



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ROSIANE SOUZA SANTOS

**“...É ALÉM DO QUE FALAR SOBRE A NOSSA PRÓPRIA CULTURA, É VOCE IR
ALÉM ...”: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

AMARGOSA - BAHIA

2018

ROSIANE SOUZA SANTOS

“...É ALÉM DO QUE FALAR SOBRE A NOSSA PROPRIA CULTURA, É VOCE IR ALÉM...”: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade.

Co-orientadora: Prof.^a. Ma. Maicelma Maia Souza.

AMARGOSA - BAHIA

2018

ROSIANE SOUZA SANTOS

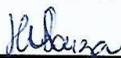
“... É ALEM DO QUE FALAR SOBRE A NOSSA PRÓPRIA CULTURA, É VOCE IR ALÉM...”: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 29/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Maria Eurácia Barreto de Andrade (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Maicelma Maia Souza (Co-orientadora)
Mestra em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Erica Bastos Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Carlos Adriano da Silva Oliveira
Mestre em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, bem como familiares e amigos/as que me acompanharam nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, sento-me aqui na cama, penso em muitas coisas, passa um filme na minha cabeça. Ah! esses anos de UFRB! Reflito e analiso o quanto a UFRB marcou profundamente a minha vida, quantas mudanças ocorreram nesse período de formação, mas em meio a tantas lembranças boas, outras não tão boas assim. A intenção neste momento é agradecer, agradecer a todos, todos aqueles que estiveram comigo nessa caminhada e contribuíram para que eu concluísse este curso.

Primeiramente agradeço a Deus, um Deus de amor, que mesmo que eu não mereça, sua graça me alcançou e me permitiu caminhar até aqui, inúmeras vezes em sua presença consegui força para continuar e consolo para minha alma abatida e fragilizada.

Depois, agradeço aos meus pais, com os quais aprendi os valores mais preciosos, que contribuíram para que eu tornasse a mulher que sou hoje. Especialmente dedico esta monografia a eles.

Ao Sr.^a Elias Alves dos Santos (PAI), gostaria de agradecer por sempre ter me apoiado, incentivado as minhas escolhas e decisões, sempre me orientando a fazer o bem, grata por toda força nessa minha trajetória pela/ de/da universidade.

A Sra. Rosália Firmo Souza Santos (MÃE), quero agradecer por ter me dado a vida e me oportunizado vivenciá-la de uma maneira tão linda, com todo o seu amor, carinho e cuidado. Agradeço imensamente pela compreensão e pela paciência comigo durante a escrita deste trabalho de conclusão de curso, o qual muitas das vezes me impediu de lhe dar a atenção necessária.

Agradeço as colegas de caminhada acadêmica, as quais em muitos momentos foram o meu alicerce e me incentivaram a seguir em frente, agradecida imensamente a Crislane Nascimento, Daiane Lopes, Daiana Andrade, Daniella de Jesus, Helley Dayane, Julmara Oliveira, Laísa Araújo, Manuella Costa, Michelle Queiroz, e especialmente a minha turma 2014.1.

Também gostaria de agradecer a minha amiga e companheira de quarto Nadilza Silva, agradeço imensamente pela compreensão, paciência e cumplicidade durante todos esses anos, agradeço a Josiane Santos companheira de casa e amiga pela escuta e conselhos.

Agradeço imensamente as minhas orientadoras Maria Eurácia Barreto e Maicelma Maia Souza, pessoas que me inspiram e com as quais aprendo a cada dia.

A Maria Eurácia Barreto uma das pessoas mais humana e carinhosa que já conheci, com um admirável dom de acalmar, acalantar e transmitir toda paz. Agradecida por ter sido

minha companheira nesse processo de escrita, por ter me incentivado e apoiado as minhas escolhas, por acreditar no meu potencial e por me ouvir e me aconselhar.

A Maicelma Maia Souza por ter preenchido meus dias de boas expectativas, por ter aceitado me acompanhar nesse processo, por me incentivar a cada dia, grata também pelos deliciosos biscoitinhos, café e chá e a doçura de suas palavras.

Agradeço ao grupo PET Afirmação, projeto ao qual participei, com qual aprendi muito e continuo aprendendo.

Foram muitas as pessoas que estiveram comigo nessa jornada, a minha eterna gratidão a todos e, como diz Cora Coralina “sou feita de retalhos, pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma [...]”.

“[...] portanto obrigada a cada um de vocês que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história, com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias”.

E desta forma, finalizo aqui, dedico esses trechos de poema a cada um de vocês e a palavra que me define neste momento, *gratidão!*

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 2009, p.104).

SANTOS, Rosiane Souza. “... É além do que falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além...”: um estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2018.

RESUMO O presente trabalho propõe-se a compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo um diálogo entre esta modalidade educacional e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Desta forma, destacamos a necessidade de pensar acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais inseridas na EJA, uma vez que a Lei 10.639/03 estabelece o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e estabelece diretrizes para as modalidades e níveis educacionais. Diante dessas motivações apresentadas, a problemática que move a pesquisa está pautada na seguinte questão: como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos para a construção de atividades pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares? Para tanto, está ancorado em teóricos como Arroyo (2005), Brandão (2005), Oliveira e Sales (2012), Freire (2009, 2016 e 2017), Gonçalves e Silva (2000), Gomes (2001, 2005 e 2011), Passos (2010 e 2012), dentre outros pesquisadores que se dedicam a compreender a temática em pauta. A presente pesquisa se fez qualitativa, sendo utilizada para o desenvolvimento deste trabalho a pesquisa de campo. Para a coleta de dados utilizou-se de instrumentos como as entrevistas semiestruturadas e a observação participante no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Em busca de uma compreensão acerca da temática, as entrevistas foram direcionadas a três professoras, três estudantes e a coordenadora pedagógica deste segmento. A partir da análise de dados fez-se possível perceber, que ainda não está sendo satisfatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação de Jovens e Adultos, fato que nos leva a pensar quais os desafios e possibilidades para atender a esta necessidade e fortalecer os debates e discussões no âmbito da modalidade da EJA. Diante disso, destacamos que se tornou explícito que um dos desafios é a formação de professores para as Relações Étnico-Raciais, enquanto possibilidade foi elencado o trabalho com esses conteúdos durante as aulas e projetos direcionados.

Palavras-chave: Educação. EJA. Relações Étnico-Raciais.

SANTOS, Rosiane Souza. “... It is more than to speak about our own culture, it is you go beyond...” A study about the Education for Ethnic-Racial Relations in the Educação for Young and Adults. Undergraduate thesis in Pedagogy. Federal University of the Recôncavo of Bahia-UFRB, Bahia, 2018.

ABSTRACT This study aims to comprehend how have Ethnic-Racial Relations been treated in the Education for Young and Adults (in Portuguese: Educação de Jovens e Adultos - EJA) establishing a dialogue between this educational modality and the Ethnic-Racial Relations. In this way, we highlighted the necessity of to thinking about Education for Ethnic-Racial Relations included in the EJA because the Law 10.639/2003 establishes the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Basic Education and it establishes guidelines for educational modalities and levels. Given these motivations, the problematic that moves this research is ruled in the following question: how have ethnic-racial relations been treated in the Education for Young and Adults for the construction of pedagogical activities in the perspective of the Law 10.639 / 2003 and its Curricular Guidelines? Thus, this research is based on scholars as Arroyo (2005), Brandão (2005), Oliveira and Sales (2012), Freire (2009, 2016 and 2017), Gonçalves and Silva (2000), Gomes (2001, 2005 and 2011), Passos (2010 and 2012) and other that dedicated to comprehend the thematic in discussion. This research has a qualitative approach, and it was utilized the field research for the development of this study. To collect the data we used instruments such structured interviews and participant observation in the 1st Segment of the Education for Young and Adults. In search of a comprehension about of the thematic, the interviews were directed to three teachers, to three students and to the pedagogical coordinator of this Segment. From the data analysis, it was possible to realize that is not satisfactory the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Education for Young and Adults, fact that makes us to thinking which challenges and possibilities to attend this necessity and to reinforce the debates and discussions in the scope of EJA modality. Given it, we highlighted that it became explicit that one of the challenges is the teacher training for the Ethnic-Racial Relations. And for the possibilities, it was listed the work with these contents during the classes and the directed projects.

Keywords: Education. Education for Young and Adults. Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALV- Alfabetização ao Longo da Vida

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CFP- Centro de Formação de Professores

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

EDA- Educação de Adultos

DCNs-Diretrizes Curriculares Nacionais

EDH- Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB-O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC-Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MNU- Movimento Negro Unificado

PET – Programa de Educação Tutorial

SEA-Serviço de Educação de Adultos

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TEN- Teatro Experimental do Negro

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNE-União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Caracterização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do <i>locus</i> pesquisado.....	57
Quadro 2: Caracterização geral das professoras e coordenadora.....	58
Quadro 3: Caracterização geral dos estudantes.....	59
Quadro 4: Roteiro de entrevista.....	63
Quadro 5: Caracterização geral das entrevistas.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO UM DIREITO: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA AOS DESAFIOS ATUAIS	18
1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE AS LUTAS E AS CONQUISTAS.....	18
1.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONJUNTURA POLÍTICA ATUAL: PERSPECTIVAS E REALIDADES	24
1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ACESSO AO DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	30
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE E DOS SUJEITOS	38
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS CAMINHOS AFIRMATIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/03	40
2.2 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA ÀS PERCEPÇÕES IDENTITÁRIAS ÉTNICO-RACIAIS	50
3 CAMINHOS METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	56
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	60
3.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	62
4 A ESCOLA DA EJA EM FOCO: AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	69
4.1 DESVELANDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES ÀS PERSPECTIVAS ATUAIS NA EJA	69
4.2 A EJA E OS CONHECIMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DOS SABERES DE REFERÊNCIA AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA	77

4.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EJA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE	88
4.4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	107
Aceite de Participação Voluntária	117
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	119

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais¹ na Educação de Jovens e Adultos – EJA², estabelecendo um diálogo entre esta modalidade educacional e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Vale destacar que esta investigação reconhece os sujeitos da EJA, como sujeitos em constante processo de aprendizagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (GOMES, 2011). Sendo assim, consideramos que sua escolarização está marcada por experiências e vivências significativas que interferem no currículo escolar e nas Relações Étnico-Raciais.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se constitui a partir de um longo período de disputas e conquistas, idas e voltas, sendo uma educação garantida para as pessoas que tiveram esse direito negado durante muito tempo, relacionado a uma série de fatores políticos, econômicos, sociais dentre outros. Essa modalidade de ensino tem algumas especificidades, o que remete pensar em uma prática docente diferenciada, atentando-se ao fazer pedagógico no planejamento de cada aula, visando um ensino que dialogue com a realidade dos educandos para uma aprendizagem significativa dos conhecimentos necessários na sociedade atual. Em uma visão abrangente, a EJA é muito mais do que a recuperação de um tempo perdido de escolaridade (CORTADA, 2013), mas sim deve estar voltada para uma formação emancipatória do sujeito, a formação integral do cidadão.

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos torna-se de suma importância, para garantir aos sujeitos a possibilidade de exercerem sua cidadania e o acesso a debates atuais e pertinentes na sociedade que contribuam para a criticidade destes (FREIRE, 2009).

Segundo Arroyo (2005), a história da EJA é mais tensa do que a da educação básica, pois nesta modalidade se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais, diante da sua especificidade, considerando que são jovens e adultos, trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. Ao analisar essas condições humanas que atravessam as vivências desses sujeitos, percebemos que eles têm suas histórias marcadas pela desigualdade social e racial.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos está intrinsecamente ligada as questões Étnico-Raciais, uma vez que essa modalidade de ensino compreende sujeitos que

¹ Neste trabalho a utilização do termo étnico, na expressão étnico-racial “serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido a raiz cultural plantada na ancestralidade africana que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p.13).

² Neste trabalho, utilizaremos a sigla EJA para designar o ensino de pessoas jovens e adultas conforme estabelece a lei, as Diretrizes e os documentos que fundamenta a EJA.

historicamente foram negados vários direitos, dentre eles a educação, por conseguinte a maior parte dos sujeitos que frequentam a EJA são negros (PASSOS, 2012). Tendo por base estas considerações, destacamos a necessidade de pensar acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA, visto que a Lei nº 10.639/03 estabelece o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e estabelece diretrizes para as modalidades e níveis educacionais.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais torna-se imprescindível para a superação do racismo e discriminação na sociedade e a correção de injustiças socialmente edificadas. Historicamente no Brasil, as relações entre os grupos foram construídas pela desigualdade de distribuição dos bens materiais e simbólicos que culminaram para a inferiorização e exclusão do povo negro. Diante desse contexto de desigualdades, tornou-se necessário a adoção de medidas governamentais para corrigir as injustiças estabelecidas. Entendendo a escola enquanto um espaço de transformação social e construção de identidades (SILVA, 2010) que oportuniza a construção de uma sociedade mais democrática e na perspectiva das Relações Étnico-Raciais pluriétnica, a Lei nº10.639 /03 faz parte dessas medidas.

Partindo do pressuposto que a maioria dos educandos da EJA apenas se apropriam dos debates sobre as Relações Étnico-Raciais, racismo e afirmação da negritude, nesse espaço e nessa modalidade de ensino, por não terem acesso a esses debates em sua escolarização anterior, a EJA muitas vezes torna-se o único espaço para o empoderamento do sujeito negro e o acesso a essas discussões (GOMES, 2011). Sendo assim, torna-se necessário um olhar pedagógico delicado por parte do docente para a construção de estratégias que levem em consideração, na sua prática, uma educação para a diversidade que contemple a dimensão racial, perante desigualdades sociais e raciais que se intensificam na EJA. O educador não pode silenciar esse debate.

A motivação para realizar uma pesquisa voltada ao estudo da educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos surge após cursar o componente optativo do curso de Pedagogia, *Educação e Africanidades*, ingressar no Programa de Educação Tutorial (PET), denominado PET Afirmação, que discute o Acesso e Permanência de Jovens Negros e de origem rural no ensino superior, e a partir dos diversos debates sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais dentro e fora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os debates que vivenciei, em cada espaço referido, me refletir sobre a importância do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. Posto que a Lei nº10.639/03 estabelece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede

regular de educação, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para as modalidades e níveis educacionais, despertou-me a curiosidade de saber como está se concretizando na prática a implementação desta na EJA.

Acrescento que o interesse em realizar uma pesquisa com este tema está intrinsecamente relacionado ao desejo de compreender melhor a EJA e apreender a importância dessa modalidade de ensino. Meus pais não tiveram a oportunidade de concluírem os estudos, cursando apenas o fundamental I, o que me fez perceber desde cedo os impactos da falta dos conhecimentos ditos “formais” nas suas vivências. Esse fato despertou-me o anseio em pesquisar sobre essa modalidade de ensino que considero de suma relevância para a sociedade. Acredito na Educação de Jovens e Adultos para além de uma educação para o ler e o escrever, é uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. E reafirmo a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais, para a desconstrução de preconceitos e a construção do respeito à diversidade.

Diante das motivações apresentadas, o problema central que move esta pesquisa é: como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos para a construção de atividades pedagógicas na perspectiva da lei nº10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares?

Para atender a questão norteadora da pesquisa, foi sistematizado o objetivo geral, que está pautado em: compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos para a construção de atividades na perspectiva lei nº10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. Para tanto, delimitamos o objetivo geral em três específicos que compreende em: I) identificar os conhecimentos que os professores, coordenadora e estudantes da Educação de Jovens e Adultos têm sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais; II) compreender como os profissionais que atuam na EJA incluem e problematizam as temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas práticas pedagógicas; III) identificar os desafios e as possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na modalidade de ensino da EJA.

Esta pesquisa é uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Para a coleta de dados utilizou-se de instrumentos como as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Trabalho foi realizado no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Em busca de uma compreensão acerca da temática, as entrevistas foram direcionadas a três professoras, três estudantes e a coordenadora pedagógica deste segmento.

Esta monografia está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos dentro da história da educação

brasileira, destacando as iniciativas para a constituição dessa modalidade, sendo que na maioria das vezes as ações do estado apresentaram um caráter descontínuo e que dificultaram a elaboração de um projeto educacional com qualidade para os jovens, adultos e idosos, tendo em vista essa breve contextualização, traz reflexões sobre o lugar da EJA na conjuntura política atual, buscando compreender como as conquistas das bases legais se efetivam, e, além disso, o capítulo adentra a discussão acerca da inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA.

