliação de acesso, que prioriza a expansão de programas e projetos de baixa legitimidade, frágeis e passíveis de rápida descontinuidade. Para Enio Serra (2017, p. 32):

Dessas políticas oficiais de currículo para a EJA, duas tensões emergem para a nossa reflexão: 1) esta profusão de propostas curriculares revela muito mais a falta de uma política clara e orgânica para a EJA do que uma suposta pluralidade de opções para o trabalho pedagógico com jovens e adultos trabalhadores; 2) a despeito da elaboração e difusão dessas diferentes e variadas propostas, a concepção supletiva do currículo ainda prevalece na maioria das escolas que oferecem cursos de EJA no Brasil.

Sobre essa primeira tensão, sabemos que a demanda da EJA é diversa em termos da população a ser atendida, por isso devem também ser diversas as ofertas de acesso à educação. Contudo, a falta de uma política mais unificada, onde o poder público, os movimentos sociais e os grupos de trabalhadores construam juntos uma melhor oferta de educação, pode levar à brevidade dos programas e a descontinuidade do processo educativo até a conclusão de educação. Sobre as políticas de currículo, é nítido o antagonismo das concepções pedagógicas e curriculares, por exemplo, a lógica do Exame Nacional de Certificação de Competências para a Educação de Jovens e Adultos (Encceja) é a do currículo por competências (visão empresarial e mercadológica da educação), já o Proeja se apoia na perspectiva da educação integral e politécnica (visão crítica e marxista da educação), o Projovem e os Cadernos de EJA se baseiam na perspectiva do trabalho (visão de organismos internacionais de cooperação multilateral, como o Banco Mundial e Unesco). Essas diferenças de currículo presentes nesses documentos se estendem a outras questões: a ausência de princípios e diretrizes gerais que embasassem as propostas foi opção política desses governos ou foi uma forma de atender interesses de diferentes setores da sociedade? Como essa falta de clareza sobre a concepção de EJA afetou e afeta o trabalho pedagógico de docentes e alunos? (SERRA, 2017).

Sobre a segunda tensão destacada por Enio Serra, a respeito da concepção supletiva de currículo, infelizmente é uma prática que geralmente acontece na EJA, apesar das orientações das DCNEJA, o currículo regular do Ensino Fundamental e Médio é tomado como única referência para o trabalho na EJA, e então, há uma redução e condensação de assuntos e temas abordados na escola regular que não reflete a construção de uma proposta curricular específica para jovens e adultos.

A EJA deve ter um olhar diferenciado para organizar seu currículo, tempo e espaço na escola, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, publicadas em 2013:

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013a, p.41)

Infelizmente as Diretrizes acima pouco são encontradas na prática da EJA. Uma vez que grande parte das diferentes e antagônicas propostas curriculares dos programas da EJA não chegam aos professores e às escolas, que acabam aderindo à redução do currículo do ensino regular para adequar à realidade da EJA. Outro ponto ausente na EJA é o material didático adequado, embora exista o PNLD EJA desde 2009, são poucos os livros didáticos que se adequam ao público jovem e adulto, isso quando chegam até a escola.

A formação inicial e continuada é outro aspecto inexistente na EJA, embora prevista pelas DCNEJA (BRASIL, 2000a, p. 60) como uma ação necessária, que “implica a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras”. Assim, a formação inicial e continuada acontece por conta dos próprios docentes, uma vez que não existe como política pública.

A ausência da prática dessas diretrizes previstas na legislação da EJA, reverbera na precarização do trabalho docente, pois além de lidar com uma carga horária extensa para compensar o baixo salário, e conseqüentemente chegar cansado na EJA no horário noturno, o professor precisa preparar aulas e materiais didáticos adequados a jovens e adultos, sem uma formação inicial ou continuada sobre a EJA.

Esses desafios na construção de currículo, aulas e material didático específicos para a EJA, se tornam maiores com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, busca oferecer parâmetros curriculares e objetivos de aprendizagem para toda a Educação Básica. Assim, a BNCC é um documento base em nível federal para estados, municípios e escolas trilharem e definirem seus currículos. Ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Contudo, a BNCC não oferece orientações específicas para a EJA, cabendo

a estados e municípios, a partir da Base, a elaboração e adequação de um currículo próprio. A ausência de orientações para a elaboração do currículo da EJA ocasionou críticas por parte de educadores e pesquisadores, por conta da especificidade da modalidade, que atende um público muito heterogêneo e diferente do ensino regular. A falta de um capítulo especial para a EJA na Base dificulta a discussão e a criação de um currículo adequado, uma vez que, os conteúdos devem estar de acordo com a realidade dos alunos, respeitando os seus conhecimentos prévios, que não são os mesmos dos alunos do regular. O modelo tradicional de conhecimentos, competências e habilidades, que visa preparar o aluno brasileiro para exames e avaliações nacionais é muito distante da prática pedagógica e do perfil discente da EJA.<sup>3</sup>

Sobre os estudantes da EJA, Ventura (2017, p. 144) aponta:

Observa-se que os adultos são, geralmente, marcados pela inserção precoce e precarizada no processo produtivo. Há, também, jovens recém-egressos do ensino regular diurno, evadidos, repetentes ou expulsos, em geral, prematuramente empurrados para a EJA, muitos conciliando escolarização e alguma ocupação no mercado de trabalho. Há ainda, os idosos, que embora aposentados, muitas vezes ainda são compelidos a criar estratégias para manter-se e/ou contribuir com o orçamento da família. Diferentes identidades, constituídas a partir de formas diversas de inserção na vida em sociedade, mas tendo em comum o fato de serem pessoas marcadas pela desigualdade que caracteriza a sociedade de classes. Por isso, para a caracterização dos sujeitos da EJA, o termo “trabalhador” não é apenas um atributo, mas um fundamento primordial para o entendimento da sua configuração, enquanto educação básica, no âmbito de uma ordem social injusta e desigual.

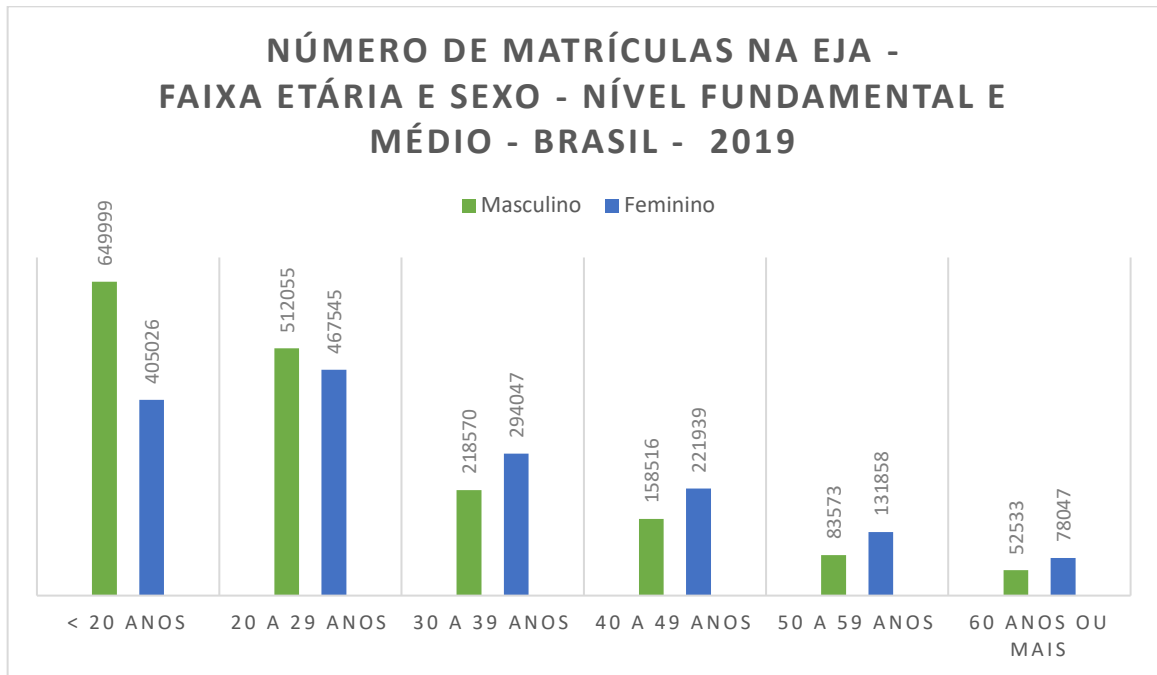
Assim, podemos perceber que os discentes jovens, adultos e idosos que compõem a EJA constituem um grupo extremamente diverso nos seus interesses e nas suas necessidades educacionais, onde a privação do direito à educação é o que une todos.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a EJA apresentou 3.273.668 estudantes matriculados no Brasil, incluem-se nessas matrículas as modalidades presencial e semipresencial das redes pública e privada. Desse total de matriculados, 59,2% estão no Ensino Fundamental e 40,8% no Ensino Médio. O público da EJA é muito diverso, dentro da mesma sala de aula, há idosos de 60 anos ou mais, adultos de 40 anos ou mais, jovens de 20 a 24 anos e adolescentes de 14 a 19 anos, conforme os gráficos a seguir:

---

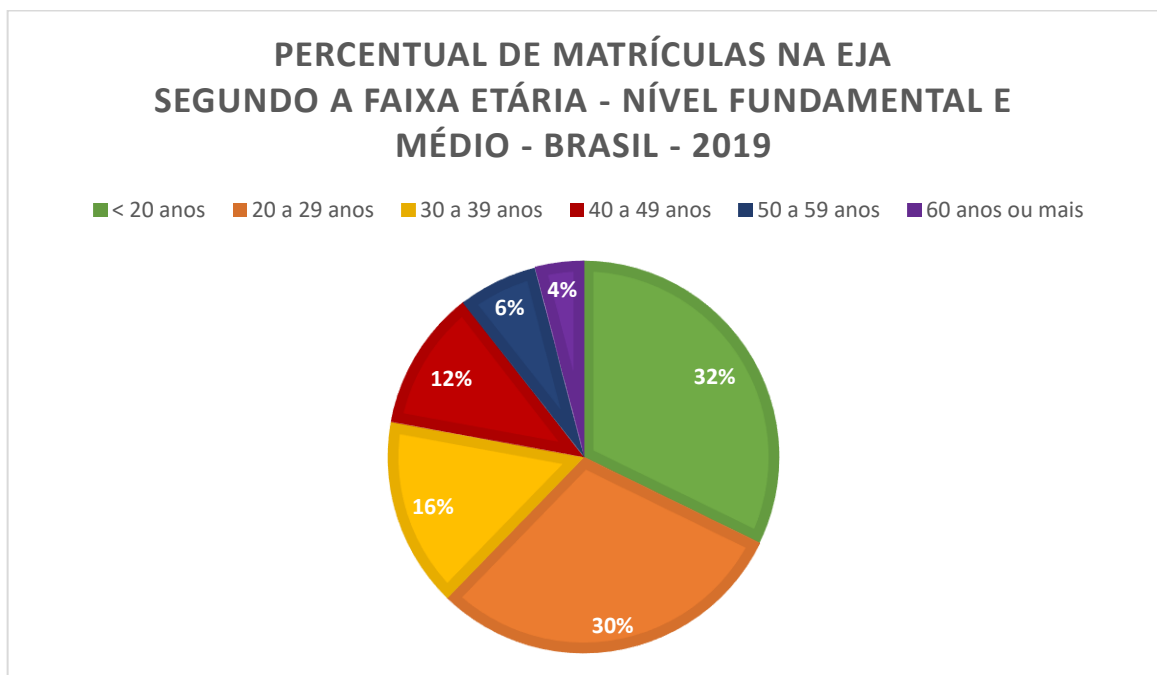
<sup>3</sup> No momento da defesa deste trabalho, há uma proposta de parecer e resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), para alinhar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Esta proposta foi colocada para consulta pública em novembro de 2020 e está disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file>. Acesso em 15/03/2021

Gráfico 1: Número de matrículas na EJA – Faixa etária e sexo – Ensino Fundamental e Médio – 2019



Fonte: Feito pela pesquisadora a partir de dados do Inep/Censo 2019.

Gráfico 2: Percentual de matrículas na EJA – Faixa etária e sexo – Ensino Fundamental e Médio - 2019



Fonte: Feito pela pesquisadora a partir de dados do Inep/Censo 2019

Os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos, ou seja, o aluno de EJA é cada vez mais jovem. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas. Dessa forma, o perfil de aluno da EJA vem mudando, pois antes associávamos a EJA a alunos adultos e idosos, atualmente os adolescentes têm sido a grande parcela de discentes da EJA. Essa polaridade entre o adolescente - que está mais próximo da realidade do ensino regular e deseja conseguir a certificação, fazer vestibular e se inserir no mercado de trabalho – e os alunos mais velhos - que não têm a perspectiva de irem para a faculdade, mas sim a de terem elementos para entenderem melhor o mundo em que vivem – tornam o processo de ensino mais desafiador para docentes e escolas.

Nos últimos anos, a EJA vem passando por um processo de “juvenilização”, atendendo, até mesmo, um público que deveria estar matriculado no ensino regular, isso, porque legalmente, a idade mínima para ingresso na modalidade é de 15 anos no ensino fundamental e 18 no médio. Mas, há redes que permitem o ingresso aos 14 anos, desde que os alunos completem 15 no mesmo exercício. Segundo José Souza (2017), a vinda de muitos jovens do ensino regular diurno para a EJA não se deve somente ao movimento de expulsão ou migração forçada da escola regular, mas também representa uma aposta consciente desses jovens em tentar “encontrar algo novo dentro da educação, uma chance que dão à escola de mostrar algo diferente do que tinham até então” (SOUZA, 2017, p. 167).

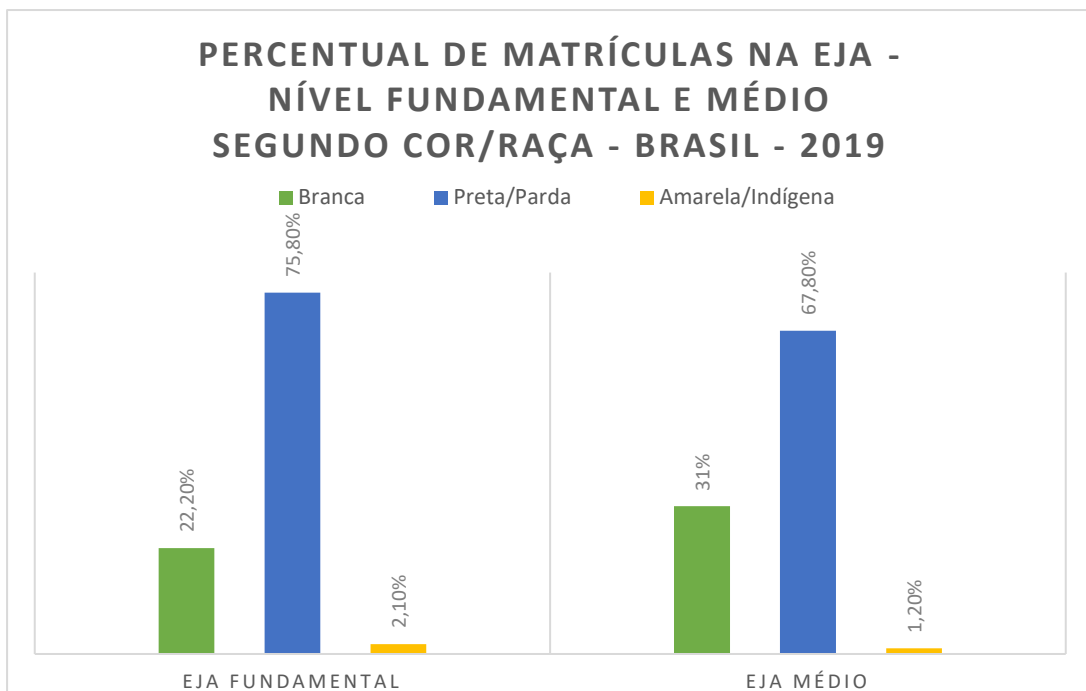
Ao pensarmos na organização das aulas e currículo da EJA é preciso a busca pela complementação de ações pedagógicas específicas levando em consideração o perfil do aluno jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização e/ou precisou trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Esse diverso público discente torna o problema da capacitação docente ainda mais complexo. A EJA busca, ainda, promover o retorno do aluno à escola, juntamente com a possibilidade de que o mesmo tenha acesso ao mercado de trabalho ou de melhorias em suas condições de emprego.

Vale destacar que a questão do trabalho vinculada à EJA é reconhecida pela LDB e pelas DCNEJA, como referência indispensável para organização de projetos pedagógicos, currículos e preparação docente. Tomar os discentes da EJA como principal elemento para a especificidade e prática dessa modalidade é reconhecer suas condições de vida e de trabalho, como sujeitos pertencentes a uma classe social, muitas vezes discriminada.

Ademais, é necessário ressaltar que o aluno da EJA também passa por segregação social, econômica, cultural e racismo. Nesse sentido, a questão racial também é importante para

discussão quando se pensa o público da EJA. Segundo as informações declaradas ao Censo Escolar 2019 quanto ao fator cor/raça dos matriculados na EJA, os dados mostram, dentre os estudantes que declaram cor/raça, que pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio. Conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Percentual de matrículas na EJA segunda Cor e Raça – Ensino Fundamental e Médio - 2019



Fonte: Feito pela pesquisadora a partir de dados do Inep/Censo 2019

Já que os alunos da EJA são em sua maioria negros (pretos e pardos) e convivem com situações de discriminação social e racial, a inserção de práticas pedagógicas que discutam a desigualdade social e o racismo é fundamental para a superação de processos sociais subalternizantes.

Ao analisarmos a construção da EJA no Brasil, é possível perceber que ela foi marcada por políticas emergenciais que inicialmente visavam a erradicação do analfabetismo e com o passar dos anos buscaram o direito à educação para todos os brasileiros. Contudo, o país chega ao século XXI longe da universalização da educação básica, uma vez que a negação do direito à educação, principalmente as condições de permanência e oferta igualitária de qualidade, ainda marca a vida de grande parte da população (VENTURA, 2017).

Isso ocorre porque as desigualdades sociais e econômicas no Brasil afetam o acesso e a permanência da população mais pobre à educação, ampliando as diferenças e excluindo a escolarização daqueles que enfrentam situações como: necessidade de trabalhar e incompatibilidade de horários; distância entre escola e residência e dificuldade de locomoção; problemas financeiros; relações familiares complexas; questões de gênero; e o próprio processo de ensino e aprendizagem da escola. Essas condições socioeconômicas associadas ao processo de ensino aprendizagem influenciam no rendimento acadêmico, podendo levar à reprovação e retenção, criando um desestímulo e potencializando a evasão escolar (CARMO *et al*, 2020).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 50 milhões de adolescentes e jovens de 14 a 29 anos do país, 20,2% (10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Os principais motivos foram: a necessidade de trabalhar ou realizar os afazeres domésticos, o não interesse e a gravidez. Desses 10,1 milhões de jovens, considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. Evidenciando que a desigualdade e evasão escolar não estão relacionadas apenas com renda e posição social, mas também com o gênero, a cor ou raça. O sistema de ensino brasileiro deveria estabelecer igualdade de oportunidades para todos, mas ele reflete a estrutura social do país.<sup>4</sup>

A evasão escolar está presente em toda a educação básica, inclusive na EJA, onde os discentes que nunca estudaram ou evadiram da escola regular, também encontram desafios e motivos para evadirem da EJA. Ou seja, o problema que existiu anteriormente, muitas vezes não é solucionado na EJA, mostrando a fragilidade da proposta da função reparadora prevista nas DCNEJA. As soluções para a evasão escolar no Brasil, inclusive na EJA, envolvem um esforço coletivo das instituições de ensino (gestão e docentes) e das políticas educacionais e sociais municipais, estaduais e federais na realização de medidas que incentivem a permanência dos alunos na escola e melhorem a qualidade do ensino, a formação dos professores, a estrutura das escolas e os níveis de aprendizado.

Apesar do reconhecimento em dispositivos legais e normativos, como a Constituição de 1988, a LDB nº 9394/96 e o Parecer CNE/CEB nº11/2000, quanto à obrigatoriedade e

---

<sup>4</sup>Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em: 01/02/2021

especificidade da EJA, ainda cabe às futuras gerações enfrentar o desafio de torná-la uma política pública efetiva no sistema de educação. Segundo Geruza Volpe (2010 *apud* VENTURA, 2017), o financiamento público das turmas de EJA, é historicamente o menor entre todas as modalidades da educação básica e teve o menor crescimento nos anos entre 1996 e 2006. Dados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) mostram que o valor por aluno anual estimado para a EJA é o menor em comparação a outros níveis e modalidades de ensino.

O percurso da EJA mostra que essa modalidade tem sido marginalizada no sistema educacional, através de práticas como: “a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas etc.” (VENTURA, 2011, p.92 *apud* VENTURA, 2017, p. 147). É preciso romper com essas percepções e ações, construídas historicamente, que entendem essa modalidade como uma educação que pode ser informal e de menor qualidade. Enfrentar esse desafio é lutar em defesa da educação, para isso:

Por um lado, é preciso reconhecer que a EJA se configura como uma modalidade da educação básica para aqueles aos quais a educação foi negada. Para assegurar esse direito à escolarização (acesso, permanência e aprendizagem), é necessária uma organização própria quanto à estrutura, à duração, ao currículo, enfim, um modelo pedagógico que confira uma identidade própria aos cursos de EJA. Por outro lado, é fundamental reconhecer que a EJA se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para o mercado de trabalho. (VENTURA, 2017, p.149)

Desta forma, a EJA deve ser um caminho para a construção de uma educação comprometida como o desenvolvimento integral do ser humano, onde educandos possam se perceber como sujeitos históricos-sociais, capazes de transformações no mundo.

O histórico da legislação e da organização curricular da EJA, mostra que a modalidade passou por mudanças, alcançou muitos direitos e avanços legais e apresentou e apresenta programas distintos e políticas curriculares antagônicas que não condizem com a realidade da EJA. Diante disso, cabe questionar: como resistir a propostas curriculares tão distantes da prática pedagógica de professores e alunos da EJA? Como forma de enfrentar esse desafio e refletir sobre outras perspectivas curriculares e pedagógicas, apresentaremos concepções de currículos como abordagens emancipatórias, problematizadoras e dialógicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

### 3. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos os conceitos de raça, etnia e racismo para pensar uma educação antirracista no contexto escolar brasileiro. Também discutiremos o caminho das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como suas reverberações na educação. Teceremos ainda, algumas considerações sobre a perspectiva intercultural crítica, a pedagogia decolonial e as contribuições freirianas sobre a pedagogia do oprimido, discutindo como essas premissas podem contribuir para o Ensino de História na EJA.

Destacamos que ao abordar essas questões focaremos na luta das populações afrodiaspóricas e negra brasileira. Assim, as menções às populações indígenas serão superficiais, não porque elas não tenham uma história de resistência, mas sim, pela necessidade de se fazer um recorte em nossa pesquisa.

#### 3.1 Relações étnico-raciais e educação escolar brasileira

O Brasil é um país de intensa diversidade racial e cultural, se destacando como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, com um grande grupo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. Em 2019, segundo a PNAD continua do IBGE, 56,10% da população brasileira se declarou negra (pretos e pardos).

Para pensarmos as relações étnico-raciais e suas consequências na educação, usaremos a palavra raça como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes aparentadas como harmoniosas, conforme difundido pelo mito da democracia racial, nada tendo a ver com o conceito biológico. Assim, entendemos o conceito de raça no sentido sociológico do termo, ou seja, como objeto das ciências sociais e humanas socialmente construído. Destacamos que as ciências naturais já comprovaram que a humanidade tem uma única origem e, portanto, não existem raças humanas. Contudo, o conceito de raça foi constituído na interação entre os homens, reverberando implicações sociais negativas às características fenotípicas das populações negras e indígenas. E essas consequências exigem a busca de reparação aos danos causados (OLIVEIRA, 2006).

Para tanto, é importante destacar a evolução conceitual que a palavra raça sofreu com o passar dos anos. A origem da palavra surge no italiano *razza* e no latim *ratio* como significado de espécie. Assim, o termo foi utilizado inicialmente pela zoologia e pela botânica para organizar animais e vegetais em categorias. Na Idade Média, o termo raça começou a ser usado como sinônimo de descendência e linhagem, sendo usado para distinguir as classes sociais ou

castas, e era associado a aptidões intelectuais, justificando a classificação de nobreza e plebe. Nos séculos XV-XVIII, a cor de pele começou a ser usada para diferenciar as raças, e assim, a humanidade dos grupos considerados inferiores foi questionada com a ajuda das ciências naturais para nomear os outros como diferentes na biologia e antropologia física (OLIVEIRA, 2006). Assim, como afirma Munanga e Gomes (2016, p. 215):

Esperava-se que a classificação em raças das populações que compõem a espécie humana, pudesse servir para explicar a variabilidade humana. Infelizmente, além de não alcançar esse objetivo, o conceito de raça desembocou numa classificação absurda que a própria biologia moderna criticou. Como já foi dito, o critério principal da classificação da diversidade humana em raça foi a cor da pele a partir da qual os classificadores decretaram as três grandes raças que persistem até hoje em nosso imaginário coletivo: a raça negra, branca e amarela. Ora, a cor da pele depende do grau de concentração da melanina, uma substância que todos temos, é um critério relativamente irrisório, pois apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele.

Embora a biologia já tenha confirmado que não existe fundamentação científica da classificação da humanidade em diferentes raças, sabemos que para além dos processos de subjugação e escravização dos povos indígenas e africanos, por conta de suas características físicas, essa classificação que já havia acontecido para justificar a colonização, se torna novamente evidente na II Guerra Mundial, quando o Nazismo aplicou o conceito de raça para justificar a suposta supremacia dos brancos (raça pura e branca) sobre outros grupos.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro e estudiosos do campo das relações raciais no Brasil que, atualmente o utilizam rejeitando a ideia de que existam raças superiores e inferiores, mas dando-lhe um significado relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, reconhecendo a condição, origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Assim, o termo raça utilizado com um sentido social e político se associa à história da população negra no Brasil e à difícil relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2016).

Dessa forma, podemos entender a diferenciação de raças como uma construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder ao longo da história. Para Munanga e Gomes (2016, p. 176):

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados. (...) Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, em variados contextos, também vamos aprendendo a tratar as distas diferenças de forma desigual. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido aos atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma

estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e a inserção social dos descendentes de africanos em nosso país.

Muitos intelectuais e educadores rejeitam o uso do conceito raça e preferem o termo etnia, por este não carregar um sentido biológico. Segundo Oliveira (2006), a palavra raça é de natureza morfológica e a palavra etnia tem o conteúdo de natureza social histórica, cultural e psicológica. Assim, a designação de um grupo étnico se baseia nos seguintes critérios: “possuir ascendência comum; ter a mesma língua; professar a mesma religião; possuir uma mesma cultura; e residir em um mesmo território geográfico” (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Silva (2020) destaca que para a teoria social contemporânea, raça e etnia não podem ser considerados construtos culturais fixos ou definitivos por estarem sujeitas a um constante processo de transformação. Uma vez que a diferença e a identidade fazem parte de um processo relacional de mútua dependência, sendo assim, a diversidade cultural é um processo histórico e discursivo de construção da diferença.

Entendemos que a soma dos conceitos raça e etnia possibilita explicitar a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) e a racial (características físicas) de um povo. Assim, estes dois termos são considerados pertencentes um ao outro e por conta da dificuldade de distinção, grande parte da literatura os usa de forma equivalente. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2006), o uso da expressão “étnico/racial” tem o intuito de abranger as considerações para além do aparente, uma vez que sujeitos aparentemente brancos podem ter ancestrais negros.

Assim, o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para apontar que as tensas relações ocasionadas pela diferença na cor da pele e traços fisionômicos, também ocorrem devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios de outros povos e raças.

Discutir sobre as relações étnico-raciais no Brasil é também discutir o racismo e a discriminação que a população negra sofre. Pois, embora, a maior parte da população brasileira seja composta de negros, ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. O que perpetua ideologias, desigualdades e discriminação racial (BRASIL, 2004b).

A construção da identidade negra acontece na conexão de classe, gênero e raça, questões permeadas pelo racismo e desigualdade social. Para Nilma Gomes (2010, p. 98), essa

“identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais.” Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 179),

o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial.

A cor ou raça dos negros estava associada ao escravizado, que detinha um lugar marginalizado no sistema colonial. Segundo Souza (1983 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 11) “A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”.

A reação ao pensamento racista veio com a idealização do “mito da democracia racial brasileira” ou “mito das três raças”, criada a partir das influências da obra “Casa-grande e senzala”. A obra de Gilberto Freire trouxe um novo modo de pensar sobre as relações raciais no Brasil, colocando o negro e o índio como importantes figuras para a formação da sociedade brasileira. Com “Casa-grande e senzala”, a identidade brasileira passou a ser definida positivamente, destacando o nacionalismo brasileiro.

A partir do “mito da democracia racial brasileira”, criou-se uma imagem de harmonia racial no Brasil, com a convivência pacífica entre brancos e negros, que serviu aos interesses dos que apostavam numa elite branca para conduzir essa sociedade. Assim, foi construída a ideia de que a cor não é importante no Brasil, contudo, a discriminação aos negros seguiu com o “racismo à brasileira” – que discrimina sem parecer que está discriminando. Como afirmam Munanga e Gomes (2016, p. 181),

O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais nos negros.

Para pensarmos soluções para uma realidade racista, devemos tirá-la da invisibilidade e trazer para o debate individual e coletivo. Somos diversos e não há nada de errado nisso, e se vivemos relações raciais desiguais, precisamos falar sobre esse processo, como afirma Ribeiro (2019, p. 9):

Falar sobre o racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo, que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

Embora, exista hoje uma maior sensibilidade em relação à vivência do racismo e da desigualdade racial brasileira, a estrutura de classes continua. Assim, segundo Gomes (2010, p. 100), “as dimensões de raça, gênero, e cultura ainda encontram-se lutando – mesmo dentro da possibilidade de construção de um outro mundo – por um lugar de reconhecimento no contexto das lutas contra hegemônicas.” No caso da questão racial, mesmo que aos poucos, negros participem da inserção profissional, intelectual e política em setores historicamente negados e experienciem uma ascensão social, o racismo continua sendo base da estrutura social do país nitidamente desigual (GOMES, 2010). Nesse sentido, é importante a luta por uma mudança ampla da sociedade brasileira, pois, como afirma Gomes (2010, p. 102):

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito a diversidade. Acredita-se também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial.

Segundo Teixeira (2006), existe um “ideal de ego do branco”, que foi construído com base no determinismo da elite e se perpetua hoje nas escolas através dos livros didáticos e dos conteúdos que marginalizam a história negra e indígena, focando majoritariamente na história dos brancos europeus. Isso acontece por conta do epistemicídio, que:

É o fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamente das contribuições de continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (CARNEIRO, 2005 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 63)

Nesse sentido, o epistemicídio é o apagamento de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos, juntamente com a exclusão das oportunidades educacionais. Segundo Ribeiro (2019), o privilégio social produz o privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder, uma vez que é prejudicial, que numa sociedade, os sujeitos não conheçam a história dos povos que a ergueram. Para que isso mude, é necessária uma educação que permita a valorização da história e cultura da população brasileira afrodescendente.

Entender e ressignificar as relações raciais no Brasil demanda buscar os variados aspectos desse fenômeno tão complexo, em que se entrelaçam questões epistemológicas, éticas, políticas, estéticas, linguísticas, sociológicas, históricas, geográficas, etc. Logo, entendemos que qualquer abordagem desse tema que o restrinja a um só desses aspectos, fatalmente o simplificaria de modo impróprio e o mutilaria como objeto de análise. Além de tentar abranger a mais ampla gama possível de saberes, a educação antirracista deve buscar abranger a maior gama de olhares e vozes. Assim, a voz do aluno, a voz do negro, a voz do marginalizado, – perspectivas nem sempre identificadas como legítimas no caminho do conhecimento, tal como se dá na modernidade – podem encontrar espaço para diálogo na escola.

Dessa forma, uma educação antirracista deve oportunizar o relato do sujeito subalternizado, a problematização dos mitos referentes às relações raciais e a discussão da relação entre marginalização e racismo. Isso significa construir um conhecimento jogando luz sobre saberes e vozes encobertas pelo modelo cultural, social e epistemológico ocidental moderno – colonial. Para tanto, é preciso reconhecimento, valorização e afirmação de direitos do povo negro. E conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas (DCNERER), esse reconhecimento:

Implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (...) requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. (...) exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (...) valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade (...) exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação. (...) exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004b, p. 4)

Nesse contexto, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 trazem a obrigatoriedade da inserção da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiro. Essa inserção da diversidade cultural e da questão racial no projeto educativo e a articulação dessas temáticas nas discussões

curriculares são um caminho para uma educação antirracista com práticas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades sociais, através do respeito e reconhecimento das diferenças étnico-raciais presentes na nossa história e sociedade. Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais possibilita aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, e a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Destacamos que o racismo não pode ser concebido apenas como uma questão de preconceito individual, mas também como parte de estruturas institucionais, históricas e discursivas. Como aponta Silva (2020, p. 103) “atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo”. Nesse sentido, a escola tem papel principal para abolição das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos das diferentes culturas formadoras da sociedade brasileira. Daí a necessidade de investimento na formação docente, para que educadores sejam capacitados para compreenderem a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, criando estratégias pedagógicas que auxiliem alunos negros a terem conhecimento e orgulho da sua origem africana, e alunos brancos a identificar influências e participação da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser e viver.

Nesse sentido, um ensino que valoriza as várias existências étnico-raciais e que aborda as histórias da população negra é benéfico para toda a sociedade, pois possibilita outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra. Assim, a educação antirracista deve permitir a compreensão do outro nas suas idiossincrasias, combatendo os preconceitos, transformando o perverso sistema racial e englobando toda a sociedade brasileira.

### *3.1.1 O caminho da Lei nº 10.639/03*

Iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva percorreram o Brasil no século XX, como a Frente Negra Brasileira, na década de 1930, que se comprometeu na luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças nas escolas. Nos anos 1940, o Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo

escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado, uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Nos anos 1980, com o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação desenvolveram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No campo do movimento negro, em 1995 a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, apresentou reivindicações e propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal (BRASIL, 2013b).

Além desse rico processo de luta, o Brasil passava por mudanças educacionais com a Constituição Federal 1988, a LDB de 1996 e os PCN (1997,1998 e 1999), documentos que traziam propostas de transformação no acesso à educação para todos os brasileiros, através da construção de uma educação mais igualitária, sem preconceitos e distinções, que valoriza as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Então, desse contexto de luta e mudanças educacionais, os deputados federais Ester Gross (educadora) e Ben-Hur Fonseca (ativista do movimento negro) no ano de 1999, apresentaram o projeto de lei que tornava obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, reconhecendo a luta antirracista, as injustiças e discriminações contra negros e afrodescendentes no Brasil (CRUZ, 2016).

Em 2003, esse projeto se tornou a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Com esta determinação, a educação no Brasil incorporou, no marco legal, princípios de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2013b).

A Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que alterou o artigo 26 e 79 da LDB afirma:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A e 79-B:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

(...) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003, p. 1)

A proposta da Lei 10.639 traz uma reflexão que se opõe ao ensino eurocêntrico dos conteúdos, indicando o desenvolvimento de uma prática pedagógica que apresente a história da África no passado e no presente; mostrando as lutas, resistências, artes, diversidade e contribuições do povo negro no Brasil e no mundo (BRITO, 2017). A Lei 10.639 permite esse questionamento, mas, não é um processo mecânico, mas sim, um processo que se constrói socialmente através da educação, através dos professores que se responsabilizam por estudar e compartilhar a História negra e africana com seus alunos, através das escolas que valorizam o ensino da cultura dos povos colonizados, através dos alunos que constroem um conhecimento sobre a real formação da sociedade brasileira. Ou seja, é um processo dinâmico e complexo.

De acordo com essa Lei, a referência teórica e pedagógica deve estar presente na formação docente, nos currículos, nas práticas docentes e no combate às discriminações raciais e culturais no meio escolar. Nesse sentido, a lei simboliza um marco histórico da luta antirracista no Brasil e transformação da política educacional e social brasileira. Desta forma, a Lei 10.639 representa mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica e segundo Fonseca (2012 *apud* BRITO, 2017, p. 75), “é uma resposta à urgente necessidade levar à comunidade escolar o passado e o presente dos povos africanos e afro-brasileiros”. Pois como afirma Nilma Gomes (2008, p.81):

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade.

Contudo, essa temática do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira ainda tem muito lugares para alcançar, principalmente no que tange às relações sociais. Para que possamos incluir e levar novos olhares às demandas coletivas, é importante que a história contada pela ótica europeia seja revista e repensada, dando lugar à verdadeira história do negro.

Segundo Luiz Oliveira (2010), a Lei 10.639 foi vista como imposição, por alguns, e como concessão, por outros, o que ocasionou uma discussão inicial. Porém, com a realização de vários debates no país, o ensino da História da África e dos negros no Brasil está conquistando espaços nos currículos escolares. Assim, a Lei 10.639 representa mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica.

Outro dispositivo legal para concretização da educação antirracista são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas (DCNERER). Essas diretrizes foram estabelecidas em

2004 pelo Parecer CNE/CP n° 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n° 01/2004, que definiram sobre como deve ser uma educação para as relações étnico-raciais. Essa resolução foi realizada por meio de consulta a especialistas no tema, entidades dos movimentos negros, conselhos estaduais e municipais de Educação, professores e alunos para sua elaboração. O documento é destinado aos profissionais da educação, aos gestores de políticas educacionais e à sociedade brasileira.

As DCNERER são importantes por apresentarem de forma mais clara, em termos de currículo, o que deve ser ensinado. Essas diretrizes visam, na área da educação, auxiliar o direito dos negros no reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade; buscam combater o racismo e as discriminações; e propõem a construção de saberes, atitudes e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – sejam eles descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou asiáticos – almejando a formação de uma sociedade brasileira democrática e igualitária.

É importante destacar que a Lei 10.639 e as DCNERER não buscam retirar o foco etnocêntrico marcadamente europeu por um africano, mas sim, a ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Assim, as escolas devem incluir, no contexto dos estudos e atividades, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e asiáticos, além do povo africano e europeu (BRASIL, 2004b).

Segundo a Resolução CNE/CP n° 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004b, p.1)

Nesse sentido, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como a Educação das Relações Étnico Raciais, devem ser desenvolvidos através de conteúdos,

competências, atitudes e valores que promovam a mudança de mentalidade e ações dos indivíduos e das instituições. Para tanto, as diretrizes propõem as seguintes determinações dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas escolares<sup>5</sup>:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana (...)

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas (...)

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro).

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, (...). Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva (...) ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

---

<sup>5</sup> É importante destacar que segundo a Lei 10639/03 “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.”, ou seja, os conteúdos devem contemplar todas as áreas do conhecimento.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (...) (BRASIL, 2004a, p. 11)

Esses conteúdos devem estar nos currículos escolares em todos os níveis da educação nacional, para ampliar o foco e questionar o caráter eurocêntrico da História, reconhecendo e valorizando a diferença. Por isso, é importante que a História da África seja abordada a partir de suas múltiplas etnias, mostrando que existem várias formas de existências e visões de mundo, inclusive dentro do continente africano, além da visão eurocêntrica, tida como a verdade única. Para tanto, é necessária a desconstrução da imagem negativa da África, por muito tempo transmitida nas escolas, para dar lugar às riquezas culturais e intelectuais que os africanos desenvolveram e trouxeram como contribuição para a formação do Brasil. Assim, a Lei nº10639/03 e a ação docente são possibilidades de mudança dos saberes eurocêntricos e hegemônicos, para isso, é preciso o rompimento dos preconceitos e do desconhecimento presentes no pensamento social e histórico (CRUZ, 2016).

Em 2009, foi publicada primeira edição do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003, e elaborado por meio das contribuições de diversos encontros regionais. Em 2013, foi publicada uma segunda edição desse Plano, já apresentando alguns dados sobre a Lei nº11.645/08, que promoveu a inserção da história e da cultura indígena no currículo da Educação Básica.

Esse Plano Nacional de Implementação exhibe as responsabilidades e competências do governo federal e possui seis eixos estratégicos propostos: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (BRASIL, 2013b).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 visa contribuir para que educadoras e educadores de todo o país se tornem os principais agentes na plena efetivação da Lei nº 10.639/03.

As práticas pedagógicas devem estar orientadas para relações sociais igualitárias, que reconheçam a valorização da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação social brasileira.

### 3.1.2 O caminho da Lei nº 11.645/08

Após cinco anos a Lei 10.639 foi atualizada para a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescentou a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena nos currículos oficiais da rede de ensino, alterando artigo 26-A da LDB para:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1)

A Lei de 11.645/08 incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, juntamente com a História e Cultura Afro-Brasileira. Embora entrelaçados à construção do Brasil, são temáticas distintas que requerem preparo, estudo e vontade para serem inseridas dentro e fora da escola. Esperamos que a partir dessa Lei “seja revertido, paulatinamente, um quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que já há muito vivem nos atuais territórios americano e brasileiro e que sobreviveram física e culturalmente através do tempo, lutando, inclusive, contra o próprio extermínio” (SILVA; COSTA, 2018, p. 67).

