

Círculos Epistemológicos como dispositivo de formação para Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo

Epistemological Circles as a training device for Ethnic-Racial Relations Education in Rural Education for Youth and Adults (EJA Campo)

Círculos Epistemológicos como dispositivo de formación para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en la EJA Campo

Rosiane Souza Santos¹

Idalina Souza Mascarenhas Borghi¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1879>

Resumo: O presente estudo tem como objetivo refletir acerca dos Círculos Epistemológicos enquanto dispositivo de formação de Educadores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo. A metodologia adotada neste estudo foi a abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa participante, utilizando como dispositivo de pesquisa os círculos epistemológicos, que possuem caráter investigativo e formativo. Os educadores sinalizaram a violência nos territórios pela divisão de terras de forma equitativa, que o currículo da escola não atende aos sujeitos do campo e que, quando a escola utiliza currículo urbano e conduz suas práticas na perspectiva urbanocêntrica, ela interfere diretamente na construção das identidades dos estudantes. Reconhecem também que a desigualdade étnico-racial é histórica e precisamos mudar este quadro. Concluímos que os Círculos Epistemológicos podem se constituir um dispositivo de formação e autoformação, contribuindo significativamente para a formação continuada de professores na perspectiva da ERER na EJA Campo, pois, enquanto dialogaram sobre os eixos propostos, os professores discutiram conceitos fundantes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a EJA Campo, problematizando suas práticas.

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

Abstract: This study aims to reflect on Epistemological Circles as a tool for training teachers to Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in Rural Youth and Adult Education. The methodology

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Salvador, Bahia, Brasil

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

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

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

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

1 INTRODUÇÃO

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

professores em uma escola do campo, pertencente a um município do território de identidade do Vale do Jiquiriçá, BA.

Os Círculos Epistemológicos (CEs) constituem-se um dispositivo de pesquisa balizado pelos pressupostos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire e têm o diálogo crítico como base de sustentação da interação entre os participantes. A princípio, o dispositivo foi utilizado com objetivo de coletar informações sobre *ações formativas, desenvolvidas em uma escola pública no campo, para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo*. No processo de interação com os(as) professores(as), percebemos o potencial formativo dos CEs, na mobilização da formação de Educadores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA Campo.

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

Nessa busca, o diálogo formativo focou na Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo. A Educação de Jovens e Adultos do/no campo tem uma realidade marcada pela negação de direitos aos seus sujeitos, o que agrava ainda mais a luta por uma educação de qualidade que contemple todos, independentemente de cor e classe social. Nesse contexto, consideramos a formação docente como ponto principal para a construção de práticas emancipatórias e de experiências em que os professores possam propor estratégias de intervenção que tenham como finalidade a eliminação de práticas racistas e a valorização da cultura negra na Educação do Campo (EdoC).

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

Nessa direção, entendemos a EJA como campo de direito e responsabilidade do poder público, que precisa ser garantida com toda dignidade necessária à reparação de direitos que foram negados historicamente, dentre eles saúde e educação. A EJA deve ser organizada de modo a garantir uma formação básica equitativa aos seus sujeitos, mas, para isso, é preciso levar-se em conta as especificidades desses, já que essa modalidade de ensino possui como característica principal a heterogeneidade de seus estudantes. Em face disso, podemos reforçar a importância que tem a EJA, no sentido de assegurar o direito à educação de grupos sociais historicamente desfavorecidos, como os negros e os camponeses (Brasil, 2000).

A EJA sempre foi pauta dos movimentos sociais do campo, que lutaram para a conquista de uma educação que dialogasse com a realidade de seus sujeitos. A EdoC é também campo de luta dos movimentos sociais, que reconhece o trabalho como princípio educativo, o qual também se materializa como organização coletiva, cultural e visão de mundo, e se fundamenta nas suas raízes originárias, pautadas i) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; ii) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura); iii) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019).