O segundo capítulo expõe reflexões dos caminhos que se inter cruzam entre a Educação de Jovens e Adultos e da Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentando alguns momentos que trazem, de forma explícita, a negação do direito a educação para a população negra, bem como as ações dos movimentos negros no que tange a iniciativas para a escolarização, relacionando-o com o objeto de estudo e enfatiza a oferta de educação de adultos no Teatro Experimental do Negro (TEN). Nesse sentido, concordamos com Passos (2012), quando destaca que não há como falar de Educação de Jovens e Adultos sem pensar na experiência de alfabetização de jovens e adultos no TEN.

Ainda neste capítulo, é feita a análise de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a proposta do 1º segmento para o ensino fundamental da EJA e 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, no qual apresenta objetivos, propostas em todos os níveis de ensino e modalidades e traz considerações acerca das Relações Étnico-Raciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de verificar o que esses documentos trazem acerca da temática estudada. Para embasar as discussões destes capítulos tem-se como aporte: Andrade (2011) Arroyo(2005), Brandão (2005), Carvalho e Valentin (2014), Cavalleiro (2001), Capucho (2012), Cortada (2013), Di Pierrô (2008), Freire (2009, 2016, 2017), Gonçalves e Silva (2000), Gomes (2001, 2005, 2011), Giovanetti (2011), Leite (2013), Lopes (2008), Oliveira (2015), Ortiz (2012), Oliveira e Sales (2012), Passos (2010, 2012), Romão (2005), Rumertt (2008), Santos (2001), Silva (2014).

O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização do local onde ocorreu a pesquisa e a caracterização dos sujeitos inseridos diretamente na investigação, assim como os caminhos metodológicos percorridos no transcorrer do processo, uma vez que, como uma pesquisa de campo, tornou-se necessária a delimitação de métodos que contemplasse os objetivos da pesquisa.

O quarto capítulo mostra, com base na análise de dados obtidos na pesquisa de campo, uma breve apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como uma discussão acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA. Por fim, o trabalho apresenta as considerações finais, sistematizada a partir da análise de dados e das teorias estudadas e propõe-se, também, a deixar algumas inquietações pertinentes que surgiram no decorrer da pesquisa e trazer proposições para contribuir com a temática debatida.

Compreendemos neste trabalho a modalidade de ensino estudada como um dos espaços privilegiados para corrigir as injustiças, historicamente, edificadas; dessa forma, enfatizamos, mais uma vez, a relevância da presente pesquisa. Espera-se que esta pesquisa traga reflexões para pensar a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma educação emancipatória, superando a visão reducionista de uma educação compensatória e contribua para aperfeiçoar a prática pedagógica de professores que atuam nesta modalidade com relação a Educação para as Relações Étnico Raciais, contribuindo para o empoderamento do jovem e adulto negro e na intensificação da luta contra o racismo. Além de colaborar com o debate acerca de um currículo plural e o direito do jovem, adultos e idosos a uma educação de qualidade.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO UM DIREITO: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA AOS DESAFIOS ATUAIS

Neste capítulo, discorreremos sobre as políticas públicas, assinalando alguns marcos que consideramos importantes e que fizeram parte da constituição da EJA. Além disso, buscamos situá-la na conjuntura política atual, a fim de compreender como tem se dado a inserção do ensino das Relações Étnico-Raciais, uma vez que a lei nº 10.639/03 altera a LDBEN de 1996 tem dando ênfase a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos sistemas de ensino.

O capítulo encontra-se dividido em três subtópicos: o primeiro busca contextualizar a Educação de Jovens e Adultos dentro da história da educação brasileira, destacando as iniciativas para a constituição dessa modalidade, visto que, na maioria das vezes, as ações do estado apresentaram um caráter descontínuo e que dificultaram a elaboração de um projeto educacional com qualidade para os jovens e adultos e idosos.

Tendo em vista essa breve contextualização, o segundo tópico apresenta considerações acerca do lugar da EJA na conjuntura política atual, buscando compreender como essas conquistas das bases legais para essa modalidade se efetivam atualmente. No terceiro tópico, discute-se sobre a inserção dos debates sobre as Relações Étnico-Raciais, uma vez que ao analisar a história da constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos que a maioria dos sujeitos que fazem parte da EJA são negros; em seguida elencamos que a lei nº10.639/03 garante a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira Africana em todos os níveis e modalidades de ensino.

1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE AS LUTAS E AS CONQUISTAS.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem por objetivo garantir oportunidade de acesso à educação para as pessoas que tiveram esse direito negado por muito tempo. Segundo Cortada (2013, p. 7), a EJA pode ser definida enquanto “[...] uma modalidade de Educação Básica, tendo por finalidade favorecer oportunidades de estudo a parcela da sociedade que não teve a oportunidade de estudar durante a idade “certa”, devido a uma série de fatores sociais, políticos e econômicos”.

Diante desse contexto, torna-se necessário considerar a importância da educação formal no século XXI, no entanto, em uma sociedade que predomina o conhecimento e a tecnologia não basta apenas os cidadãos dominarem os códigos da leitura e da escrita, mas precisam ser sujeitos críticos, que participem ativamente dos debates sociais, sendo assim, a EJA não pode se limitar, apenas, à educação de conteúdo. Em consonância a tal reflexão, Cortada (2013), ressalta que em uma visão abrangente, a EJA é muito mais do que a recuperação de um tempo perdido de escolaridade, mas está voltada para uma formação emancipatória do sujeito, bem como a formação integral do cidadão.

Assim, torna-se necessário enfatizar a necessidade de superar a visão de EJA enquanto uma educação compensatória, pois o processo de alfabetização de jovens e adultos como afirma Freire (2009), deve ter por base uma prática desvinculada de uma educação instrumental e conteudista, uma vez que esse processo não se esgota na memorização mecânica de sílabas e palavras, o que o educando escreve deve fazer sentido para ele.

Nesse processo, o educando deve ser um sujeito ativo e, a partir do diálogo, o educador deve oportunizar o acesso a debates que privilegiem situações concretas vivenciadas por eles. Desta forma, uma “alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, devolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 2009, p.112).

Ao analisarmos o contexto histórico da EJA, torna-se evidente que as ações políticas voltadas para essa modalidade, na maioria das vezes, estiveram permeadas por rupturas, fragmentações e não apresentava a preocupação com uma educação para a emancipação e a conscientização dos jovens e adultos, distanciando-se da percepção de educação defendida por Paulo Freire.

Para Oliveira e Sales (2012), a EJA tem seu percurso marcado por rupturas as quais ocorrem através da descontinuidade das políticas públicas voltadas a esse setor, conduzindo para que as experiências educacionais para essa modalidade resultassem predominantemente de iniciativas individuais ou de grupos isolados, que despertaram a atenção do estado e somaram substancialmente a estas.

A Educação de Jovens e Adultos tem suas raízes no período colonial. Para Cortada (2013), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se com a chegada dos primeiros padres jesuítas, sendo que nesse período a educação tinha um caráter catequista, voltada a disseminação dos princípios religiosos, visando a dominação dos povos indígenas e a radicação da fé cristã. Nessa época, os jesuítas, embora priorizassem a catequese das crianças,

estenderam suas ações culturais e educacionais aos índios adultos, aos filhos de colonos, mestiços e filhos da elite (OLIVEIRA e SALES, 2012).

Os atos educativos desempenhados pelos padres, além de apresentar como objetivo a catequização dos povos da terra, ocorriam de uma única forma, não atendendo as especificidades dos jovens e adultos. Após a expulsão dos padres jesuítas, em 1759, sob orientação do Marquês de Pombal, as aulas passaram a ser ministradas por professores leigos, sem nenhuma formação, o que tornava o conteúdo bem fragmentado. As disciplinas eram ministradas de maneira isolada, ainda permanecendo uma educação com caráter jesuítico que contribuía para que a maioria da população continuasse sem acesso a uma educação formal estruturada, com preocupação na aprendizagem de conhecimentos.

Para Oliveira e Sales (2012), a chegada e permanência da corte portuguesa no Brasil contribuiu para algumas mudanças, em geral, no setor educacional e, em específico, na Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, foram criados vários cursos, tanto de nível médio e superior, quanto militares e profissionalizantes, contudo, é importante ressaltar que essas implementações priorizaram a educação para as elites, o que culminou para se pensar em novas reformas educacionais que abrangessem a educação para a outra parte da população, todavia essas discussões centravam-se no ensino noturno tendo por base uma formação mecânica e profissional para o mercado de trabalho.

Outro marco a ser destacado para a EJA foi a constituição de 1824, a qual destina um tópico específico para a educação e garantia a instrução primária aos cidadãos, porém ela não se efetiva, pois havia dicotomia entre os objetivos propostos e a realidade educacional. A constituição estabelecia que a oferta da educação básica seria responsabilidade das províncias, descentralizando-se, desta forma, a responsabilidade por parte do império. Por não ter recursos suficientes disponíveis, as províncias não conseguiram cumprir a lei.

Segundo Oliveira e Sales (2012), no ano de 1876 são instauradas as escolas noturnas destinadas a jovens e adultos. Embora funcionassem de maneira precária e irregular, podem ser compreendidas como uma das primeiras iniciativas políticas para com a EJA.

O final do século XIX e início do século XX se constituiu um momento tenso e decisivo, pois, em 1882, a lei Saraiva proíbe o voto do 'analfabeto'. Como a educação nesse período foi associada a ascensão social e o analfabetismo a incapacidade e incompetência, intensificaram-se as discussões para que a educação elementar fosse de responsabilidade do estado com o objetivo de combater o analfabetismo (OLIVEIRA e SALES, 2012).

Cabe salientar que essas discussões e preocupações com a educação das camadas populares não são neutras, são permeadas por intencionalidades sociopolíticas, já que era

preciso aumentar o número de eleitores. Como a alfabetização era uma possibilidade para que os sujeitos votassem, tornou-se preciso a oferta da educação ao povo.

O país também vivencia nessa época várias mudanças na economia, na política e na sociedade em geral, passando pela transição de um país agrário para industrial, o que exigia mão de obra qualificada para as indústrias, despertando uma preocupação com alfabetização de jovens e adultos, tendendo a instrução destes para o mercado de trabalho.

Nos anos 30, influenciado pelo contexto de urbanização, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter uma presença marcante. Para Cortada (2013), em 1932, com a intenção de combater o analfabetismo, a Educação de Adultos (EDA) se organizou como política educacional, todavia, em um ambiente político autoritário e centralizador o ensino para jovens e adultos assume uma característica tecnicista.

Neste cenário, a EJA ganha novos rumos e espaços, como, por exemplo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, incluindo jovens e adultos. Para Oliveira e Sales (2012), no governo de Vargas, marcado por conflitos e oscilações políticas, o sistema educacional brasileiro, no período de 1930 a 1945, sofre constantes transformações. No primeiro momento deste governo, o ensino elementar não é contemplado, todavia no sentido eleitoreiro passa a se alfabetizar a população de adultos e a se assegurar, por meio de eleições, o poder a Vargas. Já no segundo momento, a educação elementar é contemplada com uma proposta pela conferência nacional de educação: a criação do fundo nacional do ensino primário.

Com isso, uma nova discussão sobre o analfabetismo é aberta no Brasil, assim podemos citar outras medidas como a reforma Capanema. Oliveira e Sales (2012) salientam que, nesse contexto, ocorreu a organização do ensino com formação profissional, enfatizando a relevância do SENAI e do SENAC, os quais, de certa forma, com o caráter profissionalizante, corrobora para a permanência de uma educação para elite e outra para os menos favorecidos. Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer o final da década de 1940 como período relevante para a EJA, se constituindo uma modalidade de ensino de responsabilidade do poder público.

O elevado índice de analfabetismo na época foi considerado um fator que influenciou no desenvolvimento econômico dos países da América Latina. Como tentativa de atenuar esse problema, são instalados, em 1947, o serviço de educação de adultos (SEA) e a campanha de adolescentes e adultos, envolvendo todas as esferas estaduais, municipais e federais. Posteriormente, temos a campanha nacional de educação rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (OLIVEIRA E SALES,2012).

Na década de 1960, as campanhas de educação ganham uma nova roupagem a partir de uma nova visão de Educação de Jovens e Adultos que propunha uma aprendizagem por meio do diálogo, tendo em vista a alfabetização dos sujeitos não para a qualificação de trabalhadores para o mercado de trabalho, mas para a emancipação e conscientização destes, na qual Paulo Freire é precursor.

Paulo Freire lança um novo olhar em relação a Educação de Jovens e Adultos, atuando com esse público e conquistando resultados exitosos no processo de alfabetização desses sujeitos. A partir do projeto de Educação de Jovens e Adultos no movimento de cultura popular de Recife, reflete e coloca em prática uma educação que tem por base o diálogo. Para Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutastes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 2016, p. 135).

Sendo assim, entendemos o diálogo enquanto uma prática humilde, dado que, para este acontecer, é preciso compreender que ninguém sabe mais que ninguém e que existem saberes diferentes. A proposta do diálogo em Freire é expor seus pontos de vista e respeitar o do outro, reconhecendo que todos têm algo para ensinar e algo para aprender, visto que este não é instrumento de imposição ou de conquista do outro, mas “conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2016, p. 136).

A partir dessa proposta, Freire conquista a alfabetização exitosa de aproximadamente 380 adultos em 40 horas na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser vista através de uma pedagogia inovadora, com base no diálogo e passa a ter como principal referência Paulo Freire. A problemática social e o analfabetismo deixam de ser concebidos como causa da pobreza e passam a ser entendidos como efeito de uma educação e estrutura social desigual em uma conjuntura de oprimidos e opressores³.

³Em seu livro intitulado “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire tece considerações acerca da relação oprimidos e opressores, sendo analisada nessa perspectiva, a condição dos sujeitos na estrutura social. Para Freire (2016) pedagogia do oprimido trabalha em outro nível de abstração, os sujeitos das experiências anteriores presentes em outras obras do autor, sendo estes, os trabalhadores do Recife, camponeses, adultos analfabetos, os jovens

Diante do reconhecimento do ‘método’ Freireano, em 1963, o governo de João Goulart, expandiu a experiência Freireana por vários estados, organizando centros de educação popular⁴. Com a ditadura militar, em 1964, o Movimento de Educação de Base⁵ foi encerrado, sendo lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sobre esse período Freitas (1997 apud LEITE, 2013) coloca que:

[...] a política educacional após 64 previu pelo menos duas relacionadas com a questão da alfabetização de adultos: criou o ensino supletivo, previsto na lei da reforma do ensino 1º e 2º graus, de 1971, com o objetivo básico de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham conseguido concluir na idade própria; criou a fundação MOBRAL em 1969, como entidade mantenedora do programa de alfabetização de Paulo Freire, mas de acordo com a ideologia militar. (FREITAS, 1997 *apud* LEITE, 2013, p.22).

Convém ressaltar que o ensino supletivo foi assumido por instituições privadas, que apresentavam boa qualidade do ensino e o MOBRAL ficou sob comando do MEC e assumiu um caráter profissionalizante, assim como toda prática do período militar que priorizava o treinamento para o mercado de trabalho. Para Brandão (2005), o MOBRAL foi o inverso dos sonhos de Paulo Freire.

Tal movimento não tinha a intenção de transformação social do indivíduo, o objetivo central era acabar com o analfabetismo em dez anos, voltando-se para uma educação técnica e ligada ao setor do trabalho. Por ter este caráter, o MOBRAL foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar.

Em 1988 a carta magna do país reconhece que é dever do Estado à gratuidade do acesso a educação fundamental aos jovens e adultos, reafirmando em seu art. 208 o ensino obrigatório para os que não tiveram acesso à escola na “idade própria”.

Vale salientar que debates como os proporcionados pela UNESCO contribuíram para o reconhecimento da obrigatoriedade do ensino para a EJA na constituição de 1988. A UNESCO desde 1960 caracterizou-se como a instância que abrigou e incentivou a discussão

universitários, os professores, oligárquicas, representantes intelectuais e outros, surgem em pedagogia do oprimido, sob a forma de construções abstratas como opressores e oprimidos.