Contudo, a efetivação do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica, esbarra em dois obstáculos: a ausência dessa temática nos cursos superiores que formam

professores e a barreira cultural que reforça a presença de preconceitos e estereótipos do indígena como exótico, selvagem e isolado da sociedade. Por conta dessas duas questões, que formam um ciclo de desinformação educacional e social, é muito comum encontrar professores e alunos envolvidos em atividades estereotipadas, geralmente apenas no Dia do Índio, que apresentam o indígena como aqueles que andam nus ou vestem tangas, falam línguas estranhas, usam colares e cocares e não são civilizados como os não índios. Muitos professores, inclusive, desconhecem a origem dessa data,<sup>6</sup> que insere o índio idealizado na vida escolar como sendo algo do passado, com um dia específico para celebração e deslocado do cotidiano dos discentes.

As ideias errôneas e anacrônicas ensinaram a não índios que índio é coisa do passado e que nossos contemporâneos indígenas já não seriam mais índios de verdade por ter acesso à tecnologia e a objetos vindos de outras culturas, considerando-os como menos índios ou aculturados<sup>7</sup>. Por isso, pensar na inserção da história e cultura indígena nas disciplinas da Educação Básica, demanda que os docentes entendam que a escola brasileira foi, por muito tempo, transmissora de ideias preconceituosas e de práticas discriminatórias contra os indígenas, e também negros e outros grupos étnicos (SILVA; MEIRELES, 2017 *apud* SILVA; COSTA, 2018).

A Lei 11.645/08 sozinha, não é capaz de mudar a mentalidade e a prática de uma sociedade tão marcada pela colonização, mas ela contesta ideais pedagógicos executados há anos na Educação Básica, além disso, possibilita o anseio de professores e alunos de conhecer mais sobre a cultura indígena, tão negada fora e dentro da escola. Segundo (SILVA; COSTA, 2018, p. 69) essa lei é fruto de “muitas lutas dos movimentos sociais, de indígenas, indigenistas<sup>8</sup> e de outros segmentos que apoiam/apoiaram as causas desses grupos, marginalizados e excluídos desde os tempos coloniais”.

Como é o caso das lutas pela elaboração da Constituição Federal de 1988, que representou um grande marco na história dos povos indígenas, uma vez que ela rompeu com a ideia do Estado de integrar os indígenas à sociedade brasileira. Tal ideia perdurou desde a

---

<sup>6</sup> Em 1940 aconteceu o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, que ocorreu entre 14 e 24 de abril, no México, onde foram criados o Instituto Indigenista Interamericano e o dia 19 de abril como “Día del Alborigen Americano”, chamado de Dia do Índio no Brasil. Essa data foi relacionada na década de 1940 à comemoração cívica difundindo a caracterização folclórica e exótica do ser índio nas escolas brasileiras, o que infelizmente persiste até os dias atuais.

<sup>7</sup> Teorias de aculturação, muito presentes no Brasil até 1970, consideravam que a assimilação de indígenas à elementos da sociedade brasileira transformavam o índio em um ser aculturado, ou seja, alguém que deixou de ser índio e atingiu outro status.

<sup>8</sup> Movimentos indígenas se referem àqueles cujos protagonistas são os próprios índios. Já os movimentos indigenistas são formados pelos apoiadores dos índios, que podem ser intelectuais ou ativistas.

Proclamação da República em 1889 até o fim da Ditadura civil-militar, quando vários movimentos de líderes indígenas, contrários a essa política integracionista, ganharam força e voz na construção da Constituição de 1988, que reconheceu os direitos coletivos desses povos. Assim, a Constituição Cidadã “garantiu aos índios o direito de permanecerem índios, bem como a manutenção de suas identidades étnicas e culturais. Também possibilitou a educação escolar indígena, alicerçada em instrumentos de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas” (SILVA; COSTA, 2018, p. 113).

Embora a Constituição de 1988, tenha apresentado um cenário mais favorável a indígenas, problemas seculares ainda persistiam e persistem em relação a essas populações, como a invasão de grande parte das terras destinadas aos indígenas. A realidade mostra que cumprimento dos direitos conquistados pelos povos colonizados é uma tarefa árdua de todos.

Além da Constituição Federal, outros documentos oficiais foram criados pelo governo como forma de superar as injustiças sociais sofridas por esses povos, como a Lei 11.645, fruto de lutas iniciadas no período colonial e presentes até hoje. Apesar de críticas à maneira como a lei foi apresentada em 2008, como a ausência de professores, indígenas e especialistas no processo que acarretou sua promulgação, o texto conduziu avanços na discussão e inserção da cultura indígena nas escolas.

Nesse sentido, a Lei permite a abertura da crítica decolonial, pois acrescenta a relevância do estudo dos povos indígenas brasileiros nas escolas e possibilita a mobilização em torno das questões veladas das práticas sociais e educacionais no nosso país. Desta forma, tal Lei traz possibilidades de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, colocando em evidência a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica (OLIVEIRA, 2010).

Giovani Silva e Anna Costa (2017) destacam que há muito a ser pesquisado e publicado sobre os povos indígenas ancestrais e atuais, principalmente na área dos livros didáticos, para que a temática se insira nas escolas desvinculada de estereótipos e preconceitos alimentados por séculos dos, até pouco tempo atrás, chamados “povos primitivos” ou “povos sem história”. Para que então, os indígenas deixem ser considerados coadjuvantes da chegada dos europeus, e depois apagados dos livros, dos currículos e das aulas, para serem lembrados apenas no dia 19 de abril. Sobre isso, as autoras questionam: “Como combater o preconceito e a discriminação a partir desse cenário de silêncio e apagamento da diversidade na história brasileira? Os professores de quaisquer disciplinas têm muito a ganhar se se dispuserem a aprender com a diversidade etnocultural do país” (SILVA; COSTA, 2018, p. 96).

Como sabemos, a Lei 11.645 não faz referência apenas ao ensino da história e cultura dos indígenas, mas também dos africanos e afrodescendentes, temáticas tão necessárias em uma educação ainda marcada pelo preconceito enraizado contra os indígenas e negros, muitas vezes limitados pela História como selvagens e escravizados. Assim, a Lei apresenta várias possibilidades para ensinar o respeito a presença da diversidade cultural e étnico-racial, seja indígena, negra ou migrante. Ensinar que essa diversidade é um patrimônio nacional e deve ser preservado e valorizado é uma responsabilidade educacional e social.

Não seriam necessárias as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em pleno século XXI se o entendimento da constituição sócio-histórica do Brasil não subjugasse as culturas africanas e indígenas aos estereótipos de dominados, escravizados, conformistas. Quando as diferenças inviabilizam a coexistência de culturas, a luta por igualdade também é voz dos excluídos, como ressalta Candau (2008, p.49), citando Boaventura: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

As Leis 10.639 e 11.645 rompem com o posicionamento político e ideológico que nega o outro, que nega a história do ponto de vista do colonizado, trazendo a possibilidade de compreensão da diversidade étnica brasileira. Compreensão que não é automática, pois como afirma Fonseca (2012 *apud* BRITO, 2017), os esforços com palestras, cursos de formação e seminários sobre o assunto são pequenos e não atingem satisfatoriamente as escolas brasileiras e o meio acadêmico, por isso, é preciso lutar para que as leis alcancem a sala de aula e, conseqüentemente, a história dos povos africanos e indígenas seja valorizada, pesquisada, discutida e disseminada. Concretizar essas ações com a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico de formação é um desafio constante, por conta dos currículos e materiais didáticos que trazem apenas a história na visão eurocêntrica, mas é a única forma de construir novos conceitos, saberes e histórias sobre os povos colonizados e a verdadeira formação de nossa diversidade étnica.

### 3.2 Interculturalidade crítica, Decolonialidade e Pedagogia do oprimido: algumas considerações

Para estabelecer diálogos com pensadores interculturais e decoloniais, como Walsh (2009), Oliveira (2016), Maldonado-Torres (2019), Bernardino-Costa (2019), Candau (2011), Quijano (2010) na tecitura destas considerações, traremos a reflexão sobre a transformação da

sociedade, através da luta para superar a colonialidade do poder, do ser e do saber, buscando uma visão mais ampla de mundo, respeitando saberes e formas diferentes de viver. Também convidamos para a conversa Paulo Freire e suas visões voltadas à educação, que oferecem contribuições para pensarmos sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Destacamos que o termo decolonial se consolidou na década de 1990, com um grupo de estudos intitulado Modernidade/Colonialidade, de intelectuais latino-americanos. As formulações desses pensadores decoloniais vêm sendo estudadas no Brasil e dialogam com diversas pesquisas, principalmente na área de educação. Para o grupo Modernidade/Colonialidade, o termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica da interculturalidade e traz possibilidades para a construção de um pensamento crítico e transdisciplinar, que se contrapõe às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Contudo, entendemos que a prática decolonial, como uma atitude de desobediência epistêmica, resistência e insurgência dos povos colonizados à Colonialidade, existe na América desde a chegada, dominação e colonização europeia. Como pontua Mignolo (2008), o pensamento decolonial vive nas mentes e corpos indígenas e afrodescendentes., que tiveram suas memórias gravadas pela marginalização social e política imposta pelas instituições imperiais.

No caso do Brasil, a decolonialidade como projeto político-acadêmico está presente nos mais de 500 anos de luta das populações indígenas, africanas e afrodiáspóricas, “é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais” (BERNARDINO-COSTA, 2019, p.10).

Após esses esclarecimentos, iniciaremos nossas considerações sobre a interculturalidade, decolonialidade e a pedagogia do oprimido, com a definição dos termos Colonialismo, Modernidade e Colonialidade. Segundo Maldonado-Torres (2010 *apud* OLIVEIRA, 2010), o termo Colonialismo significa a imposição de uma relação política, econômica, militar e administrativa, onde um grupo ou nação está no poder e domina outro, constituindo-se um império. Já o termo Modernidade tem muitas definições distintas, mas segundo Oliveira (2016) é uma invenção das classes dominantes europeias que se deu no contato com a América, através de uma violência colonial. Ou seja, com a conquista da

América, as classes dominantes inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu.

A Colonialidade estabelece um poder hegemônico estruturado na determinação de uma classificação hierarquizada de poder e de raça/etnia que interfere no campo político, social e cultural. Segundo Oliveira e Candau (2011) a Colonialidade nasce com a expansão do Colonialismo, mas transcende a emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, evidenciando ser um processo profundo e duradouro, que sobrevive ainda hoje através do racismo estrutural. Para Quijano (2010), a Colonialidade se desenvolve a partir do Estado colonizador, baseado na perspectiva eurocêntrica que caracteriza o mundo e as vivências, não aceitando as diferenças e invisibilizando-as. A negação étnico-racial, cultural e epistêmica de um povo é elemento da Colonialidade, que impõe a superioridade dominante e minimiza e apaga a identidade do dominado.

A Colonialidade se fundamenta em três eixos: *Colonialidade do poder*, *Colonialidade do saber* e *Colonialidade do ser*. Para Quijano (2010), a *Colonialidade do poder* se estrutura através de três elementos: gênero, raça e classe, usados para criar hierarquias e relações de dominação, e também, para reprimir os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado. Essa hierarquização é criada pelo capitalismo colonial para definir aqueles que são superiores e os que são inferiores, construindo uma modernidade eurocêntrica e um mercado que lucra com as divisões raciais. Como afirma Silva (2020, p. 87):

São as relações de poder que fazem com que “a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder.

Nesse sentido, a *Colonialidade do poder* interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção do conhecimento (ou seja, o apagamento dos saberes negros, indígenas e decoloniais). E essa relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser, onde o ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão (MALDONADO-TORRES, 2013).

A *Colonialidade do saber* é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a outra raça (QUIJANO, 2010).

Por fim, segundo Walsh (2006 *apud* OLIVEIRA, 2010), a *Colonialidade do ser* é tida na negação de um estatuto humano para africanos e indígenas na história da modernidade colonial, vivida hoje. Essa negação produz problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica, ou seja, é o processo discriminatório e preconceituoso para desumanizar os povos colonizados.

Assim, a Colonialidade é um estado de relações fundado na experiência colonial da era dos "descobrimientos europeus", que encontrou um mundo plural de povos e culturas, mas usou as diferenças como base para a classificação, hierarquização e dominação dos povos não-europeus. Nesse processo de descoberta do outro, não houve a busca pela valorização da alteridade, mas sim um movimento de encobrimento, negação, inferioridade e desumanização dos povos colonizados. Destacamos que a Colonialidade vai além do acontecimento histórico do colonialismo moderno, se estabelecendo ainda hoje, através do epistemicídio e da criação de estereótipos étnico-raciais dos povos colonizados, explorados pela lógica global e capitalista de desumanização.

Para Paulo Freire (2018) a desumanização é resultado da injustiça, exploração e violência física e epistêmica, onde libertar-se dos opressores é a grande tarefa histórica dos oprimidos. Assim, a pedagogia do oprimido é feita na luta pela liberdade, justiça e recuperação de sua humanidade roubada. Pois, como afirma Freire (2018, p. 43):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

A pedagogia do oprimido, como prática humanista e libertadora é uma ação profunda que enfrenta a cultura dominante. Para Freire (2018), existirão dois momentos nesse processo, o primeiro onde haverá a percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos e o segundo onde marcado pela expulsão dos mitos, base da estrutura opressora, acontecerá o surgimento de uma nova estrutura transformadora e revolucionária. Busquemos esperançosos essa nova estrutura transformadora, sabendo que a libertação é um processo doloroso, mas o homem que passa conscientemente por ele, buscará a superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. Essa tomada de consciência é a apropriação da realidade histórica.

A ação de falar, refletir e pensar é direito de todos os homens. E por isso, as formas cruéis que a Colonialidade usa para agir nos territórios, saberes, mentes e corpos dos povos colonizados, e impedir que homens se tornem sujeitos de busca e consciência crítica são uma

violência. O mundo colonial, produzido pelo colonizador que limitou o colonizado fisicamente no passado e hoje limita culturalmente e materialmente, ainda apresenta o cenário onde

os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado - é a pedagogia do oprimido. (FREIRE, 2018, p.30)

Tomar a palavra e a consciência da realidade histórica é perceber as relações de opressão e dominação que regem o mundo e, então, percorrer o caminho da emancipação. Para isso, é necessário debates e discussões que denunciem o quanto culturas negras e indígenas foram expropriadas e apropriadas historicamente. “Nos processos de colonização, a visão de cultura do colonizador foi imposta, enquanto bens culturais eram saqueados (...) a questão crucial desse debate é que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos” (RIBEIRO, 2019, p. 70).

Pois, embora no processo de colonização haja a bricolagem cultural, a cultura dominante sempre será enaltecida no meio social. Segundo Silva (2020), o problema da cultura nacional comum é que essa se confunde com a cultura dominante, ou seja, o que unifica não é o furto das várias culturas que formam uma nação, mas da luta de inclusão e exclusão que elegem uma cultura específica como a cultura nacional comum. Desta forma, a Colonialidade aprisiona todos os indivíduos a conceitos e estereótipos, ditando as regras da divisão de trabalho e do determinismo geográfico. O modo de romper com essa perspectiva é através de uma libertação epistemológica, ou seja, a partir da inversão do lugar de fala, dando voz aos subalternizados e abrindo espaço para o diálogo, como afirma Paulo Freire (2018, p. 109):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Boaventura Santos (2004) destaca a produção do diálogo com os alunos sobre as relações sociais vigentes, como uma forma para romper com a transmissão do saber formal sobre os modos de conhecer o mundo e a hegemonia da cultura eurocentrista. Ao ressaltarmos a ideia de que toda sociedade colonizada teve seu desenvolvimento histórico marcado por uma tensão dramática entre dominadores e dominados, é possível pensar a construção de aulas para desencadear reflexões e novos saberes, a partir, inclusive, das perspectivas intercultural e decolonial.

A interculturalidade crítica tem sua origem nas discussões políticas dos movimentos sociais, sendo construída a partir daqueles que sofreram uma histórica submissão e subalternização. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um projeto étnico ou da diferença em si, mas é sim, um projeto de existência, de vida. Essa perspectiva parte do problema do poder e a formação das diferenças construídas a partir dele, e busca afirmar seu discurso contra hegemônico e sua ação de transformação e criação na estrutura colonial capitalista. Nesse sentido, a interculturalidade não é apenas a busca pela incorporação dos grupos tradicionalmente excluídos, mas a busca por discussões e práticas que enfrentem e transformem as estruturas e instituições coloniais e visibilizem os espaços e os sujeitos que resistem (WALSH, 2009).

É possível entender a interculturalidade como um projeto social, político e ético que exige uma pedagogia que ponha em prática os processos de reflexão e transformação das estruturas coloniais e a possibilidade de construção de novas relações de saberes, vivências e resistências. Assim, a interculturalidade crítica caminha junto com a decolonialidade, pois encontra na decolonialidade uma ferramenta capaz de “derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da Colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24). Assim, a perspectiva intercultural percebe na decolonialidade uma pedagogia, como pontua Walsh (2009, p. 25):

A interculturalidade crítica e a de-Colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial.

Para Paula e Paim (2020) é urgente a construção de uma pedagogia decolonial baseada na práxis não só denunciativa, mas também, propositiva e no diálogo com os referenciais de Paulo Freire e Frantz Fanon, referentes à consciência do oprimido e a necessidade de retomada da humanização dos povos subalternizados. Diante disso, concordamos com Walsh (2007 *apud* PAULA; PAIM, 2020, p. 63) que

(...) a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

A decolonialidade não é uma teoria, paradigma ou ideologia, mas sim, uma ferramenta para luta, sobrevivência e transformação de um povo subalternizado. É uma ação, uma práxis que vai contra o sistema racista e colonial. Como aponta Oliveira (2016, p. 38)

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Desta forma, decolonizar é fazer uma prática a favor da construção de outra vivência, que aponta para a esperança e requer uma atuação coletiva. Falar de decolonialidade é refletir e agir nas brechas da Colonialidade, para criar locais de luta e espaços de consciências que neguem as fronteiras e divisões impostas pelo colonizador. Assim, uma pedagogia decolonial é uma pedagogia de resistência e luta contra a subalternização e o racismo, na busca da garantia de liberdade e humanidade para todos.

Para tanto, são necessários o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento dos povos subalternizados pela modernidade colonial. Uma dessas perspectivas é a tradição do pensamento africano e afrodiapórico, pois os estimados 12,5 milhões de africanos que saíram de seu continente não eram corpos sem mentes, embora tenham sido reduzidos ao trabalho braçal. Esses africanos escravizados e seus descendentes contribuíram para a construção de novas culturas, desenvolvendo novas maneiras de conhecimento, espiritualidade, subjetividade e sociabilidade. Estas novas culturas são também projetos políticos de resistência e esperança, que estão em processo de recriação a partir das trocas de valores e ideias do mundo afrodiapórico (BERNARDINO-COSTA, 2019).

Segundo Maldonado-Torres (2019), a decolonialidade, como uma luta viva, reflete sobre o senso comum, o conhecimento científico e a subjetividade humana para identificar e explicar o modo pelo qual indivíduos colonizados vivenciam a colonização, ao mesmo tempo que oferece instrumentos conceituais para avançar na descolonização. Assim, a decolonialidade está relacionada com a libertação do colonizado.

A pedagogia decolonial busca dar voz à história dos povos colonizados, no caso do Brasil, aos povos africanos e indígenas que foram limitados em sua cultura, poder e saber. A partir da inserção dessa perspectiva no fazer pedagógico é possível a criação de um novo saber, um saber que reproduza de forma igualitária as histórias e culturas dos povos formadores da nação brasileira.

Sabemos que hoje em dia, os povos indígenas no Brasil sofrem com o descaso, a violência e a morte por defenderem suas terras e sua memória, devido à falta de assistência e fiscalização do governo. Somado a esse presente, os povos indígenas têm seu passado marcado pela inferiorização e subalternização imposta pelo branco colonizador desde sua chegada ao Brasil. Da mesma forma, os africanos e afrodescendentes sofrem e sofreram com a subjugação, preconceito e atribuição de estereótipos. Vivemos tempos de incerteza para a resistência negra e indígena, por causa dos argumentos da democracia racial brasileira. Mas esses argumentos não podem imobilizar as práticas decoloniais na sociedade e no espaço escolar. Negros e pardos ocupam a escola, mas não se veem retratados nela, uma vez que, suas histórias são contadas pela ótica eurocêntrica.

É preciso extinguir a prática eurocêntrica de construção de identidades históricas, que enxerga o mundo como uma perspectiva unitária europeia, e buscar reconhecer outras perspectivas de visões de mundo. Contudo, a Colonialidade na América Latina impôs a manutenção social das camadas: as dominantes e letradas, e as subordinadas, produzindo limites e lugares na estrutura social, econômica e política. Então, ainda é desafiador romper a visão eurocêntrica e visibilizar a visão de alteridade das culturas, evidenciando que o conhecimento é composto pela diversidade. Mas, mesmo sendo desafiador, os saberes dos povos colonizados devem ser pesquisados e propagados como parte da herança do povo brasileiro. E como aponta Bernardino-Costa (2019, p. 18)

Uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos (...) que precisam passar por um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial luta pela participação dos colonizados, rompendo com a visão eurocentrista dos conteúdos escolares, possibilitando a apresentação e discussão do papel dos povos indígenas e africanos no Brasil, ressaltando a importância dessas culturas para a formação de nossa sociedade e mostrando a origem das injustiças e preconceitos sociais, raciais e econômicos.

### 3.3 Possibilidades interculturais, decoloniais e freirianas na EJA

Para Catherine Walsh a perspectiva intercultural e a pedagogia decolonial se conectam com a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 1960. Na Pedagogia do Oprimido, Freire apresentou os caminhos para uma análise social e política das vivências das classes

pobres e marginalizadas, através de uma reflexão crítica no contexto educativo e da busca pelo confronto a opressão – de raça, gênero e classe. Ao final de sua trajetória, e após experiências na África, Paulo Freire começou a considerar a relação que o poder exerce pela raça e colonização (WALSH, 2009).

As contribuições de Paulo Freire, as perspectivas intercultural e decolonial alcançam a EJA por buscarem permitir ao marginalizado e colonizado o espaço para falar, o espaço para participar do diálogo, possibilitando ao oprimido produzir a pedagogia para sua libertação como ser. Para tanto, é preciso que a escola ofereça um lugar de fala para os alunos, pois só haverá a construção de um novo saber com o diálogo. Sobre isso Paulo Freire (2018, p. 120), pontua a função do professor e do intelectual orgânico, “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Apresentar a visão de mundo ao aluno da EJA é reconhecer a existência das diferenças étnicas, sociais, culturais presentes na sociedade, oportunizando lugares de fala e protagonismo discente no meio escolar. Para tanto, é preciso reconhecer que a estrutura escolar é baseada no colonialismo e modernidade, que influencia a maneira rígida e padronizada de pensar os espaços, currículos e dinâmicas escolares. É importante reconhecer e reverter essa lógica colonial da escola, através da interculturalidade crítica, para que haja a criação espaços escolares de reflexão, discussão e de práticas coletivas que alcancem uma sociedade mais igualitária (CANDAU, 2016).

A EJA é uma modalidade com alunos que não puderam estudar na idade adequada e que por isso, geralmente apresentam dificuldade de aprendizagem e baixa autoestima. Essas diferenças do público da EJA são um desafio que a escola e educadores precisam enfrentar. Candau (2016, p.809) destaca como diferentes aqueles que

têm baixo rendimento acadêmico, provêm de comunidades de risco e de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social e possuem comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Trata-se de pessoas com características identitárias que são associadas à “anormalidade”, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural.

A interculturalidade entende a diferença como riqueza por ser fator que possibilita o diálogo, amplia experiências e gera a busca por justiça social e cultural. Desta forma, a perspectiva intercultural busca formas de organizar os currículos, os espaços, o trabalho docente e as relações com as famílias e comunidades de forma a permitir uma gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar. (CANDAUI, 2016, p. 815)

Para a interculturalidade crítica ser possível e posta em prática é preciso oportunizar formação continuada docente e acreditar no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais; ouvir as experiências dos alunos, para conhecer o mundo cultural deles; observar a cultura da escola, procurando romper com a homogeneidade colonial; inserir a temática das diferenças culturais na escola.

(...)as diferenças culturais visibilizadas, historicizadas, desnaturalizadas são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes, os saberes considerados únicos e verdadeiros para as escolas e as práticas pedagógicas padronizadas, apontando para a sua diversificação e para utilização de diversas linguagens. Se aprofundarmos nas questões suscitadas pelas diferenças culturais no cotidiano escolar, múltiplas dimensões das culturas escolares dominantes serão problematizadas, desconstruídas e chamadas a serem reinventadas (CANDAUI, 2016, p. 817)

As classes da EJA apresentam grupos heterogêneos, no entanto, têm em comum o fato de serem compostos por um número considerável de negros e negras que, em alguns casos, são a maioria. Assim, a questão racial atravessa a EJA e se faz urgente sua abordagem em sala de aula. Além disso, trata-se de um segmento que abrange diferentes culturas, as quais devem ser pensadas na construção do currículo. Para tanto, é preciso o diálogo com os discentes, de modo a descobrir aquilo que lhes é importante e desperta o interesse em estudar, em prol da contextualização da realidade do aluno com os conteúdos escolares e, conseqüentemente, permitir uma transformação social através da prática reflexiva das aulas.

A temática racial desperta o interesse dos alunos e alunas, uma vez que tal temática engloba a todos e todas. No entanto, tais discussões, em geral, ocorrem quando há uma exigência do conteúdo, como ao estudar a abolição da escravatura, por exemplo. É preciso, portanto, re(pensar) o trabalho com a questão racial na EJA, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2011, p. 90): “pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, em sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”.

Nessa perspectiva, educadores e educadoras da EJA devem levar em conta os processos sociais e históricos de formação da sociedade brasileira, bem como as heranças que ainda carregamos em termos positivos e negativos, sendo o racismo, sem dúvida, uma delas. Dialogando novamente com Nilma Lino Gomes (2011), julgamos ser imprescindível tratar de forma crítica e reflexiva as questões étnico-raciais, sem perder de vista os processos de exclusão presentes na estrutura de nossa sociedade, a fim de “*desnaturalizar as desigualdades*” que vêm sendo reproduzidas há séculos. Para tanto, a referida autora questiona:

Como pode o público da EJA ser majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada dentro das propostas de EJA? Como pode a discussão sobre a questão racial e EJA ser ainda tão pouco debatida e problematizada pelos educadores e educadoras que trabalham com a EJA? Por que as pesquisas sobre juventude de periferia e políticas públicas para a juventude não consideram a questão racial? Como pode haver debates e pesquisas sobre EJA e diversidade cultural que não problematizem a questão do negro? (GOMES, 2011, p. 99)

Educar na perspectiva intercultural envolve a promoção do diálogo entre os diferentes grupos raciais e culturais, cuja identidade dos sujeitos que os compõem está em constante construção, por conta do processo de hibridação cultural (CANDAUI, 2006). Assim, com a prática de uma educação dialógica e intercultural é possível inserir o respeito a alteridade como elemento do saber.

É necessário buscar maneiras de acrescentar os saberes dos povos colonizados que foram silenciados e os saberes discentes que são invisibilizados na construção curricular e no ensino-aprendizagem. Infelizmente, entendemos que a escola desenvolve o papel de mantenedora de um sistema excludente, que ainda trabalha numa perspectiva preconceituosa e hierarquizada, desde os conhecimentos e passando pelas relações construídas e permeadas de elementos eurocêntricos, entre os quais o saber do educando e suas diferenças não possuem espaço. Para tanto, buscamos na educação dialógica e libertadora, postulada por Freire, uma contribuição para falar da temática étnico-racial, denunciar o racismo e caminhar na superação de formas de preconceito e discriminação por meio das práticas de resistência utilizadas por educadores como estratégias para a transformação da realidade (PAULA; PAIM, 2020).

Segundo Paulo Freire o sistema de educação reflete a estrutura do poder, logo, nossa educação no Brasil ainda é em sua maioria conservadora, tradicional e bancária. “Daí a dificuldade de um educador dialógico atuar numa estrutura que nega o diálogo” (FREIRE, 2018, p. 86). Mas esse educador pode começar por algo fundamental, pode dialogar sobre a negação do diálogo e a negação da voz dos oprimidos. Pois, educar é conscientizar! Assim, a educação dialógica e libertadora parte da convicção que o conhecimento deve surgir juntamente com o povo, que tomando a consciência da realidade opressora se juntará a ele para transformação.

Em uma sociedade estruturalmente formada pela dominação da consciência a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. A educação como prática de liberdade propõe uma pedagogia do oprimido, feita pelo oprimido. Mas essa prática só encontrará espaço quando o oprimido adquirir condições de descobrir-se como sujeito de sua própria história e destino. (FREIRE, 2018, p. 11)

Nesse sentido, a educação intercultural e dialógica não ignora as relações de poder presentes nas relações pessoais, mas caminha e insere questões importantes para a reflexão e transformação social. Pois quanto mais as massas percebem a realidade do mundo, mais se

inserir nela criticamente. Esse pensar crítico, baseado no diálogo, deve estar relacionado aos conhecimentos dos saberes de todos os povos formadores da nossa identidade e realidade.

Assim, partir da reinvenção das culturas escolares é possível reverter o quadro subalterno do aluno da EJA. Nesse sentido, o alinhamento do pensamento da valorização das histórias do negro e do indígena na construção da sociedade brasileira, conforme pretende a pedagogia decolonial, é um caminho para a formação de alunos com um pensamento crítico sobre a realidade social. Para tanto, o currículo e o Ensino de História devem caminhar junto com estudos que permitam conhecer os vários processos da construção social, política e cultural dos diferentes grupos étnico-raciais, buscando a formação de uma sociedade mais consciente e cidadã.

## 4. CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

Nesse capítulo apontaremos o contexto histórico e as características das principais teorias do currículo, destacando as teorias críticas de Michael Apple e Freire como um caminho para pensarmos a construção de um currículo adequado a EJA. Discutiremos ainda, as possibilidades da construção de currículo e de práticas pedagógicas críticas e decoloniais no Ensino de História na EJA.

### 4.1 O Currículo escolar e as relações de saber, identidade e poder

O currículo é uma arena de conflitos, decidir o que vai ser ensinado nas escolas, em que tempo e quem vai ser responsável por essa decisão são questões de grandes reflexões, pois a seleção do conteúdo das aulas se relaciona com a política, com a concepção de educação e com o projeto de sociedade que se pretende desenvolver. Dessa forma, o currículo é um fator essencial das políticas educacionais, pois atua no campo social, cultural e histórico (SERRA, 2017).

O currículo também tem grande relação com a prática docente, pois representa para os professores o espaço de vivência, frustrações, realizações e compromissos ético-políticos. Isso porque, são os docentes que na sala de aula, percebem quando o currículo prescrito não condiz com o real, ou seja, quando não condiz com os objetivos, perspectivas e experiências dos alunos, caso muito comum na EJA. E por ser núcleo central e estruturante da função da escola, o currículo é um território em disputa, disputas políticas, sociais e intelectuais. Por isso é importante que os professores reconheçam seu papel como educadores que trabalham com relações humanas através do conhecimento escolar, e lutem para participar da elaboração curricular que propõe o conhecimento a ser ensinado. Trata-se de uma luta docente diária que enfrenta insegurança, solidão e não encontra o apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático; mas uma luta que é capaz de criar novos saberes e aprendizagens que coincidam com o real vivido por alunos e professores. (ARROYO, 2011 *apud* SERRA, 2017).

Ao pensarmos a função e a construção de um currículo é importante destacar e dialogar com as teorias que pensam os diferentes currículos ao longo da história e sua relação com a atualidade. Para isso, nos basearemos no livro “Documentos de Identidade – uma introdução as teorias do currículo” de Tomaz Tadeu da Silva (2020) para traçarmos um breve histórico e conceituar as teorias de currículo.

Durante muitos anos o currículo foi pensado como um objeto que precede a teoria, a qual entra em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo. Entretanto, com o passar dos anos, a noção de teoria foi sendo substituída pela noção de discurso no campo curricular. Enquanto, como supradito, a teoria se ocupa em explicar o que o currículo é, o discurso entende que não é possível conceituá-lo de forma fixa; isto porque as múltiplas definições de currículo estão associadas a momentos históricos e sociais distintos, que influenciam ativamente na produção das definições curriculares.

Dito de outra forma, ao nos depararmos com uma definição de currículo, estamos diante de uma possibilidade de criação curricular, de um tipo de produção do currículo como objeto, que está em consonância com um contexto sociocultural específico, mas que não é estático ou o único existente.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2020), a noção de teoria, apesar de difundida e amplamente utilizada, não deve ser entendida de forma ingênua e descolada dos momentos históricos. As teorias carregam discursos sobre os currículos que são contingentes e imbuídos em relações de poder. Segundo o autor existem três grandes correntes teóricas que abarcam diversas definições curriculares: as teorias tradicionais, críticas e pós críticas de currículo. As teorias tradicionais se concentram em questões técnicas de organização e buscam responder as perguntas: o que vai ser ensinado? Como esse conhecimento vai ser transmitido? As teorias críticas e pós-críticas vão além, elas se preocupam em discutir questões de saber, identidade e poder e se interessam em questionar: Por que um conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que um conhecimento esteja no currículo? Por que privilegiar uma identidade ou subjetividade? A seguir discorreremos sobre essas correntes teóricas.

Educadores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos com o currículo, antes mesmo da palavra “currículo” ser designada para as atividades que hoje conhecemos por este termo. O surgimento da palavra *curriculum* se relaciona com a preocupação de organização e método, mas só passou a ser usada com o sentido que damos hoje em países como França, Alemanha, Espanha e Portugal recentemente, sob a influência da literatura educacional da América desenvolvida nos anos 20. Assim, o currículo surge como objeto de estudo pela primeira vez na década de 20 nos Estados Unidos, onde o processo de industrialização, os movimentos imigratórios e massificação da escolarização impulsionaram a pesquisa sobre a construção, desenvolvimento e testagem de currículo. É nesse contexto que o estadunidense Bobbitt escreve em 1918 o livro *The Curriculum*, considerado o marco do currículo como um campo especializado de estudos (SILVA, 2020).

Bobbitt buscou responder as questões sobre a finalidade e estrutura da escolarização de massas vivida, nos anos 20 nos Estados Unidos. Para ele, o sistema educacional deveria funcionar da mesma forma que uma empresa, especificando precisamente seus objetivos, baseados nas habilidades necessárias que os alunos precisariam para exercer com eficiência ocupações profissionais na vida adulta. A ideia era transferir o modelo de organização industrial de Frederick Taylor para a escola. Esse modelo de Bobbitt encontrou consolidação nas ideias de Ralph Tyler em 1949, ideias que influenciaram o Brasil nas quatro décadas seguintes (SILVA, 2020).

Assim, as teorias tradicionais, que têm pensadores estadunidenses como Bobbitt e Ralph Tyler, entendem o currículo como um produto, ou seja, um documento escrito construído para o planejamento, administração e organização do ensino e da aprendizagem. Baseadas no taylorismo, as teorias tradicionais se preocupam com a elaboração de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e habilidades dentro do currículo.

Desta forma, as teorias tradicionais do currículo surgem com o estudo e produção do currículo, buscam pensar qual conhecimento é ensinado e o que as pessoas que seguem o currículo irão se tornar. Pois, embora o currículo seja sempre resultado de uma seleção de um universo amplo de conhecimentos, esses conhecimentos estão envolvidos na nossa identidade e subjetividade. Recorrendo a etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, e significa “pista de corrida”, podemos pensar que no percurso dessa corrida, que é o currículo, nos tornamos quem somos. Além de uma questão de identidade, o currículo também é uma questão de poder, uma vez que priorizar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2020).

As teorias críticas, que têm pensadores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jean-Claude, Basil Bernstein, Louis Althusser e Michael Apple, questionam e criticam as teorias tradicionais, a partir das ideias marxistas e da Escola de Frankfurt. Essas teorias surgiram na década de 60, década marcada por revoltas e transformações, inclusive teorizações e livros que questionam a estrutura educacional tradicional. Enquanto os modelos tradicionais eram teorias de aceitação e adaptação ao sistema social econômico e político, as teorias críticas questionam esse sistema e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais.

Assim, no final dos anos 60 as teorias tradicionais perdem sua hegemonia de concepção técnica do currículo, ao serem questionadas pelas teorias críticas que surgiram na França e Inglaterra através da sociologia crítica e da filosofia marxista, no Brasil através da pedagogia

de Paulo Freire e nos Estados Unidos através do movimento de reconceptualização, que teve origem no próprio campo de estudo da educação e utilizou conceitos do marxismo e da fenomenologia. Michael Apple participou desse movimento de reconceptualização curricular através de críticas marxistas ao modelo tradicional tecnicista de currículo (SILVA, 2020).

Essas teorias críticas rompem com o foco nos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para destacar conceitos de ideologia e poder dentro da educação. Segundo essa linha crítica a elaboração e o uso dos currículos são permeados pelas relações de poder que o Estado e o capitalismo exercem no espaço da escola. Desta forma, as teorias críticas entendem a escola como um lugar de desigualdade social, que deve ser levada em consideração na construção de um currículo, ou seja, o foco é como esse currículo é significado para aluno. Essa questão aborda os conteúdos que são escolhidos para compor o currículo. Os subalternos, como nomeia Gramsci, não podem apenas estudar os conteúdos relevantes para a elite, pois assim ficarão alienados de sua condição social. Nesse sentido, as teorias críticas enfatizam conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação e libertação, resistência.

As teorias pós-críticas se assemelham às teorias críticas, pois entendem a relação de poder presente na construção do currículo. O currículo não é inacabado, mas sim um processo dinâmico que acontece a partir das experiências dos alunos, da subjetividade e conhecimento de cada professor e do diálogo entre docentes e discentes. Nesse sentido, o currículo é um documento de orientação, onde o professor é a ponte para criar estratégias para significar o conteúdo ao aluno. Assim, o currículo deve permear o contexto social, cronológico e subjetivo. A construção de identidade e alteridade, as relações étnico-raciais e de saber-poder, o pensamento a partir do colonizado, o multiculturalismo, a significação e o discurso são premissas da teoria pós-crítica.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo é impensável conceber o currículo somente através de conceitos técnicos como eficiência, aprendizagem e desenvolvimento ou como imagens fixas da grade curricular e lista de conteúdos. Depois dessas teorias, o currículo ganha significados muito além daqueles postos pelas teorias tradicionais. O currículo se torna lugar, espaço, território, texto, discurso, documento e identidade. No contexto pós-crítico, o currículo pode ser tudo isso, pois ele é também “aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se

restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição” (SILVA, 2020, p. 147).

Segundo Silva (2020), as relações de desigualdade e de poder presentes na construção curricular não estão restritas à classe social, mas também levam em conta as relações de gênero, raça e etnia. Assim, as teorias críticas e pós-críticas se preocupam com a dinâmica da raça e da etnia no acesso à educação e ao currículo, uma vez que a elaboração curricular é racialmente enviesada. A decolonialidade se soma a esse posicionamento crítico e pós-crítico do currículo por discutir como as relações de poder obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas a viverem no mesmo espaço e como esses diferentes grupos acessam um currículo hegemônico e sem igualdade.

A igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente (...) a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular” (...) se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2020, p. 90)

Nesse sentido, a questão étnico-racial não é apenas um tema transversal, mas também, uma questão central de identidade, saber e poder, portanto, devem ser articuladas ao conhecimento escolar e ao texto curricular. Segundo Silva (2020), o texto curricular está cheio de narrativas étnicas e raciais, que geralmente apresentam origem nacional perpetuando o privilégio das identidades dominantes e tratando as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. “Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.” (SILVA, 2020, p. 101) Por isso, é tão importante que o currículo não sofra apenas uma adição superficial de outras culturas e identidades, mas sim, que apresente a diferença, a diversidade e o racismo, questionando e discutindo essas questões no contexto escolar.

Assim, a elaboração curricular, com base nos conteúdos que discutam a diversidade étnico-racial possibilitam a mudança das relações raciais na sociedade e no ambiente escolar, ocasionando a transformação das condições subalternas de vida da população negra e indígena. Para tanto, o planejamento do currículo e das aulas deve ser destaque na prática docente e escolar, para que as atividades que visam eliminar a discriminação racial em educação não sejam efetuadas por meio da improvisação, mas sim, devidamente pensadas e elaboradas (OLIVEIRA, 2006).

Em nossa pesquisa, nos basearemos nas teorias críticas de currículo pensadas por Paulo Freire e Michael Apple para, juntamente com a decolonialidade, pensar um currículo para a EJA.