Refletindo acerca de uma educação com finalidades emancipatórias, defendemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais colabora para a construção de uma prática educativa antirracista. Nesse cenário, destaca-se a Lei 10.639 (Brasil, 2003)², importante marco para a EREER, ressaltando a relevância da luta do movimento negro para a implementação desta lei e defesa da educação antirracista. Para Gomes (2012), a discriminação racial se faz presente na escola, e o silêncio é um meio pelo qual ela se expressa. Por isso, precisamos falar sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e uma das possibilidades é o diálogo intercultural.

Nessa perspectiva, os círculos de cultura se apresentam como um dispositivo de pesquisa que mobiliza esse diálogo intercultural, uma vez que todos aprendem na coletividade e na troca de saberes. Para Toniolo e Henz (2017), os Círculos constituem-se em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes. Nesse

² Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

procedimento metodológico, existe um coordenador do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo firmadas naquele contexto e com aquele grupo. O mediador tem o importante papel de conduzir a roda de conversa com os temas geradores e os dispositivos que fomentam o diálogo nos círculos. Neste trabalho, para fomentar o debate, foram utilizados como dispositivos uma charge sobre a reforma agrária, um trecho da obra de Carolina de Jesus *Quarto de Despejo* (2014) e o poema de Conceição Evaristo *Vozes-Mulheres*.

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

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

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

Este artigo contempla, além da introdução, o caminho metodológico da pesquisa e, na sequência, três seções: a primeira intitulada “EJA Campo”, que apresenta a experiência formativa com professores através dos CEs, principalmente abordando a EJA Campo; a segunda, “ERER na EJA Campo”, é a continuação do momento formativo com o tema “Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA Campo”; e a terceira, “formação continuada para ERER na EJA Campo”, traz a necessidade de continuação dos momentos formativos com os educadores e, a partir das impressões dos participantes dos círculos epistemológicos, foi apontado um conjunto de temas para serem discutidos na continuidade da formação. Por fim, há as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

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

Os círculos epistemológicos foram organizados a partir de três eixos de diálogo, sendo o *1º Eixo: EJA Campo*; *2º Eixo: EREER na EJA Campo*; *3º Eixo: Formação continuada para EREER na EJA Campo*.

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

No Quadro 1 a seguir, destacamos as ideias centrais dos círculos epistemológicos, com os temas e as atividades que foram realizadas.

Quadro 1 - Roteiro dos círculos epistemológicos

DATA	TEMÁTICA A SER TRABALHADA	ATIVIDADE
XX/YY	EJA CAMPO	A análise da charge sobre reforma agrária e diálogo sobre as concepções dos educadores sobre EJA Campo.
XX/YY	ERER na EJA CAMPO	Leitura do trecho de <i>Quarto de Despejo</i> e discussões sobre os desafios e as possibilidades para se trabalhar a EREER na EJA Campo.

DATA	TEMÁTICA A SER TRABALHADA	ATIVIDADE
XX/YY	Formação continuada para ERER na EJA Campo	Reflexões sobre a formação continuada e leitura do poema de Conceição Evaristo <i>Vozes-Mulheres</i> para finalizar o diálogo.

Fonte: Autora.

Os participantes da pesquisa foram 11 professores, três pessoas autodeclaradas negras, três pretas, quatro pardas e uma branca. Em relação ao tempo de trabalho na EJA, dois professores têm entre 21 e 25 anos, dois entre 11 e 15 anos, três docentes entre 16 e 20 anos, e quatro educadores têm entre 6 e 10 anos. A fim de preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, foram utilizados nomes de pessoas negras que tiveram destaque na luta por seus direitos em diferentes tempos históricos (Abdias, Ângela, Luís Gama, Felipa, Luísa, Luiza Bairros, Nelson, Dandara, Zumbi, Lélia e Tereza).

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

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

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

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/CAMPO

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

Figura 1 - A máfia do latifúndio



Floreal. Fonte: <https://shre.ink/8pO>

Fonte: A máfia (2017).