⁴ Centros de educação popular são organizações em espaços não formais, nos quais vigoram uma educação voltada aos princípios da educação popular, baseada nos ideais Freireano, considerando uma pedagogia centrada na emancipação.

⁵ O Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 21 de março de 1961, é ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), organizado como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos. E tem por objetivo a promoção humana integral e superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida, com base nos princípios Freireano.

internacional relacionada com a questão da educação ao longo da vida (ALV)⁶ o que influenciou debates internacionais em relação a educação de adultos, destacando nesse contexto a Conferência de Jomtien, na Tailândia.

Após essas várias discussões em nível nacional e internacional, a Educação de Jovens e Adultos além de conquistar seu lugar na constituição de 1988, é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A lei nº 9.394 de dezembro de 1996 ao dispor sobre a Educação de Jovens e Adultos, destaca no inciso 1º do art. 37 que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame”.

Assim sendo, esclarece-se sobre o compromisso do estado com esta modalidade de ensino, ao destacar que é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular. No entanto, entendemos neste trabalho que não há uma idade certa ou determinada para aprendizagem, ela se dar ao longo da vida, sendo que ao dispor sobre oportunidades educacionais apropriadas as características e condições de vida e trabalho e interesses dos educandos o referido inciso apresenta questões cruciais para pensar uma educação ao longo da vida.

Diante da contextualização da EJA na história da educação brasileira e marcos na LDBEN, percebemos que a EJA se tornou um direito público subjetivo, sendo necessário a concretização do que está posto nas bases legais. Todas as conquistas e garantias legais só se tornaram possíveis através das lutas dos movimentos sociais. Desta forma, após esta breve reflexão sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, com as suas lutas e conquistas, faz-se necessário discutir sobre o lugar que esta modalidade ocupa na conjuntura política atual. É o que problematizaremos a seguir.

1.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONJUNTURA POLÍTICA ATUAL: PERSPECTIVAS E REALIDADES

Perante o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, torna-se claro que é uma conquista travada no campo de disputas e embates, garantida após muitas lutas dos

⁶ Para Leite (2013), a concepção da educação continuada, a Alfabetização ao Longo da Vida (ALV) é defendida atualmente pelos teóricos e educadores que pesquisam e atuam com a Educação de Jovens e Adultos.

movimentos sociais pelo direito à educação. Posto isto, a EJA não deve ser apreendida, restrita a uma educação compensatória e, tampouco, enquanto um favor do governo, ela é fruto de lutas sociais em busca do direito para os jovens, adultos e idosos de terem acesso a uma educação de qualidade que contemple as demandas de uma sociedade letrada e tecnológica e está garantida na lei.

Ao analisarmos o contexto histórico no qual se constitui a modalidade de ensino da EJA, torna-se notável que nunca foram satisfatórias as políticas públicas educacionais para atender às necessidades dos educandos, mesmo após a *Constituição de 1988*, a *LDBEN* e o *Plano Decenal⁷ de Educação para Todos* que reconhece a importância da educação para os jovens e adultos. Segundo Di Pierro (2008), esse plano não prevê claramente os recursos e meios que utilizará para atingir suas metas, de modo que pode não ultrapassar a retórica se não forem mudadas substancialmente às atuais condições de financiamento e diretrizes político-pedagógicas. Diante do exposto, percebemos que há, de certa forma, uma fragilidade nas propostas e programas para a EJA.

Atualmente, a EJA vem sendo contemplada pelas políticas da esfera federal, no entanto, como já foi ressaltado, percebe-se certa fragilidade e descontinuidade destas políticas. Deve-se compreender que esse processo não é neutro, possui uma intencionalidade. Em consonância com esta reflexão, Rummert (2008), enfatiza que as políticas de governo implementadas, hoje em dia, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil, estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia. Nesse sentido, a autora afirma que:

Configurada no Brasil predominantemente como modalidade de ensino destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e, com frequência, associada à formação profissional, a educação de jovens e adultos inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e de democratização de "oportunidades", o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos

⁷ Para Di Pierrô (2008, p. 27) "o Ministério da Educação deu início, em maio de 1993, à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993). O Plano reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos e coloca metas ambiciosas de atendimento prioritário à população de 15 a 29 anos" [...].

pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no País, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p.176).

Diante da reflexão da autora, percebemos que as políticas e os programas voltados para a EJA no Brasil, ainda contemplam uma educação para a manutenção das desigualdades, permanecendo a histórica dualidade estrutural da sociedade brasileira com a oferta de dois tipos educação: um voltada as elites a qual ocupa, no setor produtivo, as demandas relacionadas ao trabalho intelectual e outro tipo de educação para as classes populares que são responsáveis pela execução do trabalho manual.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos está marcada por uma formação precária e mecânica que não está preocupada com a emancipação dos educandos, pois não se almeja sujeitos críticos, a fim de que não haja questionamentos quanto à estrutura social vigente.

Nesse sentido, Arroyo (2005) chama a atenção para a condição social, política e cultural dos jovens e adultos que têm condicionado as diversas políticas de Educação para essa modalidade. O público da EJA são sujeitos vistos como marginais e excluídos, essa visão influencia no caráter das políticas oficiais para essa modalidade e contribuem para a permanência de ideais equivocadas sobre esses sujeitos, tais como, pessoas que não estão aptas a aprender que só precisam assinar o nome ou ter conhecimentos mínimos de leitura, escrita e cálculo que habilite para o mercado de trabalho.

Desta forma, os programas direcionados a esse público geralmente são descontínuos e fragmentados, não garantindo uma educação qualificada para esse público, que é um direito básico de todos os cidadãos.

Diante dos dados apresentados, torna-se necessário refletir, que no âmbito das políticas públicas, precisa-se de foco em medidas especiais e emergências com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas e prover medidas para o pleno gozo desse direito, já que percebemos que as medidas até então adotadas na esfera federal não foram suficientes para a efetivação de uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos de qualidade. Capucho (2012) enfatiza que:

Os avanços legais, estabelecidos na constituição brasileira (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dl) (BRASIL, MEC, 1996), no parecer n.011/2000, na resolução n.01/200e na lei do fundo de desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) (BRASIL, FUNDEB, 2007) não foram suficientes para que a EJA galgasse radicação no sistema. Embora esses documentos reconheçam a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, afirmem diretrizes curriculares e garantam o financiamento público (CAPUCHO, 2012, p.24).

Assim, é possível refletir que após muitas lutas e algumas garantias na legislação para a educação enquanto um direito do jovem, adulto e idoso, na prática, ainda são incipientes as políticas de acesso e permanência para elevação da escolaridade destes sujeitos. Desta forma, torna-se escancarada a dicotomia entre o proclamado e o executado nos sistemas de ensino. Para Capucho (2012), mesmo com algumas ampliações e os mecanismos de proteção da dignidade da pessoa humana, as violações dos direitos educativos são recorrentes na sociedade brasileira.

Diante do que foi exposto, torna-se notável a necessidade de se efetivar a nível nacional uma Educação em Direitos Humanos (EDH) que leve em consideração no seu bojo uma formação para a cidadania, para a cultura de direitos e, principalmente, para o cumprimento destes a partir de reivindicações. Ao tratarmos de Educação em Direitos Humanos, deve-se pensar em uma educação que possibilite o reconhecimento e a defesa dos direitos de todo ser humano, no fortalecimento da democracia o que implica uma formação para a emancipação humana (CAPUCHO, 2012).

Refletir as políticas públicas para a EJA e as práticas pedagógicas na EJA, a partir de uma concepção de educação em (EDH), se torna fator indispensável para concretizar as propostas que contemplam a EJA na constituição e na LDBEN e outras políticas públicas já referenciadas.

Consideramos que pensar a modalidade da EJA a partir da EDH é importante, pois, é uma oportunidade para que os educandos se reconheçam como sujeitos de direitos. Os fatores históricos que contribuíram para a negação dos seus direitos, que possibilita a estes sujeitos perceberem que são sujeitos das suas histórias e pessoas ativas na sociedade, na qual em coletividade podem contribuir para transformação da organização social desigual, sendo sujeitos críticos que indaguem sobre os meios e fins que propagaram os padrões estabelecidos socialmente (FREIRE, 2016).

Nesse sentido, destacamos a importância de uma educação para a conscientização e a emancipação, considerando que estes conceitos são centrais para Paulo Freire quando reflete acerca de uma educação para a liberdade. Sendo necessários programas que atendam a uma educação nos princípios de uma educação em Paulo Freire.

Desta forma, é necessário destacar que os programas e a educação ofertada ao público da EJA devem incorporar a concepção de educação popular, já que as experiências exitosas com esse público sempre tiveram atrelado a esta concepção. Para Arroyo (2005), o legado da Educação Popular ainda está muito presente na EJA, pois é a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências educacionais:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2005, p. 223).

O autor nos chama a atenção para a condição humana desses sujeitos da EJA, que são fundamentais para as experiências de educação popular; dessa forma, o público da EJA é composto por pessoas que tiveram seus direitos negados em várias esferas: educação, saúde, moradia, alimentação e etc. Negar as condições humanas que perpassam a vivência desses sujeitos interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois pensar em educação de qualidade na EJA exige conhecer quem são os seus sujeitos, suas histórias, seus objetivos e após essa compreensão, planejar melhores estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa.

Quando o sistema educacional nega a condição humana dos sujeitos que atendem, ele compromete intencionalmente a aprendizagem, e, sobretudo na EJA, essa condição não deve passar despercebida. Para Arroyo (2005),

A nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2005, p. 224).

A partir do exposto, torna-se evidente que a LDB não traz no seu bojo uma concepção de educação que seja pensada para o público que visa atender e esse fator interfere diretamente no tipo de educação oferecida aos sujeitos da aprendizagem, pois esta não dialoga com as suas vivências, já que não são pensadas as singularidades de cada fase. Ao homogeneizar todos os sujeitos de determinada faixa etária e reduzi-los a apenas níveis de ensino, os conteúdos do currículo esvaziam-se de significados, desembocando em variados problemas educacionais. Para Arroyo (2005), qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dificultará a preservação do legado da educação popular.

Entretanto, quando trata da Educação de Jovens e Adultos a LBD denomina seu público enquanto educandos, ou seja, como sujeitos de cultura e essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação. Dessa forma, a EJA não deve ser reduzida a apenas conteúdos mínimos escolares, organização em carga horária, medição e avaliação de competências (ARROYO, 2005).

Deve-se manter o foco nos processos formadores considerando várias dimensões, novos saberes que reconheça o jovem e o adulto inserido em uma visão totalizante como ser humano, com direito a formação integral em vários aspectos: culturais, políticos, éticos, estéticos, cognitivos, físicos etc.

Para tanto, é preciso sair do lugar de acomodação e enxergar a EJA para além de uma modalidade de ensino, a fim de recuperar o legado da educação popular, pois nele está a concepção de formação humana básica: uma visão ampliada de educação. Assim, incorporam novos currículos, novos saberes, novos diálogos, uma vez que essa educação nasce na coletividade e trabalha com a concepção de educação como direito humano.

Cabe ressaltar, nesse contexto, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, homologada no ano de 2017, ao querer universalizar o ensino não considera essas especificidades da EJA. No decorrer do documento, esta modalidade de ensino é superficialmente citada, não havendo a organização de propostas direcionadas a ela. Fato que ressalta a invisibilização da Educação de Jovens e Adultos no cenário político atual, bem como, suscita pensar o impacto dessa Base nesse contexto, a qual desconsidera o legado e contribuições de Paulo freire e os pressupostos da Educação Popular.

Observa-se, então, que é preciso problematizar os impactos da BNCC para o currículo e ensino desta modalidade, pois partimos do pressuposto que ao enxergar a EJA a partir da perspectiva da educação popular, torna-se possível compreender os educandos, enquanto sujeitos que tem suas vivências marcadas pelas desigualdades sociais e raciais; é nessa visão totalizante do ser, que enfatizamos a importância da discussão das relações étnico-raciais. Diante disso, problematizaremos a seguir sobre a educação de jovens e adultos e as questões étnico-raciais.

⁸A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ACESSO AO DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Diante dos fatos históricos, apresentando os compassos e descompassos para a conquista da Educação de Jovens e Adultos, observa-se que esta história é marcada por desafios, como por exemplo, a falta de políticas públicas que realmente contemplem uma Educação de Jovens e Adultos, que leve em consideração os sujeitos dessa modalidade pensada a partir dos interesses e expectativas destes.

A EJA, ainda hoje, enfrenta muitos desafios para se tornar uma Educação com qualidade, uma vez que as políticas existentes apresentam frequentemente um caráter parcial, possibilitando o acesso, mas não garantindo a permanência dos educandos na escola. Para Andrade (2011), quando o educando da EJA não encontra significado naquele espaço é muito provável que ele evada. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2005) ao enfatizar a necessidade de conhecer quem são os sujeitos que frequentam a EJA, as condições humanas que perpassam suas vivências a fim de pensar estratégias para a sua permanência nesse espaço.

Segundo Arroyo (2005), a história da EJA é mais tensa do que da educação básica, já que nesta modalidade se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais, diante da sua especificidade, considerando que são jovens e adultos, trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. Ao analisar essas condições humanas que atravessam as vivências desses sujeitos, percebemos que eles têm suas histórias marcadas pela desigualdade social e racial.

Desta forma, a questão racial está diretamente presente na EJA, visto que, a maioria dos educandos dessa modalidade de ensino é composta por negros (GOMES, 2011), pois no Brasil, historicamente, as relações entre os grupos foram construídas pela desigualdade de distribuição dos bens materiais e simbólicos que culminaram para a interiorização e subalternização do povo negro e, como produto desse processo de marginalização, foram negados vários direitos a esta população, dentre eles, a educação.

Para a maior parte da população escravizada no Brasil não houve acesso à educação, levantando barreiras até mesmo institucionais para dificultar a sua escolarização, nesse ínterim podemos destacar a reflexão de Silva (2014, p. 28), ao apontar que “a Constituição de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, trouxe o questionamento sobre quem possuía o direito à cidadania, excluindo indígenas e negros escravizados”. Assim, destaca a lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, a qual, segundo

Fonseca (2007, p. 12 apud SILVA, 2014, p.28) declarava: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: primeiro: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. Assim, para Silva (2014), essa restrição e todo o processo histórico de exclusão e abandono que marca a educação dos negros no Brasil, sem nenhuma dúvida, apresentam marcas na realidade do público da EJA.

É importante salientar que a inserção da população negra no processo de escolarização vai acontecendo gradativamente. Para Passos (2010), pensava-se na instrução escolar para os escravizados atrelada a necessidade de abolição do trabalho escravo. Na transição da mão de obra escravizada para o trabalho livre, a educação desempenhou papel fundamental para preparar as camadas populares no geral para o mercado de trabalho, esse processo de escolarização foi destinado aos trabalhadores. Torna-se evidente, assim, que o acesso à educação pela população negra se deu a partir da condição de trabalhadores, todavia esse processo ainda foi permeado por outras medidas raciais excludentes que serão apresentadas no próximo capítulo.

Contudo, o acesso as práticas de alfabetização e letramento pela população negra aconteceram em espaços escolares e não escolares promovidas pelo movimento negro. Algumas considerações sobre as ações do movimento serão abordadas no próximo capítulo, neste momento é importante compreendermos que “a exclusão dos negros no processo de escolarização vem sendo construída ao longo da história da educação” (PASSOS, 2010, p. 3).

Percebemos, então, que a negação histórica do direito a educação para a população negra culmina para que a modalidade da EJA seja composta, majoritariamente, por educandos que apresentam sua vivência marcada pela exclusão social, relacionado ao processo de escravização no Brasil (PASSOS, 2010). Por conseguinte, é notável, atualmente, em nosso país, uma dicotomia no índice de alfabetização de negros e brancos. Observa-se que população negra apresenta baixos índices de escolarização em relação à população branca.

Silva (2014) ao analisar os estudos publicados em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) sobre o censo de 2010, enfatiza que apesar do aumento dos anos de estudo da população brasileira em geral, ainda continua uma diferença expressiva entre negros e brancos, sendo que a taxa de analfabetismo, a partir dos 15 anos de idade, era de 13,3% para pretos, de 13,4 % para pardos, e de 5,9% para brancos. “Os anos de estudos também mostram essa desigualdade, a população branca, também com mais de 15 anos, possui aproximadamente 8,4 anos de estudos, enquanto entre negros esse número é de 6,7 anos” (SILVA, 2014, p.36).

Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), do ano de 2016, também apresenta a dicotomia na escolarização entre os diversos grupos étnico-raciais. O referido estudo constatou que a “população preta/negra ou parda representa 69% da população de 15 a 64 anos, de outro, esses mesmos grupos concentram 77% das pessoas na condição de analfabetismo⁹ e apenas 48% daqueles no grupo Proficiente¹⁰, ao mesmo tempo, a população branca, que nos critérios considerados representa 38%, tem 19% na condição de analfabetismo e 48% no grupo Proficiente” (INAF, 2016, p.11). Tendo em vista esses dados, torna-se notável as condições de acesso diferenciado e desigual de cada um desses grupos ao direito à educação e a constatação de que os avanços das políticas educacionais nas últimas décadas não necessariamente superaram o problemático quadro de desigualdades sociais e educacionais.

A partir destas constatações, nota-se que a questão racial está envolvida na EJA, através da composição de seu público, visto que este é formado por uma maioria negra. Diante disto, enfatizamos que as questões raciais atravessam as experiências desses sujeitos e refletem-se no espaço escolar. Essa constatação serve como uma das justificativas que orientam este trabalho a compreender como está, também, a implantação da Lei nº 10.639/03.

A Lei nº 10.639/03 estabelece o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e apresenta as diretrizes para as modalidades e níveis educacionais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, o seu trabalho nas escolas objetiva o reconhecimento e valorização da diversidade e da população negra na sociedade brasileira, a correção de injustiças acumuladas historicamente, a promoção de direitos sociais, culturais e econômicos e uma educação de qualidade para todos, independentemente da cor, revertendo os perversos efeitos dos séculos de preconceito e a intensificação da luta na atualidade contra a discriminação e o racismo que ainda continuam presentes na sociedade (BRASIL, 2004).

⁹ De acordo com o documento do INAF, 2016 para o estudo foi dividido cinco grupos de alfabetismo, considerado que o grupo de analfabeto, corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.)

¹⁰ De acordo com o documento do INAF,2016, o grupo proficiente elabora textos de maior complexidade, com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o texto, interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Convém salientar que esta lei é fruto de lutas dos movimentos negros por uma educação antirracista, diante dos perversos efeitos da escravização no Brasil que culminou para a discriminação da população negra, dificultando o acesso de bens e serviços na sociedade.

O século XIX foi marcado por uma política do branqueamento. Esta foi justificada por alguns teóricos como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Silvio Romero. Para Ortiz (2012), estes, ao tentar explicar a diversidade étnica no Brasil, apresentam o negro e o mestiço como entraves no processo de evolução do país, concluindo que na evolução da nação seriam eliminados os estigmas das raças inferiores e que o embraquecimento seria a solução para a construção de um ideal nacional, gerando, dessa forma, um estigma social que vigorou no imaginário coletivo, de que ser negro estava ligado sempre a coisas negativas, atribuindo aos brancos um perfil do que é belo, civilizado e ideal.

No século XX vivenciamos, no cenário nacional, a teoria da harmonia das raças constituintes da nação brasileira, evidenciada no mito da democracia racial¹¹, apresentando o país enquanto uma terra miscigenada na qual as relações entre negros e brancos era melodiosa, uma das obras que marcam esse período foi a de Gilberto Freire “*Casa grande e senzala*”, a qual, de certa forma, ameniza os conflitos étnicos-raciais no Brasil e contribui para a negação da existência do problema racial, e, simultaneamente, o seu silenciamento.

É importante ressaltar que durante todo esse processo histórico, vários direitos foram negados a população negra, dentre eles, a educação. No entanto, as relações desencadeadas não estão pautadas na passividade, muito pelo contrário, toda essa história é marcada pelas lutas dos movimentos sociais negros. Para Oliveira (2015, p.49), “[...] os movimentos sociais representam um capítulo essencial dessa história de resistência”. Os movimentos de resistência sempre existiram e a educação estava nos objetivos das lutas, sendo esta considerada pelo movimento negro de suma relevância para ascensão social.

Diante do contexto de desigualdades historicamente construídas, notadamente a étnico-racial é a que tem sido fortalecida ao longo do século, como já apresentado neste capítulo, visto que os interesses de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e inter cruzam, prevalecendo os dos que têm poder de incutir nas decisões políticas, ficando

¹¹Para Gomes(2005) o mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade e tratamento, entretanto os dados estáticos sobre as desigualdades raciais no mercado de trabalho, saúde, educação e etc., revela que tal situação não existe na realidade.

esquecidos os dos demais, é que tornou-se preciso políticas públicas de estado visando a reparação pelos sérios prejuízos ocasionados pelo racismo(SILVA, 2010).

Dessa forma, tornou-se necessária a adoção de medidas governamentais em todos os setores: educação, saúde e emprego, a fim de corrigir as injustiças socialmente edificadas, entendendo, a escola enquanto um espaço de transformação social, construção de identidades e oportunizando a construção de uma sociedade mais democrática na perspectiva das relações raciais pluriétnica, a Lei nº10. 639/03 faz parte dessas medidas.

Gomes (2011), a partir da sua experiência na coordenação de dois programas de ensino, pesquisa e extensão, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominados “Ações Afirmativas”¹² e Observatório da Juventude constatou que além das questões específicas discutidas no interior de cada programa, a dimensão étnico-racial ocupa um lugar de destaque nas trajetórias e identidades dos sujeitos que dele participam. Esses jovens, em sua maioria, eram negros e se interessaram nas discussões étnico-raciais e sobre a história do negro no Brasil. No final do processo, observou-se que houve uma mudança de postura desses jovens em relação a história do negro, como a modificação na estética corporal, a alteração em penteados dos cabelos, o estilo *Black Power*, distinta maneira de vestir, variados adereços corporais, a elevação da autoestima, a afirmação da negritude e, por conseguinte, a ressignificação da identidade negra.

A maioria desses jovens não tiveram acesso a essas discussões durante seu processo de escolarização anterior. E quando a história da escravidão e da abolição eram apresentadas, pautavam-se na visão do branco. Sobre essa reflexão, Gomes (2011) revela que:

Lamentavelmente a maioria dos jovens afirmaram que ao passar pela escola, nunca lhes foi possível vivenciar processos em que a questão racial fosse tematizada e discutida para além da escravidão e abolição da escravatura, assim como também não tiveram acesso aos conhecimentos sobre a negritude que tem vivenciado no interior dos programas de ensino e extensão dos quais participam (GOMES, 2011, p. 92).

Em vista disso, reafirmamos a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade de ensino da EJA, uma vez que a grande maioria dos educandos somente terão acesso a esse debate na escola. Assim, o professor não deve silenciar essa discussão e nem privar esses sujeitos do contato com a sua ancestralidade, com a história da

¹²Segundo Gomes (2011) *O programa de Ações Afirmativas da UFMG* e um dos 27 aprovados do concurso cor no ensino superior, lançado em setembro de 2001 pelo programa Políticas da Cor, do laboratório de políticas públicas da UFMG, numa parceria com a Fundação Ford. Visa ao fortalecimento acadêmico de alunos (as) negros (as) da graduação da UFMG, com vista a sua inserção na pós-graduação.

escravidão e abolição em uma nova perspectiva, diferente da visão equivocada construída pelo colonizador. Gomes (2011, p.92) enfatiza que “faz-se necessária a inclusão da discussão sobre a questão racial na EJA, não como um tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, estudo, problematização e vivências”.

Portanto, o educador da EJA deve estar atento às Relações Étnico-Raciais, pois “[...] faz-se necessária uma mudança de práticas, de lógicas e de foco que poderá resultar, a curto, médio, e longo prazo, numa série de transformações significativas na vida dos jovens e adultos negros (as) que participam de práticas de EJA” (GOMES, 2011, p. 93). Exige-se, desta forma, um olhar pedagógico do docente para a construção de estratégias que levem em consideração em sua prática uma educação para a diversidade que contemple a questão étnico-racial.

Nesse sentido, enfatizamos que diante da especificidade dos sujeitos da EJA, que tiveram seus direitos negados, o professor precisa se apropriar das condições humanas que atravessam as vivências desses sujeitos. Partindo do pressuposto de que tanto professores quanto alunos são trabalhadores, Lopes (2008) tece considerações que possibilitam refletir sobre a necessidade de entender a especificidade da atividade do trabalho do professor da EJA e enfatiza que:

Esse processo de mediação realizado pelo professor entre aluno e a cultura independe da idade e nível de escolaridade do aluno. No entanto, cada modalidade de ensino tem uma especificidade própria. Na EJA para efetivar essa mediação, o professor necessita inicialmente apropriar –se das condições sócio históricas de produção que os alunos e ele próprio, se construíram como seres sócias, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo (LOPES, 2008, p.102).

Nessa modalidade de ensino, o professor precisa compreender as condições históricas que atravessam suas vidas e de seus alunos no contexto social sociocultural, reconhecendo o educando como trabalhador, partindo do lugar que ele ocupa em sociedade. O educador deve refletir sobre a atividade de trabalho que desenvolve na sala de aula, apreendendo que o educando é um trabalhador que necessita apropriar-se dos saberes historicamente construídos, oportunizando a formação de sujeitos participativos e autônomos no meio em que estão inseridos.

Conhecer as especificidades dos sujeitos da EJA e do campo de ensino, auxiliam o professor a localizar seu papel. Nesse aspecto, o educador deve ter uma prática pedagógica clara, diferenciada, articulando o estreito diálogo dos conteúdos com a realidade dos educandos, pois, estes, apesar de pouco acesso à educação escolar, detêm uma gama de

conhecimentos e experiências adquiridas no ambiente sociocultural que devem ser valorizadas pelo educador (FREIRE, 2009).

Quando falamos das Relações Étnico-Raciais na EJA, estamos falando de situações que os sujeitos da EJA conhecem muito bem e já presenciaram. A exclusão racial é algo que perpassa esses sujeitos (GOMES, 2011) e desta forma enfatizamos que ao trabalhar tais questões o docente da EJA deve partir das vivências dos sujeitos para problematizar os conteúdos, pois todo o processo de escolarização necessita ser impregnados de significados, estabelecendo uma ponte com o cotidiano do sujeito.

Diante do contexto de desigualdades sociais e raciais no país, o educador da EJA não pode silenciar esse debate. Reafirmando esta reflexão, Carvalho e Valentim (2014) enfatizam que:

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

Diante do contexto das desigualdades raciais historicamente construídas, as lutas dos movimentos negros por uma educação antirracista e a conquista de marcos importantes como a Lei nº 10.639 /03, que propõe um ensino voltado para a equidade e a descolonização do currículo, o educador da EJA não pode abdicar de sua função profissional e social. Logo, não deve silenciar o debate envolvendo as Relações Étnico-Raciais.

O educador, portanto, deve garantir que os educandos, nas suas aulas, tenham acesso às discussões que envolvam a desigualdade racial, racismo, a história do negro no Brasil, etnocentrismo, discriminação história e cultura africana e, simultaneamente, o adulto e idoso negro deve se sentir representado nesse espaço, oportunizando a garantia do empoderamento do sujeito negro e a construção do respeito a diversidade, partindo dos princípios de uma pedagogia multirracial para a transformação do paradigma racista, presente em nossa sociedade, a partir de práticas pedagógicas significativas, respaldadas na Lei nº 10.639/03.

Nessa perspectiva, percebe-se a relevância do trabalho pedagógico com as Relações Étnico-Raciais por enfatizar a importância do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em todas as modalidades de ensino, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo por finalidade uma educação para a promoção do respeito a diferença e o reconhecimento desta para a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo sofrido pela população negra (BRASIL, 2004), visando a divulgação de conhecimentos que permitam ao cidadão ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial. Tais diretrizes apresentam como uma de suas metas “[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p.10).

Segundo as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira.

Todavia, as autoras Akarri Marques e Santiago (2013) revelam que esse tema, em geral, é abordado na escola de forma que não afeta a globalidade do currículo, de tal modo que não desenvolve processos de construção de identidades culturais que se fortaleçam a autoestima dos alunos de grupos excluídos. Porém, se faz necessário saber, em específico, como tem sido abordado esse tema na Educação de Jovens e Adultos. Diante disso, as questões relacionadas a especificidade da prática docente articulada a dimensão étnico-racial nesta modalidade, serão discutidas no capítulo a seguir.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE E DOS SUJEITOS

Diante da breve contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos e a dimensão étnico-racial nessa modalidade de ensino apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, torna-se notável a necessidade de efetivação da Lei nº 10.639/03 na educação básica, especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, antes de tecer considerações acerca da importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA e às práticas pedagógicas nesse contexto, acreditamos ser importante apresentar alguns pontos relevantes no que se refere a contextualização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade em pauta.

Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos que se inter cruzam entre esta modalidade de ensino e as Relações Étnico-Raciais, apresentando alguns momentos que trazem, de forma explícita, a negação do direito a educação para a população negra. Como já foi ressaltado, todo esse processo foi permeado por luta dos movimentos negros na busca por vários direitos, dentre eles, o da instrução escolar.

O movimento negro foi protagonista de ações de luta, resistência, denúncia e de escolarização da população negra. Sendo assim, enfatizamos a necessidade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na EJA, visando o reconhecimento e valorização desse legado construído historicamente, tornando-se possível uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de educação popular.

Elencamos, a partir dos documentos oficiais da EJA, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta do 1º segmento para a EJA, 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, direcionando a abordagem no que tange a Educação para as Relações Étnico-Raciais nessa modalidade de ensino.

Este capítulo busca tecer considerações sobre a importância da abordagem dessa temática na Educação de Jovens e Adultos, refletindo acerca de práticas pedagógicas que contemplem uma qualificada Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA e a construção da identidade étnico racial positiva. Assim, está dividido em dois subtópicos: o primeiro expõe alguns momentos históricos, situações pontuais no século XIX e XX que dificultaram o acesso da população negra à instrução escolar, em especial aos adultos. Entendendo que a compreensão da negação histórica da educação a população afrodescendente, de certa

maneira, proporciona uma reflexão aprofundada e crítica da realidade da Educação de Jovens e Adultos na atualidade, bem como, pode contribuir para apontar caminhos e estratégias para o Ensino das Relações Étnico-Raciais nesta modalidade.

Também apresenta algumas ações dos movimentos negros no que tange a iniciativas para a escolarização e relacionando com o objeto de estudo, enfatiza a oferta de educação para adultos no Teatro Experimental do Negro (TEN). Nesse sentido, concordamos com Passos (2012), quando destaca que não há como falar da referida modalidade de ensino sem pensar na experiência de alfabetização de jovens e adultos no TEN.

Vale salientar que a educação proposta pelo TEN, visava além da aprendizagem da leitura e escrita, uma formação política, que nos lembra a educação nos princípios Freireanos, já que para Freire, a Educação de Jovens e Adultos deve extrapolar a aprendizagem de letras e palavras de forma mecânica e ser perpassada por uma formação emancipatória e a conscientização dos sujeitos, para que a leitura, de fato, faça sentido para o educando (FREIRE, 2009).

O capítulo também apresenta considerações acerca de uma Educação de Jovens e Adultos baseada na concepção de educação popular. Entendemos que pensar esta modalidade de ensino nesse paradigma, contribui para a inserção e concretização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no chão da sala de aula, já que a educação popular compreende os sujeitos enquanto seres socioculturais.

Também elencamos algumas partes das bases legais da EJA, as suas Diretrizes Curriculares Nacionais¹³ e a proposta do 1º segmento para o Ensino Fundamental da EJA¹⁴ - já que a pesquisa foi direcionada ao 1º segmento com o intuito de verificar o que essas bases legais apresentam de princípios e de objetivos para a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade em pauta.

Ao perceber que os documentos oficiais da EJA abordam a temática étnico-racial de forma ainda não tão abrangente, dialogamos com 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, as quais apresentam objetivos e propostas em todos os níveis de ensino e modalidades e traz considerações acerca do Ensino das Relações Étnico-Raciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

¹³As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, PARECER CNE/CEB 11/2000 - CNE/CEB 11/2000 apresentam as normas para a Educação de Jovens e Adultos que orientam o planejamento curricular dessa modalidade nas escolas.