#### *4.1.1 As contribuições de Apple e Freire na construção curricular*

O estadunidense Michael Apple baseou-se nas ideias de Althusser e Bourdieu, questionadores da educação liberal, e de outras teorias sociais críticas para elaborar uma análise do currículo em seu livro “Ideologia e currículo publicado”, publicado em 1979, e considerado muito influente nas décadas seguintes. Apple inicia seu pensamento nos elementos da análise marxista da sociedade capitalista e na dinâmica da dominação de classe, a dominação dos que têm controle da propriedade e recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa organização econômica da sociedade capitalista permeia os campos sociais, como a educação e cultura. Apple destaca que a relação estrutural entre a economia e a educação é um processo que ocorre no campo do currículo e é mediado pela ação humana. Para se aprofundar nessa questão, Apple recorre ao conceito de hegemonia, formulado por Antonio Gramsci, que permite enxergar o campo social como um campo onde os grupos dominantes se esforçam permanentemente para o convencimento pedagógico que mantêm sua dominação. Esse esforço de convencimento transforma a dominação econômica em hegemonia cultural (SILVA, 2020).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2020) é nesse contexto que Apple, contrapondo as teorias tradicionais, nega o currículo como algo neutro e desinteressado de conhecimentos, uma vez que este está relacionado às estruturas econômicas e sociais da sociedade. Nesse sentido, Apple afirma que a seleção daquilo que forma o currículo é resultado dos interesses das classes e grupos dominantes. Esse currículo geralmente é feito pelos “especialistas”, que não vivem a realidade da escola, e não pelos trabalhadores da educação nem pelos alunos. Assim, a análise curricular de Apple se preocupa em entender por que alguns conhecimentos são considerados legítimos e importantes, em detrimento de outros, considerados ilegítimos e desimportantes. A resposta a essa preocupação está relacionada com outra questão: esse conhecimento legítimo é importante para de quem? Quais relações de poder guiaram o processo de selecionar os conhecimentos? Para responder essas questões, Apple procurou analisar o aspecto oculto (as regularidades, normas e valores do cotidiano escolar) e o aspecto explícito do currículo (o que ele chama de currículo oficial, que são os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que o compõem).

Para Apple o currículo é um processo em constante construção, pois mesmo que o conhecimento técnico surja a partir dos interesses das classes dominantes, aquilo que é ensinado e aprendido nas escolas não se restringe apenas ao currículo oficial, mas está presente também no currículo oculto, que são os comportamentos, atitudes e decisões referentes a gestão escolar, aos educadores, aos pais e alunos.

Sobre a configuração do currículo oficial, Apple afirma que a seleção de conteúdos está relacionada com as relações de poder constituídas na sociedade, onde grupos cultural e socialmente hegemônicos priorizam alguns conteúdos, considerados legítimos em suas visões de mundo e os colocam como únicos e mais indicados para toda a sociedade, independente dos vários modos de interpretar o mundo e a vida presentes em diferentes classes sociais e culturas (SERRA, 2017).

Segundo Apple, o conhecimento técnico presente nos currículos tradicionais é produzido principalmente no nível universitário e acadêmico, que pressiona os demais níveis de educação a seguirem esse tipo de conhecimento, que é visto como legítimo e se relaciona diretamente com a estrutura da sociedade capitalista e sua reprodução cultural e social nos currículos. Assim, a escola atua no processo de distribuição e produção do conhecimento técnico e hegemônico.

Entendendo que a EJA é uma modalidade que busca o retorno do aluno à escola, bem como o acesso ao mercado de trabalho, é preciso pensar a organização das aulas e do currículo como algo ligado às questões econômicas e hegemônicas da sociedade. Uma vez que todo homem tem capacidade intelectual e possui ideia sobre o mundo, a escola não pode ser conteudista e enciclopédica, mas sim, um espaço criativo para desenvolver os alunos e transformá-los em futuros dirigentes da classe trabalhadora, podendo ascender à sociedade política. Fazendo assim, com que a classe trabalhadora, muitas vezes, conformada com a hegemonia, entenda o discurso hegemônico e produza ação contra hegemônica, para contestar e mudar sua realidade.

Apple enfatiza a presença direta das relações sociais de classe na reprodução cultural e social na elaboração e execução do currículo e destaca que essa reprodução não é um processo garantido e sem resistência. Pois as pessoas precisam ser convencidas da legitimidade da estrutura social existente e quando o convencimento não acontece surge a oposição. É justamente nesse contexto agitado e conturbado do convencimento hegemônico e da resistência à essa hegemonia que é produzido o campo cultural e educacional do currículo. O currículo é também um campo de resistência (SILVA, 2020).

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2020, p. 49)

Esses questionamentos de Michael Apple apresentam uma análise curricular, centrada na concepção do currículo a partir das relações de poder, que contribui para politizar a teorização sobre currículo. Da mesma forma, Paulo Freire desenvolveu em sua obra “Pedagogia do oprimido”, publicada em 1970, contribuições para a teorização crítica do currículo. Para o desenvolvimento de suas ideias nessa obra, Freire traz a perspectiva dialética de Hegel na relação senhor- escravo, ampliada pelo marxismo humanista, pela fenomenologia e pelas implicações de críticos do processo de dominação colonial. Assim, Freire entende que o processo de dominação está baseado na dialética oprimido – opressor, para ele essa relação de poder está presente na escola e no currículo.

Freire critica o modelo tradicional de educação e foca no desenvolvimento da educação de adultos. A teorização freiriana é pedagógica por não se limitar em analisar como são a educação e pedagogia existentes, mas por apresentar a teoria de como elas devem ser. A crítica de Freire ao currículo existente, chamado por ele de conteúdo programático, está resumida no conceito de educação bancária. A educação bancária concebe o conhecimento como sendo composto por informações a serem transferidas do professor para o aluno, assim, o conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário dependente do professor, mas não do aluno, que é passivo nesse processo. Para Freire, o currículo tradicional não se relaciona com a situação de existência e vivência das pessoas envolvidas no ato de conhecer, uma vez que perpetua a educação “bancária” onde o professor tem papel ativo e o aluno é limitado a uma recepção passiva dos fatos narrados pelo currículo tradicional (SILVA, 2020).

Na educação bancária, o educador atua como narrador e os educandos como ouvintes. O educador aparece como o sujeito e o aluno como objeto, e esse sujeito tem o papel de “encher” os educandos com os conteúdos de sua narração. Assim, a educação bancária que se faz no ato de depositar e transferir conhecimentos e valores, reflete a sociedade opressora e a cultura do silêncio, pois quanto mais passividade é imposta ao educando, mais ele tende a se acomodar com o mundo. Não há conhecimento na educação bancária pois os educandos são levados a memorizar o conteúdo narrado e não a conhecer. A transformação do aluno em depósito, limita o desenvolvimento de sua consciência crítica e sua autonomia como sujeito transformador.

Desta forma, a concepção bancária da educação contribui para os interesses dos opressores (FREIRE, 2018).

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem (...) Daí que a “educação bancária”, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos. (FREIRE, 2018, p. 84)

A educação bancária é opressora, pois não permite libertar o pensamento pela ação dos educandos e educadores uns com os outros na tarefa de refazer o mundo e torná-lo mais humano. Ela age como prática da dominação e busca manter os educandos alienados da realidade e acomodados com sua situação no mundo. Na educação bancária, o educador escolhe o conteúdo programático, já formatado por um órgão superior, e os educandos não são ouvidos nessa escolha, apenas se adaptam ao currículo.

Com relação a escolha dos conhecimentos que compõe o currículo, Freire entende que “conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intenção”, o conhecimento, para Freire, é sempre intencional, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa.” (SILVA, 2020, p. 59) Nesse sentido, o conhecimento hegemônico presente do currículo tradicional e a concepção da educação bancária tem a intenção de perpetuar a consciência oprimida, através de verdades e conhecimentos prontos que são depositados na classe dominada sem fazê-la pensar de forma crítica.

Através do conceito de “educação problematizadora”, Paulo Freire procura desenvolver uma concepção alternativa à educação bancária que ele critica. Enquanto, a concepção “bancária” de educação dispensa o diálogo, produzindo uma comunicação unilateral, onde o aluno é percebido como um ser de carência e ignorância, e o currículo e a pedagogia preenchem essa carência; por outro lado, a educação problematizadora entende que todas as pessoas estão envolvidas no ato de conhecer, onde professor e alunos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo. Para Freire o ato de conhecer só acontece no diálogo (SILVA, 2020).

A educação dialógica proposta por Paulo Freire apresenta a possibilidade do ensino a partir do diálogo, onde professores e alunos pensam, refletem e aprendem juntos. Essa educação foi pensada por Freire juntamente com sua experiência com Jovens e Adultos na escola. E para quem conhece a EJA, de fato, percebe, assim como Freire, que sem o diálogo, sem conhecer as vivências de seus alunos, o professor nunca será capaz de pensar e aplicar um conteúdo

programático que seja significativo; a EJA possui um público heterogêneo em idade, em motivações e em experiências e negar essa diversidade é negar a educação.

Diferente da educação bancária, que deposita informações muitas vezes sem significado nos educandos, o princípio da dialogicidade possibilita a prática da liberdade e emancipação dos sujeitos, pois a educação “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 116). Para que isso aconteça na prática pedagógica é preciso romper com conteúdos pré-estabelecidos e investigar o que Freire chama de “realidade mediatizadora” onde estão envolvidos os educandos, pois é nela que se deve buscar o conteúdo programático da educação. Freire defende que o diálogo deve estar presente com alunos para a seleção e organização de conteúdos de ensino, e também tem que ser estabelecido no momento em que gestores e professores definem qual concepção de currículo será privilegiada, orientando uma construção curricular coletiva entre os membros da comunidade escolar. O diálogo se configura como base da perspectiva freiriana de currículo, pois sem ele a educação não se torna prática de liberdade. Por isso, o conhecimento que circula nas escolas não pode ter como referência apenas o conhecimento técnico produzido nas instituições científicas, mas deve levar em consideração os saberes produzidos no dia-a-dia dos sujeitos que atuam na escola, saberes que se constroem no convívio social (SERRA, 2017).

Segundo Serra (2017), princípio da problematização também é apresentado por Freire como base para perspectiva educacional e curricular, uma vez que toda informação deve ser problematizada, sem a qual não se tornará conhecimento significativo. Assim, devemos questionar os conteúdos de ensino e também o próprio ato de selecionar esses conteúdos. O processo de construção curricular deve passar por perguntas como: o que aprender? Como aprender? Por que aprender? Quem deve escolher os conteúdos? O conhecimento dos discentes está sendo respeitado? Os diálogos serão respeitados? Através do diálogo e da problematização é possível uma educação para jovens e adultos emancipadora.

Para Paulo Freire, a educação problematizadora, dialógica e libertadora está na superação da contradição educador-educando postulado pela educação bancária. Através do diálogo ocorre essa superação. Assim, o educador dialógico orienta e instiga, através do diálogo, a busca pelo saber, permitindo aos educandos que deixem de ser depósitos e se transformem em investigadores críticos (FREIRE, 2018).

A educação dialógica deve permitir o conhecimento da realidade que vivemos, através dos conteúdos escolares e das experiências e saberes dos alunos. Isso possibilitará ao aluno enxergar a realidade do mundo e perceber qual é o seu lugar. Ouvir os alunos, discutir e

construir um pensamento crítico com eles é a única possibilidade de alcançar uma aprendizagem significativa. Enquanto a educação bancária visa a imersão dos educandos na estrutura dominante, a educação libertadora busca a emergência da consciência e da criticidade frente a realidade.

Paulo Freire afirma que não existe diálogo sem esperança. Ele construiu esse pensamento em um Brasil que passava pela Ditadura civil-militar e de lá pra cá muitas coisas mudaram e melhoram, mas muitos direitos ainda precisam ser conquistados. E isso fica nítido nas aulas de História, quando discutimos a realidade brasileira e a realidade local, os alunos da EJA trazem suas contribuições e despertam para assuntos que nunca antes haviam dialogado. Esse despertar sempre gera revolta, revolta de vivermos em um país com uma classe dominante tão opressora e tão privilegiada. A partir desse despertar e dessa revolta surge também a esperança de que haja a libertação dos oprimidos e a possibilidade de transformação social. Surge então a vontade de lutar, como afirma Freire (2018, p. 114): “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

Nessa esperança de construir a liberdade é que nós professores devemos pensar os conteúdos programáticos e suas possíveis reverberações no diálogo e na aprendizagem. Mesmo diante de processos regulatórios de currículo e práticas pedagógicas impostos, o professor pode romper com os significados escolares hegemônicos socialmente definidos e criar práticas docentes mais autônomas e contra hegemônicas, como a participação na elaboração curricular que vem de dentro da escola. Esse desafio assumido por muitos docentes busca a ressignificação do currículo escolar através de uma educação que valorize a cultura, os saberes e a vivência do aluno da EJA, garantindo ao discentes as possibilidades de compartilharem suas visões de mundo e refletirem suas práticas como classe trabalhadora e oprimida (NICODEMOS, 2017).

Inserir conhecimentos ao currículo escolar, a partir da visão e prática dos educadores e educandos é proporcionar um processo educativo dialógico, coletivo e comprometido com a classe trabalhadora (professor-trabalhador e aluno-trabalhador). Pois de nada serve, apresentar um conteúdo escolar que não motive e que não permita a participação do aluno. Será apenas uma educação bancária que considera os alunos como vasilhas que precisam estar cheias de conteúdo e vazias de pensar crítico.

Não podemos chegar nos alunos da EJA, que possuem tantas histórias e motivos que os impediram de estudar na idade apropriada e entregar-lhes um conhecimento pronto contido em um currículo distante, conforme a educação bancária. É necessário conhecer o contexto e a situação existencial no mundo dos alunos. Nesse sentido, a educação bancária não se aplica ao

público da EJA, pois muitos desses alunos que não se adaptaram ao modelo bancário conteudista do ensino regular, e conseqüentemente, repetiram ou desistiram, buscam na EJA uma nova oportunidade e uma educação significativa. Para tanto, a participação dos alunos no planejamento e desenvolvimento das aulas, é crucial para que haja a construção do conteúdo programático, com temas que sejam interessantes aos discentes.

Freire afirma que a prática curricular deve selecionar conteúdos do conhecimento científico e do saber popular, para isso, ambos precisam ser problematizados e recontextualizados para o âmbito escolar. Para concretizar a dialogicidade na seleção de conteúdos, Freire propõe a investigação do ele chama de “universo temático” dos discentes da EJA ou o conjunto de seus “temas geradores”. Essa investigação deve levar em consideração o pensamento-linguagem relacionado à realidade do educando, bem como a sua percepção da realidade e a sua visão de mundo, que se alinham aos seus temas geradores. Desta forma, os temas geradores se relacionam à maneira como os alunos interpretam o mundo em que vivem e expressam a experiência do cotidiano (SERRA, 2017).

Segundo Freire (2018), a experiência dos educandos é a fonte de busca dos “temas geradores” (se chamam geradores porque contêm a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas), investigados pelo educador, que vão constituir o currículo da EJA. Existe ainda na educação dialógica o direito de os participantes do diálogo apresentarem “temas dobradiças”, que são os temas não sugeridos na investigação temática, mas necessários para o preenchimento de lacunas do conteúdo programático.

Para tanto, o processo de educação deve começar com a investigação temática, com a busca e descoberta daquilo que os sujeitos (professores-alunos) percebem como temas significativos e problematizadores. Em seguida, com a problematização inicial a temática é apontada com temas simples que evoluem em sua complexidade, ofertando outros temas a serem discutidos e refletidos de forma crítica. Essa abertura temática possibilita aos sujeitos participantes do processo a ampliação da visão de mundo, pois permite a identificação da realidade como antes percebiam e uma nova realidade vista a partir de novos saberes.

Para Freire, o currículo não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador, mas sim, a partir daquilo que parece ser o melhor para seus alunos. Mas como saber quais conteúdos serão significativos para os alunos? Através da investigação temática e do diálogo com eles. Traçar o perfil do aluno é uma possibilidade de alcançar o universo temático e extrair os temas geradores, ou seja, temas que produzem programações curriculares. Outra possibilidade é a pesquisa sobre as características da localidade onde se situa a escola e a maioria dos educandos.

Ao conhecer a realidade discente, o professor poderá refletir e pensar quais e como os conteúdos do currículo serão abordados na sala de aula. Ao buscar a aproximação do currículo e da realidade discente haverá a possibilidade de uma educação dialógica, com participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem dos temas geradores ocorrerá juntamente com a tomada de consciência dos sujeitos participantes da educação problematizadora (FREIRE, 2018).

Segundo Paulo Freire (2018), para o educador dialógico, que acredita na libertação da opressão dominante, a educação ocorre quando a realidade é transformada juntamente com os alunos e não quando eles são doutrinados por conteúdos prontos e distantes. Na prática problematizadora e dialógica o conteúdo programático jamais é depositado, mas sim organizado e constituído na visão de mundo dos alunos, através dos temas geradores. E por essa razão, o conteúdo sempre estará se atualizando e renovando. Assim, na visão libertadora o conteúdo programático vem da ciência e do diálogo com os educadores.

É importante destacar que Freire: “não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o ‘conteúdo’ é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa.” (SILVA, 2020, p. 60) Nesse sentido, Paulo Freire entende o processo de elaboração do currículo como uma devolução organizada dos especialistas a partir dos temas significativos entregues pelos educandos e educadores. Assim, especialistas das disciplinas, professores e alunos participam das várias etapas da construção desse currículo pensado por Freire.

A perspectiva freiriana do currículo, através dos princípios de dialogicidade e problematização, oportuniza outras maneiras da prática pedagógica pautadas na criticidade e criatividade da vivência escolar, nesse sentido,

A pedagogia crítica freiriana oferece, portanto, elementos que se contrapõem à racionalidade instrumental do currículo, ao conceber a prática educativa como uma ação ético-política, que se concretiza a partir de uma racionalidade problematizadora. Trata-se de uma reflexão intencionalmente fundamentada na indignação e na possibilidade de se construir uma outra realidade mais justa e solidária. (SAUL; SILVA, 2014, p. 2075 *apud* SERRA, 2017, p.49)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2020), a perspectiva curricular de Freire se baseia na visão fenomenológica do ato de conhecer como a tomada de consciência de si, das coisas e do mundo; e também no “conceito antropológico de cultura”, que entende a cultura como resultado de qualquer trabalho humano, ou seja, as diferentes culturas, erudita ou popular, colonizada ou colonizadora, são culturas igualmente legítimas e necessárias na elaboração de um currículo e

no ato de conhecer. Nesse sentido, Freire inicia o pensamento de uma pedagogia ou perspectiva pós-colonialista sobre o currículo, pois:

Como se sabe, a perspectiva pós-colonialista, desenvolvida sobretudo nos estudos literários, busca problematizar as relações de poder entre os países que, na situação anterior, eram colonizadores e aqueles que eram colonizados. Essa perspectiva procura privilegiar a perspectiva epistemológica dos povos dominados, sobretudo da forma como se manifesta em sua literatura. Ao se concentrar na perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais tarde, nos países que se tornavam independentes do domínio português, Paulo Freire antecipa, na pedagogia e no currículo, alguns temas que iriam, depois, se tornar centrais à teoria pós-colonialista. A perspectiva de Freire era já em Pedagogia do oprimido, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter. (SILVA, 2020, p. 62)

A obra de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, foi muito importante para os debates no campo crítico do currículo e serve de inspiração para o desenvolvimento de um currículo que reaja as condições de dominação na sociedade brasileira.

Nesse sentido, com o intuito de somar diálogos e possibilidades, acreditamos que as teorias críticas de Apple e Freire, e a decolonialidade trazem muitas reflexões de como perceber a educação através das relações de poder de dominação e resistência. E nos possibilitam entender que um currículo deve questionar o modelo rígido hegemônico e oportunizar a experiência vivida, a relação entre alunos e professores e o ato de conhecer. Para isso, precisamos da organização e discussão de currículos críticos que possibilitem a professores e alunos uma educação mais significativa que produza o pensar crítico diante das relações de poder.

É urgente um pensamento-outro, crítico e decolonial que busque a organização curricular a partir de saberes produzidos nos espaços subalternizados, para que dessa forma, brechas sejam abertas e as vozes e histórias silenciadas tenham a possibilidade de emergir. Auxiliando, assim, a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, através de processos de ensino, de transmissão de saber e da (re)elaboração de currículos escolares. Para tanto, na construção e execução de um currículo de História na EJA, algumas questões são relevantes: O que e quem privilegiar no Ensino de História? Quais conteúdos históricos dialogam com a realidade discente? Como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 podem ser inseridas no currículo? Buscamos refletir sobre essas questões a seguir.

#### 4.2 O Ensino de História no Brasil

A educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional, servindo apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras que por muito tempo, permaneceram iletradas e sem acesso à escola. O Ensino de História, assim como a educação no Brasil são marcados pelas estruturas política, econômica e cultural hegemônica e colonizadora.

De maneira geral, o Ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro momento ocorreu com a inserção da área no currículo escolar, na primeira metade do século XIX após a Independência, com o objetivo de criar uma “genealogia da nação”, delineou-se uma “história nacional”, baseada na matriz europeia. O segundo momento aconteceu nas décadas de 1930 e 1940, onde o Estado, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista, passou a intervir de forma mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país (BRASIL, 1998). É interessante que essas duas tendências parecem ser voltadas à importância nacional, mas ambas na prática privilegiam o eurocentrismo. Tem-se uma concepção do país como indissociável da colonização.

No Brasil Imperial, a História foi incluída no currículo juntamente com as línguas modernas, as ciências naturais, físicas e as matemáticas. O currículo de História se pautava na História Sagrada e na História Universal ou Civil, depois acrescentou-se a História do Brasil, pois o Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Desta forma, a História do Brasil apresentava a história portuguesa - a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos -, a história brasileira - as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional, e finalizava com os grandes eventos e heróis da Independência e da Constituição do Estado Nacional laico, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (BRASIL, 1998).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1837, buscou transmitir a História Nacional visando uma identidade cultural e civilizatória para o país. Seus membros lecionavam no Colégio Pedro II e foram responsáveis pela a organização curricular de História (História Universal, História do Brasil e História Sagrada) das escolas públicas, baseada no conservadorismo e no conhecimento hegemônico europeu. A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto destacava a contribuição da miscigenação racial para construção

do país, mas defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca. Assim, a construção da identidade, destinada à cultura europeia, foi baseada em heróis nacionais que lutaram contra estrangeiros invasores, que combateram nativos ou que libertaram a nação de tiranos, ou seja, que romperam barreiras para constituição do território e controle social. Esses saberes, de interesse da elite, não incluíram a história das camadas subordinadas (afro-brasileiros escravizados e indígenas) (BITTENCOURT, 2007 *apud* CRUZ, 2016).

No período republicano, as mudanças políticas, sociais e econômicas provocadas pela proclamação da República, abolição da escravidão, introdução da mão de obra livre e desenvolvimento industrial, refletiram na educação que deveria atender a uma nova formação de brasileiros. Desta forma, inspirada nas ideias positivistas, a escola deveria denunciar os atrasos atribuídos pela monarquia e regenerar os indivíduos e a nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Como consequência, o Ensino de História passou a ocupar um papel duplo no currículo: o civilizatório e o patriótico, buscando o desenvolvimento de uma nova nacionalidade projetada pela República e modelando um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. Nesse contexto, a História Universal foi substituída pela História da Civilização e a História Nacional passou a se chamar História Pátria, objetivando integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão eurocêntrica da História (BRASIL, 1998).

Na década de 1930, a História Geral e do Brasil foram integradas em uma única área, História da Civilização. A História brasileira ainda relacionava a identidade do Brasil a civilização europeia, embora, contraditoriamente, a sociedade brasileira fosse enfatizada como sendo mestiça. O Ensino de História agia como mecanismo da manutenção do patriotismo e da unidade nacional. Nesse período, um grande debate educacional sobre a mestiçagem brasileira surgiu, dando origem ao mito da “democracia racial”. A partir desse mito criou-se uma imagem de harmonia racial no Brasil, o que começou a atrair estudiosos estrangeiros interessados em entender as causas da convivência pacífica entre brancos e negros. A identidade brasileira passou a ser definida positivamente, destacando o nacionalismo brasileiro, e a mestiçagem, antes vista como um grande problema de atraso cultural e econômico, passa a ser valorizada e tratada como riqueza, uma qualidade genuinamente nacional. Assim, o Ensino de História, legitimando o discurso da “democracia racial brasileira”,

representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E

projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. (BRASIL, 1998, p. 22)

No período do Estado Novo da Era Vargas (1937-1945), em função das mudanças estruturais que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a educação começou a mudar, em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. Em 1942, a Reforma Capanema, cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundiu disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo. Assim, a carga horária do ensino de História no ginásio aumentou e a História Geral e a História do Brasil passaram a ser áreas distintas, sendo a História brasileira mais enfatizada.

A partir das décadas de 50 e 60, a historiografia e o Ensino de História começaram a se influenciar pela produção acadêmica de intelectuais inspirados no marxismo e nos estudos sobre as relações sociais de produção e suas consequências na sociedade brasileira. Iniciou-se, assim, uma revisão da historiografia, com a inclusão de discussões dos grupos sociais excluídos da formação e história do Brasil. O golpe civil-militar de 1964 foi um obstáculo na revisão historiográfica brasileira, pois invisibilizou mais ainda a participação de negros e indígenas na história nacional. No período da ditadura civil-militar, a escola ocupou o papel de transmissão dos ideários positivistas e de patriotismo exacerbado, os Estudos Sociais esvaziaram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia e novamente, valorizaram um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o governo militar. Ao Ensino de História cabia repassar a civilidade, obediência, moralidade e a valorização do território e seus “heróis” nacionais (CRUZ, 2016).

Com a redemocratização política da década de 1980, os movimentos sociais começaram a insurgir no contexto nacional, reivindicando mudanças da estrutura política, social, cultural e educacional. Segundo, Eliane Cruz (2016), nos anos 80 e 90, aconteceram grandes avanços no conhecimento histórico brasileiro, a partir dos ideais da Nova História Francesa e da História Social, que fomentavam pesquisas sobre a história negada e silenciada pela historiografia nacional. A partir dessas influências, os métodos tradicionais de ensino, baseados na memorização e reprodução de conhecimentos, os livros didáticos e os conhecimentos escolares passaram a ser questionados. Assim, o Ensino de História passou a buscar nos currículos escolares a participação dos povos colonizados na formação da identidade brasileira e na História nacional.

As conquistas propostas pela Constituição Federal de 1988 possibilitaram avanços no Ensino de História, principalmente no que tange a valorização da cultura indígena e afro-brasileira, conforme os artigos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (...) inciso IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

(...) Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

(...) Art. 242 – §1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988, não paginado)

Vale destacar que embora o texto da Constituição Federal de 1988 proponha uma educação que incentiva o estudo e a valorização das culturas e etnias formadoras do nosso país, na prática isso pouco aconteceu, desencadeando a necessidade de leis posteriores que obrigaram o ensino das culturas dos povos colonizados nas instituições escolares. Além disso, poucas são as datas comemorativas que celebram a cultura negra ou indígena, a maioria ainda é cristã e europeia.

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), baseada na Constituição Federal Brasileira de 1988. Ela apresenta a legislação que regulamenta a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o Ensino Superior e as modalidades Educação Especial, Educação a distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Quilombola, nas redes pública e privada no Brasil. A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, estabelece os princípios da educação, apresenta os deveres do Estado na educação e aborda os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação. Por ser uma lei, a LDB 9394/96 precisa ser cumprida, respeitada e garante direitos que antes não existiam, além disso, é um norte para entender, discutir e criar políticas educacionais no Brasil.

Em 1997 e 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento elaborado pelo governo federal com diretrizes que visam a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo para cada disciplina na escola básica brasileira. As premissas básicas que norteiam a concepção desse documento possibilitam debates e reflexões

sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade. Além disso, os PCN "apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes" (BRASIL, 1998, p. 9 *apud* GALIAN, 2014, p. 652). Embora não sejam obrigatórios, os PCNs são um documento que oferece sugestões e possibilidades, como os temas transversais, a serem incorporadas e trabalhadas nos currículos e práticas da escola.

Os PCN foram elaborados buscando respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e também, construir referências nacionais comuns ao processo educativo brasileiro. Os PCN do ensino fundamental estabelecem dez objetivos para o desenvolvimento discente, inclusive:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.66)

Os PCN de História foram influenciados pelas teorias metodológicas da Nova História Francesa e da História Social, que estimulavam pesquisas sobre a história negada e silenciada pela Historiografia Tradicional. Assim, os PCN trazem questionamentos sobre a História Tradicional, que é linear e de seriação dos acontecimentos como um produto acabado, afastada das experiências discentes. Na História Tradicional, o aluno não é considerado sujeito histórico transformador, mas sim um sujeito passivo que recebe assuntos engessados e com visão europeia. Assim, em 1997 os PCN de História trouxeram temas e abordagens inovadoras ligadas à História Social e Cultural, ao cotidiano discente, às novas propostas pedagógicas da construção da História e à participação docente nas ações curriculares e didáticas (CRUZ, 2016).

Os PCN de História se destacam na afirmação das relações étnico-raciais por apresentar discussões sobre o conhecimento histórico pautado na diversidade de todos os sujeitos sociais que construíram e formação a nação. Além disso, eles apresentam o processo educativo pautado no diálogo entre professores, alunos e a realidade social. Os PCN de História destacam que:

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido

tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29)

O Ensino, o currículo e a disciplina de História no Brasil apresentaram mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos ao longo dos anos. Esse é um processo inacabado que está ligado à maneira como a sociedade se organiza. Infelizmente por muitos anos, a História representou a legitimidade da formação do nosso país, pautada no discurso hegemônico brasileiro e na colonização europeia. O que começou a mudar na década de 50 e 60, e ganhou mais efetividade a partir dos anos 80 e 90, com documentos federais oficiais que reconheceram a importância do Ensino e do currículo de História apresentarem a pluralidade cultural que fez e faz parte da construção da história nacional. Vale destacar que a LDB (nº 9394/96), no art. 26 §4º determinou “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. O que, mais tarde, se transformou nas Leis nº10.639/03 e nº11.645/08.

Assim, a Constituição Federal, a LDB e os PCN foram indutores para as políticas educacionais voltadas para afirmação da pluralidade cultural e para a concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, como a promulgação da Lei nº10639/03 – que promoveu a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica; do Parecer do CNE/CP nº03/2004 e da Resolução CNE/CP nº01/2004 - que aprovaram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; da Lei nº11645/08 – que promoveu a inserção da história e da cultura indígena no currículo da Educação Básica; e do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, que teve a primeira edição em 2009 e a segunda edição em 2013 – elaborado para plena efetivação da Lei nº 10.639/03.

Estas políticas públicas educacionais criadas nos anos 2000 oportunizam um Ensino de História mais completo, por apresentar todas as histórias dos povos responsáveis pela formação da nossa identidade, e também contribuem para a efetivação de uma educação antirracista.

No ano de 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser pensada pelo MEC e foi aprovada para a Educação Básica nos anos 2017 e 2018. A função da BNCC é nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, a BNCC estabelece conteúdos curriculares (conhecimentos, competências e habilidades) para o ensino regular, mas não oferece orientações específicas para a EJA.

Para o Ensino de História, a BNCC apresenta uma grande quantidade de conteúdos curriculares fixos, que não podem ser retirados, somado a isso, ela possibilita o acréscimo de mais conteúdos (regionais, locais) na parte diversificada, o que permite uma adequação à realidade local de municípios e estados, mas ocasiona a produção de um currículo muito extenso. Apesar de introduzir temas contemporâneos, como o protagonismo feminino e a história dos povos colonizados em determinados bimestres e anos escolares, a BNCC segue o modelo eurocêntrico de Ensino de História, por não excluir nenhum conteúdo de base europeia. Ou seja, o currículo de História que sempre foi extenso para a realidade da educação brasileira, ganhou mais conteúdos, cabendo ao professor priorizar aquilo que lhe é pertinente, já que é uma utopia pensar que todos os conteúdos vão incorporar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a BNCC é rígida e promove o resgate do currículo como produto e não como processo, pois propõe o acréscimo curricular e não uma reorganização e priorização dos conteúdos de acordo com as novas demandas sociais e étnico-raciais.

Segundo Galian (2014), estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, independente do contexto, mas num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, especialmente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. É muito complexo pensar que depois de tantas teorias e discursos críticos e pós-críticos ao modelo tradicional de ensino e produção de currículo, hoje no Brasil, a BNCC seja a base para a discussão e a organização curricular, uma vez que ela possui caráter normativo e estrutura fixa, que chega nas escolas em forma de currículo mínimo com objetos de aprendizagem, unidades temáticas e habilidades que não se relacionam com a realidade do aluno, nem com a precária estrutura educacional brasileira.

O Ensino de História no Brasil, desde o começo, foi direcionado a uma educação nacional elitista, descontextualizada e mercadológica, onde o currículo surgia no âmbito escolar de forma contraditória, objetivando a construção de uma identidade nacional e a ênfase na história universal eurocêntrica, ou seja, sem considerar as outras histórias e verdades. A

mudança dessa ótica colonialista para dar lugar a voz dos povos indígenas e afro-brasileiro está aos poucos acontecendo nas escolas, nos cursos que formam docentes e na mentalidade da sociedade brasileira. Mais por esforço de professores e movimentos sociais, do que por ações governamentais, pois infelizmente mesmo com a evolução histórico-econômica de um país de cinco séculos, o Brasil ainda não prioriza a educação. As escolas, agentes transmissores de ideologias, ainda são permeadas pelo discurso hegemônico das elites, mas são também, espaços de luta e resistência.

#### *4.2.1 Currículo e Ensino de História na EJA*

Percebemos que o conhecimento escolar é alvo de disputa, controvérsias e especulações. No caso da EJA essa situação se torna mais inquietante em função da necessidade de assegurar que suas particularidades produzem modos próprios de ensinar, aprender e fazer currículo. Como aponta Enio Serra (2017, p. 50)

A EJA exige de gestores e educadores outros modos de fazer educação, exige outros conteúdos para as aulas que não são para crianças nem adolescentes, exige conteúdos que sejam dialogados, problematizados a partir e com a vida de trabalhador. Exige, assim e enfim, uma docência que ousa lutar por sua autoria, por sua autonomia, por outra educação e por outra sociedade possíveis e livres de opressão, de preconceitos, de injustiça.

Nesse sentido, a EJA é uma modalidade da Educação Básica que precisa de um olhar diferenciado para o planejamento educacional e a construção de currículos que condizem com as particularidades do aluno trabalhador ou daquele que não teve a oportunidade de estudo na idade adequada. Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade dos jovens e adultos excluídos. Segundo Miguel Arroyo (2001 *apud* GOMES, 2011), a Educação de Jovens e Adultos tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e os adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos.

Com base na diversidade dos alunos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos ofereça seu atendimento considerando o diálogo entre as diversas culturas e saberes, rompendo com uma estrutura curricular e pedagógica rígida pré-estabelecida de acordo com o ensino regular. Assim, o papel fundamental do currículo para a formação dos alunos da EJA é a produção de estratégias que transformem os discentes em sujeitos ativos, críticos e criativos. O currículo deve expressar os interesses de professores e alunos, através de conteúdos e temas que produzam a compreensão histórica da sociedade e que

encaminhe para a emancipação. E assim, como um currículo adequado a EJA, também é necessária uma didática diferenciada para atuar nessa modalidade de ensino (PARANÁ, 2006).

A busca pela autonomia e emancipação do aluno está presente na resignificação do currículo escolar através da valorização da cultura e da realidade do aluno, o que é particularmente importante no Ensino de História. Proporcionando assim, a possibilidade de os discentes expressarem suas opiniões e experiências. Para tanto, se faz necessária a experiência dialógica e dialética, como pensada por Paulo Freire, entre professor e aluno, para que haja a construção de um projeto educacional coletivo (NICODEMOS, 2012).

A escolha sobre o conteúdo das aulas a ser seguido ao longo do semestre é um grande desafio para os docentes da EJA. Uma vez que os currículos elaborados por órgãos governamentais e os livros didáticos – específicos ou não para a EJA – não apresentam uma orientação adequada e significativa para a prática pedagógica com jovens e adultos. Isso acontece porque essas propostas curriculares atuam na padronização dos conteúdos, pois enxergam um aluno abstrato, estereotipado e sem subjetividades. A construção do conhecimento escolar é a base para o processo educativo e para a construção do projeto pedagógico. À vista disso, o currículo é peça-chave para a organização escolar e deve estar presente na reflexão sobre objetivos e percepções do ensinar/aprender (SERRA, 2017).

Para Inês Oliveira um dos maiores problemas ao pensarmos o currículo da EJA é a construção de abordagens que seguem as mesmas propostas do ensino regular. Uma alternativa é pensar no conceito de tessitura do conhecimento, que apresenta a aprendizagem como fruto de uma conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Nesse sentido os conteúdos necessários para jovens e adultos são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Desta forma, alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para uma capacitação da ação social (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Para Nicodemos (2013) na Educação de Jovens e Adultos, a construção de um currículo de História deve investigar conteúdos históricos próximos à realidade dos alunos e que contribuam para uma visão crítica de sua realidade. A seleção de conteúdos deve mostrar a luta de classes, os processos de opressão a que são e foram submetidos os trabalhadores em diferentes momentos históricos, para aproximar a realidade dos alunos trabalhadores. Nesse sentido, uma abordagem decolonial é primordial para criação e execução de um currículo de História, pois assim como o trabalhador precisa entender a luta de classes, o colonizado precisa se colocar no centro de sua história, e o aluno precisa ter a consciência dessa história e realidade.

Ou seja, é um processo interseccional que envolve elementos complementares na vida de um sujeito histórico.

Pois, é na sociedade brasileira injusta e desigual que se formam os professores e vivem os alunos da EJA, inseridos na classe trabalhadora, sujeitos excluídos de seus direitos básicos, e conseqüentemente, colocados em condições desfavoráveis de acesso à educação na idade apropriada. Nessa realidade, discentes e docentes precisam romper com as políticas hegemônicas de invisibilidade e com a pedagogia alienante que atingem a escola e o currículo da EJA.

Para tanto, segundo Ventura (2017), incluir a questão da luta de classes na EJA permite a reflexão e a compreensão da opressão e exploração do sistema hegemônico que age na mercantilização da vida, da educação e do trabalho. A partir do entendimento desse contexto histórico social é possível produzir uma educação contra hegemônica, que luta pela superação das formas de exploração capitalista e colonialista e visa a emancipação e a transformação social. A educação na perspectiva decolonial, pautada no enfretamento das determinações estruturais da sociedade rompe com a conformidade à ordem e questiona as desigualdades sociais, culturais e raciais. Uma educação emancipatória permite a aproximação com os modos de vida, trabalho, estratégias de sobrevivência, saberes e cultura dos alunos. Portanto, a inserção da temática de trabalho e luta de classes torna praticável a elaboração de iniciativas educacionais pautadas pela escolarização científica, tecnológica e histórico-social e busca pela superação das injustiças e desigualdades do capitalismo e colonialismo.

A partir da inserção da perspectiva intercultural e pedagogia decolonial na reflexão e prática curricular é possível a construção de um saber que apresente a importância histórica das culturas que foram subjugadas na constituição do Brasil. Estudar o papel do colonizador português enquanto aquele que trouxe a civilidade aos trópicos seria apenas continuar reproduzindo a fala oficial por anos escrita e verbalizada nas escolas, através de livros didáticos questionáveis e/ou formação profissional precária; é necessário uma reconstrução dessa história, com todos os agentes sociais que participaram para a formação da sociedade brasileira, inclusive negros e índios.

A escola como instituição está construída tendo por base por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade. (CANDAUI, 2008, p.33)

Nesse sentido, as Leis 10.639 e 11.645, que instituem o ensino da temática para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras

e Indígena, expõem deficiências do currículo de História que antes não contemplavam essas temáticas e apresentam uma oportunidade para inserir as histórias e culturas dos povos colonizados nos debates, diálogos e currículos escolares.

Pensar a organização de um currículo que possibilite a construção de atividades pedagógicas que contemplem as Leis 10.639 e 11.645 é lutar pela valorização da história étnica e cultural brasileira. Assim, a elaboração de atividades didáticas de História na Educação de Jovens e Adultos, tendo como base essas Leis, a pedagogia decolonial e o olhar discente e docente, poderá colaborar para a construção de um novo saber da História junto aos alunos e professores.

Contudo, é importante destacar que a aplicação das Leis 10.639 e 11.645 não deve acontecer de maneira superficial em datas comemorativas ou em conteúdos isolados no currículo. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2020, p. 129):

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos. Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o Outro é “visitado” de uma perspectiva que se poderia chamar de “perspectiva do turista”, a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas”: o dia do Índio, da Mulher, do Negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura, e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado.

Dessa forma, a organização de um currículo de História descolonizado que selecione conteúdos sobre diversas culturas que construíram nossa identidade nacional e convivem atualmente em condições desiguais de direitos, permite reescrever uma história que rompa com a discriminação, exclusão e apagamento daquilo que é diferente do padrão hegemônico vigente.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 Processo teórico-metodológico da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar como um currículo pensando a partir da pedagogia decolonial pode contribuir para o Ensino de História na EJA do município de Resende-RJ. Optamos por desenvolver um estudo qualitativo, pois o mesmo não busca uma neutralidade científica entre o pesquisador e o que ele estuda, almejando uma perfeita objetividade dos fatos, conforme postula o paradigma positivista, mas, busca compreender questões sociais em certos contextos sem promover testes de causalidade destes ou estabelecer regras gerais para chegar a um resultado final (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, nossa pesquisa procura perceber a vivência escolar de professores e alunos de História da EJA, abarcando os desafios enfrentados no Ensino de História na EJA nas escolas da rede municipal da cidade de Resende no estado do Rio de Janeiro, bem como as suas interpretações e atuações diante dos currículos de Histórias utilizados e seus possíveis desdobramentos decoloniais nas salas de aulas. Com base na definição da natureza qualitativa na observação do fenômeno escolar pretendido, optamos pelo estudo de caso como delineamento do tipo de pesquisa realizada e fizemos o recorte em dois anos (2018-2020)<sup>9</sup>, com o intuito de auxiliar a localização do objeto de estudo, em particular, dentro do contexto social pesquisado.