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

A partir da charge, foram levantadas várias questões problematizadoras para os professores, como, por exemplo: o que vocês veem na imagem? Vocês

conseguem fazer alguma relação entre a charge e a EJA Campo? E foi a partir destas questões que os educadores refletiram sobre vários aspectos relacionados à luta pela terra, à má distribuição de terra e à negação do direito à educação para as pessoas do campo, em especial na comunidade em que vivem, colaborando, assim, para uma educação emancipatória.

À vista disto, ao analisar a charge, o professor Abdias³ (2023) argumenta que:

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

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

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

Pensar a violência implica reportar-se a um processo sofrido e enfrentado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, a partir da defesa do princípio da justiça social, organiza a luta pela reforma agrária popular, promovendo ações para garantir o direito a terra para quem nela trabalha, tensionando a existência dos grandes latifúndios, que historicamente ficaram sobre o domínio de poucos, expropriando os trabalhadores do seu principal meio de produção e reprodução da vida. Conforme o caderno da Comissão Pastoral da Terra, há uma

³ Os nomes fictícios foram escolhidos tendo por base pessoas que tiveram participação na luta contra o racismo e os direitos da população negra, como Abdias, por exemplo. Mas estaremos apenas utilizando o primeiro nome dessas pessoas.

exclusão da maior parte dos cidadãos do acesso a terra e, se analisarmos o contexto histórico, percebemos que a maior parte das pessoas sem acesso a terra são negras e indígenas, portanto, “O racismo e a *questão agrária* estão intimamente relacionados ao processo de formação do Brasil” (Girardi, 2022, p. 36).

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

O Estado tem negado o acesso estável a terra, e a insegurança fundiária expõe os sujeitos a conviverem com expulsões, ameaças e ações de pistolagem, sendo que a injustiça fundiária e ambiental, além de operar como motor da desigualdade e degradação ambiental, agravou-se nos últimos anos, bem como os conflitos pela terra, e isso tem suas raízes na falta de políticas de ordenamento fundiário e reforma agrária, proporcionando a manutenção da injustiça ambiental e fundiária (Centro de documentação dom Tomás Baldino, 2023). A esse desafio, acrescenta-se a luta das comunidades quilombolas pela terra, território e moradia, que é concomitante à luta por trabalho, saúde, educação e contra o capitalismo racista que privilegiou aos brancos o acesso a terra, criando medidas, como a Lei de Terras⁴ de 1850, que excluíram o povo negro do acesso a terra (Brasil, 2012).

A desigualdade na distribuição de terra, como é enfatizada pelas educadoras, pela CTP (2023) e Brasil (2012), é cada dia mais evidente, e é por isso que a educadora Luiza Bairros (2023) reflete que:

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

A educadora Luiza Bairros percebe a relação dos grandes latifundiários e o capitalismo, que gera desigualdade. Nessa mesma discussão, a professora Luísa (2023) percebe que a má distribuição de terras não está longe dos nossos

⁴ A partir desta lei, “a terra não era mais livre e só poderia ser acessada mediante a compra [...]” (Girardi, 2022, p. 36).

estudantes, acrescentando que: “*Por exemplo, o nosso aluno, a maioria dos alunos nossos, eles trabalham na terra dos outros. São poucos que, quando têm propriedade, têm o que? Minifúndios, né?*” (Luísa, 2023).

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

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

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

O contexto de negação à educação nessa comunidade é gritante, por muito tempo não existia escola na comunidade. Conforme afirma Luís Gama (2023), a EJA tem sido esse espaço de reconstituição de um direito negado. Assim como ocorreu no Distrito, lócus da pesquisa em discussão, nas comunidades quilombolas também houve a negação à escolarização para muitas pessoas; portanto, as diretrizes para a educação escolar quilombola preveem na sua oferta a EJA, uma educação para ampliação da formação, para a sustentabilidade socioambiental e o etnodesenvolvimento, conectada às vivências dos estudantes (Brasil, 2012). É pensando em todo esse contexto de negação ao direito à educação e terra para os moradores da comunidade, em especial os estudantes que hoje frequentam a EJA, que os educadores dialogaram acerca do planejamento para a EJA Campo. Dessa forma, o professor Abdias (2023) nos diz que:

Eu creio que aliando a teoria com a prática. Por exemplo, a questão de manejo de solo. Eles conhecem na prática. Mas a gente sabe que por trás dessa prática tem todo um processo teórico, um estudo. Então, eu acho que era bacana ser trabalhada a teoria e trazer mais um direcionamento na prática. E a prática poderia ser, por exemplo, uma aula de campo. Onde a gente poderia ir na roça de um deles ou um dos nossos alunos que trabalham, eles

pudesse mostrar para a gente ali na prática como é esse manejo do solo, o que eles fazem, se é a utilização de pesticida, por exemplo, nas lavouras [...] (Abdias, 2023).

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

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

Luís Gama (2023) suscita a reflexão da diversidade de experiências no campo que são diferentes umas das outras, pois o campo não é homogêneo, e esses saberes e diferentes conhecimentos precisam ser valorizados. Para a professora Dandara (2023), o planejamento na EJA Campo necessita ser direcionado para uma aprendizagem que não está apenas nas paredes da sala de aula. Ela acrescenta que:

[...] devemos mostrar para ele [estudante] que o processo de aprendizagem não está pautado só simplesmente nas quatro paredes da sala de aula. No conhecimento que ele já vem trazendo de fora, e que a gente dá uma lapidada nesse conhecimento aqui e ele devolve de volta com um conhecimento novo (Dandara, 2023).

A professora Dandara (2023) acredita que, na escola, o conhecimento é aperfeiçoado, transformando-se em um conhecimento novo, já para o professor Nelson (2023), o planejamento na EJA Campo “[...] deve ser voltado muito intencionalmente para a realidade do indivíduo” (Nelson, 2023). Mediante as falas dos educadores, concordamos em relação à necessidade de a escola do campo alinhar o conteúdo com os saberes próprios dos estudantes e, nesse sentido, ressaltamos que a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, parágrafo único, afirma que a identidade da escola do campo é determinada pela sua vinculação às questões intrínsecas à sua realidade, levando-se em consideração a temporalidade e os saberes próprios dos estudantes (Brasil, 2002).

A partir dessa resolução, percebemos que, para além da imprescindibilidade de dialogar sobre o planejamento didático-pedagógico com os saberes dos educandos, a educação precisa favorecer a criticidade do indivíduo e possibilitar uma construção de identidade camponesa positiva, fortalecendo o vínculo de

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

Quando a escola utiliza currículo urbano e conduz suas práticas na perspectiva urbanocêntrica, ela interfere diretamente na construção das identidades dos estudantes. Conforme Arroyo (2013), é preciso que os currículos, que são territórios em disputa, sejam adequados aos estudantes e suas especificidades, sendo que os currículos têm acumulado muitos saberes, mas sabem pouco dos sujeitos que os aprendem.

Notamos a dicotomia do que consta em documentos oficiais com a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, já o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, prevê enquanto princípio da EdoC o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, com experiências e estudos para o desenvolvimento social sustentável e economicamente justo, projetos educativos conectados com a realidade camponesa e também visando à promoção do respeito à diversidade do campo em seus vários aspectos (Brasil, 2010).

4 A ERER NA EJA CAMPO

No momento formativo com o segundo eixo, “A ERER na EJA Campo”, inicialmente foi realizada a leitura de um trecho do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que foi um relato da autora do dia 13 de maio de 1958 e apresenta a visão de Carolina a respeito da falsa abolição da escravatura, já

que as pessoas de cor negra sofrem os resquícios de uma desigualdade que foi construída historicamente.