¹⁴Versa sobre as áreas de conhecimento que devem ser abordadas nesse segmento, priorizando pela interdisciplinaridade nesse processo, apresenta conteúdo a serem trabalhados, objetivos a serem alcançados e orientações gerais e específicas aos professores.

O segundo subtópico, apresenta considerações acerca da importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, entendendo esta como uma forma de correção das injustiças socialmente edificadas, reparando, em certa medida, os danos causados pelo racismo que dificultaram a inserção da população negra a vários bens e serviços na sociedade.

Nessa perspectiva, a EJA é entendida enquanto um dos espaços propícios para esse debate, principalmente para a construção de uma identidade étnico-racial positiva (GOMES, 2011), já que, muitas vezes, diante do contexto de exclusão, esses sujeitos se sentiram inferiores. Assim, destacamos a importância de uma educação antirracista, abrindo possibilidades para práticas pedagógicas que reconheçam o espaço escolar como um lugar privilegiado para a efetivação do respeito as diferenças raciais (CAVALLEIRO, 2001).

O capítulo também aborda a necessidade de práticas direcionadas aos jovens, adultos e idosos, reconhecendo suas especificidades e os diversos fatores de exclusão social e racial que marcam suas trajetórias, entendendo a real necessidade de diálogo das políticas públicas da modalidade em pauta com as voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS CAMINHOS AFIRMATIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/03

Antes de tecermos considerações acerca a efetivação da Lei nº10.639/03 no espaço escolar, não podemos esquecer da luta do movimento negro, o qual a partir de uma trajetória de décadas com pautas voltadas para uma educação antirracista, contribuiu para a implementação da Educação para a Relações Étnico-Raciais e a garantia da referida lei alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96¹⁵.

A partir de Goncalves e Silva (2000), cabe ressaltar que o acesso à educação para a população negra, foi um processo sempre marcado por rupturas, estratégias constitucionais descontinuas e, principalmente, pela ausência de políticas educacionais. Esses fatores contribuíram para os graves problemas educacionais que assolam ainda hoje a população negra. Nas suas reflexões destacam: “[...] entendemos que há pontos do nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 134).

¹⁵Para Silva (2010), a Lei nº 10639/03 introduziu alterações na lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura Afro- Brasileira na Educação Básica.

Destacamos, como exemplo desses pontos, a oferta do ensino no século XIX, a qual foi influenciada pelas transformações sociais e a preocupação por parte das elites com a aprendizagem das letras, tendo por objetivo a construção de uma nação, já que até então não éramos considerados uma nação quando comparados a organização europeia. Sendo assim, se tornou crucial, nesse período, a formação de uma identidade nacional e de um povo “civilizado” (ORTIZ, 2012).

No entanto, a instrução escolar para as camadas populares, nesse período, era ofertada voltada ao trabalho e com um caráter moralista. A educação apresentava-se como antídoto eficaz contra o crime e o vício. Para Passos (2012, p.143), a educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e nacionalizadora do espaço social. Nesse sentido, foram criados cursos noturnos por todo o país para livres e libertos, assim, “[...] desde sua origem as escolas noturnas eram vetadas aos escravos” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.136).

Vale ressaltar que, apenas, em 1979 foi permitida a entrada de escravizados nos cursos de jovens e adultos. Isso se deu após a reforma do ensino primário e secundário apresentada por Leôncio Carvalho. No entanto, isso ocorreu, apenas, em algumas províncias, pois em outras ainda continuou da mesma forma.

Em síntese, essas escolas foram marcadas por mecanismos de exclusão, pois mesmo amparadas por uma reforma de ensino que garantia de certa forma a abertura da escola para o povo, “essas escolas tinham que enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.136).

Dessa forma, percebemos que a proposta não foi efetivada na prática e que a população negra não foi contemplada, permanecendo à margem do processo. Em 1870 é possível observar outra estratégia descontínua que também contribuiu para negação do direito a educação para a população negra. Nesse período, foi adotada uma medida que obrigava os senhores de escravos a cuidar das crianças nascidas de mães escravas, devendo oferecer sempre que possível educação elementar, contudo diante do descontentamento dos senhores de escravos em 1871 surge a lei nº 2.040.

Esta lei isentava os senhores de qualquer responsabilidade com a instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas, seriam educadas desta forma, aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro, mas os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado e tão pouco as educaram. Como podemos observar, todo esse processo histórico foi marcado pela exclusão da população negra do sistema de ensino.

O processo de negação do direito a educação para a população negra é bastante extenso, todavia, ao apresentar essas duas medidas, queremos enfatizar que estas somada a tantas outras, culminou para o alto números de pessoas negras sem instrução escolar, as quais fortemente marcam presença atualmente na Educação de Jovens e Adultos, dado que esta é composta majoritariamente de pessoas negras. Desta forma:

É possível perceber o quanto o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais. A construção das desigualdades educacionais, quer seja o âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX (PASSOS, 2012, p.153).

Passos (2012) nos apresenta nesta reflexão, o quanto o estado foi normatizando, através de mecanismos jurídicos, a exclusão da população negra do sistema de educação, negando a instrução escolar. Contudo, esse processo de negação, exclusão e abandono, vai ser permeado pelas lutas dos movimentos negros que sempre resistiram e estiveram presentes, mas que ganha destaque no século XX, sendo este século marcado pelas lutas e ações das organizações desse movimento (GONÇALVES e SILVA, 2000). Em consonância com o exposto, convém destacar que:

Já no início do século XX o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra (GONÇALVES e SILVA, p. 139, 2000).

Dessa forma, esse século foi marcado pelas iniciativas do movimento negro na luta contra a discriminação racial em vários setores da vida social, dentre eles, a luta pelo direito a educação. O movimento negro reconhecia a importância da educação para o movimento “[...] o saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140).

Sempre houve preocupação dos movimentos negros com a educação. É nesse sentido que:

Além de identificar demandas, o movimento negro apresentou propostas para a educação e denunciou mecanismos de discriminação racial existentes no ambiente escolar. Seu objetivo era retirar os negros da situação de injustiça social, cultural e “moral” advinda do processo de escravidão e posterior abolição da escravatura, que foi realizado sem a preocupação de nenhuma política de inserção social (ROMÃO, 2005, p. 21).

O movimento negro foi muito importante na luta para a garantia de uma educação para a população negra e foram várias as ações empreendidas por esse movimento, sendo elas de denúncia, de incentivo a população negra para buscar a escolarização e ações voltadas para a oferta da escolarização. Nesse sentido, destacamos ações importantes como os jornais da imprensa negra paulista na divulgação da importância da educação para a população negra e as denúncias das atitudes racistas e segregadoras nas escolas com as pessoas de cor (ROMÃO, 2005). Dentre esses jornais podemos destacar o jornal *o alfinete, o cosmos, a voz da raça, o clarim d'alvorada*. Além dos jornais, encontramos os trabalhos voltados à educação para a população negra, organizados e executados pela Frente Negra Brasileira, a Frente Negra Pernambucana, o Movimento Negro Unificado (MNU), o Teatro Experimental do Negro, (TEN), as experiências educacionais nos terreiros, blocos afros, escolas de samba, entre outros (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Somadas a estas a experiências, temos muitas outras, pois as ações do movimento negro para com a educação são amplas e nem todas “foram registradas” (GONÇALVES e SILVA, 2000). O importante é compreender o valor dessas experiências para a propagação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Foram várias as ações educacionais desenvolvidas para todos os seguimentos da população negra, domésticas, operários, crianças jovens e adultos e mulheres negras.

No entanto, relacionando ao nosso objeto de pesquisa e compreendo a amplitude dessas ações educativas desenvolvidas no interior do movimento negro, as quais não conseguiremos apenas abordar neste trabalho, vamos nos atentar, a experiência de alfabetização com os jovens e adultos no Teatro Experimental do Negro (TEN).

Nessa perspectiva, concordamos com Romão (2005), que sempre ao falar da educação de adultos, pensa-se no trabalho de referência de Paulo Freire, reconhecendo a riqueza trazida por este educador na década de 1960 para a educação de adultos:

[...] as décadas de 30 e 40 do século passado, inscreveram na história da educação popular de matriz afro-brasileira duas experiências que se tornaram referência para o movimento negro brasileiro, em especial, para o campo que trata da educação e das relações raciais no Brasil Trata-se das experiências

da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, no ano de 1930, e do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro, em outubro de 1944 (ROMÃO, 2005, p.117).

A autora escreve sobre o destaque dessas duas experiências com a educação para a população negra, contemplando uma Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Vale salientar que essas duas experiências nascem com o movimento negro, sendo que este reconhecia a importância de educação de qualidade e como possibilidade de ascensão.

Nesse contexto, é preciso compreender que a Frente Negra Brasileira foi uma das iniciativas de educação das organizações negras. Segundo Passos (2010), ela foi criada na década de 30 em São Paulo e teve como intenção a construção de uma articulação política nacional, chegando a transformar-se, em 1936, em partido. Desempenhou atividades com fins educacionais as quais se estenderam também aos adultos.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 13 de outubro de 1944, na cidade do Rio de Janeiro e teve como precursor Abdias do Nascimento¹⁶. Este, percebendo que no Brasil, durante as cenas a representação de personagens negros, “[...] eram feitas por atores brancos tingidos – para usar expressão de Abdias – de preto” (ROMÃO, 2005.p.118), ele pensou no TEN e com o apoio de artistas da época, obtiveram autorização da União Nacional dos Estudantes (UNE) para usar as suas dependências. Compete salientar que nesse espaço ocorria o ensaio das peças, mas, para além disso, acontecia também, a alfabetização de adultos (ROMÃO, 2005).

Desta forma, é possível perceber quão ampla foi a ação do TEN e seus impactos na sociedade. Nesse aspecto, o Teatro Experimental do Negro, foi uma grande frente de luta, como afirma Abdias (apud ROMÃO (2005, p.119), “o TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta”.

A educação ofertada no TEN não objetivava apenas a escolarização dos sujeitos que ali se encontravam; pensava-se em uma educação política, voltada para a emancipação dos sujeitos. Para Romão (2005),

[...] A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na

¹⁶ Abdias do Nascimento foi, poeta, dramaturgo, escritor e ativista do movimento negro, para Siqueira (2014) o prof. Abdias do Nascimento é um ícone do conhecimento e da resistência negra, ativista do movimento negro brasileiro lutou para combater o preconceito racial, empenhado em várias ações de luta e formas de resistência a discriminação racial.

perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade dos brasileiros (ROMÃO, 2005, p.119).

Desta forma, percebemos que o TEN, desenvolvia o processo de escolarização a partir uma concepção de educação, preocupada com a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, já que havia profissionalização artística nesse espaço. Todo esse processo foi pautado numa perspectiva de conscientização política dos sujeitos, o acesso ao debate sobre a construção das desigualdades de oportunidades no Brasil, a condição do negro como resultado de um processo histórico, desvaliando os mitos acerca dessa naturalização das diferenças.

Em relação ao impacto da escolarização ofertada no Teatro Experimental do Negro na época, cabe ressaltar o elevado número de pessoas que passaram pelo processo de alfabetização. Segundo Romão (2005, p.119), “o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos”.

As pessoas que participavam do TEN reconheciam a importância da educação para a população negra, visando superar as condições precárias de vida e a conscientização política. É nesse sentido que Maria Nascimento¹⁷ afirma que, “enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra, porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão” (NASCIMENTO, 1995, p. 11apudROMÃO, 2005, p.133).

Sobre a alfabetização no TEN, é importante acrescentar que a alfabetização dos adultos era ofertada por um homem negro, o professor Ironildes Rodrigues, que embora formado em direito, conseguiu desenvolver um trabalho de excelência no que tange a alfabetização daqueles sujeitos, pensando metodologias e estratégias que garantissem a aprendizagem de jovens e adultos. Nas palavras do professor Ironildes (apud ROMÃO 2005, p.125), “o Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular”.

A partir das palavras do professor Ironildes, percebemos que a proposta do TEN apresentava, realmente, um vínculo poderoso de educação popular, preocupada com o sujeito nas suas dimensões sociais. Portanto, a alfabetização não estava pautada na educação bancária¹⁸ que visava apenas a apreensão de conteúdo.

¹⁷ Segundo Romão (2005), Maria nascimento foi uma das mulheres que se destacou na tarefa de mobilização das mulheres negras e estava ligada a mobilização para o mundo de trabalho. Ela era formada em Serviço Social, escreveu diversos artigos sobre às crianças, aos jovens e idosos, às mulheres negras, às trabalhadoras domésticas, à participação política e ao voto das mulheres negras, à importância da escola, à discriminação racial na infância e no trabalho doméstico, etc.

¹⁸ Para Paulo Freire (2016) a educação bancária é aquela que o educador aparece como seu indiscutível agente que tem por tarefa encher os educandos de conteúdo, conteúdos estes que são retalhos desconectados da

A partir das experiências de alfabetização no TEN, percebemos que o movimento negro já havia percebido a necessidade de escolarização dos adultos negros, uma vez que, em sua maioria, foi negada a educação em outro momento de sua vida, devido a uma série de fatores. Este movimento enxergava a educação com um caráter político para a conscientização dos sujeitos e desta forma enfatizamos em Freire (2009) a importância de uma educação de adultos dirigida para autenticidade enquanto possibilidade para a superação da exclusão.

Nesse sentido, é que para Paulo Freire a Educação de Jovens e Adultos deveria estar voltada para a formação humana e para a libertação dos sujeitos que se encontra naquele espaço, e para tal objetivo, carece a reflexão acerca de uma proposta educacional, subjacente a educação popular que reconheça os sujeitos inseridos em conjuntura de cruel exclusão.

Segundo Giovanetti (2011), os estudantes da EJA ao vivenciarem através da exclusão o agravamento da segregação espacial, étnica, cultural, atravessadas pelas desigualdades econômicas, sentem o abalo no seu pertencimento social e o bloqueio de perspectivas de futuro social.

Tendo por base esses fatos, pensar a Educação de Jovens e Adultos subjacentes a educação popular, a prática pedagógica nesse espaço deve adquirir o caráter de uma educação compromissada em reverter o quadro das desigualdades sociais (GIOVANETTI, 2011). A autora, nesse sentido, acrescenta que:

Ao tomar como ponto de partida o reconhecimento da condição social de vida dos educandos, a educação popular enfrenta o problema de exclusão pelo viés oposto ao da integração, da adaptação, da naturalização. E, assimilando essa nova perspectiva, a EJA poderá vir a se comprometer efetivamente com o processo de mudança social (GIOVANETTI, 2011, p.245).

Podemos refletir que ao tomar como ponto de partida a condição social do educando, a EJA poderá vir a se comprometer com o processo de mudança social, entendendo este espaço enquanto um espaço de direito do educando e enquanto provedor de conhecimento para que esses reconheçam todos os seus direitos e lutem por eles, pensando uma mudança a curto, médio e longo prazo dos paradigmas estabelecidos socialmente.

Desta forma, ao perceber que os estudantes que frequentam a EJA não devem ser vistos de forma homogênea, pois são pessoas diferentes umas das outras, as quais possuem vivências marcadas por diferentes contextos, diferentes valores, diferentes maneiras de ver e

totalidade em que se engendram, nessa visão de educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, (FREIRE, 2006, p.105).

experienciar o mundo. O legado da educação popular permite reconhecer esses sujeitos como seres socioculturais. Sobre esta discussão, Giovanetti (2011) acrescenta, que:

[...] a EJA, ao buscar referencia no legado da educação popular, depara se com mais esta contribuição: os alunos da EJA passam a ser compreendidos e apreendidos como sujeitos socioculturais. Visão que implica a superação de uma visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, conferindo-lhe um outro significado (GIOVANETTI, 2011, p.250).

O caráter dessa proposta educacional enxerga os estudantes enquanto sujeitos imersos e produtores de história, sujeitos com diferentes histórias e culturas. Ao apreender a EJA, dentro desse paradigma de educação popular, abrem-se as possibilidades para o debate acerca das Relações Étnico-Raciais, entendendo que as suas vivências e a construção da sua historicidade são marcadas pelas diferenças de classe, cor e raça, etc.

Desta forma, esses aspectos perpassam as vivências dos educandos da EJA de maneira tão intensa que reflete no espaço escolar. E essa modalidade não deve silenciar o debate acerca dessas experiências socioculturais que estão tão presentes nesse contexto.