A metodologia do estudo de caso foi escolhida por abordar o objeto de estudo como uma representação única e singular da realidade, mesmo que o objeto se assemelhe com outros, o estudo de caso visa mostrar aquilo que é particular. Esta análise de algo particular, inerente a um determinado contexto social específico, possibilita o desenvolvimento de relações de identificação ou não com o relatado na pesquisa, a partir do que o pesquisador possui de experiência e afinidade com o tema em sua própria realidade. Assim, o estudo de caso deve objetivar a descoberta, a interpretação em contexto, a descrição da realidade de forma detalhada e completa, o uso de várias fontes de informação, o relato das experiências do pesquisador, a partir de linguagem acessível (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Partindo desses princípios, o estudo de caso é a metodologia que mais se aproxima da presente pesquisa, por ser o cenário de atuação profissional e espaço de convívio da pesquisadora, e, por possibilitar a descoberta das idiossincrasias do Ensino de História na EJA, permitindo o olhar e a reflexão das práticas pedagógicas construídas nesse segmento da

---

<sup>9</sup> Período em que ocorreu a coleta de dados da pesquisa de mestrado.

educação. Assim, o estudo de caso oportuniza o discurso detalhado das vivências escolares, ao valorizar as histórias dos alunos e dos professores de história inseridos na realidade da EJA.

## 5.2 Campo, população e amostra

O campo estudado é a Rede Municipal de Educação de Resende/RJ, que possui 41 Escolas Municipais, das quais 4 apresentam a Educação para Jovens e Adultos no turno da noite em bairros periféricos.

A pesquisa apresenta dois grupos de população e amostra. No primeiro grupo, a população é composta pelos docentes da área de História que atuam no Ensino Fundamental do Município de Resende/RJ. Dentro desse grupo há quatro docentes que lecionam na EJA, para tanto, foi selecionada a amostra de três professores de História que trabalham na EJA, excluindo, assim, a pesquisadora que também é docente de História nessa modalidade de Educação Básica. No segundo grupo, a população são todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Resende/RJ, e a amostra são dez alunos de 6º ao 9º da EJA da Escola Municipal Maria de Assis Barboza, localizada no bairro Cabral.

Após a autorização de pesquisa emitida pela Plataforma Brasil, o ingresso em campo iniciou-se com autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Resende através da apresentação do Projeto de Pesquisa, da Carta de Apresentação do Pesquisador e da assinatura da Carta de Anuência. No primeiro momento, os três professores de História que trabalham na EJA foram convidados a participarem da pesquisa e concordaram em fazer a entrevista. Assim, após a definição do local, dia e horário, explicação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice A, a entrevista semiestruturada ocorreu individualmente com os três professores. As entrevistas foram gravadas em áudio, para posterior escuta e análise dos dados

No segundo momento, ocorreram as rodas de conversa com os discentes da EJA da Escola Municipal Maria de Assis Barboza no turno noturno. Depois a autorização da direção da escola para a realização das rodas de conversa, a pesquisadora conversou com as turmas do 6º ao 9º da EJA, explicando brevemente o objetivo da sua pesquisa de Mestrado e pediu voluntários para participarem da coleta de dados. Vários alunos concordaram em participar, então, como critério de inclusão na amostra de 10 discentes, foram escolhidos os mais assíduos, para garantir que a coleta de dados acontecesse com o maior número de alunos possível. Após

essa definição da amostra discente, os alunos foram retirados de suas aulas, para participarem das rodas de conversa com a pesquisadora, que realizou a coleta de dados em dias diferentes dos seus dias de trabalho na unidade escolar. Assim, os alunos foram levados para uma sala de aula vazia, com as cadeiras colocadas em círculo para a realização da roda de conversa.

Ao todo foram quatro encontros com os discentes, no primeiro encontro, a pesquisadora explicou aos alunos o objetivo da sua pesquisa de Mestrado, evidenciando a importância dos alunos na participação das rodas de conversa para a geração de dados. Em seguida os alunos receberam o TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme apêndice B, C e D, que foi lido e explicado pela pesquisadora. Todos os alunos preencheram os termos autorizando a sua participação na pesquisa. Os alunos maiores de idade assinaram o TCLE – Discente EJA e os alunos menores de idade, assinaram o TALE – Discente Menor EJA, levaram o TCLE de Responsável Legal para seus responsáveis autorizarem e trouxeram devidamente assinado no segundo encontro. Ao final dos esclarecimentos sobre a pesquisa, a pesquisadora orientou os discentes a responderem às perguntas escritas e as recolheu. Essas perguntas tinham o objetivo de traçar o perfil discente e a sua trajetória escolar. Nos outros três encontros aconteceram as narrativas das rodas de conversa, de acordo com o roteiro previamente desenvolvido. Os encontros foram gravados em áudio, para posterior escuta e análise dos dados.

### 5.3 Instrumentos de coleta de dados

Este estudo realizou rodas de conversa com discentes da EJA, entrevistas semiestruturadas com docentes de História que atuam na EJA e anotações sobre a coleta de dados em um diário de bordo. No decorrer das rodas de conversa e entrevista, a pesquisadora registrou suas principais observações em um diário de bordo, com a finalidade de registrar falas, percepções e diálogos ao longo da pesquisa.

As rodas de conversa foram realizadas na escola de atuação da pesquisadora com a participação da amostra discente, ou seja, 10 alunos do 6º ao 9º ano da EJA da Escola Municipal Maria de Assis Barboza em Resende/RJ. Esse instrumento de coleta de dados tem o objetivo de protagonizar a fala discente para o melhor entendimento de como o aluno da EJA percebe o espaço escolar, sua trajetória de vida e a disciplina de História na dinâmica de sua formação.

As rodas de conversa foram realizadas a partir de um roteiro previamente estabelecido, conforme apêndice F, que foi dividido em três seções. A primeira seção “Trajetória de

vida/escolar” é composta de 07 (sete) perguntas individuais, onde os discentes foram orientados a responderem por escrito, com o intuito de montar o perfil desta amostra. As demais seções são compostas por perguntas apresentadas ao grupo nas rodas de conversa. A segunda seção “História e Identidade” continha 07 (sete) perguntas e destinou-se a conhecer como os alunos percebiam a disciplina de História e a relação com suas vidas. A terceira seção “História e Decolonialidade” comportou 6 (seis) perguntas sobre a identificação com ser brasileiro e a importância de conhecer os povos que formaram nosso país. A escolha pela roda de conversa como técnica de coleta de dados aconteceu por permitir a livre fala dos discentes, possibilitando a intervenção e aprendizagem de um com o outro. Além disso, a roda de conversa, nos remete aos povos colonizados que já praticavam e praticam o hábito de sentar em roda para aprender e difundir a história oral. No formato de roda, todos podem se ver ao mesmo tempo, percebendo o momento de falar e escutar.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com três professores de História que atuam na EJA no município de Resende/RJ, com o intuito de conhecer a prática docente na EJA, qual orientação curricular é usada e qual o parecer dos professores sobre os conteúdos que são relevantes na sala de aula. A opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados ocorreu por proporcionar mesclar perguntas predeterminadas e narrativas espontâneas, possibilitando a abertura de portas e conexões que permitem olhar, escutar e escrever com mais atenção para a diversidade e singularidade dos encontros da pesquisa.

O roteiro da entrevista semiestruturada, conforme apêndice E, foi dividido em quatro seções, a primeira seção “Dados Gerais” continha 04 (quatro) perguntas e destinou-se ao preenchimento do perfil pessoal, a segunda seção “Trajetória Acadêmica” continha 09 (nove) perguntas e objetivou conhecer a formação acadêmica e influências na escolha de ser professor. Tais informações ajudaram na composição do perfil docente. A terceira seção “Trajetória Profissional” comportou 11 (onze) perguntas e destinou-se ao preenchimento do perfil profissional do pesquisado, como tempo total de magistério, número de escolas que leciona na atualidade e a vivência profissional na EJA. A quarta seção “Prática docente no Ensino de História” conteve 13 (treze) perguntas sobre o exercício docente baseado no uso do currículo de História na EJA e suas possibilidades no ensino dos povos colonizados. O uso da entrevista semiestruturada, permitindo a livre fala docente contribuiu para obtenção de respostas de cunho particular de cada docente pesquisado: reflexões, interpretações e vivências de sua prática profissional.

#### 5.4 Metodologia de análise de dados

As entrevistas com os docentes e as rodas de conversa com os discentes foram gravadas, transcritas, e posteriormente, analisadas com base na Análise de Conteúdo, que é uma metodologia para observar, organizar e interpretar dados.

A Análise de Conteúdo, desenvolvida no começo do século XX, teve como foco inicial a técnica quantitativa preocupada com a objetividade e a frequência de certas características do conteúdo nas análises. Anos depois, o critério de objetividade tornou-se menos rígido e a Análise de Conteúdo deixou de ser apenas descritiva, ganhando espaço nas pesquisas qualitativas. Assim, a metodologia foi se modificando e ganhando contornos flexíveis de aplicabilidade, perceptível na obra inaugural de Laurence Bardin (1979), que desenvolveu a seguinte definição

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011 p.37)

Na pesquisa qualitativa a Análise de Conteúdo considera a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem. Desta forma, o que caracteriza a Análise de Conteúdo na análise qualitativa “é o fato de a "inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p.146). Assim, para Bardin a Análise de Conteúdo é um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas, para analisar os significados através do tratamento descritivo e da interpretação do conteúdo extraído das comunicações, permitindo ao pesquisador flexibilidade na condução da análise dos dados (BARDIN, 2011).

Laurence Bardin (2011) propõe a organização de três fases da Análise de Conteúdo: **pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.** Na fase da pré-análise acontece a organização do material a ser analisado, através de cinco momentos distintos: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses/objetivos, referenciação dos índices/elaboração de indicadores e preparação do material. Na fase da exploração do material, codificam-se os dados, ou seja, os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registro por tema, palavra ou frase. Desta forma, acontece a categorização dos dados, onde as categorias são classes que agrupam

determinados elementos reunindo características comuns. Na terceira e última fase intitulada tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados são tratados a fim de se tornarem significativos e válidos. Assim, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131). Para tanto, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação.

A condução da análise dos dados é responsabilidade do pesquisador, que deve possuir destreza para esmiuçar as informações coletadas, usando inclusive, o lado intuitivo e sensível nesse processo. Nesse sentido, o ato de fazer inferências é a razão de ser da análise de conteúdo, pois representa não só a simples descrição dos dados, mas também a busca no material por outras informações que se alinhem à teoria estudada e promovam um embate entre ideias, possibilitando uma nova contribuição para a pesquisa (FRANCO, 2007).

Seguindo essas técnicas e fases da Análise do Conteúdo, realizamos, na primeira fase da **pré-análise**, a *leitura flutuante* da entrevista semiestruturada e do roteiro da roda de conversa para nos familiarizarmos com as respostas objetivas e subjetivas; identificamos possíveis formas de categorizar o material, percebendo quais pressupostos teóricos da pesquisa poderiam balizar a análise. Depois realizamos a *escolha dos documentos*, três entrevistas e as rodas de conversa, que foram utilizados na análise das mensagens objetivas e discursivas presentes em seu teor. A *formulação das hipóteses e dos objetivos* foram definidos em fase anterior à entrada em campo, portanto, antes da elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados. A *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* foi realizada conforme os usos e interpretações docentes e discentes sobre o Ensino de História na EJA e a vivência do currículo, bem como seus possíveis desdobramentos baseados numa pedagogia decolonial, entre potencialidades e limitações percebidas no ambiente escolar. A *preparação do material* aconteceu a partir da leitura do diário de bordo e da escuta das entrevistas e rodas de conversas, que posteriormente, na segunda fase da **exploração do material**, permitiu o recorte da unidade de registro temática, a seleção e organização das respostas de todos respondentes de acordo com as indagações proferidas, bem como a elaboração de gráficos e tabelas com as questões mais objetivas e a criação das categorias para o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**.

Para tanto, foram criadas quatro categorias de análise: **Categoria 01 - “Ensino de História e a vivência do currículo na EJA: experiências docentes”**, **Categoria 02 - “Ensino de História e Decolonialidade: potencialidades e limitações docentes”**, **Categoria 03 -**

**“Perspectiva discente sobre o Ensino de História na EJA” e Categoria 04 - “História e Decolonialidade: impressões discentes”**. Após leitura atenta e interpretativa, as respostas dos sujeitos da pesquisa foram selecionadas e organizadas nessas categorias, mediante orientação temática e semântica.

Para fins de análise da presente pesquisa, adotamos a análise por categoria temática como base metodológica para tratar o material produzido nas entrevistas e rodas de conversa, para tanto, pensamos a unidade de registro temática como auxiliadora para averiguar/extrair conteúdos implícitos nas respostas dos pesquisados. Segundo Laurence Bardin as respostas a questões abertas de entrevistas ou reuniões de grupo podem ser analisadas tendo o tema por base. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (BARDIN, 2011, p. 135). A definição da unidade de análise, baseou-se no perfil semântico entre as respostas analisadas e nos objetivos específicos da nossa pesquisa.

As questões que se aproximaram dos objetivos: investigar como o currículo de História na modalidade de EJA no município de Resende-RJ é constituído e usado pelos docentes; e apontar os desafios enfrentados no Ensino de História na EJA de Resende-RJ, através de conversas com professores e alunos dessa modalidade de ensino; foram alocadas nas **Categoria 01 - “Ensino de História e a vivência do currículo na EJA: experiências docentes”** e **Categoria 03 - “Perspectiva discente sobre o Ensino de História na EJA”**. Já as questões que demonstravam informações pertinentes ao objetivo: dialogar os currículos de História utilizados na EJA de Resende-RJ com a perspectiva da pedagogia decolonial; foram agrupadas nas **Categoria 02 - “Ensino de História e Decolonialidade: potencialidades e limitações docentes”** e **Categoria 04 - “História e Decolonialidade: impressões discentes”**.

Após a definição das quatro categorias de análise, recorte e organização das respostas presentes nas entrevistas e rodas de conversa, o processo de tratamento dos resultados foi desenvolvido com base no referencial teórico, interpretação e formulações sobre o material analisado, em uma escrita mais fluida, como um diálogo direto com o leitor. Cabe destacar que algumas respostas, consideradas mais objetivas, foram organizadas em tabelas e gráficos para elaborar, de forma mais clara, o perfil dos participantes da pesquisa.

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão exibidos os dados da pesquisa e sua análise. Como pontuado anteriormente, três professores participaram das entrevistas e dez alunos participaram das rodas de conversa que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho. Os professores e alunos em questão fazem parte da EJA da rede municipal de Resende-RJ. As experiências, idades, tempo de magistério e motivações dos professores para seguir na trajetória de Ensino de História na EJA são variados, da mesma forma, as idiossincrasias dos discentes e suas vivências na EJA são diversas, o que tornou muito interessante e enriquecedora a troca que ocorreu entre os envolvidos na pesquisa.

É importante destacar que será apresentado o que foi dito pelos professores e alunos, porém, numa relação indissociável com os objetivos, desdobramentos teóricos abordados na pesquisa e na experiência profissional e interpretação desta professora-pesquisadora. Pontuo que os dados coletados e as análises feitas a respeito deles têm um recorte específico: investigar como o currículo de História na modalidade de EJA no município de Resende-RJ é constituído e se comunica com o cotidiano dos docentes participantes da pesquisa, dialogando-o com a perspectiva da pedagogia decolonial, e apontar as potencialidades e os desafios enfrentados no Ensino de História na EJA.

### 6.1 Currículos de História da EJA no município de Resende-RJ: uma breve apresentação

Iniciei meu trabalho como professora de História da EJA em março 2014, quando fui admitida no concurso do município de Resende/RJ e lotada na EJA. Em meu primeiro dia de aula, recebi da orientação pedagógica um currículo de 2009 (conforme anexo B1). Este currículo apresentava apenas conteúdos da História do Brasil em todos os anos do Fundamental II, iniciando com a temática das grandes navegações europeias, a descoberta e colonização do nosso país a partir de 1500 e encerrando com o processo de redemocratização pós ditadura civil-militar e o advento da Nova República. O currículo priorizava a história nacional, sem remeter a origem, história e cultura do povo africano e negro em nenhum ano do Fundamental II da EJA. Os povos indígenas eram apresentados apenas no 6º ano, com o conteúdo “Brasil indígena”. Dessa forma, embora tivesse um caráter nacional, o currículo apresentava os conteúdos sobre a ótica europeia, sem inserir a discussão indígena e negra nos mais de cinco séculos de História do Brasil.

Juntamente com o currículo de 2009, recebi também algumas folhas destacadas de um livro didático volume único da EJA, essas folhas eram o material didático de história para meu uso, porque os alunos não tinham o livro. Assim, encarei o desafio de lecionar história na EJA, sem nenhuma experiência ou curso de formação. Me dediquei a entender como funcionava essa modalidade de ensino e criei uma apostila com conteúdos e atividades relacionadas ao currículo que estava em minhas mãos, para auxiliar meu trabalho em sala de aula. Foram meses de intenso aprendizado com os alunos e colegas de trabalho.

Ao final do primeiro semestre de 2014, recebi um novo currículo, atualizado naquele ano (conforme anexo B2). E para minha surpresa, o currículo era muito semelhante ao currículo do ensino regular – no qual eu também trabalhava pela manhã – contemplando não só a História do Brasil, mas também a História geral, aumentando bastante os conteúdos e habilidades a serem trabalhados na EJA. Tal currículo apresentava a origem, história e cultura do povo africano e afro-brasileiro no 6º ano nos conteúdos “África” e “Egito”, no 7º ano nos conteúdos “Culturas Africanas, Ameríndias e Europeia” e “Escravidão Negra e Indígena”, e no 8º ano nos conteúdos “Movimentos Abolicionistas”. Os povos indígenas eram apresentados apenas no 7º ano nos conteúdos “Culturas Africanas, Ameríndias e Europeia” e “Escravidão Negra e Indígena”. Assim, comparado ao anterior, o currículo de 2014 apresentava uma maior valorização da história dos povos colonizados e sua caminhada no nosso país, embora a grande parte dos conteúdos e habilidades seguissem a história europeia.

Diante da mudança, adaptei minha apostila aos novos conteúdos, sabendo que nunca seria capaz de ministrar todos eles na EJA, pois o currículo desconsiderava as particularidades dos alunos e dos anos escolares, que são organizados em módulos semestrais, diferentemente da disposição anual da educação regular. Era um currículo de História da EJA distante do aluno, extenso e eurocentrista, que me trazia duas preocupações: o eurocentrismo e a falta de adequação ao segmento.

Ao iniciar o Mestrado, logo busquei pesquisar a EJA, pois foi onde realmente me encontrei como educadora e me deparei com enormes desafios, como um currículo não adequado e inexistência de material didático. Assim, pensei em elaborar uma proposta curricular que fosse compatível com as necessidades da EJA e valorizasse a história indígena e africana como formadores relevantes do Brasil que conhecemos, assim como a história europeia. Desta forma, a perspectiva intercultural crítica e a pedagogia decolonial foram escolhidas como suporte para minha pesquisa.

Contudo, ao final de fevereiro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Resende convocou uma reunião com todos os professores da EJA para reorganização do currículo. Assim, no dia 21 de fevereiro de 2019, os professores que atuam na EJA se reuniram na Escola Municipal Maria de Assis Barboza e foram divididos em grupos por área de conhecimento no refeitório escolar, para discutir o currículo vigente e realizar a missão impossível de construir um novo currículo, em apenas uma noite.

Os professores de História, inclusive eu, opinamos e decidimos o que seria modificado, partimos então, do currículo de 2014 e fomos eliminando conteúdos que julgávamos não pertinentes e acrescentando outros que acreditávamos ser de importância para o aluno da EJA. Todos participaram contando experiências da sala de aula e colocando seus pontos de vistas, foi unânime a decisão de enxugar os conteúdos e habilidades no novo currículo, por conta do tempo reduzido na EJA e do público-alvo. Foi aparentemente um processo democrático, pois o tempo escasso não possibilitou a complexidade da discussão, seria democrático de verdade, se houvesse mais discussão e respeito pela nossa fala docente.

É importante destacar que o objetivo das propostas oficiais, como foi o caso da apresentação do currículo de 2014 para servir de base para a construção de outro, é o de orientar os professores e a escola na organização curricular mais adequada a seus alunos. Contudo, a seleção de conteúdos já está feita, isto é, por mais que educadores e escolas ajam na ressignificação desses currículos, o conjunto de informações e conceitos já está pré-estabelecido. Ou seja, além do tempo escasso que impediu maiores discussões, a imposição de uma base curricular para criação de um currículo adequado à EJA, conforme a visão dos professores, impossibilitou a reflexão sobre conteúdos escolares que se aproximam do aluno da EJA e não aparecem no currículo de 2014.

Ao final da reunião, eu anotei os conteúdos curriculares que o grupo propôs. Entregamos a proposta curricular (conforme anexo B3) para o coordenador de História e Geografia, que ficou responsável por acrescentar as habilidades de acordo com os conteúdos escolhidos pelos professores, uma vez que, em apenas um encontro seria inviável a construção completa de um currículo.

Em meados de maio, o currículo chegou à minha escola (conforme anexo B4), encaminhado pela orientação pedagógica, e para minha surpresa, estava com uma alteração no conteúdo da fase 9. Nós, professores, indicamos: Era Vargas, Ditadura, Redemocratização no Brasil; e no currículo oficial constavam os seguintes conteúdos da SME: Era Vargas, Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946. Além disso, o currículo contém uma

enorme quantidade de habilidades, ou seja, não houve um acordo com a proposta feita pelos professores de História da EJA.

O currículo de 2019, construído juntamente com os docentes, teve como principal mudança, em relação aos anteriores, a diminuição e a priorização de conteúdos objetivando a adequação à carga horária e ao público da EJA. Este currículo apresenta conteúdos de História do Brasil e História Geral e insere os povos colonizados nos conteúdos “África” e “Multiculturalismo” no 6º ano, “Formação da identidade brasileira (culturas africanas, ameríndias e indígenas)” no 7º ano, “Movimentos abolicionistas” no 8º ano. No 9º ano não há nenhum conteúdo específico do povo negro e indígena, mas são apresentadas duas habilidades relacionadas à compreensão dos projetos de integração de comunidades quilombolas e indígenas no regime militar e a identificação dos direitos e combate a preconceitos, como o racismo, da Constituição de 1988. Foi possível perceber tanto nas discussões que embasaram a seleção de conteúdos como no currículo finalizado de 2019, que nós, professores de História da EJA, buscamos inserir conteúdos e habilidades relacionados aos povos colonizados em todos os anos escolares do Fundamental II.<sup>10</sup>

Entendendo que ninguém melhor que o educador para poder selecionar os conteúdos curriculares que mais se aproximem do aluno e da prática na sala de aula, a ideia de reunir os professores que atuam na EJA para elaborar o currículo caminha na direção de construção de um currículo mais próximo à realidade dessa modalidade de ensino. Contudo, ainda há muito que percorrer, pois separar apenas um dia do semestre para discutir e selecionar conteúdos para elaboração de um novo currículo é pouco eficaz.

Como propõe Nicodemos (2013) o currículo deve apresentar a dialogicidade e simetria na relação entre docente e discente, respeito às características cognitivas e culturais dos alunos e à contextualização dos conteúdos históricos com a realidade social dos discentes. Assim, a reflexão e seleção de conteúdos curriculares que promovam processos de educação e transformação discente, a partir do diálogo com o educador, com certeza precisariam de vários encontros, inclusive de formação continuada, para uma melhor produção curricular e conseqüentemente, melhor desempenho da escola como lugar de libertação, integração e autonomia discente.

---

<sup>10</sup> Destaco que no ano de 2020, o currículo de 2019 passou por uma seleção e priorização de conteúdos com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos da EJA, uma vez que por conta da pandemia mundial do novo coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas na rede municipal de Resende-RJ para prevenir o contágio e a propagação do vírus, assim, o ensino aconteceu de maneira remota através das possibilidades tecnológicas e virtuais.

Diante dessa construção coletiva do currículo de História na EJA, na qual eu tive coparticipação, acredito que os conteúdos curriculares ficaram mais adequados à realidade da EJA, mais próximos à vivência do aluno. Com certeza, não é um currículo perfeito, dado o tempo escasso da sua construção e a extensa carga de habilidades anexadas, mas é melhor que o anterior e mais apropriado ao uso na EJA.

Assim, a partir do novo currículo de 2019, elaborado coletivamente pelos docentes que buscaram aproximá-lo da realidade da EJA e inserir conteúdos relacionados aos povos colonizados, o problema da minha pesquisa não mais seria elaborar uma proposta curricular, mas sim, pensar como um currículo baseado na pedagogia decolonial pode contribuir para o Ensino de História na EJA. Para tanto, consideramos relevante apresentar os currículos de História da EJA, investigar os desafios enfrentados pelos professores da EJA de Resende-RJ na efetivação desses currículos na sala de aula, bem como as vivências discentes no Ensino de História da EJA, e construir um material didático de apoio ao novo currículo, como base na interculturalidade e decolonialidade.

Evidenciamos que o conhecimento escolar, como um discurso pedagógico composto por conteúdos disciplinares e conceitos morais da sociedade e comunidade escolar, é sempre fruto de recontextualização. Isso porque os discursos e currículos produzidos no contexto dos órgãos governamentais, sofrem alterações quando reconduzidos para o contexto escolar, já que os objetivos e fins são diferentes. Assim, são readequados através de regras gerais entalçadas pelo campo oficial (Estado e prefeituras) e pelo campo pedagógico (professores e o cotidiano escolar). Dessa forma, a prática docente atua em um segundo momento de recontextualização, pois professores reinterpretem, incluem, reforçam, priorizam discursos e conhecimentos que já chegam reorganizados pelos guias curriculares e materiais didáticos. (SERRA, 2017)

Essa recontextualização se trata do currículo oculto. Cabe aqui uma breve distinção do que é currículo prescrito e currículo oculto. O processo de ensino-aprendizagem que acontece no ambiente escolar vai de uma listagem de conteúdos prescritos a serem ensinados, mas também compreende um conjunto de experiências vividas por estudantes e professores organizado em função de propósitos educativos, saberes, crenças e valores. Segundo Viviane Araújo (2018, p.30), “o currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores.” Assim, o currículo prescrito é aquilo que está registrado e documentado e chega pronto nas escolas.

Mas, existem ainda ensinamentos e aprendizagens que se desenvolvem no informal, como o currículo oculto, onde são ensinados e aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações presentes na sociedade, na equipe e comunidade escolar. O conceito de currículo oculto surgiu nas teorias críticas do currículo, sendo interpretado como “todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2020, p.78).

A importância do currículo oculto está na possibilidade de se discutir aquilo que foi descrito e registrado nos currículos prescritos oficiais, regidos pelo contexto capitalista e colonial que vivemos hoje. Assim, o currículo oculto permite o desvendar das aprendizagens ocultas, resistindo à ideologia da classe dominante e seus valores impostos como normais, e questionando a condição de exclusão e desigualdade social que é reproduzida no ambiente escolar (ARAÚJO, 2018).

Nesse sentido, o que acontece dentro da sala de aula é imprevisível, complexo, dinâmico, e nenhum currículo prescrito será capaz de dar conta disso, por isso a importância do currículo oculto no espaço escolar. Uma orientação curricular de História que possibilita e valoriza a voz de todos os participantes da história do Brasil, e também contribua para a organização de aulas que dialoguem com os conhecimentos dos alunos, com certeza é uma ferramenta muito útil para a prática docente.

E por que pensar um currículo através da interculturalidade e decolonialidade? No campo do currículo de História, buscaram-se caminhos para discussão das relações étnicas e culturais e o enfrentamento do preconceito através da inclusão da temática “pluralidade cultural”, aprovada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um ano após a assinatura da atual LDB. Anos depois as Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura dos povos colonizados no Brasil. O que nos mostra que, além da diversidade, os currículos devem contribuir com a reparação dos danos históricos, para que haja a valorização das expressões socioculturais e reivindicações dos povos colonizados (SILVA; LIMA, 2017).

Desse modo, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial podem auxiliar, pois buscam estabelecer diálogos entre as diversas culturas, visando pontos de contato, uma vez que as culturas influenciam umas às outras, criam resistências, interações e constroem novos elementos de cultura, como a produção de saberes.

## 6.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta seção serão apresentados os perfis dos três professores de História da EJA de rede municipal Resende-RJ que foram entrevistados e dos dez alunos da EJA, da Escola Municipal Maria de Assis Barboza localizada em Resende-RJ, que participaram das rodas de conversa.

Saliento que ao todo, foram realizadas três entrevistas individuais com os professores e quatro rodas de conversas com os alunos. Percebi que a fluidez e a dinâmica dos encontros aconteceram por já haver uma relação com os participantes, uma vez que conheço, converso e discuto com esses professores desde que entrei, em 2014, na EJA de Resende-RJ, da mesma forma, fui professora dos alunos por pelo menos dois semestres. Tal proximidade favoreceu mais as trocas e a livre circulação da palavra.

A partir das respostas das entrevistas aconteceu a construção do perfil dos professores. As entrevistas foram realizadas, entre julho e setembro de 2019, individualmente com três professores de História da EJA, que possuem distintos tempos de experiência, já tendo vivido algumas importantes transições no campo da educação, dentre as quais, a implementação dos currículos específicos para a EJA. Os três professores, que foram numerados como recurso para facilitar a identificação de suas falas, são do gênero masculino, possuem idade entre 33 e 46 anos, e na identificação por cor/raça, dois se apresentaram como brancos e um como pardo. Os docentes exercem o magistério entre 10 e 19 anos, atuando na EJA entre 05 e 17 anos, com carga horária semanal de 40h a 60h e atuando em duas ou mais escolas. Na tabela a seguir, é possível conhecer essas informações:

Tabela 1 – Identificação, idade, cor/raça, experiência no magistério e na EJA, carga horária e quantidade de escolas que atuam os professores participantes

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Cor/Raça</b>	<b>Experiência no magistério</b>	<b>Experiência na EJA</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Quantas escolas trabalha</b>
Professor 01	35 anos	Branco	10 anos	05 anos	60h	04
Professor 02	46 anos	Branco	19 anos	17 anos	40h	02
Professor 03	33 anos	Pardo	10 anos	06 anos	54h	03

Fonte: A autora, 2021

Podemos perceber que os três professores apresentam uma elevada carga horária semanal, realidade muito comum em docentes que atuam na EJA, pois veem na jornada dupla ou tripla de trabalho a oportunidade de melhorar a condição salarial. Sobre a trajetória acadêmica, os três professores possuem graduação em licenciatura plena em História e pós-graduação *latu senso* (especialização) na área de História, conforme evidencia a tabela a seguir:

Tabela 2 – Formação Acadêmica dos professores participantes

Identificação	Início e o término do curso de Licenciatura em História	Pós-Graduação (lato sensu)
Professor 01	2003-2007	História da África e do Negro no Brasil -UCAM
Professor 02	1992-1997	Século XX - UCAM
Professor 03	2007-2009	História Moderna - UFF e Ensino de História - FAVENI

Fonte: A autora, 2021

Como observado nas entrevistas, a respeito da trajetória profissional, os três professores afirmaram nunca terem feito nenhum curso específico para trabalhar na EJA. E quando perguntados como chegaram na EJA, o professor 01 afirmou que queria aumentar sua carga horária, por uma questão financeira, assim, ele procurou a SME para saber se alguma escola precisava de professor de História e optou por trabalhar na EJA. Os professores 02 e 03 tiveram suas matrículas alocadas na EJA quando entraram na rede municipal de Resende. Sobre a pergunta “*Quais motivos lhe levaram a atuar na EJA?*”, os docentes apontaram:

**Questão financeira.** Eu cheguei até a EJA, basicamente através de oportunidade né, precisa ganhar um dinheiro mais, dar umas aulas extras e o Getúlio (colégio municipal) acabou abrindo vaga e eu acabei conseguindo trabalhar lá por conta disso, então foi assim, fui até a secretaria de educação, procurei aonde tinha vaga, me ofereceram a EJA. Hoje eu tô buscando levar minha matrícula mesmo pra EJA, por **além do fator salarial, também tem a questão de carga horária, você consegue disponibilizar maior tempo de carga horária de dia, onde tem mais oferta**, então você tendo uma matrícula na EJA, você deixa a matrícula no diurno mais aberta mais livre, até pra remanejar questão de tempo se necessário. (Professor 01)

Primeiro, **eu gosto de trabalhar a noite**, detesto acordar muito cedo, então assim, de manhã não tô legal ainda, então prefiro a noite do que a manhã, e segundo (...) eu **tenho mais aptidão com pessoas de idade mais avançada, adolescentes, jovens, do que com crianças** (...) então, além de eu gostar mais de trabalhar a noite, a faixa etária também me agrada mais. (Professor 02)

**Eu sempre tive vontade de trabalhar com EJA, desde quando fui fazer estágio e eu gostei** porque era **um público diferenciado, participativo, complexo, heterogêneo, que tinha aí suas dificuldades, aquele público que trabalhava de dia**. E eu gostei porque eu sempre tive a ideia que **a educação tem que promover a inserção social, e esse público de idade mais avançada, por vários motivos, motivo social, econômico, político, não teve a oportunidade** (...) então, **o interessante de trabalhar na EJA é isso é você lidar com desafios diários**. (Professor 03)

As respostas dos professores 02 e 03 mostram que eles, mesmo não escolhendo trabalhar na EJA, pois foram designados pela SME, apreciam atuar nessa modalidade por conta da afinidade que têm com o público. O professor 03 aponta ter um caráter engajado no trabalho e parece ter um entendimento da importância da EJA.

A construção do perfil dos alunos aconteceu a partir das respostas das rodas de conversas, que foram realizadas, entre outubro e novembro de 2019, com 10 discentes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II da EJA da E.M. Maria de Assis Barboza, escola onde atuo como professora de História em Resende-RJ. Os 10 alunos, que foram numerados como recurso para facilitar a identificação de suas falas, possuem idade entre 15 e 50 anos, quatro são do gênero masculino e seis do feminino, na identificação por cor/raça, três se apresentaram como brancos, quatro como pretos e três como pardos, com relação ao trabalho, seis estão trabalhando e quatro não, e ficaram entre 0 e 31 anos sem estudar. Na tabela a seguir, é possível conhecer essas informações:

Tabela 3 – Identificação, idade, cor/raça, gênero, ano, escolar, trabalho remunerado e tempo sem estudar dos alunos participantes

Identificação	Idade	Cor/ Raça	Gênero	Ano Escolar	Exerce trabalho remunerado	Tempo sem estudar
Aluno 01	17 anos	Branco	Masculino	9º	Sim. Ajudante de serralheiro	1 ano
Aluno 02	16 anos	Preto	Masculino	9º	Não	Nenhum
Aluno 03	27 anos	Preto	Masculino	6º	Sim. Mecânico de manutenção	9 anos
Aluno 04	21 anos	Preto	Masculino	6º	Não. Desempregado	4 anos
Aluna 05	50 anos	Branco	Feminino	7º	Sim. Empregada doméstica	31 anos
Aluna 06	37 anos	Pardo	Feminino	7º	Sim. Autônoma	23 anos
Aluna 07	24 anos	Pardo	Feminino	8º	Sim. Atendente em estacionamento	6 anos
Aluna 08	16 anos	Preto	Feminino	9º	Não	2 anos
Aluna 09	15 anos	Pardo	Feminino	9º	Não	Nenhum
Aluna 10	34 anos	Branco	Feminino	8º	Sim. Vigilante	15 anos

Fonte: A autora, 2021

Podemos notar a heterogeneidade da amostragem dos alunos da EJA, o que condiz com a realidade da modalidade de ensino. Levando em consideração a divisão do IBGE acerca das faixas etárias, observamos que 40% são jovens de 15 a 19 anos, e 60% são adultos de 20 a 59 anos. Destacamos ainda que, de acordo com a classificação racial do IBGE, 70% dos alunos são negros (pardos e pretos), o que reforça a importância da inserção e discussão de conteúdos como história e cultura do povo afro-brasileiro e racismo na EJA. Quando questionados “*Quais os motivos que lhes levaram a estudar na EJA?*”, os discentes responderam:

Porque eu **faltava muito, repeti dois anos por falta**, eu acho que eu **escolhi estudar na EJA para avançar mais os estudos** e lá na frente poder fazer faculdade e não estar atrasado. (Aluno 01)

Eu estudava no Noel (Colégio Municipal em Resende-RJ) de manhã e eles **acharam que eu estava muito evoluído e a direção me mandou para a noite**, e aí eu ia parar de estudar, mas a minha família obrigou e minha mãe me matriculou aqui. (Aluno 02)

Por causa da minha profissão, mecânico, **eu preciso ter bastante estudo pra mim poder fazer uma engenharia mais pra frente, e também pra abriu portas de serviço pra mim, porque sem estudo e sem curso não tem como trabalhar. Eu fiquei sem estudar** porque eu morava na roça e não tinha força de vontade para estudar, **ou trabalhava ou ia para a escola**, aí eu voltava do trabalho e chegava tarde, aí eu preferi trabalhar só, aí depois de 9 anos que voltei a estudar. (Aluno 03)

**Ah, é que eu parei de estudar uns 4 anos atrás, eu queria mais era trabalhar**, não tinha vontade de estudar, só que aí com o tempo eu fui pensando e **voltei a estudar para recuperar o tempo perdido e para melhorar de vida e buscar uma nova oportunidade no mercado de trabalho**. (Aluno 04)

Ah, por causa de oportunidade e da idade, porque **eu parei muito cedo de estudar, casei, fui mãe e agora meus filhos criados, aí quis voltar a estudar para aprender o que eu deixei para trás**. Eu parei de estudar para trabalhar, aí depois casei e parei no tempo, **agora eu acordei e quero continuar**. (Aluna 05)

**Parei de estudar aos 15 anos, para trabalhar** e tomar conta da minha vida, aí em 2006 eu tive um AVC e perdi 45 por cento da memória e **resolvi fazer o EJA pela facilidade pra mim, pela idade e condição da saúde**, o que foi muito bom, porque agora eu estou 90 por cento bem melhor. (Aluna 06)

**Eu voltei a estudar na EJA pela minha idade e pelo mercado de trabalho que exige estudo, porque eu quero fazer uma faculdade**. Então se eu quero isso eu tenho que voltar a estudar. **E eu fiquei afastada uns 6 anos por conta de filhos e esposo**, aí esse ano eu voltei. (Aluna 07)

**Eu parei de estudar porque eu tive filho** aí não dava pra estudar, **aí eu vim pra EJA para conseguir concluir o fundamental e conseguir um serviço, mas eu quero fazer o ensino médio**. (Aluna 08)

**Eu não parei de estudar, mas eu repeti dois anos e eu queria terminar os estudos mais rápido, eu não quero ficar atrasada, porque eu quero um dia trabalhar** e vai ficar difícil se eu não tiver estudo. (Aluna 09)

**Eu parei de estudar porque eu casei muito cedo, aí fui mãe, comecei a trabalhar. Aí fui encostada pelo INSS e voltei**, mas eu **quero terminar meus estudos e fazer faculdade de História**. (Aluna 10)

A partir das falas discentes, podemos perceber que são diferentes e inusitados os motivos que os fizeram estudar na EJA: repetência, necessidade de trabalhar, mulheres que foram mães ou se casaram e até mesmo, a opção de estudar com um público mais maduro. Dos dez alunos, oito interromperam o estudo por um período de 1 a 31 anos, mostrando a função desta modalidade de ensino em acolher aqueles que não puderam estudar na idade adequada. Os outros dois que não ficaram sem estudar, escolheram a EJA por conta da defasagem idade-série. De maneira geral, os alunos buscam na EJA a oportunidade de retornar e agilizar os estudos para cursar uma faculdade ou conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Destaco que os dados que trarei para compartilhamento e análise no corpus deste trabalho são um recorte dos dados gerados nas entrevistas com os professores e nas rodas de conversa com os alunos. Reitero que a seleção dos dados aqui transcritos, foi feita a partir do

estabelecimento das categorias da Análise de Conteúdo e dos objetivos desta pesquisa, posteriormente analisados à luz do referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa.

### 6.3 Análise das entrevistas com os docentes de História da EJA

#### 6.3.1 Categoria 01 - “Ensino de História e a vivência do currículo na EJA: experiências docentes”

O contexto da prática docente, que é o espaço em que as falas dos professores foram produzidas, se relaciona com a estrutura e público da EJA e com o contexto da influência e produção de textos que estão presentes na construção do currículo de História. Sabemos que a EJA apresenta um perfil de alunos muito diverso, como apresentado na seção 6.2, e que isso reverbera ajustes e construções pedagógicas na atuação docente. Também sabemos que toda construção curricular é resultado de concepções de educação, ensino e conhecimento que estão relacionadas com o momento histórico vivido e com interesses de grupos que detém poder para estabelecer suas convicções como verdade de forma hegemônica. A partir dessas questões, apresento as falas e discussões da primeira categoria de análise.