Naquele dia chovia, e Carolina só tinha feijão e sal, estava esperando a chuva passar para vender ferros, para comprar arroz e linguiça. Não conseguiu catar papel para garantir outra refeição dos filhos. A Vera, sua filha, pediu-lhe comida, mas ela não tinha. Posteriormente, uma vizinha lhe consegue banha e arroz. Às 21h, Carolina e seus filhos conseguem comer e, nesse dia, a autora ressalta que lutava contra a escravatura atual, que era a fome. Vale destacar que Carolina é uma mulher negra que sofreu na pele as desigualdades construídas socialmente para a população negra, que foi abandonada pelo poder público à própria sorte.

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

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

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

O professor Luís Gama nos mostra que também passou fome e era uma experiência de sua família. Já quando chegou à discussão de que as pessoas que passam fome são negras, a professora Dandara (2023) balançou a cabeça em sinal de que sim, e parecia que o relato de Carolina tocava a professora Dandara

profundamente. O professor Abdias reconhece que, na comunidade em que a escola está inserida, muitas pessoas passam fome. Além disso, relata: *“Então, muitas das pessoas ainda vivem essa realidade de Carolina, esse sofrimento, essa insegurança, essa incerteza de um amanhã melhor, né?”* (Abdias, 2023).

Já o professor Nelson diz:

Apesar de, em 1888, a escravatura ter sido abolida, ainda hoje, e não era muito diferente em 1958, antes da ditadura militar, o forte índice que acontece no Brasil é a estratificação social. Que está muito associada à ideia de capitalismo, economia do capital, que, infelizmente, divide a sociedade em classes. Mas que, por vezes, faz isso de forma tão intensa, ao ponto de colocar pessoas em situação absurda de miséria. Contextualizando para a nossa realidade aqui no Brasil, nós somos uma comunidade carente (Nelson, 2023).

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

Durante a história, os estudos de história, 13 de maio não teve muita visibilidade dentro da data. É uma data histórica que marca essa linda abolição e que de fato não aconteceu até os dias atuais, como relata a Carolina. É muito nítido isso. Em contrapartida, esses dois dias, o BATV tem batido na tecla sobre uma mãe que furtou dois pacotes de leite, se não me engano, no supermercado em Salvador. E alguém pegou e acabou massacrando essas pessoas, violentando. Essa é a escravidão atual.

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

Podemos refletir que o racismo se perpetua constantemente, pois a nossa sociedade é racista; portanto, esse comportamento da sociedade constitui-se uma questão de estrutura. Sendo assim, o racismo é político e histórico, pois “[...] a especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (Almeida, 2019, p. 36).

A luta do movimento negro vai impactar diretamente nas conquistas por uma educação antirracista com a conquista do marco da Lei 10.639 (Brasil, 2003). Nesse sentido, “[...] vemos que as lutas em torno da reivindicação da educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de enfrentamento do racismo” (Ferreira, 2018, p. 114), contribuindo, assim, para a decolonialidade dos currículos escolares. Um dos caminhos para a mudança é a formação continuada de professores, pois, compartilhando com Gomes (2005), “[...] ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (Gomes, 2005, p. 146). Essa é uma constatação preocupante, pois o diálogo sobre Educação das Relações-Étnico Raciais precisa acontecer em todos os espaços, em especial na educação, já que “[...] uma educação libertadora e antirracista está comprometida com a construção de uma comunidade de sujeitos críticos e abertos ao diálogo” (Silva; Rosa, 2023, p. 65). Para tanto, visando ampliar esse debate, buscamos saber quais temas os professores consideram importantes para uma formação continuada para a EREER na EJA Campo.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EREER NA EJA CAMPO

O terceiro eixo, a formação continuada para a EREER, dialogou sobre a formação continuada que os educadores almejavam e os temas que consideravam importantes. Quatro professores consideram relevante a questão da história e cultura africana. Assim sendo, a professora Luísa (2023) nos diz que: *“A questão... A cultura africana, mostrando como eram as etnias e os reinos da África antes da chegada do europeu lá [...]”*. Partindo dos mesmos princípios, o professor Zumbi (2023) acrescenta: *“O (re)estudo sobre o continente africano. Isso seria o início. Como se deu todo o processo de dominação, desde os séculos passados até os séculos atuais, pela colonização dos povos africanos”*.