Ao reconhecer essa diversidade e entender que esta modalidade de ensino é uma forma de reparação da negação do direito a educação para os negros escravizados, índios reduzidos, caboclos, migrantes, trabalhadores braçais, os quais foram subalternizados pelas elites dirigentes do Brasil (BRASIL, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam que:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p.9).

Embora, o documento não aborde diretamente sobre as Relações Étnico-Raciais, confere a esta modalidade uma função reparadora e apresenta que deve ser oportunidade concreta da presença de jovens e adultos e idosos, reconhecendo esses sujeitos como sujeitos socioculturais. O documento ainda nos apresenta indícios de pensar uma prática pedagógica diferenciada e nesse ínterim, podemos pensar em uma prática diferenciada que contemple as Relações Étnico-Raciais já que tais questões perpassam as vivências dessas pessoas (GOMES, 2011).

Podemos ir além e refletir sobre um modelo pedagógico próprio, envolvendo a criação de estratégias pedagógicas para satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos e para o trabalho das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade de ensino.

Embora não aborde especificamente sobre as Relações Étnico-Raciais, a proposta curricular para o 1º segmento atenta-se também a questão sociocultural, reconhecendo as especificidades culturais e étnicas dos sujeitos. Neste documento, afirma-se que mesmo que se caracterize o público dos programas de Educação de Jovens e Adultos “como um grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico. Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo” (BRASIL, 2001, p.40).

Diante do que foi destacado, torna-se notável que este documento reconhece as especificidades dos sujeitos do ponto de vista sociocultural e na síntese dos objetivos gerais para a EJA, o documento aponta como um dos objetivos presentes na modalidade da EJA: “conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação” (BRASIL, 2001, p.48).

O referido documento aponta vários caminhos para os professores da Educação de Jovens e Adultos tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto das estratégias pedagógicas. Percebemos, assim, que o trabalho com a diversidade étnica-racial está presente no documento.

Quando o documento apresenta a síntese dos objetivos da área de Estudos da Sociedade e da Natureza,¹⁹ aponta entre esses objetivos “reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizar o patrimônio cultural de diferentes grupos sociais, reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001. p.173).

Além disso, ainda enfatiza que a sociedade brasileira é composta por uma imensa diversidade cultural e que deve ser vista como patrimônio a ser preservado e enriquecido e que todos tem o direito de preservar sua cultura, o que implica reconhecimento e valorização dessas culturas.

O documento não enfatiza um direcionamento para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, todavia, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, referenciada no primeiro capítulo deste trabalho que apontam que o “[...] reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem

¹⁹ Estudos da sociedade e natureza é uma das áreas de conhecimento presente na proposta do 1º segmento da EJA, esta proposta versa sobre os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados na Educação de Jovens e Adultos nesse segmento, além dessa área de conhecimento o documento elenca outras como língua portuguesa e matemática.

como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2004, p.11).

No bloco intitulado a diversidade cultural da sociedade brasileira, a proposta curricular do segmento 1ª da EJA é bem enfática no trabalho com a diversidade étnico-racial e valorização dos povos indígenas e do povo negro, destacando vários objetivos e conteúdos no que tange a essa temática, como é possível ver abaixo:

- “Reconhecer o caráter multiétnico e a diversidade cultural da sociocultural da sociedade brasileira, adotando perante tal pluralidade atitudes isentas de preconceitos;”
- “Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes do Brasil e seus direitos à preservação da identidade cultural e ao território;”
- “Reconhecer, através de exemplos, a diversidade cultural e linguística dos Povos indígenas do Brasil, valorizando-a enquanto elemento constitutivo do patrimônio cultural da sociedade brasileira;”
- “Localizar, no planisfério (mapa-múndi) político, a África e as regiões de origem dos principais grupos étnicos africanos trazidos ao Brasil durante a vigência da escravidão;”
- “Conhecer traços culturais dos principais grupos étnicos africanos presentes no Brasil, valorizando-os enquanto elementos constitutivos do patrimônio Cultural da sociedade brasileira;”
- “Conhecer a legislação que proíbe e pune a prática de racismo na Sociedade brasileira” (BRASIL, 2001, p.189)

Diante disto, percebemos que o documento apresenta alguns encaminhamentos para o trabalho com a diversidade étnico- racial no 1º segmento da EJA. Para reforçar e contribuir com discussão da temática nesse espaço, encontramos várias possibilidades no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esse plano dispõe sobre a função de cada órgão institucional ligado a educação e orientações para cada nível e modalidade a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica nos níveis de Educação Infantil, Ensino fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades. No que concerne a Educação de Jovens e Adultos o plano estabelece que:

Considerando que jovens e adultos negros representam a maioria entre aqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, é essencial observar o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que regulamentam a Lei 10.639/2003. Por meio do documento, vê-se a possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população na escola, promovendo o desenvolvimento social, cultural e econômico, individual e coletivo (BRASIL, 2013, p.55).

Diante do que foi destacado, percebemos que o parecer enfatiza a importância das Relações Étnico-Raciais na EJA, colocando como essencial observar o proposto nas diretrizes que regulamentam a Lei nº10.639/03, visando enquanto possibilidade de ampliar o acesso e permanência desta população no sistema educacional. Convém destacar que o parecer vai além e elenca ações para tal objetivo nessa modalidade.

Nesses objetivos, podemos citar: I) o aumento da cobertura da EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades para a ampliação do acesso a população afrodescendente; II) incluir questão cor /raça nos diagnósticos e programas da EJA; III) implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a Educação das Relações Étnico Raciais dentre outras (BRASIL, 2013).

Desta forma, diante do que foi destacado nos documentos, torna-se necessário refletir acerca da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA e das práticas pedagógicas nesse contexto, além das percepções indenitárias dos educandos desta modalidade, sendo esses aspectos apresentados no tópico a seguir.

2.2 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA ÀS PERCEPÇÕES IDENTITÁRIAS ÉTNICO-RACIAIS

Diante do que está posto nos documentos analisados tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto para a Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem a dimensão étnico-racial na EJA pensando em uma educação com caráter multicultural, em que todas as culturas se sintam representadas e sejam contempladas nesse espaço. Desta forma, pontuamos a importância da educação enquanto um direito de todos os cidadãos e, para tanto, ela precisa considerar a diversidade.

Conforme Gomes (2001), considerar a educação no campo de direito é preciso pensá-la em um espaço que contemple a diferença, ao mesmo tempo encare o desafio de praticar

políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades raciais e sociais. Convém ressaltar que essas desigualdades que a autora cita, diante do contexto de negação dos direitos na EJA, elas se intensificam.

Dessa forma, salientamos que, na EJA, os professores devem partir da Educação para as Relações Étnico-Raciais, dialogando com cada vivência e experiência dos diferentes sujeitos, pois cada educando apresenta, na sua trajetória, a marca da negação histórica do direito a educação, a qual foi influenciada por diversos fatores, dentre eles a questão racial.

Para Gomes (2001), o Brasil é um país cujas características principais não se reduzem as desigualdades socioeconômicas, ele é marcado também pela diversidade cultural e racial. Desta forma, não podemos desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais na história do povo brasileiro as quais, em geral, refletem-se no ambiente escolar e, em específico, na EJA.

É preciso conhecer as especificidades e a singularidade de cada educando na EJA e reconhecer que cada um deles é diferente um do outro, mesmo que existam marcas que perpassem as vivências da maioria, como a dimensão étnico-racial, trata-se de pessoas diferentes e “[...] é preciso lembrar que, apesar de aspectos culturais e uma descendência comum, o povo negro não se constitui um bloco homogêneo” (GOMES, 2001, p.86).

Sendo assim, os professores não devem tratar todos como se fossem iguais. É preciso reconhecer a diversidade e considerar a diferença como potencialidade no trabalho pedagógico. Segundo a autora,

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito a diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí sim estaremos articulando educação, cidadania e raça (GOMES, 2001, p.87).

Perante o exposto, é possível compreender que para uma articulação de educação, cidadania e raça, é preciso que a escola perceba a diferença enquanto algo positivo, reconhecendo que elas existem e que precisamos respeitar. Na escola, as questões relacionadas à raça e etnia carecem trato pedagógico, sendo indispensável uma revisão e até mesmo transformação de determinados valores e desse modelo de escola que, na maioria das vezes, privilegia determinado padrão branco, masculino, heterossexual e jovem (GOMES, 2001).

Sendo assim, torna-se necessária a Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo e na prática. A escola deve promover práticas pedagógicas realmente inclusivas no

que diz respeito à diversidade. Diante do exposto, reafirmamos enquanto uma conquista no aspecto constitucional, a Lei nº 10.639/03.

Contudo, para que a lei se efetive dentro da escola, é preciso que para além do reconhecimento desse aparato legal pelos educadores, gestores e toda comunidade escolar, é necessária a construção de práticas sólidas e inclusivas que não excluam nenhum grupo social ou étnico, especialmente, os que já sofrem as consequências de um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (GOMES, 2001).

Para que a Educação das Relações Étnico-Raciais aconteça no contexto da EJA, os professores precisam compreender os educandos como sujeito socioculturais, reconhecendo as diversas questões que perpassam a vivência desses sujeitos, dentre essas, as raciais. Diante de todo o contexto de exclusão vivenciado pelos educandos da EJA, concordamos com Giovanetti (2011) que salienta que é preciso pensar que os educadores devem ter enquanto intencionalidade, auxiliar no processo de mudança social, compreendendo que o mundo está em constante movimento e com imersas possibilidades de transformações. Segundo Freire (2017), somos atores dessas mudanças, somos seres condicionados, mas não determinados. Dessa forma, podemos construir realmente uma educação para a cidadania.

Para uma educação que se quer cidadã no contexto da EJA, é preciso enxergar que os sujeitos são pertencentes a uma nação cuja composição é diversa e que este fato imprime marcas na construção de sua identidade negra²⁰. Neste sentido, Gomes (2001) reflete que:

Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico, é uma postura política e pedagógica. É considerar que a educação lida com sujeitos concretos. Por isto não basta conhecer o aluno apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar (GOMES, 2001. p. 90)

Nesse aspecto, considera-se importante explorar e conhecer as vivências culturais que estão presentes na vivência do sujeito. Assim, é relevante estabelecer vínculos com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores e com organizações do movimento social que os alunos estão inseridos, pois para Gomes (2001) é o meio sociocultural que nos dá base para a inserção no mundo. Então, é nesse meio que o estudante

²⁰ Neste trabalho designamos a identidade negra conforme Gomes (2005), enquanto uma construção social, cultural e plural, que implica a formação do olhar de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre se mesmo a partir da relação com o outro.

negro desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais e a racial é uma delas.

Assim como tantos outros processos de identificação, o racial é construído na relação de alteridade – nós e os outros e em determinado contexto histórico, político e cultural. Sendo assim ao mesmo tempo em que os negros buscam a sua identidade não podem fazê-lo sem focar a sua diferença em relação a sociedade e a outros grupos sócias e instituições. Esse processo implica a tentativa de diminuir as diferenças internas do próprio grupo e a articulação em torno de reivindicação de direitos, resultando na construção de um sujeito político (GOMES, 2001. p.92)

A partir do que está posto, torna-se notável que a identidade é construída na relação da alteridade, nós e no outro. Quando a escola privilegia um padrão branco sempre relacionando a beleza, a pureza, e o negro relacionado a coisas ruins, estereótipos injustiça, feiura, violência, ela interfere diretamente na construção da identidade desse sujeito, que diante desses estereótipos apresentados vai negar a sua cor, sua descendência e querer aproximar se quanto possível desse ideal de brancura.

É nesse sentido que concordamos com Santos (2001, p.106) ao destacar que “[...] a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo”. À vista disso, ressaltamos a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais nesse espaço, contribuindo na construção de identidade étnico-racial positiva, a desconstrução de determinado estereótipos e a valorização da sua cultura e da cultura do outro.

Assim como toda a educação básica, a EJA não deve silenciar esse debate, pois ao não debater, encarar e enfrentar essas questões consente-se com a manutenção das desigualdades raciais. Entendemos que a escola ao promover este debate, além de influenciar na construção de uma identidade étnica positiva, como já foi mencionado anteriormente, faz com que a discriminação deixe de ser um problema do discriminado e passa a ser um problema de todos, (SANTOS, 2001).

Além de contribuir para a construção de uma identidade étnica positiva, o professor especificamente na EJA, deve respeitar a identidade do educando. Nessa perspectiva Freire (2017), ao escrever sobre saberes necessários a prática docente, enfatiza que ensinar exige bom senso e ressalta que:

Saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2017, p. 61).

Para além de abordar o respeito a identidade do educando, Paulo Freire reflete a respeito de uma prática pedagógica ética, na qual o discurso do professor condiz com a sua ação. Contudo, ao falarmos da influência do professor na construção da identidade do educando, destacamos em Freire a importância do respeito a esta identidade, pois para ele “[...] aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (FREIRE, 2017, p.118). Para o autor, esse processo exige o diálogo. É por meio desse diálogo que é permitindo a todas as culturas, que se encontram no espaço escolar, conversarem em respeito mútuo, entendendo que não existe cultura superior ou inferior e que podemos contribuir para a concretização de uma educação antirracista nesse espaço.

Para Cavalleiro (2001), a educação antirracista reconhece o espaço escolar como um lugar privilegiado para a efetivação de um trabalho que permita a noção respeitosa das diferenças raciais e dos indivíduos que fazem parte de grupos discriminados. “É condição para a realização de uma educação antirracista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores” (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

Ao pensarmos esse paradigma na Educação de Jovens e Adultos, contribuimos para que o jovem, o adulto e o idoso se sintam representados no espaço escolar. Assim, a escola deve oportunizar condições favoráveis para a formação de uma imagem positiva de si mesmo, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade e da cultura negra. Para tal, considerando as especificidades do público da EJA, destacamos a importância de pensar uma prática pedagógica que ouça os educandos. É importante que as atividades da EJA sejam pensadas e direcionadas para aqueles sujeitos. Para tanto, deve “[...] garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de aproximação com os conteúdos e práticas desenvolvidas” (LEITE, 2013, p.52), uma vez que, as ações do professor interferem diretamente na experiência do sujeito naquele espaço, “[...] as vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de aluno, um simples gesto do professor” (FREIRE, 2017.p.43).

Sendo assim, o professor deve ser cuidadoso no planejamento das suas aulas, garantindo condições favoráveis a permanência e o bem estar daqueles sujeitos, atentos a concretização da Educação para as Relações Étnico-Raciais nesse espaço.

Nesse sentido, concordamos com Passos (2012) ao ressaltar que:

É sabido que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao se examinar a Educação de Jovens e Adultos identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entende-se que, há necessidade da EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócio-raciais na sociedade brasileira (PASSOS, 2012, p.155).

Diante do que foi abordado até aqui, torna-se notável que ao analisar o público da Educação de Jovens e Adultos, identifica-se como um caminho possível para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade e discriminação racial presentes nas trajetórias de escolarização da população negra. A tomada de determinadas decisões como a concretização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na modalidade da EJA, contribuirão a curto, médio e longo prazo para verdadeiras mudanças sócio-raciais.

Compreendemos neste trabalho a Educação de Jovens e Adultos como um dos espaços privilegiados para corrigir as injustiças historicamente edificadas, dessa forma, enfatizamos, mais uma vez, a relevância da presente pesquisa, dado que é necessário perceber como está acontecendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais nesta modalidade de ensino. Para tanto, foi preciso ir a campo para saciar as inquietações e responder aos objetivos da presente pesquisa. O próximo capítulo apresentará os caminhos metodológicos trilhados para a coleta desses dados no campo empírico.

3 CAMINHOS METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa. Inicialmente, faremos uma breve contextualização do local onde ocorreu a pesquisa e a caracterização dos sujeitos inseridos diretamente na investigação. Além disso, destacaremos os caminhos metodológicos percorridos no transcorrer do processo, uma vez que, como uma pesquisa de campo, tornou-se necessária a delimitação de métodos que contemplasse os objetivos da pesquisa. Sendo assim, apresentaremos os caminhos utilizados para o desenvolvimento deste estudo, a fim de uma ampla compreensão das escolhas metodológicas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para dar início a abordagem relacionada aos caminhos metodológicos da investigação, fez-se necessário, inicialmente, uma breve contextualização do *locus* da pesquisa e o perfil geral dos sujeitos nela inseridos.