Visando apontar os desafios docentes enfrentados no Ensino de História na EJA de Resende-RJ, a pergunta “*Como é trabalhar na EJA?*” foi feita aos docentes que teceram as seguintes falas:

É assim, a EJA eu acho que ela tem um fator até mais importante do que de dia, para um profissional trabalhar na EJA tem que ter um olhar pedagógico diferente, porque  **você tá pegando alunos repetentes, alunos que estão tempo sem estudar, alunos com muita insegurança em si e baixa autoestima neles próprios.** E além disso,  **você passar o cognitivo, o conteúdo de história que é muito importante pra você ter o conhecimento da sociedade contemporânea, também acaba sendo um resgate cidadão.** Um resgate daquele indivíduo, do ser que vai se tornar ou já é um cidadão, ou é um jovem que tá caminhando pra se tornar um cidadão pleno, e  **você tem que resgatar aquele indivíduo que tá meio que marginalizado, porque ele foi reprovando, reprovando muitas vezes. A EJA hoje está com uma característica que tá mais juvenil do que adulto hoje em dia, então você tem que tentar fazer esse resgate do jovem, sem tentar desanimar os mais velhos, que as vezes desanima realmente, porque a molecada é agitada e tal. Então é um trabalho difícil, mas é um trabalho importante.** (Professor 01)

**Dificil. Porque a gente não tem incentivo, tem pouquíssimas reuniões para discutir a EJA, né, textos que trabalham a EJA, a gente não tem formação, não tem estrutura, os alunos são difíceis,** porque em geral eles são resto do resto, é o aluno que parou de estudar, ou porque a menina engravidou, ou porque teve que trabalhar, ou porque não queria nada, largou e aí teve que voltar, voltou não porque quer, mas porque arrumou o emprego e o emprego exige que ele tenha o diploma do ensino fundamental pelo menos. Então é difícil,  **muitos estão aqui só pra conseguir o diploma e pra garantir o emprego, outros estão porque o pai obriga, porque ele não quer, ele largou a manhã, faltava demais, mas o pai ficou obrigando a estudar, e aí ele veio pra noite e acaba mais rápido.** Então é difícil, porque tem  **também aquele que falta demais,** e aí você tá trabalhando um tema e ele chega e não

tem nada, não tem matéria, não pegou nada e você tem que dá um jeito. **Tem o aluno que parece que abandonou, mas de repente ele surge**, não é aquele que vai e volta, ele simplesmente não aparece, mas na hora da prova apareceu lá pra fazer. Então é muito difícil, **aluno certinho que realmente aparece, são poucos. O tempo é reduzido, é bem difícil, sei lá, é tirar meio que leite de pedra.** (...) você precisa desenvolver outras habilidades pra trabalhar com eles, porque não é fácil dar aula pra esse perfil de aluno, pode ser que eles exijam menos conhecimento seu do que trabalhar com o Ensino Médio de manhã, mas **você tem que lidar com uma série de problemas que eles trazem.** (Professor 02)

Ah, **é muito bom e é um desafio né, você sai depois de trabalhar dois períodos, sai de um grupo extremamente crítico e vai para um grupo polarizado socialmente e economicamente.** Mas é um desafio, por conta dessas singularidades que a EJA apresenta (...) é um problema diário de droga, o professor ele extrapola o campo da licenciatura e da pedagogia, e acaba entrando em outras áreas né, da psicologia, da assistência social, do ombro amigo que aconselha, do camarada que vai em casa atrás do aluno, que passa na rua e para o carro pra conversar com o aluno, pra saber porque ele tá sumido (...) **quando fiz estágio na EJA e eu gostei, porque, na época, tinha uma pegada mais adulta. Quando eu fui trabalhar na EJA não era esse público, já era outro, um público de adolescentes, com dificuldade de enquadramento no sistema disciplinar diurno e vespertino, eles não tinham essa integração, aí o que acontecia, o aluno altamente reprovado era remetido à noite. E até hoje você tem isso,** você pega um público adolescente de 15 a 21 anos que é extremamente rebelde e ao mesmo tempo um público que já tem certa idade, um certo tipo de responsabilidade, ou são mãe e pai de família, ou trabalham de dia, ou meio período pra cuidar de filho (...)então, **hoje a EJA tem dois grupos, o grupo está ali porque mandaram eles estudarem a noite e o grupo que precisa estar ali, porque precisa do ensino e não tem outro horário. Pra trabalhar na EJA tem que ter uma outra abordagem. A EJA hoje não é só transmitir conteúdo,** você deve letrar e alfabetizar o aluno por diferentes maneiras, você vai conversando, orientando, debatendo e foge um pouco do tradicional conteudismo que é uma coisa comum ainda, que nós temos no período regular diurno e vespertino (...) **A EJA é um desafio, porque tem um sistema educacional que foca no ensino da manhã e da tarde e à noite fica jogado, passando a imagem que a EJA é um campo de muleta né. E a EJA é importante, tem boas ações, e eu acho que um caminho para letrar um público não letrado ainda no nosso país.** (Professor 03)

Os três professores apontaram que a experiência de trabalhar na EJA é um grande desafio por conta do tempo reduzido dos anos escolares, da diversidade do público discente e da falta de incentivo por parte do governo, que não oferece cursos preparatórios e/ou de formação continuada e material didático adequado para a atuação na modalidade.

Um ponto importante destacado pelos três professores é a heterogeneidade do perfil discente, principalmente na questão da idade e do comprometimento com o estudo. Eles evidenciaram o processo da “juvenilização” da EJA, ou seja, o aumento de alunos adolescentes recém-chegados do ensino regular, por causa de repetência, evasão escolar, dificuldade de aprendizagem e problemas com indisciplina. Além disso, os alunos da EJA possuem trajetórias de vida e leituras de mundo absolutamente singulares, o que representa um desafio e também uma riqueza. Pois possibilita o reconhecimento da EJA como uma modalidade que necessita de

um fazer pedagógico específico com a construção de didática, currículo, avaliação e ensino ressignificados para esta realidade.

Por conta disso, como vimos, nas falas “você precisa desenvolver outras habilidades pra trabalhar com eles”, “para trabalhar na EJA tem que ter uma outra abordagem. A EJA hoje não é só transmitir conteúdo”, “para um profissional trabalhar na EJA tem que ter um olhar pedagógico diferente”, os docentes participantes da pesquisa, buscam superar as questões burocráticas do ensino tradicional bancário, optando por dialogar com questões que os alunos trazem para o chão da escola. Essa opção possibilita que a experiência da escolarização dos alunos da EJA seja um espaço de aprendizados significativos e problematizadores, permitindo que esses sujeitos se enxerguem como atores sociais e protagonistas no mundo em que vivem.

É importante destacar que a EJA possui um caráter de reparação social, contudo, esta modalidade não é uma educação de segunda linha ou um espaço de caridade social, mas é sim, o “exercício de direito, em que não é o aluno que recebe a oportunidade de ser reconhecido como cidadão, pelo contrário, é a sociedade que recebe o voto de confiança desse aluno em mais uma chance dada a ela de provar que democracia, cidadania, igualdade, justiça, liberdade e direitos sociais não são meros conceitos retóricos.” (CARMO, 2015 *apud*, SOUZA, 2017, p.172) Nesse sentido, a docência na EJA está inserida na correspondência destas expectativas, através do fazer pedagógico alinhado à realidade discente e ao contexto escolar desta modalidade.

Os comentários dos professores sobre o perfil dos alunos da EJA e as estratégias pedagógicas estabelecidas para atender esse público, se relaciona diretamente com a necessidade de um currículo multicultural, afinado aos interesses dos alunos, do mundo onde eles vivem, e, portanto, decolonial. Um currículo de História que dialoga com as vivências discentes e apresenta as diferentes histórias dos povos que constituíram nossa atual sociedade é uma ferramenta motivadora para o processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Com relação ao currículo, apresentarei a seguir como esse instrumento pedagógico é percebido no contexto da prática, por meio das contribuições dadas pelos professores. Quando perguntados “*Você se baseia em algum currículo para organizar/planejar as suas aulas na EJA? Qual?*” Todos os docentes afirmaram se basear no currículo de História da EJA de 2019, conforme anexo B4, encaminhado pela SME, para pensar e construir as aulas, conforme as falas a seguir:

**Esse ano, eu e outros professores do EJA no município junto com o coordenador,** nós sentamos, debatemos, discutimos, né, conteúdos e temas que pudessem ser

encaixados, e **fizemos uma seleção de temas e conteúdos que melhor se encaixariam na EJA, e eu procuro seguir esse currículo.** Então o currículo do EJA foi renovado, **então assim, é meio até fazer uma crítica daquilo que eu próprio produzi com os colegas é difícil, eu acho que hoje o currículo que foi adequado e produzido no município de Resende, os conteúdos estão adequados.** Mas isso é um olhar meu, diante do material que eu produzi com os colegas. Talvez um outro profissional chegando, olhando, possa observar isso aqui não tá adequado, e **essa constate renovação dos conteúdos curriculares tem que ser periódica, para poder tá analisando que conteúdos devem sair e que conteúdos devem entrar.** E foi feito esse ano, eu acho que o currículo de EJA do município de Resende está bastante atualizado porque foi feito esse ano. Mas **o currículo anterior estava bastante defasado e às vezes eu nem seguia, por conta disso, há muitos anos sem ter sido feito uma revisão, uma renovação. Então eu acho que a cada três cinco anos, tem que estar sendo revisado, isso é bastante necessário.** (Professor 01)

**Eu me baseio no que a rede me oferece de currículo, no que eu tenho que ensinar, mas eu sou muito independente, eu sigo a orientação de forma geral, mas eu tento ser independente, naquilo que eu aprendi, busco e vou descobrindo estudando, aí eu vou trabalhando com eles.** Apesar dos pesares, apesar de todas as dificuldades, eu tento seguir a orientação do currículo que me é oferecido, mas trabalhar aquilo que eu acho importante. A escola me fornece esses currículos, **o currículo que chegou esse ano, acho que tava semelhante ao que conversamos naquela reunião, mas as habilidades exigidas estão muito extensas e conteúdo não, o conteúdo está mais dentro que a gente conversou, voltado pra realidade da EJA, as habilidades não. Mas foi muito rápido, eu acho que a gente tinha que se reunir mais ao longo dos anos e eu sinto falta disso, de ter contato...** Eu sinto muita falta de trocar com os colegas informações, material e o que trabalhou e foi legal, e discutir a EJA, discutir o ensino da EJA, eu sinto falta de mais reuniões tanto gerais como específicas de área. (Professor 02)

**Ah, tem o currículo mínimo do município lá né, que todo ano nós tentamos mexer, eu uso como orientação (...)** a gente teve aquela reunião no início do ano, que não resolveu nada, nós **tentamos ali orientar alguma coisa, construir, mas aquele currículo lá tem muita coisa que não fomos nós que colocamos, a gente estruturou bonito, eram 4 conteúdos por fase, pra você ter liberdade de habilidades pra trabalhar, aí copiaram e colaram um monte de habilidades.** Aí o que acontece, eles pegam habilidades de um conteúdo é querem enfiar em cima de um programa, que **não é um programa de conteúdo, é um programa humano, socioconstrutivista, que está sendo pensando no mundo enquanto educação, aí o cara quer voltar com o tradicional, porque não podemos mudar isso aqui...** eu não tiro a razão, porque a galera vai pensar naquela maldita Prova Brasil e no ENEM, então eles estão se baseando naquilo lá, agora, não vai funcionar, não vai, porque não tem como aplicar aquilo! **Aí entram 4 conteúdos, daqui a pouco tem 6, depois 10, aí daqui a pouco tem 14 como tinha o currículo de 2014, aí não adianta nada. Sem falar que uma reunião pra montar currículo, milagre quem faz é santo.** Então, currículo é... se você quiser dar aula de como fazer bolo na Idade Média, na Idade da Pedra, na Roma Antiga, você dá e ninguém vai te questionar, o problema é e o compromisso pedagógico com o aluno de construir uma visão crítica e reflexiva? Não tem. E o currículo da EJA, infelizmente, escapa da alçada dos professores. (Professor 03)

Destaco que todos os professores mencionaram ter participado da reunião realizada em fevereiro de 2019, para reorganização do currículo de História da EJA, conforme descrita na seção 6.1. O professor 01 relatou que faz uso na íntegra deste currículo, que teve a sua colaboração, pois os conteúdos históricos estão adequados a EJA. Ele destacou que esta reorganização curricular com participação docente precisa ser periódica, para garantir o olhar

dos profissionais que trabalham na modalidade e a coerência da escolha dos conteúdos curriculares.

O professor 02 afirmou que se baseia no currículo de 2019 para orientar a construção das aulas, mas trabalha aquilo que considera importante. Ele destacou que o currículo de 2019 estava semelhante ao construído na reunião com os docentes, os conteúdos estavam voltados pra realidade da EJA, mas as habilidades exigidas estavam muito extensas. O professor 02 criticou a forma rápida como a reunião aconteceu, afirmando que os docentes da EJA deveriam se reunir mais para trocar informações e práticas.

O professor 03 expôs que utiliza o currículo de 2019 para orientação, mas criticou que o mesmo apresenta muitas habilidades que não condizem com os conteúdos históricos decididos pelos professores presentes na reunião de reorganização curricular. Destaco que o professor 03 trouxe uma questão muito pertinente sobre os conteúdos curriculares, pois existe uma linha tênue entre apresentar rapidamente uma vasta quantidade de conteúdos históricos tradicionais, porque eles são cobrados em exames nacionais, e oportunizar conteúdos que se aproximam da realidade discente e precisam de mais tempo para serem processados.

Assim, os professores 02 e 03 mostraram claro descontentamento com o currículo a ser seguido, uma vez que ele foi modificado após a reunião, corroborando o que já havia sido mencionado na apresentação dos currículos, na seção 6.1.

Sobre essa questão, a pergunta *“Você faz algum tipo de seleção nos conteúdos desse Currículo?”* evidenciou que todos os professores fazem seleção dos conteúdos prescritos:

**Eu acho que hoje o currículo está até mais adequado**, quando eu entrei há uns anos atrás, o currículo estava muito mais próximo do regular do que para os alunos da EJA, eu junto com outros professores e a coordenação de história, nós discutimos esses assuntos e adequamos um currículo hoje mais viável. **Hoje acho que eu consigo trabalhar legal com o currículo, com os conteúdos já selecionados, porque tem essa questão, o currículo do EJA não é o mesmo currículo do regular, são conteúdos às vezes diferenciados. (...) O problema da EJA é que assim é muito rápido né**, são dois bimestres, pelo menos no Fundamental, já fecha o ano letivo, e no outro semestre já começa o outro ano letivo para o aluno. **Então você tem que fazer essa seleção de conteúdos para melhor desenvolver o que for importante para o desenvolvimento do aluno.** (Professor 01)

**Eu sempre faço. Às vezes porque não dá tempo, aí você faz opções e escolhas**, porque como eu falei aqui trabalhamos com projetos, aí você tira uma semana só pra trabalhar com o projeto com os alunos, e é um projeto por bimestre, aí tem a culminância para apresentar os trabalhos, as vezes tem palestras, uma reunião e outra que acontecem, e aquilo vai tirando sua aula. E você sabe que na EJA tem muito disso, o professor faltou, então vamos juntar as turmas e isso dificulta a aula. **Então quando vai ver não dá pra trabalhar todo o conteúdo, embora seja um conteúdo reduzido, mas o ano escolar deles também é reduzido, então eu faço as minhas opções, o que eu corto, o que eu foco mais.** (Professor 02)

**Ah, faço com certeza.** Isso aí não tem como passar em branco não. Você não misturar alguma coisa aí, você não inovar... por exemplo, **vou dar um exemplo, fase por fase.** Na fase 9, como é o aluno que vai para o Ensino Médio,  **você trabalha um texto maior, social, contextualizado, com a linguagem dele ou um texto que desenvolva certo tipo de linguagem,** você trabalha com a descrição de um filme, lê uma charge, um jornal, beleza. **Agora, na fase 6, 7, 8, você não tem como chegar lá e ah, eu vou dar sociedade brasileira como eu dou para as crianças do 7º ano regular, não tem como,** você tem que levar alguma coisa, levar um texto e ler com eles, explicar, **vai aos poucos trabalhando com eles,** a 8ª fase você aumenta um pouquinho, pra quando chegar na 9ª fase ele já saber fazer o que você quer (...)e a cada fase, cada vez mais você vai tornando o assunto complexo, mas é um processo paulatino, não é você chega, quero isso e acabou. (Professor 03)

Como observado, os professores fazem a seleção de conteúdos históricos principalmente por causa da carga horária reduzida da EJA, que compreende um ano escolar em um semestre, ou seja, dois bimestres. Para investigar como os professores de História na EJA selecionam conteúdos históricos no cotidiano escolar, a pergunta *“Quais critérios/objetivos você usa/tem para selecionar os conteúdos para as suas aulas?”* foi feita. A opção por apontar a seleção de conteúdos ocorreu para vislumbrar e problematizar esse processo autônomo da prática docente, uma vez que essa etapa representa o momento mais expressivo da construção, utilização e reprodução do currículo. Os critérios utilizados para a seleção de conteúdos históricos apontados pelos docentes foram os seguintes:

**Eu uso o que eu faço de avaliação que seja relevante para o aluno em sua formação.** Isso acontece até mesmo no regular também. O regular hoje em dia é inchado de conteúdo, não é um problema só do EJA, **você vai selecionar, ah esses conteúdos eu acho de maior relevância, porque vai discutir tais assuntos, vai me abrir pra discutir determinadas questões, vou trabalhar primeiro esses conteúdos, se der tempo eu trabalho outro conteúdo.** Então é mais quanto à relevância para formação cidadã e desenvolvimento do pensamento crítico que acaba sendo selecionados os conteúdos. (Professor 01)

**Sempre eu busco aquilo que possa dar ao aluno uma consciência, uma visão mais ampla da sociedade.** Então, ao invés de trabalhar algo muito pontual, eu prefiro os temas que sejam mais abrangentes, por exemplo, como eu falei, a Revolução Industrial acho que é um tema que abre um leque muito grande para trazer para o aluno um pensar sobre a sociedade, sobre o porquê de a gente tá passando por reformas trabalhistas e reforma da previdência, e o que isso tem a ver né, porque aí entramos no mundo do trabalho. Então, **eu procuro privilegiar esses temas que vão acrescentar ao aluno, quando ele sair daqui, a se inserir na sociedade de uma maneira mais crítica e consciente.** (Professor 02)

Bom, eu me baseio no conteúdo mínimo, e é obrigatório seguir, **então eu cumpro aquele conteúdo mínimo, mas nunca me prendendo a ele, ele é um referencial, mas nunca o total.** Eu tenho que cumprir enquanto professor do sistema, como eles falam enquanto professor da rede né, parece até rede de peixe. Então eu cumpro, agora eu inovar conteúdos, como por exemplo, uma matéria que não estava no conteúdo que eu trouxe pra eles, foi essa questão da violência. **Eu coloco a partir da realidade deles (alunos da EJA), então aí eu posso usar esse critério dentro desse recorte.** Eu cumpro aí esse maldito conteúdo mínimo e o resto **eu vou buscando o que eu considero que eles vão ter uma utilidade não só pedagógico, mas social pra vida deles.** (Professor 03)

Foi possível perceber que os professores usam como critérios para seleção de conteúdos o universo discente, reconhecendo, assim como postula Paulo Freire, a educação como um espaço de ampliação da leitura do mundo dos alunos e um campo de diálogo entre os saberes científicos e discentes. Ou seja, o que motiva a escolha docente por manter ou mudar os conteúdos presentes no currículo prescrito, é a percepção da vivência escolar e do aluno da EJA.

Assim, embora exista o currículo prescrito enviado pela SME, os critérios e motivações que os docentes usam para a seleção de conteúdos mostra a autonomia e autoria na construção e uso curricular. Sobre esse processo, foi perguntado “*O que é prioridade no Ensino de História para a EJA?*”, as respostas foram as seguintes:

**Bom, eu acho que hoje em dia é primordial conteúdos que possam fazer enxergar o presente através de uma reflexão do passado.** Então tem muitas **questões quanto a política, a sociedade, que acaba se encaixando, o comportamento social é que se acaba se encaixando dentro desse viés. Então é fazer uma análise do que vem acontecendo na sociedade**, para selecionar os conteúdos que estão elaborados no passado. Eu faço essa análise, o que é relevante na história? **A história ela está em constante mudança**, então o que hoje pode estar em evidência daqui a cinco anos pode não estar, **então o professor tem que estar sempre se atualizando sobre o que está surgindo na historiografia e o que está em debate na sociedade pra seleção desses conteúdos.** (Professor 01)

Então, **no caso da EJA, que tem que fazer um recorte muito grande.** Acho que **temas que te levam para uma coisa mais teórica, que é mais difícil para o aluno da EJA alcançar talvez não sejam tão importantes**, a não ser que você faça uma redução do conteúdo, mas sei lá, trabalhar Revolução Francesa com a EJA, tem ali uma série de acontecimentos uma série de coisas, eu acho difícil, mais complicado. Agora você vai trabalhar escravidão na EJA, é mais importante, a questão da mulher, questões que vão tocar o aluno no dia-a-dia dele. Então, **a escravidão, o racismo, o feminismo, a questão da opressão, são mais importantes pra EJA porque colabora mais com a vida do aluno diretamente.** Então temas que vão para uma teoria maior é mais complicado trabalhar com eles, **mas pra mim, tem muita em coisa em História que eu acho importante**, mesmo as questões mais teóricas eu tenho dificuldade de achar que não é importante, **mas para trabalhar com a EJA tem que optar.** (Professor 02)

Agora conteúdos que são prioridades, eu trabalho cidadania na Grécia e no Brasil, assunto como violência, violência contra os indígenas na colonização e hoje, então eu vou trabalhar conflitos no mundo e pensar porque a minha comunidade tem conflitos (...) **Então você tem que ter uma noção que tem conteúdos que são extremamente contextualizados pra situação deles (alunos da EJA) (...)**então, **talvez a maior dificuldade que nós temos hoje são as limitações de conteúdo mínimo**, o que vai dar e o que não vai dar, Idade da Pedra, Mesopotâmia, Índia China, sei lá mais o quê, não tem nada disso, você trabalha lá cidadania, os elementos básicos da historiografia, da ciência História, beleza trabalhou isso daí, que o aluno vai utilizar, aí você trabalha outras questões. E aí, nós sempre vamos cair **numa linha muito tênue entre o que que é mais importante para o aluno é o que é para o Estado**, e o mais valorizado é o que é importante pro Estado, o aluno, o que der a gente faz, esse é o pensamento. **De História a gente tem que selecionar? Tem. O ensino de EJA não é igual ao regular, porque você tem educandos em fases diferentes, com idades diferentes e problemas totalmente diversos**, não é que no regular não vai ter problema, vai ter, mas é mais fácil solucionar, porque você tá diariamente com o aluno, o aluno do EJA é um aluno intermitente, tem semana que vai e tem duas semanas que ele não vai. Então ele não tem uma regularidade, **então o assunto do EJA tem que ser feito de**

**uma maneira construtivista e não de imposição de conteúdos, isso aí é uma loucura.** (Professor 03)

Os professores consideram como prioridade no Ensino de História assuntos que possuem potencial estimulador para o aluno compreender as questões contemporâneas e do passado, permitindo a construção de posicionamentos frente à realidade vivida. Assim, a necessidade de ressignificação do currículo e da prática pedagógica tradicional aparecem nas respostas dos professores. O professor 02 aponta a importância de trabalhar conteúdos decoloniais, como questões de gênero, raça e sociedade, evidenciadas na fala: *“a escravidão, o racismo, o feminismo, a questão da opressão, são mais importantes pra EJA porque colabora mais com a vida do aluno diretamente”*. A fala do professor 03 *“eu trabalho cidadania na Grécia e no Brasil, assunto como violência, violência contra os indígenas na colonização e hoje, então eu vou trabalhar conflitos no mundo e pensar porque a minha comunidade tem conflitos”* mostra que um currículo eurocêntrico não consegue dar conta das questões relevantes para a EJA, sendo necessário recorrer a histórias dos povos colonizados e da sociedade e comunidade que o discente está inserido.

Apesar da visão eurocêntrica ainda enraizada na prática do Ensino de História, percebemos que os professores entrevistados fazem a seleção e a contextualização dos conteúdos históricos de acordo com realidade discente, o que representa um currículo crítico em ação, construído com base na dialogicidade.

Segundo Alessandra Nicodemos (2017), essa priorização de conteúdos históricos que busca uma aprendizagem significativa para o aluno rompe com a tradição escolar de Ensino de História positivista, baseado numa relação professor-aluno autoritária com a permanência de conteúdos tradicionais prescritos e do método de memorização. Assim, os dados obtidos na pesquisa indicaram, que os professores de História da EJA buscam uma educação em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o autoritarismo do educador bancário, e caminhando para a ação transformadora no mundo.

Para Paulo Freire (2018), o educador-educando, dialógico e problematizador percebe o conteúdo programático da educação não como uma imposição – um conjunto de informações a ser depositado nos educandos -, mas como a possibilidade de aproximar os alunos do conhecimento científico, a partir do diálogo, e conseqüentemente, da construção do pensar crítico.

O Ensino de História que oportuniza diálogo entre conhecimentos históricos e a realidade discente tem imensa relevância no processo de ensino-aprendizagem da EJA,

provocando a promoção de práticas docentes mais autônomas e alinhadas com a perspectiva crítica da educação.

Por isso o diálogo na sala de aula é tão importante, pois a partir dele é possível perceber a situação histórica, temporal e social que marcam os sujeitos, percebida essa situação é possível refletir e selecionar conteúdos históricos que contribuam para a reflexão da realidade e posterior desejo de liberdade e transformação. Esse processo de pensar sua própria condição de existência na realidade é a conscientização histórica. (FREIRE, 2018). A partir disso é possível a construção de uma educação comprometida com o jovem e adulto trabalhador e seus interesses, reverberando uma educação pública de qualidade.

### 6.3.2 Categoria 02 - “Ensino de História e Decolonialidade: potencialidades e limitações docentes”

A segunda categoria de análise reuniu as questões das entrevistas referentes ao Ensino de História, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, aos conteúdos históricos sobre os povos colonizados e a prática docente. Assim, com o intuito de investigar como o Ensino e o currículo de História da EJA dialogam com a pedagogia decolonial, os professores foram questionados “*Você teve em sua grade curricular disciplinas sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Africano no Brasil? Quais e quantas foram?*”. Os professores 01 e 02 afirmaram não terem cursado nenhuma disciplina sobre os povos colonizados, conforme as falas a seguir:

**Na época que eu fiz faculdade não. Não estava dentro da grade curricular. Tanto que por isso que eu acabei fazendo pós graduação em História da África e do Negro no Brasil (...)** uma pós-graduação excelente, de ótima qualidade, com gente de nome e peso na historiografia. **Mas quanto a história indígena, pessoalmente ainda acho que é uma deficiência pessoal que se possível num futuro eu possa tá buscando um conhecimento mais aprofundado acadêmico.** (Professor 01)

**Eu tive no finalzinho do curso alguma coisa, mas muito pouco porque quando eu me formei não tinha ainda lei, então, mas havia já um debate, eu lembro que um professor falou algo a mais sobre isso. Mas eu não tive uma disciplina que falasse sobre isso.** Eu só fui ter isso na pós-graduação da Cândido Mendes, que já tinha sido aprovada a lei e teve, acho, que uma matéria que focou na questão da África. (Professor 02)

Cabe destacar que, conforme a Tabela 2 – Formação Acadêmica dos professores participantes da pesquisa, apresentada na seção 6.2, o professor 01 cursou sua graduação de licenciatura em História entre 2003 e 2007, ou seja, no período logo após a aprovação da Lei 10.639/03 e antes da aprovação da Lei 11.645/08. Por conta dessa defasagem de conhecimento histórico, o professor 01 cursou uma pós-graduação em História da África e do Negro no Brasil,

e afirmou que também deseja estudar sobre a História e cultura indígena. Já, o professor 02 realizou a sua graduação de licenciatura em História entre 1992 e 1997, ou seja, antes da aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e só foi cursar uma disciplina sobre a África na pós-graduação que fez em Século XX.

O professor 03 cursou sua graduação em licenciatura em História entre 2007 e 2009, ou seja, após a publicação das duas Leis. Contudo, como os currículos não se atualizam de forma rápida, conforme o relato a seguir, em sua graduação ele só cursou duas disciplinas sobre a História da África e só teve breve contato com a História dos povos indígenas na pós-graduação em História Moderna:

**Na faculdade eu tive duas matérias de História África, foi África I e II, que é África Antiga e depois teve da África Contemporânea,** referente a parte da segunda metade do século XIX, que já entra no desenvolvimento do capitalismo da Segunda Revolução Industrial. **História dos povos indígenas não. Eu tive contato com os povos indígenas na pós-graduação na UFF, por causa de História da América, a gente acabou esbarrando,** entrando nessa vertente, que é onde eu adquiri material didático, material científico, pesquisas, livros, artigos. Mas o ensino da História da África e dos povos indígenas no Brasil é pomenorizado. Hoje em dia, a partir de 2014 pra cá que tá começando a falar, tá muito fraco ainda, você não tem por parte do ensino, principalmente por parte do ensino público, você não tem metodologias pra abordar ela de maneira construtivista, de uma maneira conscientizadora, você tem citações, ou você dá trabalho, ou você dá pesquisa, você nunca acaba tendo práticas pedagógicas em cima disso ainda, isso ainda é deficiente. (Professor 03)

Pode-se verificar que os três professores nunca tiveram disciplinas na graduação ou pós-graduação sobre a História dos povos indígenas, revelando uma defasagem na formação acadêmica docente.

Sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos colonizados, os docentes foram questionados com as perguntas *“Você conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Faz aplicação delas na EJA?”*. As respostas foram as seguintes:

**Sim. Faço sim, eu acho que a 11.645 que é um pouco mais complicado, mas assim eu faço uso,** por isso que **dentro do currículo da EJA eu trabalho,** por exemplo, **com identidade, você consegue trabalhar a formação do povo brasileiro e aí você consegue falar sobre povos indígenas e povos de origem africana, que contribuíram para a formação da nossa nação.** Mas assim é obvio, **hoje há uma obsessão de todo ano letivo você querer encaixar conteúdo indígena, ou conteúdo da história do negro no brasil. A lei é importantíssima de fato,** tanto que a gente tá aqui discutindo, não tem uma formação adequada pra trabalhar sobre a contribuição dos povos indígenas no Brasil, isso aí apesar de quase dez anos de lei, não se tem praticamente cursos adequados. Hoje sinceramente eu não sei como tá o currículo da faculdade, mas e aqueles professores que foram formados antes da lei, qual a reciclagem que eles tiveram para poder absorver o conteúdo acadêmico? (...) **depois da lei da obrigatoriedade do ensino do negro no brasil, você passa a ter mais a presença do negro no material didático, mas do indígena tá começando a aparecer,** mas ainda de uma forma bem, eu não vejo de maneira completa como é a diversidade dos povos indígenas. Mas hoje eu assim, alguns colegas estão querendo jogar todos os anos letivos o índio dentro do currículo (...) **é ainda um desafio**

**adequar essas leis dentro do currículo e do conteúdo, eu vejo dessa forma. Ou você passa a ter uma obsessão ou você passa a ter uma marginalização. Então de repente encontrar um meio termo que possa colocar esses conteúdos de forma adequada no currículo passar a ser um desafio.”** (Professor 01)

**É da obrigatoriedade do ensino afro né? Eu conheço, já li a lei,** embora faça tempo que eu releia, mas eu conheço. **Aplico pouco, consigo mais quando a gente consegue introduzir um projeto que tenha a ver,** aí você vai lá no projeto e trabalha, mas no geral, trabalhando com o conteúdo eu tento dá as minhas pitadas lá nas aulas, mas eu acho pouco ainda, acho que podia conseguir mais. Mas assim, você tem que dar determinados conteúdos e dentro dos conteúdos **eu tento introduzir os assuntos, os temas, mas não sei (...)** eu acho que falta, que ainda não consigo trabalhar bem como deveria, mas é um esforço que eu preciso ter para trabalhar melhor esses temas. Eu acho que a prefeitura tinha que oferecer, mas não vou colocar tudo na prefeitura, acho que a gente, eu deveria buscar cursos e buscar leituras, **eu já busco um pouco isso, mas as vezes falta tempo, a vida é uma correria.** E a prefeitura não oferece, a prefeitura poderia focar nisso, oferecer um curso, ou palestras a cada 6 meses, alguma coisa voltada para esses temas e para o ensino desses temas. (Professor 02)

**Conheço. Isso não deveria nem ser lei né, isso é formação do país. Mas é uma medida reparatória que o Estado encontrou para inserir esse assunto na grade curricular.** Mas é um pouco complexo, porque que você tem que fazer uma diretriz por via de lei e não por via educacional, eu quero ensinar porque eu quero e não porque tem uma lei que me obriga essa prática. Então é uma questão social, o professor de História não precisava, você, por exemplo, não tem nenhuma lei que obrigue o professor de português a ensinar verbos faz parte da matéria, História e índios e africanos também fazem parte da matéria de História do Brasil, que teve que ser feita uma lei porque não era ensinado, porque o viés construtivista da História do Brasil foi um viés construído a partir de uma visão superior, dominadora, conservadora, patriarcalista, ruralista, que tá aí de novo, querendo impor goela a baixo o que eles acham que tá certo. **Então a medida, é uma medida reparadora que nós cumprimos (...)** dentro de adaptação, esse ano eu consegui aplicar um pouco melhor, ano passado teve uma resistência maior, mas é difícil. Nesse ano de 2019, na fase 6 eu trabalhei África, tá, e na fase 7 eu trabalhei e vou continuar trabalhando, porque vou continuar Brasil né, a violência indígena. Aí eu consegui trabalhar, fase 6 e 7, nas outras fases a gente dá uma... entra nesse assunto só **na fase 8 que a gente entra em escravidão aí fala um pouco de África. Mas a fase 9, esse ano eu não consegui trabalhar,** dentro dessa contextualização, me deu uma dor de cabeça danada porque eu peguei alunos analfabetos geográficos (...) são coisas assim que você vai trabalhando, não tem como, são necessidades, e a África esse ano eu consegui, África e os povos indígenas. Agora eu tenho que contextualizar esses povos indígenas, porque Resende foi uma região com povos indígenas e eu tô com um livro pra trabalhar isso aí. (Professor 03)

O professor 01 afirmou conhecer as Leis e aplicá-las na EJA. Ele apontou o desafio que é inseri-las adequadamente dentro do currículo e dos conteúdos históricos, destacando que a inserção da temática dos povos colonizados não pode ser uma obsessão ou uma marginalização. Além disso, o docente se queixou da falta de material didático que abordem a temática dos povos colonizados. Já, o professor 02 evidenciou conhecer a Lei 10.639/03 e ter dificuldade de inseri-la em suas aulas, criticando a prefeitura por não oferecer cursos ou palestras sobre a temática. E o professor 03 afirmou conhecer e aplicar as Leis na EJA, através de adaptação e contextualização.

Em nenhum momento, eles citaram que as Leis foram demandas de anos de movimentos sociais negros, indígenas e indigenistas que reivindicavam a presença desses conteúdos na educação brasileira, ou seja, eles sabem da existência das Leis, mas não as conhecem de fato. Parece que para os entrevistados, as Leis representam uma obrigatoriedade vinda “de cima para baixo” para a qual não houve nenhuma formação continuada.

Destaco as falas dos professores 02 e 03, respectivamente: *“E a prefeitura não oferece, a prefeitura poderia focar nisso, oferecer um curso, ou palestras a cada 6 meses, alguma coisa voltada para esses temas e para o ensino desses temas”* e *“Agora eu tenho que contextualizar esses povos indígenas, porque Resende foi uma região com povos indígenas e eu tô com um livro pra trabalhar isso aí.”*. Essas falas evidenciam a importância do produto educacional desenvolvido nessa pesquisa, uma vez que não existe uma formação continuada ou material didático adequado para trabalhar os povos colonizados na EJA.

Para investigar se os docentes consideram ter conhecimento sobre os conteúdos históricos dos povos colonizados, a pergunta *“Você possui conhecimentos sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Afro-brasileiro?”* foi feita e obteve as seguintes respostas:

**O conteúdo de povos indígenas eu acho que realmente é uma defasagem, da história da África e do negro no Brasil não, porque eu fiz uma pós-graduação com o meu dinheiro.** Então, falta incentivo do poder público, o poder público quer que nos mudemos o mundo, quer que o professor obtenha resultado, mas em contrapartida o poder público não dá um, né, mas o fato é que a verba para educação hoje ou é muito limitada ou é mal gastada (...) no estado, ainda tinha um programa bastante legal, bastante interessante de formação continuada, que infelizmente acabou, eu fiz durante alguns anos, aprendi bastante coisa, inclusive inserindo dentro alguns conteúdos do negro e dos povos indígenas, mas que infelizmente acabou, a verba seca, **a educação não é prioridade** em determinados governos, deixa de se investir, é o que acaba acontecendo em alguns governos. (Professor 01)

Eu quando estava fazendo faculdade eu tive a felicidade de trabalhar com uma professora e tive bolsa de trabalho, e ela trabalhava com a questão indígena. Então eu trabalhei com ela um tempo e aprendi um pouco, porque na minha formação não tive porque o curso foi antes da lei. E depois eu aprendi por conta da, veio a lei, veio a obrigatoriedade e você pega um livro, lê e tudo. Mas eu não tive uma formação sólida nessa área, eu gostaria de ter aprofundado mais. Por isso que eu sinto falta desses cursos que a prefeitura poderia dá e não dá, ou palestras ou material pra pelo menos você ler, mas a prefeitura não tem esse tipo de iniciativa, só cobra, só coloca lá que tem que dá. Então, eu tenho um conhecimento, mas poderia ser melhor, não apenas o conhecimento, mas como aplicar esse conhecimento pro aluno da EJA, que é uma das coisas que eu sinto falta. (Professor 02)

Não vou falar o básico, porque quem vive de básico é cesta. Mas, **tenho, sempre estou lendo, eu estudo, mas é o que a gente procura, nunca o que é dado.** Por exemplo, hoje você achar material sobre África nas estantes das livrarias é mais difícil do que achar outro tipo de literatura... se você não encomendar via internet ou baixar artigos, livros em pdf online, você não consegue produzir, então tem dificuldade pro professor ter acesso, pro aluno então nem se fala, né, muito mais difícil. (Professor 03)

O professor 01 afirmou ter apenas conhecimento sobre história da África e do negro no Brasil, por conta da pós-graduação que cursou na área. Os professores 02 e 03, evidenciaram conhecer pouco sobre os povos colonizados, através de pesquisas individuais. Os docentes destacaram que não há incentivo governamental para formação continuada mesmo com a obrigatoriedade de inserção destas temáticas.

Essa defasagem na graduação e formação continuada distancia a temática dos povos colonizados das salas de aula, conforme evidenciaram as respostas das perguntas “*Nas suas aulas você consegue contemplar conteúdos dos povos indígenas e africanos? Acha importante trabalhar esses conteúdos na EJA?*”:

**Na EJA, eu particularmente acho que você colocar em todas as séries, depende da forma como você vai encaixar**, como por exemplo quando eu trabalho com o nono ano, eu trabalho República Velha, eu trabalho justamente mostrando que a república velha não era democrática, porque a maior parte da população era marginalizada (...) aí inserir isso, falando dessa marginalização dos segmentos sociais, incluindo os ex-escravos e os indígenas, mas ele não vai ser o foco do conteúdo, o foco do conteúdo é República Velha, política do café com leite, o processo político (...) **eu acho que é esse tipo de questão que tem que ser visto não só no conteúdo da EJA, mas no conteúdo de maneira geral, né, porque senão você, ou extrapola ou foge do viés que vai ser estudado, ou você marginaliza, o que também não é correto. Acho importante trabalhar, porque querendo ou não faz parte da formação da cultura do povo brasileiro, né, e segundo os dados estatísticos, a maior parte da população brasileira é parda ou negra, então, faz parte da nossa formação, é importante trabalhar sim. Só falta exatamente essa questão do aperfeiçoamento do professor estar em contato com a produção acadêmica, sobre o que vem produzindo sobre esses conteúdos**, porque aí não vai tão necessário, não vai ser sequer necessário uma lei pra te obrigar a ficar caçando o que você colocar dentro do currículo, isso vai surgir naturalmente, você vai na sua sala de aula e já, é, discutir, a questão do índio e do negro, porque tem arcabouço teórico né, sobre o assunto pra poder na prática jogar em sala de aula, então isso que acaba sendo, esse fator. (Professor 01)

**Acho que não.** Eu sou muito crítico comigo, então eu sempre tendo a achar que não, mas não eu acho que não, eu acho que falta, **eu acho que eu poderia trabalhar melhor desde que eu tivesse esses suportes** que estou te falando, e desde que, o currículo põe ali, põe lá um itenzinho, eu sinto as vezes que **a prefeitura coloca isso muito mais pela obrigatoriedade do que pelo interesse. Então vai lá e taca lá, povos indígenas e tudo, mas como ela não te fornece nada sobre isso**, não ampara, eu sinto que é muito isso, coloca aí pra cumprir uma obrigação, e **a gente tenta trabalhar, eu trabalho um pouco, mas sinto que falta, na minha aula falta. E é uma questão extremamente importante de ser trabalhada.** (Professor 02)

**Muito importante. Não, em todas as fases não, só fase 6 e 7. Fase 8 e fase 9**, nossa, praticamente eu... **tem até como inserir**, por exemplo, na fase 9 você tem como falar dos povos indígenas por causa da expansão agrícola, problemas atuais no Brasil, na fase 8 você pode falar sobre escravidão (...) **mas material, literatura científica para o professor ter arcabouço teórico, eu acredito que ainda é uma área em desenvolvimento**, que nós temos aí aquele canal de tv que é o Brasil Escola que tem excelentes projetos de aula, mas muitas vezes o que faz o professor não utilizá-los é o tempo de aplicação, muitas vezes o projeto é feito pra ser aplicado em um tempo no regular enquanto que na EJA demora uma semana, até 15 dias, é uma situação que deve ser observada. (Professor 03)

Podemos perceber, que embora os três professores considerem importante trabalhar conteúdos dos povos indígenas e africanos, a inserção dessa temática na EJA acaba acontecendo de forma adaptada e improvisada, aparecendo nos exemplos, nos detalhes, mas nunca como foco ou assunto principal. A formação docente precisa ser vinculada às Leis, para que os conteúdos históricos dos povos colonizados sejam apresentados superficialmente isolados do contexto escolar, apenas para cumprir uma imposição legal. Para tanto, esses conhecimentos devem ser construídos no saber docente, e conseqüentemente, no saber discente e na sociedade brasileira.