Complementando, a professora Dandara relata que: *“É uma mistura de tudo. A cultura africana, da cultura europeia, é uma mistura de tudo, então, principalmente a cultura africana. A cultura africana realmente está entrelaçada com a população brasileira de qualquer forma”*. A educadora Dandara nos diz que a cultura africana está conectada com a população brasileira, e acrescentamos que principalmente com as populações do campo, já que muitas heranças dos povos africanos se reverberam no campo.

Nesse sentido, destacamos o exemplo das rezas e benzedeadas que fazem parte de uma cultura ancestral da religião de matriz africana, e muitas técnicas de cultivo e de preparo da terra para o plantio vieram dos povos africanos. Por isso, ao falar sobre formação de educadores para a educação do campo, Arroyo (2007) infere que “[...] nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos” (Arroyo, 2007, p. 161).

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

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

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

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

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

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

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

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

Mediante o exposto, percebemos que a formação de professores é primordial para a construção de uma sociedade não racista; contudo, ainda temos poucas experiências de professores que realizaram formação continuada para a ERER. Isso influencia negativamente nas práticas pedagógicas desses professores. Percebemos também, através das sugestões de temas, que a formação que queremos é aquela que atenda cada área do conhecimento e dê subsídios para abordar os conteúdos em sala de aula.

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

As discussões voltadas para a EREER não apenas foram realizadas pensando momentos pontuais, como o novembro negro, mas oportunizaram a formação continuada em serviço dos docentes que, em sua maioria, não possuíam formação continuada para a EREER. Assim, os professores refletiram sobre diversos temas importantes, como identidade, racismo, raça, desigualdade, abolição, ancestralidade e a luta, principalmente dos movimentos sociais negros, para a aprovação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003).

Os docentes apresentaram temáticas para a etapa posterior da formação, como, por exemplo, direitos da população negra, a representação do negro na sociedade, jogos africanos, relação da EREER com o conteúdo de genética e evolução humana, cultura africana e estudo do continente africano. Dada a potência da experiência formativa, pretendemos levar à Secretaria de Educação a possibilidade de ampliar a formação para outras escolas do campo.

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

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- A MÁFIA do latifúndio. *PCD Partido Comunista Brasileiro*, Brasília, 2017.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-61, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-76, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1 de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer homologado. Despacho do Ministro. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, nov. 2012
- BRASIL. *Decreto n. 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Mensagem de veto 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 1*, de 3 de abril de 2002. (*) Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002

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

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDINO. *Conflitos no campo: Brasil 2022*. Goiânia: CPT Nacional, 2023.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: Os Círculos Dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos Círculos de cultura e auto (trans) formação permanente com professores. *Inter Açãõ*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-37, 2017.

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

FERREIRA, Michele Guerreiro. As pegadas dos que caminham juntos nunca se apagam: enfrentamento do racismo e desafios para a construção de uma educação antirracista no Brasil. *REALIS*, Recife, v. 8, n. 1, p. 95-119 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/239159/30880>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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

GIRARDI, Eduardo Paulon. *A indissociabilidade entre a questão agrária e a questão racial no Brasil: análise da situação do negro no campo a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2022

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: BRASIL. *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-54.

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

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

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 18, n. 35 p. 11-11, 2012.

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

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. Círculo Epistemológico: círculo de Cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173-95, 2006.

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

Sobre as autoras:

Rosiane Souza Santos: Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduação em Pedagogia pela UFRB. Atualmente, é coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (GEPED). **E-mail:** rosiane.santos@aluno.ufrb.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-7000-5519>

Idalina Souza Mascarenhas Borghi: Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (GEPED) e desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Juventudes. **E-mail:** ismborghi@ufrb.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0724-920X>

Recebido em: 09/03/2023

Aprovado em: 28/02/2024