O *locus* da presente pesquisa é a escola Mestre Didi²¹, atual Centro de Educação Paulo Freire²², situada em uma cidade do interior da Bahia²³.

A referida cidade possui três escolas que atendem aos sujeitos da EJA, sendo duas escolas e uma escola-centro da EJA. Nesta pesquisa trabalharemos apenas com o Centro. Por ser um centro de EJA, conta com os segmentos I e II. Nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com os sujeitos (professores, estudantes e coordenadora) pertencentes ao 1º segmento. Optamos pelo 1º segmento, por ser um dos campos de atuação do pedagogo e agregar, em sua maioria, adultos e idosos que estão iniciando o processo de escolarização ou retornando depois de um longo período.

Na presente instituição há três salas para o segmento I e seis para o segmento II. Cada sala do segmento I possui uma professora, sendo estas, duas professoras efetivas e outra que passou pelo processo seletivo neste ano (2018). O centro é o primeiro centro de Educação de Jovens e Adultos na cidade e atualmente funciona em um espaço cedido por uma escola que oferta no período diurno o ensino fundamental II.

²¹ O nome da escola é fictício para preservar a identidade.

²² Assim como o nome da escola, o nome do núcleo é também fictício para preservar a identidade.

²³ A presente cidade é um município brasileiro do estado da Bahia, situada no Vale do Jiquiriçá.

A fim de uma contextualização geral do *locus* da pesquisa, realizou-se um levantamento cuidadoso dos dados e caracterização dos estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir das fichas de matrícula para compreensão ampla dos sujeitos inseridos. Os dados encontrados foram sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 1: Caracterização dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos do *locus* pesquisado²⁴

SEXO		COR/RAÇA						RESIDÊNCIA			NÍVEL			
Feminino	Masculino	Negro(a)	Pardo(a)	Branco(a)	Moreno(a)	Preto(a)	Não declara	Espaço Urbano	Espaço Rural	Não Declara	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
144	186	64	86	13	21	14	132	207	93	30	34	56	111	129
43,6 %	56,3 %	19,3 %	26 %	3,9 %	6,3 %	4,2 %	40 %	62,7 %	28,1 %	0,9 %	10,3 %	16,9 %	33,6 %	39 %

Dados: Dados extraídos na Pesquisa de campo – Análise das fichas de matrícula da escola do ano de 2018.

A partir dos dados das fichas de matrículas de todos os estudantes do 1º e 2º segmento da EJA, do campo pesquisado, foi possível perceber que o público é constituído por 56,3% do sexo masculino e 43,6% é do sexo feminino. Em relação à residência, a maioria é do espaço urbano (62%), seguido do espaço rural (28%) e uma minoria não declara (0,9%). Em relação aos níveis, encontramos a maioria no nível IV com 39% seguidos em ordem decrescente Nível III 33,6%, Nível II 16,9%, Nível I 10,3%.

Durante a análise do quesito cor/raça, dois aspectos chamaram a atenção, o primeiro o fato de aparecer várias formas de autodeclaração; encontramos em ordem crescente Branco(a) 3,9%; Preto(a) 4,2%; Moreno(a), 6,3%; Negro(a) 19,3%; Pardo(a) 26%. Outro fato é o alto número de estudantes que não declaram a sua cor/raça totalizando 40%. Convém ressaltar que na ficha de matrícula essa questão é aberta. Segundo a coordenadora pedagógica do segmento 1º, é feita a pergunta e anota-se a resposta do estudante.

Após a caracterização da totalidade dos estudantes, centramos pesquisa nos estudantes do 1º segmento. Assim sendo, trabalhamos com três salas do 1º segmento na instituição com intenção de ter uma visão mais ampla acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais. As entrevistas foram direcionadas as três professoras que lecionam nesse segmento para as

²⁴ Os dados para elaboração do referido quadro foram extraídos das fichas de matrícula dos estudantes, por meio de um processo exaustivo e cuidadoso de todas as informações contidas nas fichas e que poderiam servir para a caracterização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do núcleo pesquisado.

quais utilizamos durante o trabalho os seguintes nomes fictícios²⁵ Hortência, Margarida e Rosa. Para a coordenadora entrevistada, escolhemos o nome fictício de Violeta.

O quadro abaixo apresenta alguns dados sobre as professoras e a coordenadora pedagógica, tais como idade, tempo de atuação na EJA, atuação profissional e formação.

Quadro 2: Caracterização geral das professoras e coordenadora

NOME	IDADE	ATUACAO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA.	VÍNCULO
Hortência	49 anos	Professora e coordenadora	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	5 anos	Efetivo
Margarida	51 anos	Professora e comerciante	Magistério, Normal superior e Licenciatura em Pedagogia	15 anos	Efetivo
Rosa	32 anos	Professora e comerciante	Licenciatura em Pedagogia	4 meses	Contrato
Violeta	40 anos	Coordenadora e Professora	Magistério e Normal superior.	4 meses	Contrato

Fonte: Elaboração da pesquisadora SANTOS, Rosiane Souza (2018).

Diante dos dados apresentados, cabe acrescentar que as professoras exercem, para além da atividade docente na EJA, outras atividades. As professoras Rosa e Margarida lecionam a noite na EJA e trabalham no comércio durante o dia; Hortência é professora da EJA durante a noite e coordenadora pedagógica durante o dia em outro município, em uma escola que tem os três segmentos: fundamental I, II e a EJA. Atualmente, ela leciona na EJA, mas já atuou na coordenação nesse segmento no ano de 2013 a 2015.

A coordenadora Violeta, iniciou seu trabalho nesse segmento este ano (2018), aproximadamente, a quatro meses. Violeta coordena a EJA no período da noite e durante o dia leciona nas séries iniciais em outra cidade e faz parte do pacto na cidade de Amargosa.

A professora Hortência possui cinco anos de atuação na EJA e a professora Margarida possui quinze anos, ambas são efetivas. Já a professora Rosa começou a lecionar após aprovação em um processo seletivo realizado neste ano de 2018 e tem aproximadamente 4 meses atuando. Em relação a formação das professoras convém destacar que Rosa tem formação em pedagogia, Hortência em Magistério, Licenciatura em Pedagogia e especialização em didática, avaliação e currículo, Margarida possui formação em Magistério,

²⁵ A escolha por nomes de flores, foi uma opção da pesquisadora, por considerar a EJA uma modalidade que apresenta uma diversidade de sujeitos, que a faz lembrar um jardim de flores, as mais diversas, as mais lindas, as mais raras, as diferentes cores, as diferentes espécies, os diferentes aromas, que encanta com sua beleza, que traz paz, leveza e dialogicidade.

Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica e a coordenadora Violeta fez Magistério, Normal Superior e tem pós-graduação em psicopedagogia em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Foram entrevistados também, três estudantes. Para a escolha desses sujeitos não houve um critério previamente estabelecido, a única exigência é que fosse um de cada turma, acreditando numa apreensão mais abrangente sobre o objeto de estudo.

A pesquisa e seus objetivos foram apresentados em cada turma do 1º segmento. Depois dessa apresentação, foi solicitada a participação voluntária daqueles que tivessem interesse ou se sentissem a vontade em participar. Esses estudantes foram nomeados por nomes fictícios Jasmim, Orquídea e Lírio.

O quadro abaixo apresenta alguns dados dos estudantes tais como idade, profissão e tempo que estuda na EJA.

Quadro 3: Caracterização geral dos estudantes:

NOME	IDADE	PROFISSÃO	TEMPO QUE ESTUDA NA EJA
Jasmim	60 anos	Já trabalhou como merendeira, atualmente é dona de casa.	Aproximadamente 8 anos
Orquídea	63 anos	Já trabalhou na roça, atualmente é dona de casa.	Aproximadamente 4 meses
Lírio	52 anos	Já trabalhou como Padeiro, mais atualmente exerce função de caseiro	Aproximadamente 5 anos

Fonte: Elaboração da pesquisadora SANTOS, Rosiane Souza (2018).

A partir dos dados apresentados, percebemos que os sujeitos apresentam profissões diferentes. O estudante Lírio é padeiro e atualmente caseiro, a estudante Orquídea já trabalhou na roça, mas atualmente é dona de casa e a estudante Jasmim já trabalhou em uma escola como merendeira e hoje é dona de casa.

A estudante Orquídea ingressou na Educação de Jovens e Adultos este ano, desta forma, está na EJA a aproximadamente 4 meses, é o seu primeiro ano na EJA. A estudante Jasmim tem aproximadamente 8 anos na EJA e o estudante Lírio 5 anos na EJA.

Diante da breve contextualização do *locus* de pesquisa e a caracterização dos sujeitos, será apresentado no próximo tópico considerações acerca da abordagem metodológica da pesquisa.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa tem por base a abordagem qualitativa. Segundo André (1995), esta abordagem surgiu no final do século XIX quando os cientistas sociais começam a indagar se o método das ciências físicas e naturais, baseado no positivismo, deveria continuar servindo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Nesse sentido, buscou-se uma metodologia para as ciências humanas, já que tais fenômenos são complexos e dinâmicos para serem compreendidos a partir do estabelecimento de leis gerais.

Sendo assim, com intuito de compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na EJA, esta pesquisa faz-se qualitativa, pois compreendemos que a realidade é tão dinâmica e complexa que, apenas, a quantificação dos dados não daria conta de abarcar os aspectos que dialogam nesse contexto e nessa realidade. Nessa perspectiva Bicudo (2011), esclarece que:

Dada a característica da pesquisa qualitativa, o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações. Sendo assim, os dados trabalhados não se permitem generalizar e transferir para outros contextos. Admitem apenas tecerem-se generalidades sustentadas por articulações efetuadas sucessivamente com os sentidos do que está sendo expresso (BICUDO, 2011, p. 21).

Á vista disso, o fenômeno analisado é situado em um determinado contexto, sendo levado em consideração os fatores que ultrapassam as vivências dos sujeitos da pesquisa, abrangendo seus múltiplos relacionamentos com os outros sujeitos e com a modalidade da EJA.

Foi utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa de campo. Segundo Minayo (2011), este tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador confrontar a teoria e as hipóteses com os fatos empíricos no campo, cabendo ao pesquisador estabelecer um diálogo entre esses aspectos na realidade, obtendo, desta forma, maiores informações acerca do fenômeno pesquisado. Portanto, a ida a escola e a sala de aula oportunizou maiores informações acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, auxiliando a compreensão de como essas temáticas são contextualizadas nesta modalidade de ensino, direcionando a coleta de dados aos professores, aos estudantes e a coordenadora do 1º segmento da EJA.

Compreendendo que esta pesquisa trata-se de uma pesquisa social, respaldamos o trabalho com sujeitos enquanto algo direcionado, pois a escolha do campo deve ser um recorte

previamente estabelecido que corresponda ao objeto da investigação. Para tanto, “[...] as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 169).

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada a partir de referenciais teóricos, tendo em vista a natureza de um trabalho com caráter científico. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com levantamento em livros e artigos científicos sobre o que se tem produzido acerca da temática com o objetivo de averiguar o material já elaborado. Considera-se nesse processo que a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros e pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., [...]” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.116).

Cabe ressaltar que, além dos levantamentos em artigos e livros, houve o levantamento de teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de verificar acerca dessas produções sobre a temática. Este levantamento iniciou-se com o tema “*Educação de Jovens e Adultos e as Relações Étnico-Raciais*”, diante da amplitude do banco de dados, apareceram vários trabalhos referentes ao tema, então optou-se por fazer leitura dos resumos e das palavras-chave que dialogavam com a temática. Após essa análise, constando o número de mil títulos de teses, a presente temática foi contemplada em apenas em 11 trabalhos.

Ao ler os resumos desses trabalhos, a pesquisadora constatou que nenhum tratava especificamente do ensino dos conteúdos referentes a Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA. Pode-se analisar durante o levantamento de dados, que há uma grande quantidade de teses sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e várias outras sobre a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, observou-se que ainda há poucos trabalhos que abrange a educação para Relações Étnico Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Isso leva a refletir sobre a escassez de produções acadêmicas acerca desta temática que, para Gomes (2011, p.94), “do ponto de vista da reflexão teórico-educacional, estamos em momento inicial de estudos e pesquisas que articulem EJA e questão racial”.

Para atender aos objetivos da pesquisa, buscando resposta para a questão norteadora, optou-se pela pesquisa exploratória e descritiva, sendo assim, inicialmente, foi feita uma revisão de literatura, explorando o tema em pauta e depois ocorreu a descrição e análise dos achados no campo empírico. Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2009, p.28.) enfatiza que as “[...] pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”.

Foi realizada a descrição minuciosa do fenômeno analisado, atentando-se a todos os aspectos sociais, políticos e econômicos que interagem com os sujeitos da pesquisa, a fim de compreender aspectos referentes a construção do ser professora, coordenadora e estudante, as vivências e experiências das professoras, coordenadora e estudantes na EJA, bem como de que forma está sendo tratada o Ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Contudo, o trabalho excedeu a descrição dos fatos com a finalidade de contribuir para uma nova visão do fenômeno. Desta maneira esta pesquisa se constitui exploratória.

Em relação à pesquisa exploratória, vale ressaltar que a escolha por esse instrumento científico, teve por finalidade o desenvolvimento e esclarecimento de conceitos e ideias, o trabalho apresenta a formulação de questões e hipóteses tendo em vista o aprofundamento da temática, visando estudos posteriores. Diante do exposto (Gil, 2009) destaca que:

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2009, p. 27).

Desta forma, considerando a amplitude da temática, tornou-se necessário o esclarecimento e sua delimitação, exigindo para tal propósito, a revisão de literatura, discussões e outros procedimentos. Gil (2009, p.27) ressalta que “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sintetizados”. O próximo tópico apresenta os procedimentos utilizados para a recolha dos dados no campo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a concretização da pesquisa de campo, o pesquisador deve ter de forma clara e previamente estabelecida os fatos e fenômenos que pretende analisar e a maneira como vai obtê-los. Nessa perspectiva, Minayo (2011, p. 63) esclarece que “[...] embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista”. Assim, neste trabalho foram utilizados esses dois instrumentos, além da análise de documentos.

A entrevista consiste em uma conversa realizada por um entrevistador com dois ou vários interlocutores que, de acordo com Gil (2009), pode ser definida como uma técnica em

que o investigador apresenta sobre o investigado, a partir de objetivos precisos e obtenção de dados que interessam a investigação em diálogo com o objeto de pesquisa. Portanto, ela se consistiu como uma forma de interação social.

Para Gil (2009), a entrevista apresenta várias vantagens para a pesquisa. Nesta pesquisa a entrevista foi realizada com professores da EJA, coordenadora pedagógica e estudantes de diferentes níveis, no processo de alfabetização ou até mesmo não-alfabetizados, que possuem experiências e vivências que extrapolam o ambiente escolar e pode ser explorada de maneira mais profusa, os quais contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Destacamos, dentre tantas vantagens da entrevista, dois aspectos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa: I) “não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; II) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que desenvolve a entrevista” (GIL, 2009, p.110).

Segundo Minayo (2011), para a concretização da entrevista é necessário ter uma conversa inicial para conhecer o sujeito que será entrevistado, explicando os objetivos da pesquisa, a instituição vinculada, enfatizar a importância do entrevistado, ressaltar que se trata de uma pesquisa em que os nomes apareceram de forma fictícia etc.

Neste trabalho optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada para Minayo (2011) esse tipo de entrevista permite ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada.

Optou-se como modelo de roteiro para entrevista o quadro de Crusoé.²⁶

Quadro 4: Roteiro de entrevista.

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS RECURSOS
Bloco 1: história dos sujeitos	Obter dados sobre a história de vida dos professores, coordenadora pedagógica, dos estudantes, com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas	Fale sobre sua trajetória escolar	Estudante: Fale da sua trajetória educacional. O que motivou a estudar? Como você vê a EJA? Professora: O que levou a ser educadora? Há quanto tempo você trabalha na EJA? O que levou a ser educadora da EJA?