#### 6.4 Análise das Rodas de Conversa com os discentes da EJA

##### 6.4.2 Categoria 03 - “*Perspectiva discente sobre o Ensino de História na EJA*”

Entendendo que os alunos da EJA são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que possuem capacidade de opinar e debater assuntos pertinentes a eles, busquei, nas rodas de conversa, propor um momento de diálogo e reflexão. Assim, para oportunizar o debate acerca da questão em foco, que é o papel do Ensino de História e a inserção de conteúdos dos povos colonizados na vida dos discentes, as rodas de conversa foram preparadas a partir de um roteiro que pudesse apresentar indicadores, impressões e expectativas do que pensam os alunos a respeito da questão. Procurei fazer dessa coleta de dados algo prazeroso e relevante para os alunos, demonstrando o quanto a opinião deles era importante para minha pesquisa. Para isso, apresentei os assuntos e perguntas de forma bem explicativa e com uma linguagem adequada.

Desta forma, a terceira categoria de análise reuniu questões das rodas de conversa relacionadas às observações discentes sobre a experiência de estudar na EJA e sobre a disciplina de História e a relação com suas vidas. Logo, visando apontar as potencialidades e os desafios discentes enfrentados no Ensino de História na EJA, a pergunta “*Como é estudar na EJA?*” foi feita aos alunos. Destaco as respostas a seguir:

**A EJA é bom porque você estuda menos, em um ano você faz duas series, pra quem é mais velho, já tá na idade pra terminar mais rápido ou pra entrar numa faculdade mais rápido**, pra quem já perdeu bastante tempo por causa de trabalho, por causa de filho... O processo eu acho bom, **só é muito corrido**, porque é meio ano cada série, e **pra aprender meio corrido não é fácil, pra quem tem dificuldade de aprender como eu**. O regular tem muita coisa pra você colocar na cabeça, é mais difícil. **Pra mim a EJA é melhor, pra recuperar o tempo perdido.** (Aluno 03)

**Pra mim é uma boa oportunidade, porque a noite eu tenho mais facilidade para aprender e é mais rápido terminar os estudos**, que assim por causa da idade eu tenho oportunidade de fazer uma faculdade e inserir no mercado de trabalho. Eu vejo que a escola do regular é mais rigorosa, tem suspensão... **a EJA é mais pra ajudar os alunos, tem mais conversa.** (Aluno 04)

Tá sendo uma novidade, um caminho, tá andando, eu posso ir além. **É um ensino rápido? Sim. Mas também eu posso pegar livro e matéria por fora e estudar. É uma porta que abriu pra mim por causa da idade, para eu ir além.** (Aluna 05)

**Interessante, porque não leva tanto tempo da vida da gente, dá pra fazer as coisas durante o dia, vim com calma à noite, as matérias são interessantes. É corrido sim, mas o interesse é de cada um.** Os professores tem paciência (...) **A EJA ajuda a gente que tem mais idade, é um resgate para quem ficou pra trás e pra atualizar o ensino que é diferente de anos atrás** (Aluna 06)

Eu gostei, porque de tarde eu fazia muita bagunça, eu não aprendia nada. **Na EJA tá sendo melhor porque eu tô conseguindo aprender, porque o professor ajuda mais, não tem a bagunça que tem no regular, é menor do que o regular, tem menos aluno, aí o professor dá mais atenção.** (Aluna 08)

Com base nas respostas é possível notar que, de forma geral, os alunos gostam de estudar na EJA e destacam como desafios: ser um ensino corrido e superficial nos conteúdos das disciplinas. Por outro lado, os discentes encontram na EJA uma oportunidade de: resgate para aqueles que têm mais idade, recuperar o tempo, aprender com mais facilidade, poder trabalhar e resolver coisas durante o dia, encontrar uma sala de aula com menos alunos e professores mais atenciosos.

Para investigar a percepção discente sobre o Ensino de História na EJA, foi perguntado *“O que é História? Você gosta de estudar História? Por quê? Você acha importante estudar História? Por quê?”*. Aponto algumas respostas a seguir:

**O estudo científico da humanidade, com a história podemos ver o passado, ver o hoje e mais ou menos o futuro. Eu gosto de estudar história, eu sempre gostei,** muitas pessoas dizem que eu tenho vocação para isso, para fazer faculdade, mas eu não tenho vontade porque professor não é valorizado. **É importante estudar História porque a gente estuda coisas passadas e talvez consiga descobrir coisas que não descobriram antes, é uma pesquisa.** (Aluno 02)

**É tudo aquilo que aconteceu no passado,** todas as marcas que ficaram que a gente hoje em dia conta para lembrar, **e para ter o conhecimento hoje em dia,** porque se a gente não pensar o que aconteceu lá atrás a gente não vive daqui pra frente sem esses conhecimentos. **Estudar história é bom pra gente começa a entender mais sobre o mundo, sobre tudo que aconteceu,** é importante estudar história. **Eu adoro estudar história, porque eu gosto das coisas do passado, saber tudo que aconteceu lá trás,** desde a época dos egípcios, persas, espartanos, toda história é importante, eu fico no computador lembrando tudo aquilo, assistindo vídeos de todas essas histórias. (Aluno 04)

**É uma coisa que aconteceu, casos reais,** é bom estudar e saber o que aconteceu lá atrás. **Eu gosto de estudar,** mas eu tenho dificuldade, mas eu estou tentando. **Acho muito importante estudar História e quando você começa a ler as coisas e começa a entender, ah, é muito bom.** (Aluna 05)

É o que aconteceu nos séculos passados e que hoje a gente tá aprendendo. **Eu gosto de estudar História** porque eu gosto de ler, de pesquisar as coisas, e **a História está ligada as coisas que acontecem no dia a dia, como a política, a saúde, então História é o que aconteceu e é a consequência do que vivemos hoje.** E é importante, porque são fatos que acontecem, não é fictício, são histórias reais, e a gerações futura vai aprender com o que a gente está passando hoje. (Aluna 07)

A partir das respostas, percebemos que todos os discentes acham importante estudar História e compreendem bem o conceito dessa ciência e disciplina escolar que está ligada ao passado, presente e futuro. Assim, os alunos conseguiram identificar a relação e importância de se estudar o passado para entender nosso presente. Dos nove alunos que responderam a esta pergunta, sete afirmaram gostar de estudar História.

As perguntas “*O que você acha dos assuntos abordados na aula de história? Você acha que esses assuntos têm relação com o mundo onde você vive?*” buscaram investigar como os alunos compreendem os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula, e também, como esses conhecimentos se relacionam com a visão de mundo que eles têm.

De maneira unânime, os discentes evidenciaram que os assuntos e conteúdos abordados nas aulas de História são importantes, interessantes e se relacionam com as suas vidas, por apresentarem fatos do passado, da nossa origem como seres humanos, da política, do início e permanência dos problemas e desigualdades sociais. Destaco as respostas dos alunos 03, 04 e 10, que evidenciam como os conteúdos históricos decoloniais têm relação direta com a realidade social brasileira:

**Tem relação com minha vida quando fala dos índios, sobre o passado, a História é importante saber porque o passado é o futuro de hoje em dia.** (Aluno 03)

**É importante porque reflete muito hoje em dia, o que aconteceu lá trás, os escravos, a política, e parece que nada mudou até hoje, toda a desigualdade, todos os problemas os sociais continuam hoje em dia,** então é bom discutir sobre esses assuntos. **Tem relação com a minha vida, porque fala da política.** (Aluno 04)

Eu sou suspeita pra falar de História porque eu gosto e é uma das matérias mais interessantes pra mim e **tem tudo a ver com a nossa vida de hoje,** porque se não fosse o começo nós não teríamos o que temos hoje. **Eu acho que mais afeta nossa vida até hoje é o racismo, a política, que tudo vem numa desigualdade tão grande, claro, melhorou,** teve um progresso muito grande, **mas tudo começou errado lá atrás e continuou dando errado até hoje e influencia muito na vida da gente,** bastante. **É muito interessante você pegar a História e ver como tudo aconteceu, ver as realidades de antes e de agora, dá pra você fazer uma comparação das coisas com a nossa vida.** (Aluna 10)

A intercessão entre conhecimentos históricos e a vida dos alunos caminha junto com valorização as experiências discentes e a escuta de suas percepções de mundo. Entendendo que os alunos da EJA estão inseridos em um contexto com relações de dominação e negação de direitos, o Ensino de História é um importante instrumento de construção de identidades. Para tanto, o diálogo é indispensável no Ensino de História na EJA, pois além dos conhecimentos científicos, os alunos precisam compreender os conflitos e contradições das relações de poder que influenciam suas vidas.

#### 6.4.2 Categoria 04 - “História e Decolonialidade: impressões discentes”

A quarta categoria de análise reuniu as questões das rodas de conversa referentes ao conhecimento e percepção que os discentes possuíam sobre os conteúdos de História da África e dos povos indígena e negro no Brasil e as possíveis relações com suas vidas.

Assim, para iniciar a investigação de como os conteúdos históricos dos povos colonizados são compreendidos pelos alunos, a pergunta “*O que é ser brasileiro?*” foi feita. Destaco as seguintes respostas: “é ser mais um sobrevivente no meio dessa selva que é o Brasil” (Aluno 04), “é um povo que trabalha para melhorar a cada dia, tudo que a gente tem hoje não foi fácil, foi conquistado gradativamente” (Aluna 06), “é um povo misto de várias raças, que não desiste, mesmo com as dificuldades que passamos” (Aluna 09). Diante dessas e das outras falas, que foram semelhantes, foi possível perceber que os discentes possuem uma visão resiliente do povo brasileiro, que se originou a partir do encontro e relações de vários povos e que hoje luta para ter uma vida digna, apesar dos desafios impostos pela colonização, pelos governos e pelo capitalismo.

Em seguida e aproveitando o gancho da aluna que descreveu o brasileiro como um povo misto de várias raças, as perguntas “*Você sabe de onde vem o povo brasileiro? Estudar sobre isso ajuda a saber sobre você?*” foram feitas e desencadearam a seguinte discussão:

- **Da miscigenação de vários povos, africanos, índios, europeus, são vários povos que foram chegando**, os africanos como escravos e juntaram todos e estamos aí hoje. **É muito, muito importante mesmo saber nossa origem, precisamos saber como eles chegaram até aqui e porque chegaram.** (Aluna 10)
- **Nós viemos dos povos indígenas né, porque antes de europeus e africanos chegarem aqui, tinham índios aqui**, então não foi descoberto, porque os índios já estavam aqui. **É importante estudar, claro, se a gente não soubesse o que aconteceu antes estaríamos perdidos.** (Aluno 01)
- **Essa mistura de raça aconteceu por causa de abusos de poder**, os portugueses pegaram os índios para mão-de-obra e pegavam as mulheres deles. (Aluno 03)
- **A nossa base são os indígenas...** Também teve uma época do racismo, tinha preconceito de pele, eles queriam que o Brasil tivesse só pessoas brancas... Eles compararam cérebro de branco com os negros, pra dizer que negro era burro e branco superior. (Aluno 02)
- **Então, os europeus vieram com as habilidades deles, a sabedoria deles, mas aqui no Brasil os nativos já tinham sabedoria e o jeito de trabalhar**, já tinha nossa cultura, os africanos também, eles trouxeram porque eles sabiam fazer as coisas. (Aluno 03)
- **Lá na África tinha reis, é um povo inteligente.** (Aluno 04)
- Mas eles diziam que o índio e negro é preguiçoso, aí **os europeus chegaram e pegaram o conhecimento dos índios em ervas, remédios, mas pro trabalho eles roubaram negros e traziam** os negros escravizados porque os negros eram bons de braço. (Aluna 06)

- **Quem nós somos? A gente é um pouco de cada um, negro, branco, índio.** (Aluno 03)

Ressalto que o Aluno 03 trouxe a questão do abuso de poder que perpassou toda a constituição física, cultural e intelectual do povo brasileiro. Outro destaque importante é a fala do Aluno 02 sobre o racismo e a política de branqueamento que perdurou até meados do século XX e foi substituída pelo mito da democracia racial, com a ideia da miscigenação das raças e povos como algo a ser valorizado. As falas dos Alunos 04 e 06 apresentam os saberes e a rica cultura dos povos colonizados, demonstrando a valorização discente sobre essas histórias.

Esta discussão foi muito satisfatória, pois mostrou que os alunos compreendem que a formação do povo brasileiro surgiu a partir da miscigenação entre europeus, africanos e indígenas, e que “essa mistura de raça aconteceu por causa de abusos de poder”, sobre isso, foi enfatizado que “nós viemos dos povos indígenas, porque antes de europeus e africanos chegarem aqui, tinham índios aqui”. Os discentes ainda afirmaram ser muito importante conhecer a origem e a formação do povo brasileiro. Logo depois, foi feita a pergunta “*Você se identifica com os brancos, negros e indígenas?*” que apresentou as seguintes respostas:

Com o povo indígena, por causa da minha família, mas minha família também é toda bagunçada, tem africano, tem índio, tem tudo... **me identifico com um pouco de cada, porque é tudo misturado.** (Aluno 03)

**Me identifico com duas raças, tanto europeu, como africano,** que na minha família é misturado sabe, tem português, holandês, africano. (Aluno 04)

**Eu também, eu me identifico com as três raças,** porque eu tenho sim descendência europeia, mas com certeza teve outras raças que se misturaram, então eu acho que são todas, não tem uma específica. (Aluna 10)

**Na minha família tem bastante negros e a minha bisavó era índia, então são os dois que eu mais me identifico,** que a minha família carrega no sangue (Aluna 07)

**Então, também os três,** na família em geral tem os três. (Aluna 05)

A minha família é **mistura de índio com português.** (Aluna 06)

**Não é pelo caso de eu ser branco, mas eu me identifico com o africano,** porque a família da minha mãe toda é negra, só ela que nasceu branca, ela e meu vô são brancos, família da minha mãe é toda negra, **então é europeu e africano.** (Aluno 01)

Eu **me identifico com os três.** (Aluno 02)

Dos oito alunos que responderam a esta pergunta, quatro se identificam com brancos, negros e indígenas, dois com brancos e negros, um com negros e índios e um com índios e brancos. Foi possível notar que os discentes, apesar de se identificarem com uma cor/raça, entendem que carregam em si as histórias dos três povos: brancos, negros e índios. Histórias marcadas por abusos de poder, apagamentos e resistência ontem e hoje. Histórias que precisam ser contadas, conhecidas e participadas pelos discentes.

Em seguida, os discentes foram questionados “*Você já estudou algo sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Africano no Brasil? Como foi?*” Destaco as seguintes respostas:

**Eu não estudei, mas gostaria de estudar sobre os índios,** porque minha bisavó era índia (Aluno 03)

**Já estudei em algum momento na escola, sobre a cultura africana e indígena, mas gostaria de estudar mais** sobre a língua indígena e africana, desde do momento da África até aqui no Brasil. **Pouco é falado sobre a África e os indígenas e aí que entra o preconceito, tinha que ser igual pra mudar um pouco o rumo das coisas.** (Aluno 04)

**No momento a gente tá estudando sobre a África,** sobre os africanos e toda a desigualdade que vem desde início dos tempos até, como a África foi separada de forma bruta, dividiram povos de maneira errada, dividindo as várias línguas e culturas. **A Europa é aquilo que a gente vê sempre né e os índios é o pouco que a gente sabe do pouco que sobrou e ainda está sendo bastante injustiçado.** (Aluna 10)

**Não estudei e quero estudar porque faz falta.** (Aluna 05)

**Já estudei, mas foi muito pouco né.** (Aluno 02)

Dois alunos afirmaram não terem estudado sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Africano no Brasil. Os demais alunos relataram já ter estudado, mas de forma breve e superficial. Nesse sentido a fala do Aluno 04 evidencia que o preconceito começa no pouco que é ensinado sobre a África e os indígenas nas escolas, para ele “tinha que ser igual pra mudar um pouco o rumo das coisas”. E a fala da aluna 10 apresenta a grande quantidade de conteúdos eurocêntricos em detrimento dos saberes dos povos colonizados, principalmente sobre os indígenas “que a gente sabe do pouco que sobrou e ainda está sendo bastante injustiçado”. Todos os discentes evidenciaram o desejo de aprender mais sobre os povos colonizados.

Por fim, a última pergunta do roteiro das rodas de conversa “*Conhecer a história dos negros e indígenas ajuda a entender sobre você? Sobre o Brasil?*” foi feita aos alunos. Todos afirmaram que sim, que estudar a história dos povos colonizados é importante para entender mais sobre eles mesmos e sobre o Brasil. Destaco as seguintes respostas:

**Sim, ajuda a entender um pouco mais sobre tudo que vem acontecendo, todo esse preconceito, toda essa desigualdade,** resume a tudo, e se a gente puder estudar mais vai poder melhorar toda essa situação e ter mais igualdade e mais respeito com todas as culturas. (Aluno 04)

**Sim, porque foi onde tudo começou né, tudo começou com os africanos trazidos pra cá, com os indígenas que já estavam aqui, então é o começo da história, o alicerce total de tudo são eles.** (Aluna 10)

**Eu também acho importante estudar,** uma que a minha origem é africana então eu quero saber, e quanto mais conhecimento melhor, nunca é tarde para poder aprender, então eu acho importante sim, **é um conhecimento valido que a gente vai levar para a vida.** (Aluna 07)

**Tem muita importância,** o problema é que a gente se importa e não pode fazer nada, porque olhando de lá pra cá houve tanta evolução e não mudou foi nada, continua a

mesma coisa. Então é importante saber sim, observar e quem sabe mais tarde a gente não possa colaborar para uma melhoria. **E estudar sobre isso afeta a gente com certeza, porque mesmo estudando a gente já não pode fazer nada, imagina se não estudar e se não entender, tem que entender, um dia nossa palavra pode sim ser precisa**, então a gente tem que saber um pouco lá trás o que aconteceu pra gente poder opinar, talvez, quem sabe, se alguém perguntar a gente sabe o que responder. (Aluna 06)

**É importante sim, porque a gente entendendo tudo que eles passam e passaram a gente vai fazer nosso papel de respeitar, de ajudar, de tentar compreender o lado deles**, porque tipo, os brancos não passam o racismo e o preconceito, então é preciso saber pra sentir na pele o que é isso entendeu, e eu acho que é importante sim. **E saber sobre isso me muda, claro, porque 90 por cento da minha família é negra.** (Aluno 01)

Percebi que a temática do ensino das histórias dos negros e indígenas ocasionou nos alunos a identificação e o reconhecimento das causas e consequências do racismo e da discriminação. Diante disso, a pergunta *“Vocês falaram de preconceito e racismo, vocês já sofreram com isso?”* foi feita. Quatro alunos narraram já terem sofrido preconceito e racismo, destaco a seguir duas falas:

Ih, direto isso acontece comigo, nesses dias mesmo, eu tava vindo pra escola, subindo esse morro, e **uma mulher que tava perto de mim, quando me viu, atravessou a rua, ficou segurando a bolsa e olhando pra mim, aí eu não aguentei eu falei pra ela “pode ficar tranquila que eu não vou te roubar não, eu sou preto, mas não vou te roubar”**, antigamente eu ficava quieto, hoje não fico mais não. Tem muito racismo, muito. (Aluno 03)

Já passei por essa situação quando era mais novo, era muito difícil porque **a família era muito pobre, aí a gente passa por certas coisas, o olhar diferente das pessoas. E sobre a questão racial, foi na época que eu trabalhava na serralheria né, tinha um encarregado que era preconceituoso e às vezes falava palavras e a gente tentava segurar a onda né**, porque eu precisava trabalhar para ajudar em casa, só que aí teve uma hora que eu não aguentei mais não, aí eu acabei brigando com ele lá e fui despedido. (Aluno 04)

A intenção das rodas de conversa era colher dados sobre o que os discentes entendiam sobre o Ensino de História e seus conteúdos, mas quando abordamos os assuntos dos povos negro e indígena, emergiu naturalmente a ideia da opressão, preconceito e resistência que eles sofreram no passado e sofrem hoje. Nesse ponto, partiu dos alunos a temática do racismo, evidenciando o quanto isso está presente em suas vivências e subjetividades e o quanto eles querem e precisam falar sobre essas questões. Por isso é tão necessária a inserção dos conteúdos históricos sobre os povos colonizados, para possibilitar a aproximação de debates sobre a discriminação e as desigualdades, trazendo esta dimensão estrutural que possui consequências para as situações contemporâneas que continuam a reproduzir e recriar subjugações na vivência discente e na sociedade brasileira.

Assim, o Ensino de História pautado na pedagogia decolonial, permite a abertura deste espaço de diálogo e reflexão sobre as desigualdades raciais na educação, evidenciando uma

oportunidade para os alunos refletirem e tirarem dúvidas sobre essas questões, que em geral não discutem em outros espaços. Também possibilita a valorização da história e cultura dos povos negro e indígena, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos.

### 6.5 Síntese das Análises Realizadas

Após a análise dos dados, é possível perceber que no que diz respeito ao currículo e Ensino de História na EJA, os professores usam o currículo prescrito enviado pela SME para orientar e planejar as aulas, contudo, estabelecem adaptações necessárias para criar espaços de diálogo entre os conteúdos históricos e a vivência discente, executando o currículo oculto.

Assim, ficou nítida a preocupação dos professores em pensar como o Ensino de História pode contribuir para a formação do aluno da EJA, inclusive pelas seguintes falas: “Você conseguir inserir ele para o mundo do trabalho e o mundo cidadão, eu acho que é o foco do ensino da EJA” (Professor 01), “Você vai trabalhando temas com o aluno, pra tentar despertar nele a consciência crítica sobre o mundo e diversas situações (...) pela sociedade, pela História, ter mais consciência política” (Professor 02) e “(...) a História não pode ser conteudista, tem que ser uma prática singular. O que importa na EJA é levar o aluno a entender não só o espaço e o meio, mas também que ele pode interferir nisso. É uma prática que pode levar o aluno a fazer uma leitura de mundo” (Professor 03).

Diante dessas falas podemos perceber que os docentes criam suas práticas curriculares e pedagógicas a partir do olhar para o aluno da EJA. Essa questão se confirma quando analisamos as falas discentes sobre como os docentes atribuem mais atenção e buscam diálogo nas aulas dessa modalidade.

Os professores entrevistados consideram o Ensino de História no currículo escolar como uma possibilidade de construir junto com os discentes o pensamento crítico diante do mundo. Sobre isso, eles afirmaram que o Ensino de História não deve se limitar a trabalhar competências e habilidades, mas deve servir, principalmente, para levar a consciência de pertencimento e ação do indivíduo no mundo. Assim, na fala dos docentes, a História busca ensinar os alunos a serem críticos sociais, sendo fundamental para gerar o mínimo de consciência política e social e fazer o aluno se enxergar na sociedade. Pois como afirma o Professor 03 “nossa sociedade é conservadora, preconceituosa e retrógrada, e a História tem que servir como caminho para construir a crítica e levar o aluno a pensar que ele não é um mero

peão no tabuleiro, mas que ele é um ator e sujeito histórico, que escreve sua História. É uma prática de inserção social e intelectual.”

A partir das conversas com os discentes, foi possível notar que esse pensamento docente sobre a função do Ensino de História na EJA se realiza na prática. Pois os alunos se posicionaram criticamente sobre os assuntos discutidos, opinando sobre acontecimentos antigos e atuais que resultam na sociedade em que vivemos, e ainda, fazendo relações com as suas realidades.

Com relação a pedagogia decolonial e a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a inserção dos povos colonizados no currículo de 2019, elaborado com a participação dos professores da EJA, ocorre efetivamente nos conteúdos históricos do 6º, 7º e 8º ano e timidamente no 9º com algumas habilidades. Sobre a prática do Ensino de História, os professores afirmaram inserir os conteúdos dos povos indígenas e afro-brasileiros em suas aulas, contudo, com certa dificuldade por conta da falta de formação continuada e de materiais didáticos de apoio docente e discente.

O currículo e Ensino de História pensados a partir da interculturalidade e da decolonialidade oportunizam o conhecimento da história e cultura dos povos colonizados, a discussão das relações étnicas e culturais e o enfrentamento do preconceito racial e social. Contudo, a construção de debates sobre equidade e diversidade deve primeiramente acontecer no âmbito da formação de professores, para romper com a reprodução de estereótipos, racismo e discriminação, e assim, junto com os alunos, equipe e comunidade escolar alcançar um ambiente escolar livre de preconceitos. Nesse sentido, é necessária a formação acadêmica e continuada para que os docentes tenham condições de atuar na implementação das Leis 10.639/03 11.645/08.

Sobre as rodas de conversas, é interessante constatar a boa participação dos alunos, através do compartilhamento de opiniões e semelhantes e diferentes, o que possibilitou a construção de diálogo, aprendizados e respeito mútuo entre os mesmos. Essa experiência permitiu a confrontação de questões sobre a vivência na EJA, a importância da disciplina de História, a construção da identidade brasileira, a relevância do ensino de conteúdos dos povos colonizados e o racismo.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena “dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se

enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.” (BRASIL, 2004b, p.8)

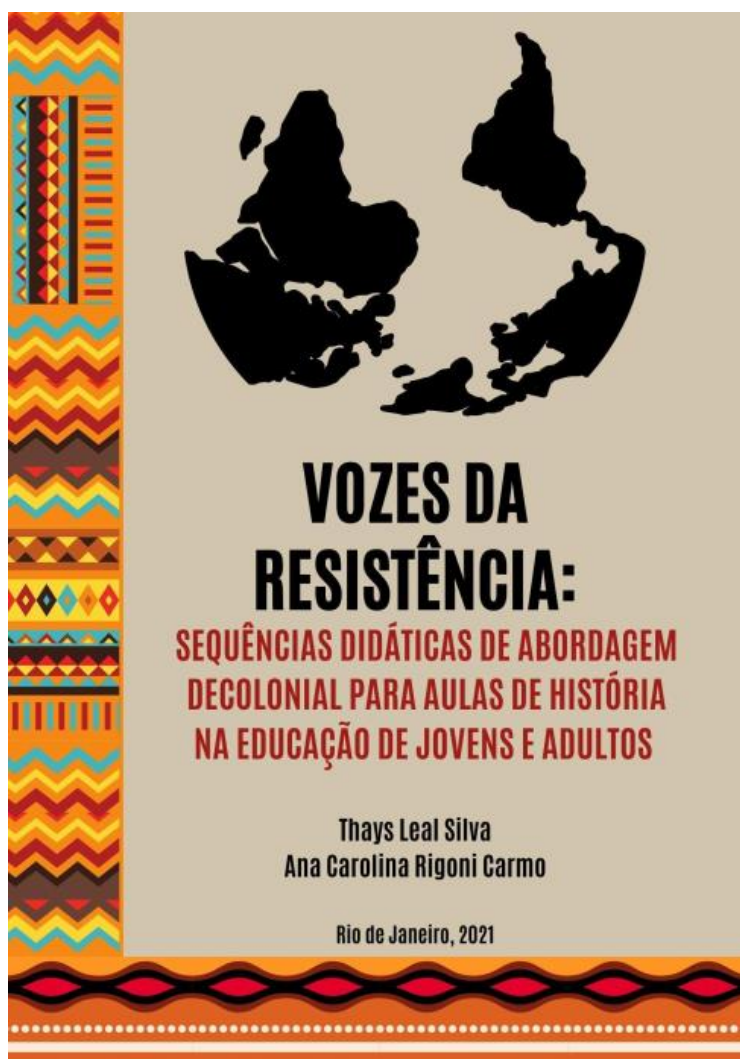
A dialogicidade e a problematização educador-educando encaminham o pensar-fazer pedagógico. E foi justamente essa a experiência que eu tive como professora-pesquisadora, pude perceber o quanto os alunos sabem e como eles percebem o Ensino de História e configuração do povo brasileiro, bem como os desafios e preconceitos que eles enfrentam. Descobrir essas questões me oportunizou pensar em vários temas e atividades que trouxessem para sala de aula assuntos pertinentes à realidade discente. Por isso, o currículo e o Ensino de História não se limitam a seguir conteúdos prescritos pela hegemonia, mas é aquilo que é formado por todas as aprendizagens que se realizam no ambiente escolar.

## 7. PRODUTO EDUCACIONAL: “Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos”

O produto educacional é uma das exigências determinadas pela CAPES para a conclusão do Mestrado Profissional e deve estar vinculado à pesquisa realizada pelo mestrando, como forma de aproximar a teoria estudada à prática escolar. A partir dessa orientação, busquei concentrar a pesquisa sobre Ensino de História, currículo e decolonialidade na EJA, a partir da prática docente e do olhar discente, pois entendo que ouvir essas experiências é uma forma de oportunizar trocas de saberes, tão necessárias para atualizações da prática pedagógica.

Por esta razão, com a participação da amostra de professores e alunos da EJA da Rede Pública Municipal de Resende-RJ e a partir da minha atuação como professora-pesquisadora, o produto educacional “*Vozes da resistência: sequências de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos*” foi elaborado.

Figura 1: Capa do produto educacional



A escolha pelo caderno de sequências didáticas como produto educacional da pesquisa, sobre o Ensino de História, a Pedagogia Decolonial e seu uso no contexto curricular e escolar da EJA em Resende-RJ, foi mediada por consulta aos docentes da amostra por meio da pergunta: “*Você acha que o material didático de História da EJA está adequado ao Currículo? Por quê?*” Assim, encontrei alicerce nas três respostas dos professores consultados, unânimes em dizer que não existe material didático de História específico para EJA e adequado ao currículo, conforme as seguintes ponderações:

(...) a minha orientação e a minha direção me dão um suporte legal, porque eu **tô com livro bem antigo** que eu acho que atende bem, e eles seguram esse livro pra mim, não jogam fora, só que infelizmente é assim, livro chega, quando o governo decide mandar e no EJA é desse jeito. E **quando vai chegando livro eu vou fazendo uma análise, o que eu posso trabalhar de acordo com o currículo porque é uma outra questão também complicada, o livro didático se encaixar dentro currículo do EJA.** (Professor 01)

Então, **qual material didático né? Qual? Assim, não tem nada** (...) não material didático, você não tem nada, é você por você, você fica tentando e não tem tempo pra elaborar, porque a nossa vida é corrida, você vai ali, tentando se virar (...) eu tô torcendo para que você consiga fazer esse material bem legal, e que a secretaria aceite colher esse material que você vai produzir para auxiliar a gente. (Professor 02)

**Qual?** Eu tenho aí dois livros que eles falam que é de EJA, mas eu nunca vi usarem (...) **então assim, material é o professor que produz** (...) dá a ideia, monta, desenvolve e ainda é criticado porque ter feito um trabalho diferente. **E ainda tem a loucura de como adequar o material ao currículo.**” (Professor 03)

Em vista dessa inexistência de material didático de História para a EJA, a oportunidade de elaborar um caderno de sequências didáticas com base na pedagogia decolonial e adequado à EJA, como aporte pedagógico, oferece uma possibilidade para esses e outros professores da modalidade. Portanto, “*Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos*”, trata-se de um aporte pedagógico com propostas de atividades escolares que abordam conceitos como história, identidade e formação da sociedade brasileira, dentre outros conteúdos pertinentes ao componente curricular. Assim, o caderno de sequências didáticas busca atender à demanda legal emergente de efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, através da construção e aplicação de atividades que rompam com o processo de invisibilização da história a que foram submetidos os saberes dos povos indígenas e afro-brasileiro.

O produto educacional foi elaborado para o público da EJA, contendo linguagem e conteúdo adequados a essa modalidade da Educação Básica. As sequências didáticas propostas no produto educacional utilizam diferentes metodologias e instrumentos para aplicação, como: vídeos, rodas de conversas, imagens e textos geradores de reflexões para introduzir e discutir o

conteúdo. Essas atividades foram construídas de acordo com o planejamento curricular de História proposto na EJA de Resende-RJ, com base em um caminho intercultural e decolonial, e são direcionadas à EJA – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Entretanto, por mais que a sugestão de aplicação da sequência didática seja para uma série por mim indicada, o professor que desejar desenvolvê-la com seus discentes terá total autonomia para promover adaptações para sua realidade escolar. O produto educacional também pode ser usado pelo docente que atua no ensino regular, fazendo as adaptações que achar necessárias.

Assim, o produto educacional é composto de 04 (quatro) sequências didáticas, uma para cada ano do Ensino Fundamental II da EJA (6º ao 9º ano). Cada sequência didática será desenvolvida em seis aulas com duração de 40 minutos cada. Essas atividades são independentes e baseadas nos conteúdos curriculares de História da EJA de Resende-RJ e na pedagogia decolonial, em associação com outras questões presentes no cotidiano social e escolar, conforme mostrado a seguir:

Tabela 4: Relação do número, conteúdo curricular, público-alvo e nomes das atividades do produto educacional

<b>Número da Sequência Didática</b>	<b>Nome da Sequência Didática</b>	<b>Conteúdo curricular</b>	<b>Público-alvo</b>
01	Cultura Material, cultura Imaterial e povos indígenas	Fontes históricas e a construção do conhecimento, cultura e memória	6º ano da EJA
02	Quilombos: resistência ontem e hoje	Brasil Colônia, Escravidão e Resistência do povo negro	7º ano da EJA
03	Revolta dos Malês e a intolerância Religiosa	Período Regencial, Revoltas regenciais	8º ano da EJA
04	Quartos de despejos: questões sociais, raciais e a construção de uma radionovela	Governos de Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.	9º ano da EJA

Fonte: A autora, 2021

Cada sequência didática possui a seguinte estrutura: a) uma breve apresentação da proposta didática e a descrição do público-alvo, tempo estimado, recursos necessários e objetivos; b) o passo a passo para aplicação; c) outras possibilidades para desenvolvimento da

atividade; d) material utilizado; e) dicas de livros, artigos, sites e vídeos para saber mais. Conforme mostra a figura 2.

Figura 2: Estrutura das sequências didáticas

**Sequência Didática 01**

**Cultura material, cultura imaterial e povos indígenas**

Sugerimos que essa sequência didática seja realizada nas aulas de História, juntamente com os conteúdos de O que é História? e Fontes Históricas. Assim, iniciamos a atividade elucidando os conceitos de História, do papel do historiador e das fontes históricas. Em seguida, explicitamos o conceito de cultura e patrimônio cultural, ressaltando a diferença entre bens de cultura material, bens de cultura imaterial e bens naturais, a fim de oportunizar a relação dos bens culturais com a preservação da memória dos povos e sociedades.

Também apresentamos a perspectiva indígena na produção e vivência da cultura material e imaterial, bem como os atuais desafios na manufatura dos artefatos. As culturas indígenas representam um patrimônio inestimável ao Brasil e permitir que os alunos as conheçam possibilita a formação cidadã, a construção de novos saberes, diálogos, reflexões e a sua valorização.

Objetivando aproximar os alunos do entrelaçamento das culturas material e imaterial, evidenciamos a etnia Nambikwara e seu artefato a narigueira emplumada. Destacamos que exemplos culturais de outras etnias podem nortear essa discussão. Por fim, indicamos a dinâmica do relicário, onde os discentes são orientados a levar e mostrar objetos materiais que carreguem memórias e significados.

Você poderá avaliar a participação dos alunos nos debates, na produção escrita e na dinâmica do relicário. Espera-se que essa abordagem gere a produção de conhecimento crítico e criativo sobre a construção das culturas e memórias indígenas que resistem em nosso país.

**Público-alvo**

Alunos do 6º ano da Educação de Jovens e Adultos (aplicável a outras séries).

**Tempo estimado:**

8 tempos de aula (40 minutos cada).

**Recursos necessários:**

Cadeiras/cadeiras, cópias impressas do texto "A narigueira emplumada", equipamento de multimídia (televisão ou datashow), caixa para fazer o relicário, quadro branco, caneta ou lápis e caderno.

**Objetivos**

- Construir junto com os discentes a aprendizagem sobre o papel das fontes históricas para o ser humano.
- Conduzir os alunos à reflexão sobre a cultura material e imaterial e os saberes indígenas.
- Oportunizar o debate, a reflexão, a escrita e o protagonismo discente.
- Valorizar a história e memória discente.

**Passo a passo**

**Passo 1:** Inicie a aula com perguntas problematizadoras:

- O que é História?
- O que estudamos em História?
- Você acha importante estudar História?
- Quem faz a História?
- Você sabe o que são fontes históricas?

**Passo 2:** Após ouvir as respostas, apresente os conceitos discutidos, de forma positiva no quadro ou no equipamento de multimídia. Indicamos a seguir um breve texto com a definição das questões norteadoras dessa atividade:

História é uma ciência que estuda os seres humanos no tempo, investigando o que eles fizeram, pensaram e sentiram. A História estuda as mudanças e permanências ocorridas nas sociedades. Assim, a História é uma ciência do passado e do presente, que nos mostra que homens e mulheres são capazes de criar culturas, sociedades e transformar o mundo. É importante destacar: a História é feita por todos nós! Nós somos atores de nossas histórias que estão relacionadas com histórias de outras pessoas.

Mas para que estudar História? Conhecendo as experiências humanas no passado podemos refletir e transformar o que somos no presente. No caso do Brasil, percebemos grandes desigualdades sociais e raciais e os estudos sobre a história brasileira nos ajudam a entender os motivos dessas desigualdades.

Quem pesquisa e ensina História é chamado historiador. O historiador investiga vestígios e pistas disponíveis para construir o conhecimento sobre a trajetória de um povo, um grupo ou uma pessoa. Esses vestígios produzidos pelo ser humano ao longo do tempo são chamados de fontes históricas. Toda fonte histórica é uma representação da sociedade em que está inserida, pois apresenta ideias, crenças, interesses políticos e sociais das pessoas. As fontes históricas podem ser escritas, visuais, orais, sonoras e da cultura material.

13

**Outras Possibilidades**

- Pedir que os alunos façam uma pesquisa sobre os artefatos (cultura material) e as histórias de diferentes etnias indígenas, sugerimos o seguinte site <https://lib.socioambiental.org>
- Produzir desenhos representando diferentes culturas.
- Introduzir lendas indígenas para trabalhar fontes de cultura material.
- Solicitar que os alunos escrevam uma autobiografia através de conversas com a família e recordações de memórias.
- Solicitar que os alunos escrevam relatos sobre lugares ou objetos de cultura material que já visitaram e sobre manifestações de cultura material que já participaram ou viram.
- Realizar uma aula passeio em museus com objetos de cultura material de diferentes povos e orientar que os alunos relatem o que aprenderam sobre as diferentes culturas.
- Realizar uma aula passeio ao centro histórico de Resende-RJ ou a patrimônios culturais onde localiza-se a escola do leitor, contando a história dos patrimônios culturais.
- Realizar uma aula passeio a Pedra Sonora (patrimônio histórico e paisagístico de Resende), localizada na Serra em Resende-RJ, e apresentar a história dos índios pinis, etnia que viveu na região em séculos anteriores. A visita também pode ser feita em outros locais com histórias de tribos indígenas, próximos a escola do leitor.

**Material utilizado na Atividade Pedagógica**

Livro - SILVA, Giovanni José da, COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. Cultura material e cultura imaterial: saberes indígenas nas aldeias e nas salas de aula. In: Histórias e culturas indígenas na Educação Básica. (Coleção Práticas Docentes) - 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

Site do Iphan - Dados do Patrimônio cultural brasileiro, disponível em <http://portal.iphhan.gov.br>

Reportagem - Nambikwara - Povos indígenas no Brasil, disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo/Nambikwara>

25

14

**Para saber mais**

Entrevista - Culturas não são estáticas, imutáveis com Anna Maria Costa, disponível em <http://www.lugarismmelancholicos.com.br/noticias/12700/culturas-nao-sao-estaticas-imutaveis>

Artigo - BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos. História e Parcerias - Encontro da ANPUH, Rio de Janeiro, 2019.

Site - <https://lib.socioambiental.org>

Site - <http://portal.iphhan.gov.br>

26

Fonte: A autora, 2021

Inicialmente, o produto educacional seria avaliado e validado por pares, em uma oficina ministrada no Colégio Pedro II ao Programa de Residência Docente (PRD) e ao público externo, no final do mês de março de 2020, com objetivo de refletir e discutir os conceitos, leis e teorias estudados durante a pesquisa, bem como, apresentar o caderno com as quatro sequências didáticas de História na EJA, com base na pedagogia decolonial. No entanto, por causa da pandemia da Covid-19, aconteceu a suspensão das aulas a partir do dia 16 de março, impossibilitando a realização da oficina presencial. Uma saída encontrada foi a realização de

uma oficina remota e apresentação de apenas uma sequência didática para avaliação e validação. Esta oficina foi organizada e aplicada juntamente com duas colegas do Mestrado, professoras de literatura, que trabalham com o objeto de estudo semelhante ao da nossa pesquisa.

Diante disso, a oficina intitulada “Ensino de História e Literatura a partir das perspectivas Intercultural e Decolonial” foi oferecida de forma remota aos alunos do Programa de Residência Docente (PRD) e ao público externo, entre os dias 25 de agosto e 02 de outubro de 2020, através da plataforma *Moodle*. Logo, a oficina foi voltada para professores e professoras em busca de formação continuada ou para estudantes dos cursos de licenciatura.

Por se tratar de uma oficina aplicada de forma remota, foi decidido que cada professora-pesquisadora apresentaria uma atividade do seu produto educacional, para não tornar a avaliação dos cursistas maçante. Assim, a “*Sequência Didática 02: Quilombos: resistência ontem e hoje*” foi disponibilizada para avaliação. Os pareceres sobre a atividade emitidos pelos participantes da oficina, bem como, os gráficos resultantes dos formulários respondidos foram analisados na seção 7.2.

Destaco ainda, que a “*Sequência Didática 04: Questões Sociais e Raciais: a construção de uma radionovela*” foi construída a partir de uma atividade aplicada na turma do 9º ano da EJA da Escola Municipal Maria de Assis Barboza, localizada na cidade de Resende-RJ, no segundo semestre do ano de 2018. Tal aplicação foi descrita na seção 7.4.

## 7.1 Sequência Didática 01 - Cultura material, cultura imaterial e povos indígenas

“Em nós vivem milhões de índios” Darcy Ribeiro

Figura 3: Imagens da Sequência Didática 01



Fonte: A autora, 2021

A “*Sequência didática 01 – Cultura material, cultura imaterial e povos indígenas*” foi pensada e construída para ser usada nas aulas de História, juntamente com os conteúdos de O que é História? e Fontes Históricas. Assim, iniciamos a atividade elucidando os conceitos de História, do papel do historiador e das fontes históricas. Em seguida, explicitamos o conceito de cultura e patrimônio cultural, ressaltando a diferença entre bens da cultura material, bens da cultura imaterial e bens naturais, a fim de oportunizar a relação dos bens culturais com a preservação da memória dos povos e sociedades.

Também apresentamos a perspectiva indígena na produção e vivência da cultura material e imaterial, bem como os atuais desafios na manufatura dos artefatos. As culturas indígenas representam um patrimônio inestimável ao Brasil e permitir que os alunos as conheçam possibilita a formação cidadã, a construção de novos saberes, diálogos, reflexões e a valorização da cultura indígena.

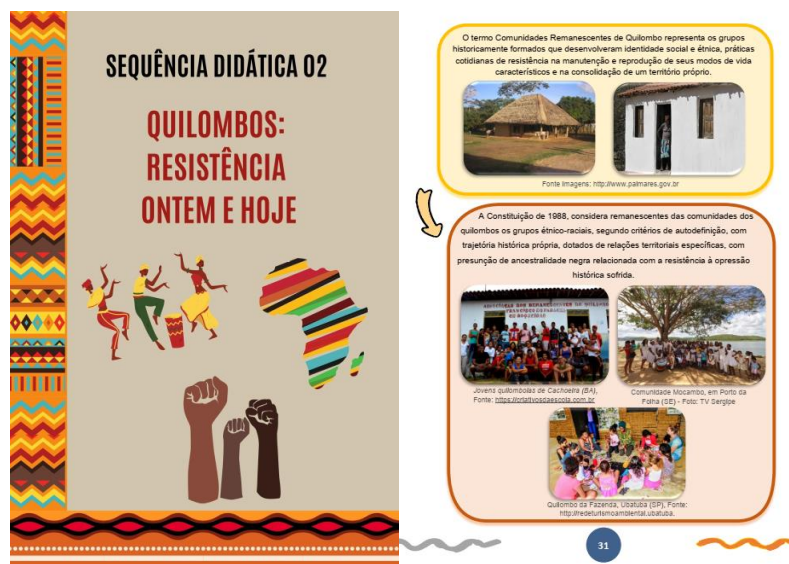
Objetivando aproximar os alunos do enlaçamento das culturas material e imaterial, evidenciamos a etnia Nambikuara e seu artefato a narigueira emplumada. Por fim, indicamos a dinâmica do relicário, onde os discentes são orientados a levar e mostrar objetos materiais que carreguem memórias e significados.

O público-alvo desta sequência didática são os alunos do 7º ano da Educação de Jovens e Adultos, podendo ser aplicada em outras séries e modalidades. O tempo estimado para desenvolvimento é de 6 tempos de aula (40 minutos cada). Os objetivos da atividade são: construir junto com os discentes a aprendizagem sobre o papel das fontes históricas para o ser humano; conduzir os alunos à reflexão sobre a cultura material e imaterial e os saberes indígenas; oportunizar o debate, a reflexão, a escrita e o protagonismo discente; e valorizar a história e memória discente. Esperamos que essa abordagem gere a produção de conhecimento crítico e criativo sobre a construção das culturas e memórias indígenas que resistem em nosso país.

## 7.2 Sequência Didática 02 - Quilombos: resistência ontem e hoje

*“A felicidade do negro é uma felicidade guerreira  
Do maracatu, do maculelê e do moleque bamba  
Minha espada espalha o sol da guerra  
Meu quilombo incandescendo a serra”*  
(Música: Zumbi, a felicidade guerreira, de Gilberto Gil, Wally Salomão)

Figura 4: Imagens da Sequência Didática 02



Fonte: A autora, 2021

A “Sequência didática 02 - Quilombos: resistência ontem e hoje” foi pensada e construída para ser usada nas aulas de História, juntamente com os conteúdos de Brasil Colônia e Escravidão, apresentando os quilombos como forma de resistência do povo negro. E evidenciando atualmente a realidade das comunidades remanescentes de quilombo, suas dificuldades com a regularização da terra e instalação adequada da educação escolar quilombola.

Também são apresentados a história e os atuais desafios da comunidade remanescente de quilombo de Santana, em Quatis-RJ, com o objetivo de aproximar os alunos da EJA de Resende-RJ com a história e realidade local. Uma vez que os municípios de Resende e Quatis têm apenas 45 km de distância. O recurso metodológico da história local para o estudo do Quilombo de Santana, possibilita o trabalho da educação das relações raciais na disciplina de História, além de vincular os alunos com a história afro-brasileira, permitindo a construção de diálogo, reflexões, e busca pela igualdade e valorização da cultura negra.

O público-alvo desta sequência didática são os alunos do 7º ano da Educação de Jovens e Adultos, podendo ser aplicada em outras séries e modalidades. O tempo estimado para desenvolvimento é de 6 tempos de aula (40 minutos cada). Os objetivos da atividade são: conduzir os alunos à reflexão sobre a origem dos quilombos na sociedade brasileira; oportunizar o debate, reflexão, escrita e protagonismo discente; valorizar a história local, ao apresentar o Quilombo de Santana; contribuir para construção do senso crítico discente, ao apresentar semelhanças e diferenças dos quilombos ao longo do tempo, bem como a constatação de seus atuais desafios.

Esta sequência didática foi apresentada na oficina “*Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial*” proposta de maneira remota, por conta da pandemia do novo coronavírus, aos alunos do Programa de Residência Docente (PRD)<sup>11</sup> e público externo, entre os dias 25 de agosto e 02 de outubro de 2020, através da plataforma Moodle. A oficina foi organizada e ministrada por mim e mais duas colegas do mestrado, Michele Francisco Cassiano e Natacha Pereira Alves Bastos, ambas professoras de literatura.

A oficina “*Ensino de História e Literatura a partir das perspectivas Intercultural e Decolonial*” recebeu oitenta e cinco inscrições; destas, apenas vinte inscritos realizaram as atividades e, portanto, concluíram a oficina e receberam o certificado. Durante o curso, cuja duração foi de doze horas, distribuídas em cinco fóruns, foram oferecidos aos participantes textos teóricos sobre a perspectiva intercultural e a pedagogia decolonial, vídeos explicativos gravados pelas organizadoras e as atividades pedagógicas de História e Literatura. Através dos fóruns os cursistas expuseram suas impressões acerca dos conceitos, bem como suas experiências dentro das perspectivas apresentadas. Em seguida, procederam à análise das

---

<sup>11</sup> O PRD é uma especialização lato-sensu oferecida pelo Colégio Pedro II e oferta vagas para quaisquer licenciaturas. Todo ano eventos são programados para que os alunos do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) ofereçam oficinas para os residentes do PRD, como critério parcial para obtenção do título de mestre. A divulgação dos eventos promovidos pelo PRD também ocorre a nível externo ao Colégio Pedro II, podendo contemplar professores em busca de formação continuada ou estudantes dos cursos de licenciatura.

atividades pedagógicas (duas de Literatura e uma de História) e à emissão dos pareceres. Ao final, os cursistas fizeram a avaliação da oficina. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice G, através de formulário Google, aceitando colaborar com a pesquisa.

A análise da “*Sequência didática 02 - Quilombos: resistência ontem e hoje*” foi proposta aos cursistas no “**Fórum 04 - Análise de uma atividade Pedagógica de História**” nas seguintes etapas: 1) Assista ao Vídeo com a Apresentação da Pesquisa e Produto Educacional; 2) Leia e faça uma análise do Produto Educacional: "Vozes da resistência: novas histórias e novos saberes - Atividade 02 - Quilombos: resistência ontem e hoje" anexo em PDF; 3) Responda: Após a análise do Produto registre seu parecer aqui no Fórum levando em consideração aspectos como relevância da temática abordada na aula, adequação dos textos ao segmento, aplicabilidade da atividade, etc.

Assim, a partir da leitura e análise, os 20 cursistas teceram pareceres à Sequência didática, dos quais destaco os seguintes:

A proposta pedagógica é extremamente adequada! Como professor de história, achei mais do que proveitosa a abordagem do Quilombo. Geralmente abordado como um dos aspectos da realidade social do período Colonial, quando se aborda o Quilombo dos Palmares; **através dessa proposta de conceitualização do conceito e de exploração de um caso concreto, que se produz de maneira diversa ao clássico Quilombo alagoano, e que cruza a história até o presente, é possível apresentar aos estudantes uma reflexão histórico-crítica que extrapole o que é usualmente entendido como Quilombo, inserindo-o numa dinâmica de processos de resistência ao longo da história brasileira e da permanente luta por direitos da população negra e quilombola.** Acredito ser uma proposta razoável de ser administrada em sala de aula no prazo estipulado, não requerendo também grandes materiais para produzir uma aula com grande potencial provocativo.

A parte 2 do produto educacional **tem a perspectiva de unir questões do Brasil colonial com os desdobramentos na atualidade.** O material apresenta também a possibilidade da aproximação dos estudantes com a história local. **Apresentar a realidade bem próxima a eles, é importante para a percepção de que a história é viva e dinâmica.** O material apresenta a reflexão sobre a constituição dos quilombos, e qual a herança deles presentes nas comunidades quilombolas remanescentes. **Um dado relevante no produto educacional da professora Thays é a organização das rodas de conversas que oportunizam a fala dos estudantes. Acredito que as atividades ofertadas pelo material, contribuem para a valorização da pluralidade cultural do Brasil e a rica diversidade do povo desse país.**

Gostei muito do produto e o **considero totalmente aplicável na sala de aula, pois é possível também adaptá-lo a outras comunidades quilombolas, no caso dos docentes que atuam fora de Resende e, portanto, mais distantes do quilombo de Santana citado na atividade.** Na maioria das vezes, o conteúdo sobre os quilombos fica reduzido ao período colonial e a Palmares, logo esta atividade é muito relevante e pertinente na medida em que aborda também os remanescentes quilombolas, tratando do tema como sendo atual e não como algo que ficou no passado.

**Achei pertinente a abordagem da história local,** pois traz materialidade a construção do conhecimento e este se conecta ao período colonial, demonstrando que

o presente é uma continuação e/ou consequência do passado e, por isso, está vivo e é vivido na contemporaneidade. **Constitui-se ponto essencial e fundamental a forma que se desenvolve a atividade que traz o protagonismo dos povos escravizados e originários para além da objetificação desses sujeitos impostos pela historiografia tradicional.**

**Foi incrível a perspicácia de abordagem desta atividade**, inclusive deixei salva para inspiração de projetos futuros. O tema é muito relevante (...) a coletânea de diferentes mídias é sempre uma excelente ideia. **Tratar a perspectiva decolonial dá protagonismo ao povo negro e valoriza sua cultura que resiste no presente ainda faz crítica a atividade da cultura hegemônica.** Isso significa que esse povo não ficou no passado entre a luta pela existência, mas sim segue atuando e tem grande relevância na nossa história.

O produto educativo **é de extrema relevância para a construção de subjetividades antirracistas e descolonizadas.** Os textos estão adequados ao segmento.

**Destaco a ótima seleção de materiais, que inclusive torna possível uma prática de multiletramento ao trabalhar com vídeos e reportagem, além do texto escrito no quadro/caderno e falado. As discussões promovem uma interação dialógica, e permitem a valorização dos saberes e conhecimentos os educandos já possuem.** É um produto de extrema importância, que atente à qualidade de emancipatório. **Permite a compreensão das condições sociais dos povos pretos, e mostra as articulações de resistência desses povos.**

Os cursistas evidenciaram que a metodologia da história local, apresentando uma comunidade quilombola próxima à localização dos alunos, bem como, as discussões e rodas de conversa, são ferramentas que contribuem para o processo de aprendizagem. Além disso, eles destacaram a importância de apresentar as comunidades remanescentes de quilombos como uma resistência atual do povo negro, rompendo com a ideia de que os quilombos são algo restrito ao passado colonial e imperial.

Alguns cursistas evidenciaram ainda, que atividade pode ser aplicada para o ensino regular, no Ensino Fundamental e Médio, e também pode gerar propostas interdisciplinares no contexto escolar, conforme pareceres a seguir:

A proposta de atividade abrange textos multimidiáticos de modo a suscitar reflexões sobre quilombos. Além disso, apresenta reportagens recentes para contextualizar os quilombos no Brasil hoje. **Achei o produto muito interessante e completo, fornece instruções claras para o professor e atividades significativas para a aprendizagem dos estudantes, além de verificar o conhecimento adquirido e explorar a autoria.** A atividade apresentada é **altamente passível de ser replicada em outros contextos**, por exemplo em alunos do ensino regular.

O material disponível é de ótima qualidade. **Além de ser riquíssimo em conteúdo, explora diversas maneiras e mídias para ser acessado, propõe interação constante com os alunos, tem uma proposta reflexiva, faz ponte com a atualidade e o passado histórico. Está dentro da proposta intercultural e decolonial.** Pode ser indicado a turmas de Ensino Médio e, de preferência com ações interdisciplinares com Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

Frente a falta de materiais/planos de aula para professores trabalharem essa perspectiva decolonial, seu Produto Educativo foi **bem completo por integrar a multimídia na elucidação dos conceitos, com vídeos e reportagens (...)** A roda de

**conversa é ponto chave nesse processo de troca de opiniões, mas sempre com respeito aquele que não quiser participar. Acredito ser um material possível realização para além da EJA, nos E.F e E.M. Parabéns pelo produto!**

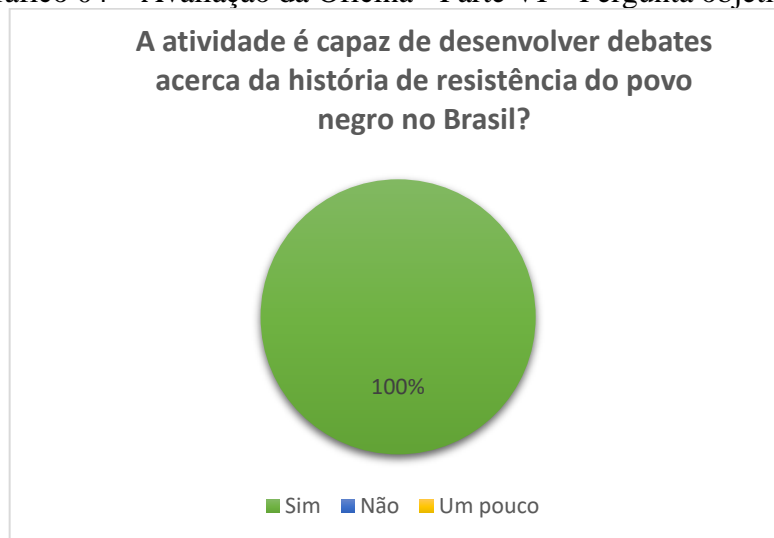
Ler os pareceres foi muito gratificante, por perceber que a organização e os objetivos da sequência didática foram entendidos e elogiados pelos cursistas. Ressalto que algumas sugestões feitas trouxeram novas possibilidades para o desenvolvimento da temática dos quilombos, assim, estas importantes contribuições dos cursistas foram acrescentadas na versão final da sequência didática. As sugestões foram as seguintes:

- Propor uma palestra com alguém que convive ou conhece a vivência no Quilombo;
- Desenvolver uma pesquisa de campo nesses locais;
- Levar os alunos a museus;
- Realizar obras de artes sobre esse tema de aula;
- Realizar visita presencial ou virtual com a turma a um quilombo;
- Trabalhar as lutas do movimento negro atualmente, suas reivindicações e conquistas, como as cotas nas universidades;
- Realizar entrevistas via telefone com habitantes de comunidades remanescentes de quilombos acerca de suas condições de vida. Inclusive, propor que os alunos realizem uma documentação escrita sobre a experiência desse contato, como numa reportagem;
- Propor a realização de pesquisas sobre informações de outras comunidades quilombolas existentes ou as já extintas;
- Inserir outros materiais, como fotografias e mapas, e sugerir uma pesquisa sobre a resistência.

No último e quinto fórum, os cursistas foram orientados a realizar a avaliação da oficina, através do formulário Google, que foi dividida em cinco partes: Parte I - Considerações Gerais Parte; II - Produto Educacional: "Das margens ao centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa"; Parte III - Produto Educacional: "Entre letras e memórias: uma literatura de(para) discussão"; Parte IV - Produto Educacional: "Vozes da resistência: novas histórias e novos saberes - Atividade 02 - Quilombos: resistência ontem e hoje".

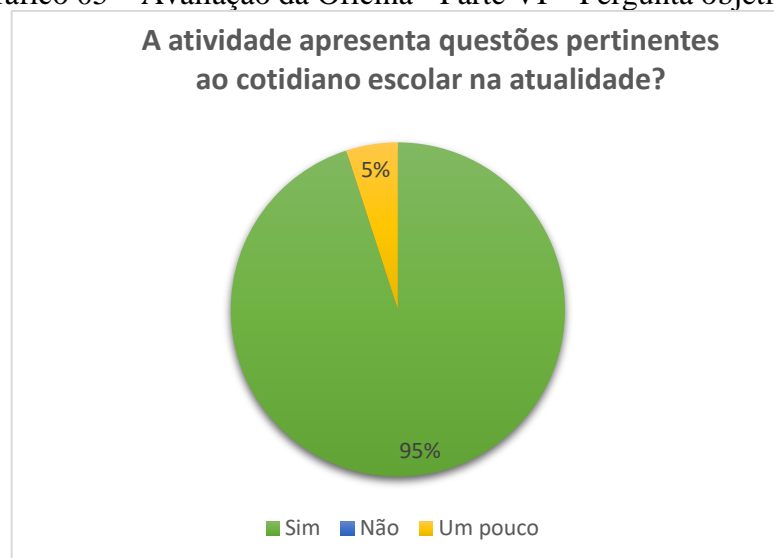
Destaco a parte VI da avaliação, que foi direcionada a apreciação da sequência didática "Quilombos: resistência ontem e hoje" e apresentou cinco perguntas, quatro objetivas obrigatórias e uma dissertativa não obrigatória. Com base nas respostas objetivas dos vinte cursistas os gráficos a seguir foram gerados.

Gráfico 04 – Avaliação da Oficina - Parte VI – Pergunta objetiva 1



Fonte: A autora, 2021

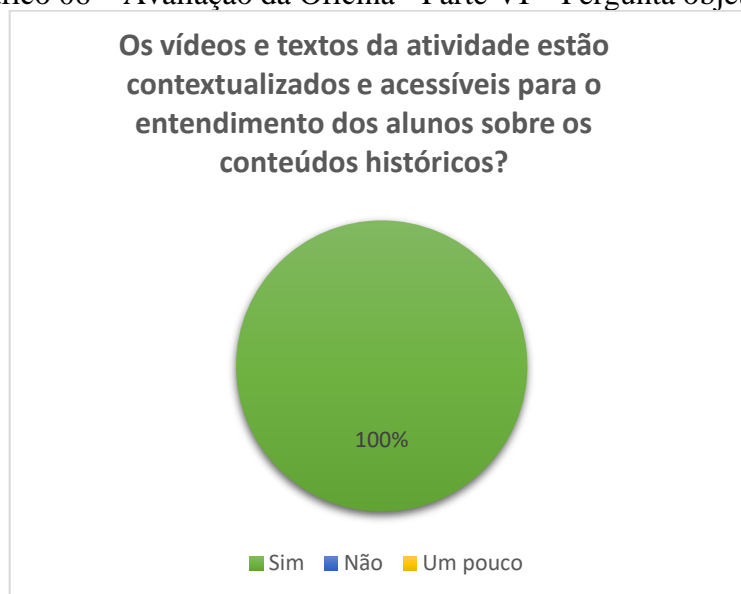
Gráfico 05 – Avaliação da Oficina - Parte VI – Pergunta objetiva 2



Fonte: A autora, 2021

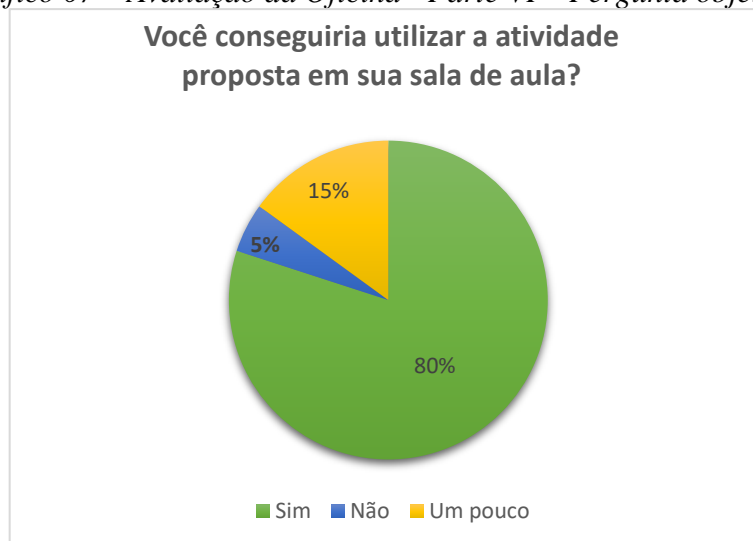
Podemos destacar que, de forma unanime, os respondentes consideraram a atividade “Quilombos: resistência ontem e hoje” capaz de desenvolver debates acerca da história de resistência do povo negro no Brasil. Além disso, 95% dos cursistas concordaram que a atividade apresenta questões pertinentes ao cotidiano escolar.

Gráfico 06 – Avaliação da Oficina - Parte VI – Pergunta objetiva 3



Fonte: A autora, 2021

Gráfico 07 – Avaliação da Oficina - Parte VI – Pergunta objetiva 4



Fonte: A autora, 2021

A respeito da pergunta “*Os vídeos e textos da atividade estão contextualizados e acessíveis para o entendimento dos alunos sobre os conteúdos históricos?*”, todos os respondentes afirmaram que sim. Sobre a pergunta “*Você conseguiria utilizar atividade proposta em sua sala de aula?*”, apresentada no gráfico 07, 80% responderam que sim, 15% que talvez e 5% que não. Esse resultado é muito satisfatório, uma vez que os participantes da oficina são professores ou estudantes de licenciaturas de diferentes áreas e mesmo assim, a grande maioria julgou conseguir aplicar a sequência didática em sala de aula. Evidenciando que o produto, apesar de ter sido construído para ser utilizado em aulas de Histórias, apresenta possibilidades em diferentes disciplinas.

A quinta pergunta da parte VI da avaliação da oficina, direcionada a apreciação da sequência didática “*Quilombos: resistência ontem e hoje*”, foi de caráter dissertativo e não obrigatório. Esta quinta e última pergunta “Caso tenha alguma observação sobre a atividade escreva aqui sua sugestão/contribuição”, evidenciou treze respostas, das quais destaco as seguintes:

**Excelente construção pedagógica! O fato de incorporar a questão do Quilombo de Santana é extremamente enriquecedor, tanto para os estudantes, que passam a observar a questão quilombola para além de um passado recuado; mas também pela importante pauta política e de direitos que é a luta do Quilombo de Santana, tão difamado no município de Quatis.**

**O material é excelente e seria muito mais significativo se trabalhado em parceria com outras disciplinas com Geografia, Artes, Língua portuguesa e até Educação Física. Ele serve como base para um Projeto Pedagógico que, talvez possa ser mais enriquecido com outras disciplinas e trabalhado ao lado de 1 semestre pelo menos.** Eu o usaria no 2 semestre, para incluir a semana da Consciência negra.

**Realmente, apesar de ter sido pensada para o contexto da do ensino fundamental da EJA, esta atividade pode ser aplicada a qualquer contexto de ensino aprendizagem.** Muito bom, levarei comigo!

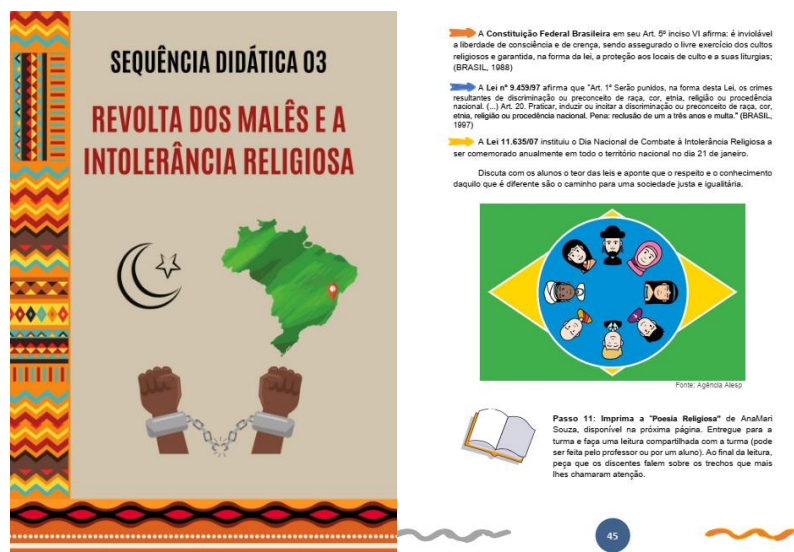
**A atividade é ótima para desenvolver um pensamento mais crítico sobre a colonização.**

Assim, a *Sequência didática 02 - “Quilombos: resistência ontem e hoje”*, foi apresentada e avaliada pelos 20 cursistas da oficina “*Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial*”. Além da validação positiva pelos pares, houve também considerações sobre os recursos pedagógicos, linguagem utilizada, possibilidade da participação discente e aplicabilidade da sequência didática na sala de aula. Essa experiência proporcionou diálogos ricos de possibilidades e caminhos, nas trocas de vivências profissionais. Após essa avaliação, a sequência didática adquiriu maior sentido e volume com as contribuições trazidas pelos pares, que mediarão a versão da atividade. Ressalto que embora, apenas uma sequência didática tenha sido avaliada, as informações e contribuições tecidas pelos participantes da Oficina foram úteis para a elaboração das demais atividades do produto educacional.

### 7.3 Sequência Didática 03 – Revolta dos Malês e a intolerância religiosa

*“Axé pra quem é de axé, amém pra quem é de amém  
Blessed be pra quem é de magia e amor pra quem é  
do bem  
Intolerância religiosa é a própria contradição  
Religião vem do latim religare que significa união”  
Poesia religiosa – AnaMari Souza*

Figura 5: Imagens da Sequência Didática 03



Fonte: A autora, 2021

A “*Sequência didática 03 – Revolta dos Malês e a intolerância religiosa*” foi pensada e elaborada para ser usada nas aulas de História, juntamente com os conteúdos de Período Regencial e Revoltas Regenciais. Iniciamos a atividade apresentando a Revolta do Malês, como uma ação contra a escravidão e a proibição de manifestação religiosa dos Malês, grupo de africanos escravizados. Em seguida, evidenciamos informações sobre a história e cultura dos Malês.

A partir dessas informações, introduzimos a discussão da intolerância religiosa sofrida pelos afro-brasileiros escravizados no contexto do Brasil colonial e imperial, bem como, as estratégias por eles encontradas para professar suas religiões. Discutimos como o islã, o candomblé e a umbanda são crenças que resistiram apesar da perseguição. Apresentamos também, os conceitos de monoteísmo e politeísmo, e buscamos gerar reflexões sobre como as diferentes religiões convivem no Brasil atual.

Através de trechos legais, inserimos a temática do respeito a todas as culturas, orientando os alunos a pesquisarem sobre as diferentes religiões, rituais e crenças que existem no mundo. Por fim, propomos a confecção de uma exposição de fotos dessas religiões com comentários discentes.

O público-alvo desta sequência didática são os alunos do 8º ano da Educação de Jovens e Adultos, podendo ser aplicada em outras séries e modalidades. O tempo estimado para desenvolvimento é de 6 tempos de aula (40 minutos cada). Os objetivos da atividade são: compreender a Revolta dos Malês e debater sobre a intolerância religiosa sofrida pelos afro-

brasileiros escravizados; entender e ressignificar a diversidade religiosa existente no mundo; construir junto com os alunos a aprendizagem sobre as religiões de matriz africana presentes na nossa cultura; e possibilitar o debate, a reflexão, a escrita e o protagonismo discente. Esperamos que essa abordagem contribua para a aprendizagem discente sobre a diversidade religiosa presente na cultura brasileira.

#### 7.4 Sequência Didática 04 – Quartos de despejos: questões sociais, raciais e a construção de uma radionovela

*“(...) As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro pobre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres e cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.” (JESUS, 2014, p. 37)*

Figura 6: Imagens da Sequência Didática 04

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04**

**QUARTOS DE DESPEJOS: QUESTÕES SOCIAIS, RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA RADIONOVELA**

**Passo 5:** Solicite que os discentes leiam individualmente alguns trechos, previamente selecionados e impressos, do livro de Carolina Maria de Jesus, "Quarto de Despejo, diário de uma favelada". Peça que os alunos registrem suas primeiras impressões acerca dos relatos da autora. Sugierimos uma composição com 10 páginas em pdf a partir de trechos do livro conforme o link: <https://drive.google.com/file/d/0BqE8sU7r1FFJUNQZp0KAtgJw6sUsq-sHahUg/view?usp=sharing>

**Observação:** Essa composição apresenta comentários sobre os políticos da época e relatos sobre a difícil vida de Carolina. Contudo, o livro possui um teor e muito rico e necessário, assim, o professor poderá optar por selecionar outros trechos.

**Observação:** Caso a turma disponha de aparelhos celulares com internet, o professor pode disponibilizar a composição dos trechos em PDF para que os alunos leiam previamente em casa.

*"As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro pobre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de vitruos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo"* (JESUS, 2014, p. 37)

*"16 de maio. Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer... Será que é só eu que levo esta vida? Eu quando estou com fome quero matar Jânio, quero espancar o Atherm e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos."* (JESUS, 2014, p. 33)

*"Espaçando eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até adoro o cabelo de negro mais dissado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe fica. É obediente. E o cabelo de branco, a só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe mimicando, eu quero voltar sempre preto! (...) O branco que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe água, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém." (JESUS, 2014, p. 64)*

95

Fonte: A autora, 2021

A “*Sequência didática 04 – Quartos de despejos: questões sociais, raciais e a construção de uma radionovela*” foi pensada e elaborada para ser usada nas aulas de História, juntamente com os conteúdos dos governos Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Dentro desses conteúdos são debatidos conceitos de favelização, marginalização, exclusão social e preconceito racial, a partir de duas obras de literatura periférica de autores negros: O livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, e o conto “Espiral”, de Geovani Martins, publicado no livro “O Sol na Cabeça”. Os dois textos, de décadas diferentes (o primeiro de 1958 e o segundo de 2018), retratam com profundidade a

marginalização social a partir da perspectiva do sujeito marginalizado. Nessas obras, o sujeito negro, a pobreza, a discriminação e diversas interdições (ao alimento, à literatura, e mesmo a certos espaços) se relacionam de modo intrínseco – e essa correlação serve de ponto de partida da problematização da condição do negro em nossa sociedade.

Assim, são apresentados trechos do livro: Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus e O sol na cabeça de Geovani Martins, para desenvolvimento da contextualização da abolição, favelização e dias atuais dos marginalizados e a reflexão sobre o racismo à brasileira, o mito da democracia racial. A partir dessas informações os alunos são levados a analisar as semelhanças e diferenças das favelas nos textos lidos e debater sobre suas vivências e a relação com o racismo e a marginalização. Por fim, é evidenciado o papel do Rádio como meio de comunicação dos governos das décadas de 30, 40, 50 e 60, incluindo a história das radionovelas. A partir desse conhecimento, os alunos são orientados a confeccionar capítulos autorais para uma radionovela.

O público-alvo desta sequência didática são os alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, podendo ser aplicada em outras séries e modalidades. O tempo estimado para desenvolvimento é de 6 tempos de aula (40 minutos cada). Os objetivos da atividade são: compreender o papel do Rádio para os governos das décadas de 1930 a 1960; problematizar a relação entre marginalização, favelização e racismo; entender e ressignificar as relações raciais, através de vozes de autores negros e das experiências dos alunos; e possibilitar o debate, a reflexão, a escrita e o protagonismo discente

Conforme descrição a seguir, esta sequência didática se originou de atividades desenvolvidas em sala de aula no segundo semestre de 2018, na Escola Municipal Maria de Assis Barboza, localizada no município de Resende/RJ, em uma turma de 9º ano da EJA, composta por 18 alunos, com idades entre dezessete e cinquenta anos.

Inicialmente foram trabalhados os conteúdos ligados aos governos de Eurico Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. A partir desses conteúdos curriculares buscou-se a aproximação dos alunos com o papel do Rádio nesse período da República, incluindo a história das radionovelas, e dos governos, pois Carolina Maria de Jesus, em seu livro, comenta e critica os políticos de sua época.

Na primeira aula, os alunos foram desafiados a debater, em grupos, acerca das seguintes questões: O que é favela? Quem mora lá? Como são os favelados? Tais questões permeiam todo o livro e julgamos conveniente observar se a ideia que os estudantes tinham da favela

coincidia com a da Carolina Maria de Jesus. Após as discussões, os grupos compartilharam seus relatos.

Na segunda aula, os estudantes leram alguns trechos, previamente selecionados e impressos, do livro de Carolina Maria de Jesus, “Quarto de Despejo, diário de uma favelada”, e registraram suas primeiras impressões acerca dos relatos da autora. Os alunos leram os trechos com muita atenção e emoção, alguns afirmaram quase chorar diante da dura realidade de Carolina e seus filhos. Foi unânime a admiração pela força e foco de Carolina na luta contra a fome e as mazelas de seu trabalho e de sua vida na favela.

Na aula seguinte através da exibição de vídeos sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e o processo de favelização, promovemos um debate sobre a formação das favelas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Ao falar da formação das favelas inevitavelmente fez-se referência à abolição da escravatura e suas implicações, como a marginalização dos negros que, por falta de políticas de inclusão social, foram forçados a procurar refúgio em habitações irregulares, sem infraestrutura; esses conglomerados improvisados representariam a perpetuação do abandono e da exclusão.

Em uma roda de conversa, falamos sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, suas lutas e também sua vitória ao ter seus escritos publicados, problematizando as questões inerentes à pobreza, à miséria, à fome, dentre outras recorrentes no livro. Os alunos ressaltaram os trechos que mais lhes chamaram atenção e alguns relacionaram as vivências de Carolina de Jesus às suas próprias vivências. Percebemos que, a despeito das diferenças espaciais e temporais, os pobres e negros atualmente ainda enfrentam desafios parecidos com os enfrentados em meados do século XX, período em que a autora fez seu testemunho.

Na quarta aula, o conto “Espiral” de Geovani Martins foi trabalhado e despertou interesse por apresentar uma narrativa em primeira pessoa de um menino morador de favela e estudante de escola pública que sofre preconceito por conta de sua origem e aparência. Após a leitura, os alunos foram levados a refletir sobre as diferenças da favela descrita no enredo de Carolina de Jesus e de Geovani Martins. Foi notado, que a favela de Carolina era permeada pela fome e a atual, pela violência, e que ambas são compostas por pessoas pobres e sem condições de morar em outro local, vítimas da marginalização e preconceito da sociedade.

Sobre os preconceitos raciais e sociais enfrentados pelos protagonistas de ambas as histórias, os alunos contaram que já vivenciaram situações semelhantes de preconceito: demora e má vontade no atendimento no banco por estar mal vestido ou sujo do trabalho; ao entrar no

ônibus as pessoas seguraram a bolsa e ficaram encarando por causa de sua aparência física; consideram bandido quem mora na Fazenda da Barra (bairro periférico de Resende-RJ).

Para finalizar a discussão, mantendo o foco nas temáticas racial e social, analisamos o registro feito no dia 13 de maio de 1958, no qual a escritora registrou que embora fosse o dia de comemorar a libertação dos escravos, ela seguia lutando contra a escravatura provocada pela fome. Encerramos a roda de conversa pedindo que os estudantes refletissem a partir da pergunta: contra qual escravatura negros e pobres lutam atualmente?

Na etapa final, iniciamos a quinta aula a partir das respostas que emergiram acerca das problemáticas raciais e sociais que escravizam negros e pobres atualmente, a saber: o preconceito e o racismo sofrido pelos negros, o desemprego e a impossibilidade de melhorar de vida e o fato de viver cercado por violência e pelo tráfico de drogas. Os alunos foram divididos em três grupos e orientados a escrever um capítulo para o folhetim, com os devidos efeitos sonoplásticos.

Os textos foram revisados e, após os devidos ajustes, os grupos se separam na escola, na sexta aula, para gravar as suas histórias, a partir do aplicativo *Gravador de voz*<sup>12</sup>. Terminadas as gravações, os grupos encaminharam o áudio por *bluetooth* para a professora. Por fim, foi organizada a apresentação dos capítulos da radionovela. Os alunos ficaram ansiosos para ouvir as histórias do folhetim intitulado: “Um dia de um pobre, negro ou marginalizado no Brasil.” E assim, na sétima aula, foram apresentados os três capítulos da Radionovela com toda turma.

Os três capítulos do folhetim, intitulados “A entrevista”, “Racismo no Burger King” e “Baile de Favela”, possuem as respectivas sinopses: jovem participa de entrevista para um emprego e sofre preconceito por causa de sua condição social, jovem sofre racismo no Burger King e pensa em abrir um B.O, Baile funk na favela com droga e menores envolvidos sofre ação policial. A seguir algumas fotos do desenvolvimento da sequência didática:

---

<sup>12</sup> É um aplicativo de gravação de voz e áudio para dispositivos móveis, disponível gratuitamente para baixar no play store [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.media.bestrecorder.audiorecorder&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.media.bestrecorder.audiorecorder&hl=pt_BR)

Figura 7: Leitura dos trechos literários e confecção da Radionovela, 2º semestre de 2018.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com base na aplicação dessa proposta pedagógica, foi possível notar o empenho dos alunos em participar da sequência didática. Os textos escolhidos aproximaram os alunos de uma realidade que os cerca, os debates geraram um espaço para o diálogo de suas vivências e opiniões, a escrita autoral e a gravação da radionovela com uso do celular, permitiram o desenvolvimento da criatividade, interação e autonomia. A aplicação de atividades pedagógicas usando tecnologia produziu nos discentes um maior interesse pelo assunto abordado em sala de aula, possibilitando que eles reconhecessem que suas vozes também podem (e devem) ser ouvidas como protagonistas no meio escolar.

A partir dessa atividade realizada com meus alunos da EJA, foi elaborada a “*Sequência didática 04 – Quartos de despejos: questões sociais, raciais e a construção de uma radionovela*”, que faz parte do produto educacional.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa buscamos entender como um currículo pensado a partir da pedagogia decolonial pode contribuir para o Ensino de História na EJA do município de Resende-RJ. Para realizar essa investigação foram desdobradas discussões sobre a legislação da EJA e do Ensino de História, os processos e ideologias que permeiam a construção do currículo, as potencialidades da decolonialidade e das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em diálogo com as contribuições freirianas.

Nesse diálogo com os conceitos teóricos foi possível perceber que a EJA é uma modalidade da Educação Básica que apresenta características particulares no perfil dos alunos, de jovens e adultos, em sua maioria negros, que não conseguiram estudar na idade adequada e enfrentam situações de discriminação e exclusão social e racial. Por conta disso, a EJA necessita da construção de currículo, práticas pedagógicas e material didático adequados a sua realidade. Diante desse contexto, o currículo e o Ensino de História na EJA devem contribuir para a inserção da temática racial e da história dos povos colonizados, para produzir juntamente com os alunos o conhecimento de como a nossa sociedade se formou e quais as relações de poder e opressão, advindas da colonização europeia patriarcal, que ainda vivemos atualmente.

Assim, entendemos e apontamos a pedagogia decolonial como um caminho para a construção de um currículo de História que contribua para o Ensino de História na EJA, por apresentar as diferentes vozes e culturas que resistem e constituem nossa sociedade brasileira. Além disso, compreendemos que o diálogo com os discentes é indispensável para descobrir e pensar formas de relacionar os conteúdos históricos com suas vivências, e então, alcançar a construção de uma aprendizagem significativa de conhecimentos e a tomada de consciência crítica como seres históricos e transformadores no mundo.

Após a definição do referencial teórico, os currículos de História usados na EJA de Resende-RJ, entre os anos de 2014 e 2020, foram analisados com o objetivo de perceber como os conteúdos históricos se relacionam com a história dos povos colonizados. Em seguida foram feitas entrevistas com os docentes que atuam na EJA de Resende-RJ e rodas de conversa com discentes da EJA. Os dados coletados e analisados nas conversas com professores e alunos foram responsáveis por embasar a criação do produto educacional *“Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na Educação de Jovens e Adultos”*. Assim, a partir evidência da inexistência de material didático de História para a EJA em Resende-RJ, este caderno de sequências didáticas foi construído como uma possibilidade de oferecer aos professores entrevistados e a outros professores da modalidade

um aporte pedagógico com propostas de atividades didáticas com base na pedagogia decolonial e nas especificidades da modalidade. Esperamos que o produto educacional contribua para ação docente e para o rompimento do processo de invisibilização da história a que foram submetidos os saberes dos povos colonizados.

As entrevistas com os professores tiveram o intuito de compreender como o currículo atual de História na modalidade de EJA no município de Resende-RJ é usado e quais são os desafios e potencialidades vivenciados pelos docentes nas práticas pedagógicas com essa modalidade. Percebemos que os docentes atuam com um olhar diferenciado para a EJA, utilizando práticas que se adequam à realidade da modalidade e selecionando conteúdos históricos que se relacionam com a experiência discente e oportunizam a construção da consciência crítica e social. Deste modo, o papel do professor se torna mais complexo, a medida que, constantemente precisa se posicionar frente às disputas que se estabelecem em torno do currículo da disciplina, selecionando e priorizando conteúdos que tragam sentido para o contexto do aluno e mobilizando diferentes saberes, muitas vezes não aprendidos em sua trajetória acadêmica, como é o caso da história dos povos colonizados.

Buscando dialogar o currículo e o Ensino de História na EJA de Resende-RJ com a perspectiva da pedagogia decolonial, procuramos compreender como os docentes trabalham a temática dos povos colonizados em sala de aula. Destacamos que embora todos os docentes entrevistados considerem importante a inserção dos conteúdos dos povos indígenas e afro-brasileiro nas aulas de História, concordem e tentem aplicar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ficou evidente que abordar essa temática ainda é um desafio, por causa da defasagem desses conhecimentos na formação acadêmica e da dificuldade de encontrar material didático prontos para trabalhar com os discentes.

As rodas de conversas com alunos da EJA objetivaram conhecer a perspectiva discente sobre a experiência de estudar na EJA e sobre a disciplina de História e a relação com suas vidas. Foi possível notar que os discentes de diferentes faixas etárias gostam de estudar na EJA, e encontram nessa modalidade a possibilidade de retornar aos estudos conciliando o trabalho e os afazeres do dia-a-dia. Sobre a disciplina, todos os alunos apontaram a importância de estudarem História, identificando a relação dos conteúdos históricos com as suas vidas e com o entendimento do mundo atual através dos acontecimentos passados.

Os discentes também discorreram sobre o conhecimento e a percepção que possuem sobre os conteúdos de História da África, dos povos indígena e negro no Brasil e sobre a formação da sociedade brasileira. Ficou evidente que os alunos entendem que nossa sociedade

se constituiu a partir da miscigenação de europeus, indígenas e africanos, que ocorreu através de violências e abusos de poder. Os discentes revelaram ainda, que estudaram de forma breve e superficial sobre os povos colonizados e evidenciaram a relevância e desejo de aprender mais sobre essa temática, por se tratar da história deles.

Além de identificarem a história dos povos colonizados com as suas vidas, eles associaram, espontaneamente, essa temática com o preconceito e discriminação social que o povo negro e eles sofrem hoje. O que confirma o quanto esse assunto é necessário na sala de aula e o quanto ele produz significações subjetivas na experiência discente. Entender e ressignificar as relações raciais é urgente no meio escolar, onde a voz do aluno, a voz do negro, a voz do marginalizado devem encontrar espaço para o diálogo, a problematização dos mitos referentes às relações raciais e a discussão da relação entre marginalização e racismo. Pois como afirma Luciene Nascimento (2021, p. 26):

(...) o racismo é o crime perfeito que só a vítima vê. E quando se vê insatisfeito e não o guarda mais para si, vira ele o próprio suspeito, acusado de mimimi. E a gente se sente meio otário por ter feito barulho. Retirar a negritude do armário ainda é visto como esbulho, e a gente ajunta adversário por viver com orgulho.

É preciso “retirar do armário” as negritudes, as vozes da resistência e as histórias dos indígenas e do afro-brasileiro. É preciso construir um novo conhecimento jogando luz sobre saberes encobertos pelo modelo cultural, social e epistemológico ocidental moderno – colonial. Para tanto, é preciso que professores sejam capacitados em sua formação acadêmica e continuada para perceberem a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, criando estratégias pedagógicas que auxiliem a compreensão do outro nas suas idiosincrasias, combatendo os preconceitos, transformando o perverso sistema racial e englobando a história de todos os formadores da sociedade brasileira.

Finalizamos, portanto, reconhecendo a importância que os saberes docentes exercem nos processos pedagógicos, como a construção e aplicação curricular, a promoção de diálogo com os discentes e as problematizações antirracistas que emergem nos conteúdos escolares. Salientamos também a relevância do conhecimento e vivência que os discentes carregam e compartilham no processo de aprendizagem dialógica.

Desejamos que num futuro próximo os conteúdos históricos dos povos indígenas e afro-brasileiro estejam presentes nas grades curriculares dos cursos de formação docente e nos materiais didáticos que chegam para professores e alunos nas escolas. Que as vozes da resistência sejam compartilhadas, construindo novas redes de conhecimento em prol de uma educação de qualidade que promova igualdade e equidade em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. REAe - **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; Grosfoguel, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2019. p. 09-26.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988, não paginado. Disponível em <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20109.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20109.pdf)> Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº1 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 01/2004- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2004b.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013b.

BRITO, Marlene Oliveira. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiana escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CARMO, Ana Carolina Rigoni; AMORIM, Elizabeth de Jesus Moreira; REMEDIOS, Sâmia Elene Lobato. O PROEJA como modalidade articulada à EPT: uma análise sobre evasão escolar. **Revista Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 187-206, 2020.

CRUZ, Elaine Almeida de Souza e. **Currículo Mínimo de História na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da História da África e do negro? (Lei nº10.639/03)**. Coordenação Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa, Mônica Regina Ferreira Lins. 1 ed. Rio de Janeiro: imperial Novo Milênio, 2016.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2.ed.rev. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, setembro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-89.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: GIONANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 87-104.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 396-443

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte. Autentica editora, 2019. p. 27-54.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Norte, Ângela Lopes **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

NICODEMOS, Alessandra. O trabalho docente de história no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: FFP/UERJ, 2012. Disponível em <[http://www.encontro2012.tj.anpuh.org/resources/anais/15/1338383964\\_ARQUIVO\\_TextoA\\_NPUH-2012.pdf](http://www.encontro2012.tj.anpuh.org/resources/anais/15/1338383964_ARQUIVO_TextoA_NPUH-2012.pdf)> Acesso em 13 mar. 2021

NICODEMOS, Alessandra. **O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos – Perspectivas e contradições do trabalho docente na re(criação) crítica do currículo em sala de aula.** 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Niterói, 2013.

NICODEMOS, Alessandra. Regulação e autonomia no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais: como professores de História selecionam os seus conteúdos? *In*: Enio SERRA; MOURA, Ana Paula Abreu (org.) **Educação de jovens e adultos em debate.** 1 ed. Jundiaí/SP: Paco, 2017. p. 53-74.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Curitiba – Paraná, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 113-134, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro/Niterói: FEUFF/ Quartet/EdUFF, 2006. N. 7. p. 41-67.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** 2010. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes, CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil. *In*: CANDAU, V. M. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 79-109.

OLIVEIRA, Luiz. Fernandes. O que é uma educação decolonial. **Nuevamerica.** Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006.

PAULA, Josiane Beloni de; PAIM, Elison Antonio. Pedagogia decolonial: práticas de resistências negras. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 32, nº 1, p. 61-79, jul-dez de 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B de S; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** São Paulo: MASP –Afterall, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos *In*: SERRA, Enio; Moura, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de jovens e adultos em debate**. 1 ed. Jundiaí/SP: Paco, 2017. p. 25-54.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da; LIMA, Patrícia Ferreira de Souza. Quilombo, lugar de fronteiras interculturais: diálogos no ensino de História. **E-Mosaicos** - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP - UERJ), Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 97-112, agosto 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, M. E. V. A ideologia racial brasileira na educação escolar. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF/FEUFF, 2006. n.7. p.215-250.

SOUZA, José Carolos Lima de. Jovens na Educação de Jovens e Adultos: da presença incomoda ao protagonismo discente. *In*: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de jovens e adultos em debate**. 1 ed. Jundiaí/SP: Paco, 2017. p. 165-190.

TEIXEIRA, M. P. Relações raciais na sociedade brasileira. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF/FEUFF, 2006. n.7. p. 251-272.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de jovens e adultos em debate**. 1 ed. Jundiaí/SP: Paco, 2017. p. 143-164.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-41.

## APÊNDICE A - TCLE Docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada: Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a construção de uma dissertação de mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é pensar e elaborar uma proposta de currículo de História, a partir da valorização da cultura africana e indígena e da participação do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: responder as perguntas da entrevista semiestruturada. A entrevista será registrada anotações escritas e gravação em áudio.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar desconforto intelectual, social por revelar experiências de sua prática profissional. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de solicitar quaisquer esclarecimentos extras ao pesquisador, tirando dúvidas.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar ao professor compartilhar suas percepções e vivências oriundas de seu trabalho em sala de aula, valorizando seu saber profissional; colaborar para a discussão sobre a relevância da inserção das culturas africanas e indígenas e de conteúdos que aproximem o aluno da EJA aos conteúdos de História; contribuir a elaboração de uma proposta curricular de História na EJA.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Thays Leal Silva pelo telefone (24) 992794232 ou pelo e-mail: thaysleal@id.uff.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/__
------------	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/__
------------	----------------

## APÊNDICE B – TCLE Discente Adulto



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DISCENTE ADULTO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada: Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a construção de uma dissertação de mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é pensar e elaborar uma proposta de currículo de História, a partir da valorização da cultura africana e indígena e da participação do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: a) responder a algumas perguntas individualmente por escrito; b) participar juntamente com a sua turma da escola de uma roda de conversa, respondendo oralmente a perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Os registros serão feitos em papel nas respostas individuais e por gravação em áudio nas rodas de conversa.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, mas mesmo assim, o(a) participante poderá apresentar algum constrangimento ou desconforto, como por exemplo: ter dificuldade para compreender algumas perguntas; sentir-se inseguro por não saber responder à todas as perguntas; ficar preocupado com o tempo para responder as perguntas individuais; sentir-se preocupado por ter suas opiniões gravadas; desconfiar da maneira como as informações coletadas na pesquisa serão utilizadas; questionar o sigilo de suas identidades. Objetivando conter e sanar esses riscos, gostaríamos de esclarecer que não há nenhum problema caso você sinta dificuldade para responder algumas perguntas; não há respostas certas ou erradas, todas as informações são importantes para nós. Você não precisa ficar preocupado com o tempo para responder as perguntas individuais, leve o tempo que precisar. Você não precisa se preocupar com o sigilo dos dados da pesquisa e das identidades dos participantes, asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O participante tem a possibilidade de comunicar os problemas à pesquisadora que se compromete a minimizar quaisquer constrangimentos e/ou desconfortos. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: permitirá o protagonismo dos alunos nas conversas, reflexões e diálogos sobre as possibilidades de criação da proposta de currículo que aproxime o aluno da EJA aos conteúdos de História.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Thays Leal Silva pelo telefone (24) 992794232 ou pelo e-mail: thaysleal@id.uff.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII),

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –  
Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/___
------------	-------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/___
------------	-------------------

## APÊNDICE C - TALE Discente Menor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ. Queremos saber quais são algumas das expectativas e das necessidades de aprendizagem de História dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para então, pensar e elaborar uma proposta de currículo voltado para o aluno da EJA, a partir da valorização da cultura africana e indígena.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) Escola Municipal Maria de Assis Barboza. Durante a pesquisa, você responderá a algumas perguntas individualmente por escrito e participará juntamente com a sua turma da escola de uma roda de conversa, respondendo oralmente a perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Para isso, serão usados papel e caneta para as respostas individuais. As respostas orais na roda de conversa serão registradas por gravação em áudio. O uso de papel, caneta e gravador de áudio é considerado seguro, mas é possível que o participante da pesquisa apresente algum constrangimento ou desconforto, como por exemplo: ter dificuldade para compreender algumas perguntas; sentir-se inseguro por não saber responder à todas as perguntas; ficar preocupado com o tempo para responder as perguntas individuais; sentir-se preocupado por ter suas opiniões gravadas; desconfiar da maneira como as informações coletadas na pesquisa serão utilizadas; questionar o sigilo de suas identidades. Objetivando conter e sanar esses riscos, gostaríamos de esclarecer que não há nenhum problema caso você sinta dificuldade para responder algumas perguntas; não há respostas certas ou erradas, todas as informações são importantes para nós. Você não precisa ficar preocupado com o tempo para responder as perguntas individuais, leve o tempo que precisar. Você não precisa se preocupar com o sigilo dos dados da pesquisa e das identidades dos participantes, asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo.

O participante tem a possibilidade de comunicar os problemas à pesquisadora que se compromete a minimizar quaisquer constrangimentos e/ou desconfortos. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Thays Leal Silva pelo telefone (24) 992794232. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para a participação dos alunos nas conversas, reflexões e diálogos sobre as possibilidades de criação da proposta de um currículo que aproxime o aluno da EJA aos conteúdos de História.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento. Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. O (a) pesquisador (a) tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. Li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

## APÊNDICE D – TCLE Responsável Legal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada: Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a construção de uma dissertação de mestrado. Pesquisa que será realizada na Escola Municipal de Assis Barboza onde (a) menor de idade estará envolvido.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é pensar e elaborar uma proposta de currículo de História, a partir da valorização da cultura africana e indígena e da participação do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em: a) responder a algumas perguntas individualmente por escrito; b) participar juntamente com a sua turma da escola de uma roda de conversa, respondendo oralmente a perguntas relacionadas ao objetivo da pesquisa. Os registros serão feitos em papel nas respostas individuais e por gravação em áudio nas rodas de conversa.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, mas mesmo assim, o(a) participante poderá apresentar algum constrangimento ou desconforto, como por exemplo: ter dificuldade para compreender algumas perguntas; sentir-se inseguro por não saber responder à todas as perguntas; ficar preocupado com o tempo para responder as perguntas individuais; sentir-se preocupado por ter suas opiniões gravadas; desconfiar da maneira como as informações coletadas na pesquisa serão utilizadas; questionar o sigilo de suas identidades. Objetivando conter e sanar esses riscos, gostaríamos de esclarecer que não há nenhum problema caso o(a) participante sinta dificuldade para responder algumas perguntas; não há respostas certas ou erradas, todas as informações são importantes para nós. O(a) participante não precisa ficar preocupado com o tempo para responder as perguntas individuais, leve o tempo que precisar. O(a) participante não precisa se preocupar com o sigilo dos dados da pesquisa e das identidades dos participantes, asseguramos que a privacidade será respeitada e o nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O participante tem a possibilidade de comunicar os problemas à pesquisadora que se compromete a minimizar quaisquer constrangimentos e/ou desconfortos. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: permitirá o protagonismo dos alunos nas conversas, reflexões e diálogos sobre as possibilidades de criação da proposta de currículo que aproxime o aluno da EJA aos conteúdos de História.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –  
Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2ii/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o (a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Thays Leal Silva pelo telefone (24) 992794232 ou pelo e-mail: thaysleal@id.uff.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo que o (a) menor participe da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

## APÊNDICE E – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

### I. Dados Gerais

1. Nome
2. Idade
3. Gênero
4. Cor/Raça

### II. Trajetória Acadêmica

5. Em que estabelecimento de ensino superior você se graduou em História? Você fez outra graduação?
6. Qual foi o início e o término do curso de História?
7. Você tem Pós-Graduação? Qual tema/área da Pós-Graduação?
8. Aponte um aspecto de sua trajetória de vida que foi marcante/contribuiu para a sua opção pelo curso de História?
9. O que determinou/influenciou a sua opção de ser professor?
10. Você está satisfeito com esta escolha?
11. Quais as referências teóricas ou áreas de interesse que mais lhe marcaram no campo da História?
12. De que forma a formação na licenciatura lhe ajudou ou ajuda em sua prática docente?
13. Você teve em sua grade curricular disciplinas sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Africano no Brasil? Quais e quantas foram?

### III. Trajetória Profissional

14. Há quanto anos exerce o Magistério?
15. Exerceu atividade remunerada além do Magistério?
16. Exerce hoje alguma atividade remunerada além do Magistério?
17. Carga horária semanal em tempo-aula.
18. Em quantas escolas você atua? Em quais segmentos de ensino?
19. O que você destacaria como mais positivo na sua atuação profissional?
20. E de mais negativo?
21. Em algumas palavras defina o que seria um bom professor de História?
22. Conte um pouco de sua vida profissional até chegar ao Ensino de História na EJA.
23. Há quanto anos atua na EJA? Quais motivos levaram a atuar no EJA?
24. Como é trabalhar na EJA?

#### **IV. Prática docente no Ensino de História**

25. Atualmente, para você, qual é o lugar e a importância do Ensino de História no currículo escolar?
26. Como o Ensino de História pode contribuir para a formação de um aluno de EJA?
27. Você se baseia em algum Currículo para organizar/planejar as suas aulas na EJA? Qual?
29. Como você teve contato com esse Currículo?
30. Você faz algum tipo de seleção nos conteúdos desse Currículo?
31. Quais critérios/objetivos você usa/tem para selecionar os conteúdos para as suas aulas?
32. O que é prioridade no Ensino de História para a EJA?
33. O que não é prioridade no Ensino de História para a EJA?
34. Você acha que seu aluno da EJA tem uma aprendizagem efetiva dos conteúdos e conceitos dispostos nas aulas de História? Por quê?
35. Você acha que o material didático de História da EJA está adequado ao Currículo? Por quê?
36. Você conhece as Leis 10639 e 11645? Faz aplicação delas na EJA?
37. Você possui conhecimentos sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Afrodescendente no Brasil?
38. Você aplica esses conteúdos na EJA?  
da África e/ou dos Povos Indígena e Afrodescendente no Brasil?

## **APÊNDICE F – Roteiro das Rodas de Conversa**

O primeiro bloco de perguntas é composto de perguntas individuais, onde os discentes foram orientados a responderem por escrito, com o intuito de montar o perfil do grupo de pesquisa. Nos demais blocos, as perguntas apresentadas ao grupo foram desmembradas de acordo com o curso da roda de conversa.

### **I. Trajetória de vida/escolar**

1. Nome e Idade
2. Gênero e Cor/Raça
3. Em que estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental I?
4. Você ficou algum tempo sem estudar? Quanto tempo?
5. Você trabalha? Com o quê?
6. Quais motivos lhe levaram a estudar na EJA?
7. Como é estudar na EJA?

### **II. História e Identidade**

8. O que é história?
9. Você gosta de estudar história? Por quê?
10. Você acha importante estudar história? Por quê?
11. O que você acha dos assuntos abordados na aula de história?
12. Você acha que esses assuntos têm relação com o mundo onde você vive?
13. Quais assuntos vocês acham interessantes estudar nas aulas de História?
14. O que vocês lembram de ter estudado em história que foi importante ou divertido?

### **III. História e Decolonialidade**

15. O que é ser brasileiro?
16. Você sabe de onde vem o povo brasileiro?
17. Estudar sobre isso é legal? Ajuda a saber sobre você?
18. Você se identifica com os brancos, negros e indígenas?
19. Você já estudou algo sobre a História da África e/ou dos Povos Indígena e Africano no Brasil? Como foi?
20. Conhecer a história dos negros e indígenas ajuda a entender sobre você? Sobre o Brasil?

## APÊNDICE G – TCLE Cursistas Oficina PRD

### TCLE (Evento Remoto PRD - Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial)

Termo de consentimento livre e esclarecido - Maiores de idade

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) das pesquisas denominadas "A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino de gramática"; "O ensino de literatura numa perspectiva intercultural: novos caminhos e possibilidades"; "Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ", realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que dizem respeito a dissertações de mestrado. Devido à atual Pandemia da Covid-19, este Termo será assinado através do Google Forms.

1. **OBJETIVO:** Os objetivos dos estudos são, respectivamente: desenvolver os conhecimentos gramaticais de alunos do Programa de Correção de Fluxo a partir de textos da Literatura Periférica; possibilitar aos alunos do Ensino Médio caminhos para uma formação intercultural literária a partir da utilização de textos literários africanos; auxiliar os professores de História e contribuir na formação intercultural e decolonial de estudantes da EJA.
2. **PROCEDIMENTOS:** sua tarefa consiste em, a partir da participação na oficina "Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial", oferecida remotamente através da plataforma Moodle, emitir pareceres sobre partes dos Produtos Educacionais produzidos como resultados das respectivas pesquisas.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, implicando, principalmente, no tempo empregado para a avaliação dos produtos e emissão dos pareceres. Por outro lado, destaca-se como benefício a possibilidade de conhecer novas propostas de ensino com foco na decolonialidade e na interculturalidade.
4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. As pesquisadoras responsáveis se comprometem a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término das pesquisas.
5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.
6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: as pesquisadoras garantem a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Michele Francisco Cassiano pelo telefone (21) 99399 8929 ou pelo e-mail: [michelecassiano135@gmail.com](mailto:michelecassiano135@gmail.com); à Natacha Pereira Alves Bastos pelo telefone (21) 97365-6523 ou pelo e-mail [bastos.natacha@gmail.com](mailto:bastos.natacha@gmail.com); à Thays Leal Silva pelo telefone (24) 992794232 ou pelo e-mail: [thaysleal@id.uff.br](mailto:thaysleal@id.uff.br). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

\*Obrigatório

---

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

---

Nome completo \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

---

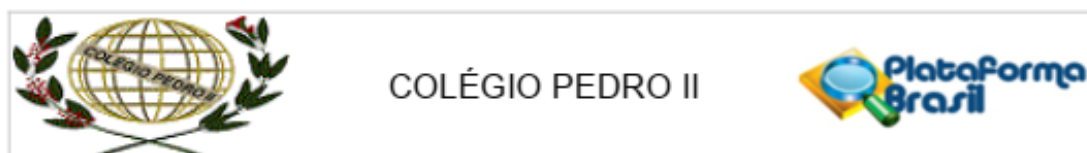
Você aceita participar das referidas pesquisas? \*

Sim

Não

---

**Enviar**

ANEXO A – Parecer da Plataforma Brasil<sup>13</sup>

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE RESENDE/RJ

**Pesquisador:** THAYS LEAL SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11891219.3.0000.9047

**Instituição Proponente:** Colégio Pedro II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.396.136

**Apresentação do Projeto:**

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_1356957\_E1.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 22/05/2019).

**INTRODUÇÃO:**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que apresenta características particulares no perfil dos alunos, que têm ampla faixa etária, adolescentes adultos e idosos, diferente nível de escolarização, motivações diversas para a procura da escola. Por conta dessas especificidades, desde sua origem, quando foi criada para atender um público marginalizado e defasado, a EJA despertou discussões que refletiram a necessidade de diretrizes próprias. A Educação de Jovens e Adultos começou a ser pensada no ensino primário como tema de política nacional em 1940, por conta do alto índice de analfabetismo no Brasil. Na década de 1960, com as perspectivas de Paulo Freire e os princípios da Educação Popular, a EJA se estendeu para o ensino ginasial. Contudo, com o golpe civil - militar essas ideias foram suprimidas e poucos avanços foram feitos na EJA por duas décadas. A partir de 1985 a EJA voltou a ser discutida e foi reconhecida como modalidade da Educação Básica na Constituição de 1988. Na década de 1990, com a instituição da LDB Lei nº 9394/96 a EJA foi considerada um modo da Educação Básica nas

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

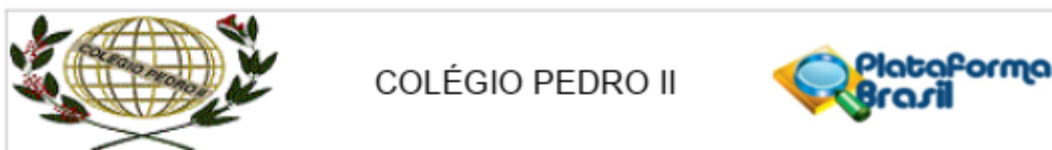
**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)3891-0020

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

<sup>13</sup> Na época da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética o título da pesquisa era "Ensino de História e Decolonialidade: uma proposta curricular para o município de Resende-RJ. Apesar da reformulação do título da dissertação no devir da pesquisa todos encaminhamentos metodológicos permaneceram os mesmos.



Continuação do Parecer: 3.396.136

emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1356957_E1.pdf	22/05/2019 23:23:16		Aceito
Outros	Documento_de_resposta_pendencias_thaysleal.pdf	22/05/2019 23:18:44	THAYS LEAL SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menores_thaysleal_nova-versao.pdf	22/05/2019 23:15:31	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_Rodadeconversa_thaysleal.pdf	02/04/2019 23:09:24	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_Entrevista_thaysleal.pdf	02/04/2019 23:09:04	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Outros	declaracao_isencao_thaysleal.pdf	02/04/2019 23:08:38	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Outros	termo_confidencial_thaysleal.pdf	02/04/2019 23:07:49	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Outros	anuencia_thays.pdf	02/04/2019 23:07:09	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Outros	CV_THAYSLEAL.pdf	02/04/2019 22:58:39	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMPPEB_ThaysLealSilva_abril19.pdf	02/04/2019 22:57:34	THAYS LEAL SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:57:14	THAYS LEAL SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_maiores_alunos_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:56:59	THAYS LEAL SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_docentes_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:56:42	THAYS LEAL SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menores_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:56:30	THAYS LEAL SILVA	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

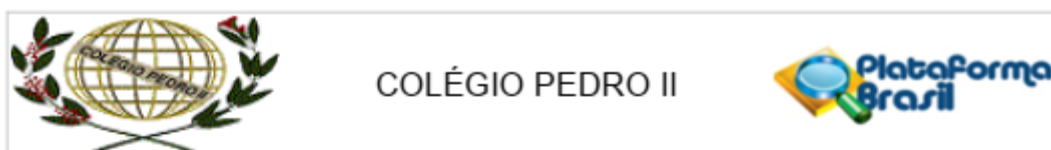
CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3891-0020

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 3.396.136

Orçamento	orcamento_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:56:06	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:55:48	THAYS LEAL SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_thaysleal.pdf	02/04/2019 22:55:31	THAYS LEAL SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Junho de 2019

---

**Assinado por:**  
**ROGERIO MENDES DE LIMA**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)3891-0020 E-mail: cep@cp2.g12.br

## ANEXO B1 – Currículo de História da EJA – 2009



*Prefeitura Municipal de Resende*

Secretaria Municipal de Educação

Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR



**Departamento Pedagógico - Coordenação da EJA – 2009**  
**Reorganização Curricular**

**Disciplina: História – FASE V**

Conteúdos	Habilidades
Introdução ao estudo da História Descobrimto do Brasil Brasil Indígena Brasil Colonial Fim do Período Colonial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a importância do estudo da História como a ciência através dos tempos.</li> <li>• Mostrar que o desenvolvimento do Brasil está relacionado à expansão marítima comercial europeia.</li> <li>• Entender que o indígena é parte integrante da nossa cultura.</li> <li>• Identificar as características principais da política, economia, religião, sociedade e cultura, desde o início até o final do período colonial.</li> </ul>

**Disciplina: História – FASE VI**

Conteúdos	Habilidades
Primeiro Reinado Período Regencial Segundo Reinado República	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar ao aluno que o Brasil surgiu como nação a partir da independência e sua constituição.</li> <li>• Caracterizar o período regencial como fase de movimentos em busca de uma maior autonomia.</li> <li>• Mostrar ao aluno que o segundo reinado foi uma fase de grande estabilidade política e consolidação das elites.</li> <li>• Mostrar ao aluno que a mudança do regime não alterou as condições sócio-política e econômica da nação.</li> </ul>



*Prefeitura Municipal de Resende*

Secretaria Municipal de Educação

Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR



**Departamento Pedagógico - Coordenação da EJA – 2009**  
**Reorganização Curricular**

**Disciplina: História – FASE VII**

<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades</b>
1ª República – Era Vargas (1930-1945) 2ª República – Período Democrático (1946-1964) Ditadura (1964-1974)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar as mudanças e permanências políticas, econômicas e sociais desse período (República).</li><li>• Identificar a importância da formação e participação dos movimentos sociais na política brasileira, embora dentro do contexto da guerra – fria.</li><li>• Mostrar que a ditadura militar levou o povo a perder a democracia os direitos individuais e civis.</li></ul>

**Disciplina: História – FASE VIII**

<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades</b>
Abertura política do Brasil Nova República – governos de 1985-1994 Considerações da Democracia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mostrar que a segunda fase da ditadura militar deu início ao processo de abertura política que envolveu vários movimentos sociais brasileiros.</li><li>• Perceber que mesmo na democracia há necessidade de organização para se obter conquistas sociais.</li><li>• Identificar que no governo Lula houve avanços sociais e econômicos e permanência de antigas práticas conservadoras.</li></ul>

**ANEXO B2 - Currículo de História da EJA - 2014**

**Educação de Jovens e Adultos – EJA Reorganização Curricular / 2014**  
**Disciplina: História – Fase VI**

Conteúdos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é História</li> <li>• África</li> <li>• Egito</li> <li>• Mesopotâmia</li> <li>• Grécia</li> <li>• Roma</li> <li>• Sociedade Medieval</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o homem como ator histórico;</li> <li>• Identificar a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico;</li> <li>• Avaliar as diferentes concepções sobre a passagem do tempo, enfatizando calendários;</li> <li>• Caracterizar o surgimento dos primeiros grupos agrupamentos humanos: sociedades caçadoras, coletores e Agrícolas;</li> <li>• Identificar os processos tecnológicos do homem pré-histórico;</li> <li>• Contextualizar o surgimento das primeiras sociedades urbanas no Oriente Próximo;</li> <li>• Analisar o papel da escrita nas sociedades da Antiguidade Oriental;</li> <li>• Discutir o papel da religião e dos mitos na organização social e política nas sociedades do Oriente Próximo;</li> <li>• Identificar as diversas formas de trabalho nas sociedades da Antiguidade Oriental;</li> <li>• Entender os conceitos: monarquia, tirania, democracia, república, império e cidadania;</li> <li>• Comparar as diferentes formas de organização político-administrativa da Antiguidade Ocidental;</li> <li>• Identificar as contribuições culturais e filosóficas das sociedades grega e romana.</li> <li>• Discutir os conceitos de politeísmo, monoteísmo e paganismo;</li> <li>• Analisar o processo de cristandade das sociedades no ocidente medieval;</li> <li>• Contextualizar a formação da cristandade ocidental;</li> <li>• Identificar as contribuições do islã para a sociedade ocidental.</li> <li>• Discutir as estruturas políticas e econômicas do Sistema Feudal.</li> </ul>

**Disciplina: História – Fase VII**

Conteúdos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Expansão Marítima</li> <li>• As Grandes Navegações</li> <li>• Culturas: Africana, Ameríndia e Europeia</li> <li>• A Escravidão Negra e Indígena</li> <li>• O Absolutismo</li> <li>• O Mercantilismo</li> <li>• O Colonialismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as transformações urbanas e econômicas das sociedades europeias;</li> <li>• Relacionar a centralização política do poder na Península Ibérica ao processo de expansão marítima;</li> <li>• Caracterizar as identidades culturais, africanas, ameríndias e europeias;</li> <li>• Identificar as trocas e os conflitos culturais;</li> <li>• Discutir o processo de aculturação;</li> <li>• Comparar a escravidão na África e nas Américas;</li> <li>• Caracterizar o absolutismo europeu;</li> <li>• Identificar a relação entre o Absolutismo e o Mercantilismo;</li> <li>• Diferenciar os modelos coloniais empreendidos em território americano;</li> <li>• Identificar as diferentes formas de exploração do trabalho nas Américas.</li> </ul>

**Educação de Jovens e Adultos – EJA Reorganização Curricular / 2014**  
**Disciplina: História – Fase VIII**

Conteúdos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução Industrial</li> <li>• Revolução Francesa</li> <li>• Independência nas Américas</li> <li>• O Brasil Imperial</li> <li>• Movimentos abolicionistas</li> <li>• O Imperialismo, nacionalismo e neocolonialismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o impacto da revolução industrial no mundo do trabalho;</li> <li>• Analisar a construção do conceito de cidadania a partir da Revolução Francesa;</li> <li>• Contextualizar as lutas pela independência nas Américas;</li> <li>• Identificar as principais características políticas e econômicas do I Reinado;</li> <li>• Caracterizar as estruturas sociopolíticas do Período Regencial; destacando os movimentos sociais;</li> <li>• Identificar as características econômicas, sociais e políticas do II Reinado;</li> <li>• Contextualizar a escravidão e os movimentos abolicionistas;</li> <li>• Identificar a política de imigração;</li> <li>• Analisar o papel dos afro-brasileiros na sociedade brasileira;</li> <li>• Discutir os conceitos de imperialismo, nacionalismo e neocolonialismo;</li> <li>• Comparar o imperialismo norte americano e o europeu.</li> </ul>

**Educação de Jovens e Adultos – EJA Reorganização Curricular / 2014**  
**Disciplina: História – Fase IX**

Conteúdos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• República</li> <li>• 1ª e 2ª Guerras Mundiais</li> <li>• Guerra Fria</li> <li>• Estado Nacional: Brasil e América Latina (o populismo, ditadura )</li> <li>• Redemocratização no Brasil e na América Latina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os mecanismos de sustentação do poder na República oligárquica;</li> <li>• Reconhecer os principais movimentos sociais no campo e na cidade;</li> <li>• Analisar as transformações econômicas do período;</li> <li>• Caracterizar as duas grandes guerras a partir das transformações capitalistas;</li> <li>• Debater o conceito de Guerra Fria e suas implicações;</li> <li>• Analisar os conceitos de nacionalismo, autoritarismo, populismo, desenvolvimentismo e ditadura;</li> <li>• Comparar as principais características dos regimes populistas e da implementação das ditaduras na América;</li> <li>• Contextualizar as instituições políticas e econômicas da ditadura civil-militar no Brasil; e os principais movimentos de resistência;</li> <li>• Relacionar os processos históricos de redemocratização no Brasil e na América Latina;</li> <li>• Analisar a situação do Brasil no cenário político, econômico e social da atualidade.</li> </ul>

**ANEXO B3 – Rascunho da proposta curricular de História da EJA feita pelos docentes em fevereiro de 2019**

**Prefeitura Municipal de Resende**  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR  
 Departamento Pedagógico

**Educação de Jovens e Adultos - EJA**  
 Reorganização Curricular  
 Disciplina: História Fase: 6

**Conteúdos**

- O que é História
- África
- Multi cultura étnica
- Etnia e Abadonia (Guia e Roma)

**Habilidades**

---

**Prefeitura Municipal de Resende**  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR  
 Departamento Pedagógico

**Educação de Jovens e Adultos - EJA**  
 Reorganização Curricular  
 Disciplina: História Fase: 8

**Conteúdos**

- Revolução industrial e relações contemporâneas de trabalho (~~historicamente~~ e da política (surgimento de capitalismo e socialismo)
- Brasil Imperial
- Monumentos abolicionistas

**Habilidades**

---

**Prefeitura Municipal de Resende**  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR  
 Departamento Pedagógico

**Educação de Jovens e Adultos - EJA**  
 Reorganização Curricular  
 Disciplina: História Fase: 9

**Conteúdos**

- Primeira República
- Era Vargas
- Ditadura
- Redemocratização no Brasil

**Habilidades**

---

**Prefeitura Municipal de Resende**  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR  
 Departamento Pedagógico

**Educação de Jovens e Adultos - EJA**  
 Reorganização Curricular  
 Disciplina: História Fase: 9

**Conteúdos**

- Grandes Navegações
- Formação da identidade Brasileira (culturas africana, europeia e indígena)
- Abolição de trabalho e poder → *evolui com mudanças*

**Habilidades**

## ANEXO B4 - Currículo de História da EJA – 2019



**Prefeitura Municipal de Resende**  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR  
 Departamento Pedagógico

### **Educação de Jovens e Adultos – EJA** **Reorganização Curricular/2019** **Disciplina: História – Fase VI**

<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é História?</li> <li>• África</li> <li>• Multiculturalismo</li> <li>• Ética e Cidadania ( Grécia e Roma)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o homem como ator histórico;</li> <li>• Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</li> <li>• Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</li> <li>• Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades africanas.</li> <li>• Analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</li> <li>• Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</li> <li>• Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</li> </ul>

### **Disciplina: História – Fase VII**

<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes Navegações.</li> <li>• Formação da identidade brasileira ( culturas africana, europeia e indígena).</li> <li>• Relações de trabalho, produção e circulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a centralização política do poder na Península Ibérica ao processo de expansão marítima;</li> <li>• Caracterizar as identidades culturais, africanas, ameríndias e europeias;</li> <li>• Identificar as trocas e os conflitos culturais;</li> <li>• Avaliar as representações incidentes sobre as populações indígenas ou negras no Brasil ou nas Américas ao longo do tempo.</li> <li>• Avaliar o uso de ações afirmativas frente às desigualdades e às heranças da escravidão no Brasil.</li> <li>• Avaliar os impactos socioculturais sofridos pelas populações africanas decorrentes das formas de organização das atividades econômicas durante o período mercantilista.</li> <li>• Compreender o papel das expressões artísticas dos segmentos sociais não letrados para a construção da identidade cultural brasileira.</li> <li>• Analisar aspectos das conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África ou da Ásia.</li> <li>• Reconhecer as tecnologias náuticas que permitiram o desenvolvimento das navegações nos séculos XIV a XVI.</li> <li>• Identificar as diferentes formas de exploração do trabalho nas Américas.</li> </ul>



**Prefeitura Municipal de Resende**  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR  
 Departamento Pedagógico

**Educação de Jovens e Adultos – EJA**  
**Reorganização Curricular/2019**  
**Disciplina: História – Fase VIII**

Conteúdos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução Industrial e relações contemporâneas de trabalho e política ( surgimento do capitalismo e socialismo – fundamentos teóricos).</li> <li>• Brasil Imperial.</li> <li>• Movimentos abolicionistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.</li> <li>• Identificar os fundamentos teóricos do modo de produção capitalista e socialista, assim como seus principais pensadores.</li> <li>• Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e Segundo Reinado.</li> <li>• Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</li> <li>• Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</li> <li>• Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</li> <li>• Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</li> <li>• Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</li> </ul>

**Disciplina: História – Fase IX**

Conteúdos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.</li> <li>• Era Vargas</li> <li>• Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</li> </ul>	<p>Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>Identificar os agentes que favoreceram a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.</p> <p>Discutir os conceitos: revolução, populismo e ditadura.</p> <p>Identificar os mecanismos de controle ideológico desenvolvido no período do Estado Novo.</p> <p>Compreender os impactos dos projetos de desenvolvimento e integração nacional do regime militar brasileiro (1964-1984) sobre as comunidades indígenas e quilombolas.</p> <p>Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p>