²⁶Roteiro de entrevista elaborado a partir do modelo sugerido por Crusoé, durante as atividades de orientação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Este roteiro permite uma melhor organização da produção de dados, intercalando as informações dos sujeitos com base nos objetivos de cada bloco.

	características em termos de experiência de vida para relacionar com o objeto de estudo.		<p>Coordenadora: O que levou a ser educadora? Há quanto tempo você coordena a EJA? O que levou a ser coordenadora da EJA?</p>
Bloco 2: Educação de Jovens e Adultos	Obter dados sobre a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.	Fale sobre a modalidade de ensino Educação de jovens e Adultos	<p>Estudante: Para você o que é EJA? Você considera importante essa modalidade? Porque? Você está satisfeito com a forma como a EJA é ofertada?</p> <p>Professora: Pra você qual a importância da EJA no contexto atual? Você está satisfeito com a forma como a EJA é ofertada?</p> <p>Coordenadora: Pra você qual a importância da EJA no contexto atual? Você está satisfeito com a forma como a EJA é ofertada?</p>
Bloco3: Educação das Relações Étnico-Raciais.	Obter dados sobre os desafios e as potencialidades no trabalho com as Relações Étnico-Raciais na EJA.	Fale sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula que envolvem História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	<p>Estudante: Você já ouviu falar sobre a lei 10.639/03? Qual a sua compreensão sobre as Relações Étnico-Raciais? Os professores abordam essa temática? Você acha importante trabalhar essa temática aqui na EJA? Quais são as atividades desenvolvidas na escola com essa temática? Você acha que existe desafios para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA? Existe possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Professora: O que você entende sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Você acha importante trabalhar essa temática aqui na EJA? Você já fez algum curso com foco nas Relações Étnico-Raciais? Como você desenvolve atividades com foco nas Relações Étnico-Raciais? Você já presenciou algum</p>

			<p>conflito de ordem racial na escola?</p> <p>Você acha que existe desafios para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Existe possibilidades para trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Coordenadora:</p> <p>Como você trabalha as relações Étnico-Raciais com os professores da EJA?</p> <p>Você acha importante trabalhar essa temática aqui na EJA?</p> <p>Já houve alguma situação em que você precisou intervir e problematizar sobre as Relações Étnico-Raciais?</p> <p>Você acha que existe desafios para trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Existe possibilidades para trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Você já fez algum curso com foco nas Relações Étnico-Raciais?</p>
--	--	--	--

Este modelo de roteiro de entrevista contribui muito para a coleta de dados, uma vez que possibilitou aos sujeitos falarem livremente acerca do bloco de perguntas, porém quando estes se desviavam em certa medida do objetivo do bloco, a questão central era retomada pela pesquisadora e nesse sentido as perguntas recursos de cada bloco foram essências.

As entrevistas ocorreram de forma bem dialógica, com roteiro previamente estabelecido, no entanto, foram surgindo novas perguntas a partir do diálogo. Com os estudantes foi necessário a explicação de alguns termos nas perguntas, como por exemplo, o termo *Educação para as Relações Étnico-Raciais* já que eles não conheciam. Com as professoras e coordenadora não houve mudança de termos durante as perguntas, todavia surgiram novas perguntas a partir das suas respostas com a intenção de retomar ou buscar explicação de elementos apresentados nas suas respostas.

As entrevistas proporcionaram grande familiaridade com os sujeitos, os quais se mostraram muito receptivos a minha pesquisa. As entrevistas ocorreram em diferentes espaços e variaram quanto a duração dependendo de cada pessoa entrevistada.

O quadro abaixo apresenta a caracterização geral das entrevistas como possível perceber a data, local e duração das entrevistas.

Quadro 5: Caracterização geral das entrevistas.

PARTICIPANTES	SITUAÇÃO DA ENTREVISTA
HORTENCIA	A entrevista ocorreu no dia 05/06/2018, na secretaria da escola pesquisada, no período noturno com duração de aproximadamente 41 minutos e 36 segundos.
JASMIM	A entrevista ocorreu no dia 11/06/2018, na residência da entrevistada no período da tarde com duração de aproximadamente 26 minutos e 40 segundos.
LIRIO	A entrevista ocorreu no dia 07/06/2018, na secretaria da escola pesquisada, no período noturno com duração de aproximadamente 27 minutos e 11 segundos.
MARGARIDA	A entrevista ocorreu no dia 26/06/2018, na residência da entrevistada, no período da tarde, com duração de aproximadamente 27 minutos.
ORQUIDEA	A entrevista ocorreu dia 07/06/2018, na secretaria da escola pesquisada, no período noturno com duração de aproximadamente 28 minutos e 8 segundos.
ROSA	A entrevista ocorreu no dia 09/06/2018, em uma sala da escola pesquisada, no período noturno, com duração de aproximadamente 35 min e 50 segundos.
VIOLETA	A entrevista ocorreu no dia 11/06/2018, em uma sala da escola pesquisada, no período noturno, com duração de aproximadamente 43 minutos e 35 segundos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora SANTOS, Rosiane Souza (2018).

Para Minayo (2011), quando analisada a entrevista precisa incorporar o contexto de sua produção e se possível ser complementada por informações vinda da observação participante. Nesta pesquisa, também, foi feita observação a qual foi realizada em uma das turmas do 1º segmento com o intuito de obter mais informações acerca da temática. A observação durou 1 mês, sendo feita durante dois ou três dias na semana.

A referida turma tem aproximadamente 20 alunos frequentando, do nível II, da zona urbana e diversas regiões da zona rural com a idade varia entre 16 e 55 anos. Os estudantes foram muito receptivos, inicialmente, alguns eram tímidos para falar comigo ou pedir ajuda durante as atividades, mas aos poucos foram se acostumando e tornou-se possível estabelecer com todos uma boa relação, alguns até me chamavam de professora, o que foi muito gratificante, por me considerar parte daquele espaço e diante da possibilidade de vivenciar a escolha, sendo que nesse processo de formação enquanto pedagoga, estou me constituindo educadora da Educação de Jovens e Adultos.

Antes de relatar esse período de observação, convém ressaltar que a minha chegada e permanência no campo de pesquisa foi acolhedora, a escola se mostrou muito receptiva; tanto

a gestão quanto a coordenação, professores, estudantes, porteiro e demais participantes da comunidade escolar, me receberam muito bem e isso colaborou muito para que devolvesse com êxito a pesquisa.

O período de observação, na escola, contribui de forma efetiva com este trabalho, pois me fez compreender algumas questões colocadas pelos sujeitos durante as entrevistas, as quais, sem esse período de observação, não seria possível tecer considerações ou até mesmo uma análise crítica e contextualizada. Sendo assim, a observação oportunizou-me maior familiarização com os sujeitos da pesquisa, pois, mesmo sendo realizada em apenas uma turma, tinha contato frequente com os outros estudantes entrevistados durante os intervalos. A entrevista foi uma técnica fundamental para a realização desta pesquisa, pois possibilitou maior contato com os dados. Segundo Gil (2009, p.100), “[...] a observação apresenta como principal vantagem em relação as outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Para Marconi e Lakatos (2010, p.174), ela “desempenha papel importante nos processos observacionais no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade”.

A observação possibilitou vivenciar o contexto da EJA, ver de perto as perspectivas, dificuldades presente nessa modalidade, assim como contribuir, visto que a observação se deu de forma participante. Além de perceber os fatos de maneira minuciosa, participar do cotidiano dos professores da coordenadora e dos alunos entrevistados, tornou-se possível confrontar as informações das entrevistas com o cotidiano e perceber a abordagem dos conteúdos referentes a Educação para as Relações Étnico-Raciais em sala de aula.

Este tipo de observação, para Minayo (2011), estabelece uma relação dialética, na qual o observador modifica o contexto e é modificado por ele. Conforme Gil (2009, p.103), ela “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”, ressaltando, desta forma, a imersão do pesquisador até certo ponto no contexto, chegando ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo e a participação em atividades normais deste.

Nesta investigação foi apresentado ao grupo investigado, a proposta de trabalho. Segundo Gil (2009 p.107), “as pessoas que participam de qualquer pesquisa tem não apenas o direito de serem informadas acerca dos propósitos da pesquisa, mas também o de recusar-se a participar dela”.

Dessa forma, a partir desses instrumentos, realizou-se a coleta de dados, os quais passaram por uma análise minuciosa do conteúdo, buscando responder a questão norteadora

da pesquisa e aos seus objetivos. O capítulo a seguir apresenta considerações acerca dos dados coletados no campo empírico em estreita articulação com as teorias estudadas.

4 A ESCOLA DA EJA EM FOCO: AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a prática com a temática das Relações Étnico-Raciais, por meio das experiências dos sujeitos da escola. Dividimos este capítulo em quatro subtópicos: o primeiro apresenta brevemente as trajetórias escolares dos sujeitos, buscando compreender como as professoras e a coordenadora pedagógica se constituíram como educadoras nessa modalidade e como se deu a trajetória dos estudantes da EJA. O segundo tópico apresenta o que esses sujeitos compreendem por Educação para as Relações Étnico-Raciais e o que pensam sobre o ensino desta temática na Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro tópico busca compreender como estão sendo desenvolvidas as atividades na escola no que tange as Relações Étnico-Raciais nessa modalidade, evidenciando limitações e potencialidades no contexto escolar. E por fim, no quarto tópico, seguindo a lógica do terceiro, apresentamos considerações sobre as possibilidades e desafios elencados pelos sujeitos da pesquisa para o Ensino das Relações Étnico-Raciais na EJA.

Considera-se, neste trabalho, que conhecer as trajetórias dos sujeitos, bem como o processo de constituição do ser educadora e ser educandos da EJA, influência nas práticas pedagógicas e na maneira de experienciar a EJA. É a partir das experiências que localizamos as Relações Étnico-Raciais, na referida modalidade, uma vez que apreender o significado da Educação de Jovens e Adultos em suas vivências, considerando o papel que assumem no presente contexto, sendo professoras, estudantes e coordenadora pedagógica, pode nos revelar muito acerca dos sentidos e significados atribuídos às práticas educativas na escola.

4.1 DESVELANDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES ÀS PERSPECTIVAS ATUAIS NA EJA

Todos nós vivenciamos e fazemos a leitura de mundo a partir de nossas experiências. É diante disso que Freire (2009) enfatiza a importância de educação que dialogue com as vivências dos educandos. As experiências das professoras influenciam diretamente na sua prática docente, pois não se nasce professora, torna-se. “O processo que alguém se torna professor ou professora é histórico” (FONTANA, 2005, p.50). Desta forma, o constituir-se professor é influenciado por um contexto, no interior e no exterior do corpo docente, onde são

apropriadas as vivências práticas e intelectuais, as normas que regem o cotidiano educativo, nas relações sociais de seu tempo (FONTANA, 2005).

Para melhor compreendermos as relações das quais constituem a prática pedagógica das professoras, procuramos saber as motivações que as levaram a serem professoras e coordenadora desta modalidade de ensino. Assim, ao ser questionada sobre o que levou a ser professora na EJA a professora, Margarida nos diz que: *“eu sempre me identifiquei muito com a turma da EJA, do pessoal da EJA, das pessoas, porque assim, olha, eu sempre quis lidar com pessoas de mais idade, eu tenho muito é, aquele, eu interajo bem com o pessoal”* (MARGARIDA, 2018). Nota-se a partir do relato que a inserção da professora Margarida na EJA se deu por afinidade com a faixa etária e o público alvo desta modalidade.

Já a professora Rosa, em relação a esta questão, aponta a influência da sua formação inicial, quando nos diz: *“[...]e aí eu fui para o estágio da EJA, quando cheguei lá, nossa! É isso tudo que ele (o professor do estágio) está dizendo, é maravilhoso [...]”*(ROSA, 2018). Diante do relato da professora Rosa percebe-se que a experiência no estágio da Educação de Jovens e Adultos foi algo que lhe marcou durante a sua formação, contribuindo para exercer sua função atualmente.

Em outra direção a professora Hortência ao falar sobre sua inserção na EJA é bem enfática:

Sou apaixonada pela EJA, apaixonada! É o que me dá gás, de chegar cansada de um dia de trabalho e vim e a gente vê o brilho dos olhos. Na minha sala, é mais constituída mais de adultos, eu tenho pouco jovens, eu só tenho uns quatro jovens e agente ver a vontade deles quererem ser alfabetizados, dessa vontade, desse desejo que o coração deles, então isso dá energia para que a gente busque todas as metodologias, as pedagogias que a gente puder trazer para a sala de aula (HORTENCIA, 2018).

A escolha da professora Hortência foi uma escolha consciente. Percebemos que ela é *“apaixonada”* por esta modalidade. No seu relato entendemos que o que motiva Hortência a lecionar na EJA são os estudantes *“a gente vê o brilho dos olhos”*, eles são o incentivo para que esta professora procure estratégias para trazer para a sala de aula. Destacamos este fato enquanto imprescindível na Educação de Jovens e Adultos, pois no processo de alfabetização de jovens e adultos é preciso pensar metodologias que dialoguem com estes educandos. Segundo Freire (2009), a Educação de Jovens e Adultos deve ser um ato de criação e recriação e não memorização mecânica de sentenças e palavras e sílabas desgarradas de um

universo existencial, “daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com analfabeto sobre situações concretas” [...] (FREIRE, 2009, p.119).

Ao perguntamos a professora Violeta o que a levou a ser coordenadora da EJA, ela nos diz que:

De início foi um convite da gestão do município... eu vou ser sincera contigo de início eu não aceitei, porque assim eu já estava no PACTO²⁷ e eles precisavam de uma coordenadora para a EJA, e aí eu senti muito medo de assumir e eu não conseguir dar conta né? Pra mim é uma responsabilidade muito grande e já que aqui é um centro, eu acho que tem que dar mais visibilidade ainda a EJA, pelo menos na minha concepção (VIOLETA, 2018).

Após muita insistência, a professora Violeta aceitou o convite. Continuando a entrevista, perguntei a coordenadora Violeta se estava gostando da sua experiência enquanto coordenadora pedagógica na EJA, ela afirma que sim e acrescenta:

Então eu vim, e aí por incrível que pareça, não sei se é coisa divina, ou são coisas que as vezes acontece na nossa vida, teve que dividir uma turma, não tinha professor para essa turma, e aí a diretora: Violeta, posso contar contigo? Você fica com eles até chegar a professora? Como dizer não, eu disse eu vou. Fiquei um pouco assim com o pé atrás, mas vim, e por incrível que pareça, vim primeiro, segundo, terceiro e quarto, quinto dia, isso para mim foi muito bom, porque eu vi de perto o que é ser professora da EJA e o que é ser coordenadora da EJA, para mim, daí eu começar a fazer também um trabalho diferenciado (VIOLETA, 2018).

A partir desta experiência em sala de aula, a coordenadora Violeta pode vivenciar de perto o que é ser professora e coordenadora da EJA. Com base na entrevista, tornou-se perceptível que esta experiência contribuiu muito para a sua atuação na EJA, na busca de fazer a diferença na Educação de Jovens e Adultos, como ela diz: “daí eu começar a fazer também um trabalho diferenciado”.

Assim como com as professoras, procuramos saber, também, sobre a trajetória escolar dos estudantes, bem como em relação ao processo de inserção na Educação de Jovens e Adultos. Ao ser questionada sobre a trajetória escolar, a estudante Jasmim nos fala que: “[...]na verdade meu pais não pode me botar na escola, porque minha irmã saiu logo, era uma vida muito sofrida que a gente passava, ai só ficou eu” (Jasmim, 2018). A estudante Jasmim relata que a vida que a família levava era muito sofrida não tendo a oportunidade para estudar. Durante a entrevista, a estudante Jasmim ressalta que o que aprendeu foi durante o seu trabalho em uma escola, sobre isso, coloca que:[...] quando eu comecei a trabalhar, eu

²⁷ Pacto pela Educação - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

aproveitava assim: pegava um lápis e ficava nos meus horários vagos riscando, pra mim conseguir aprender a fazer meu nome. Entendeu? Aí eu consegui fazer meu nome” (JASMIM, 2018). Sendo assim, foi nos intervalos no trabalho que Jasmim aprendeu algumas coisas relacionadas a leitura e escrita.

Assim como Jasmim, a estudante Orquídea também aprendeu a escrever seu nome sozinha. Ao falar sobre seu processo de escolarização, a estudante Orquídea nos conta que: “[..]eu aprendi a assinar meu nome por mim mesma, peguei um papel e aí fui juntano aquelas letras e fiz meu nome. Aí hoje, antes de eu vim pra sala de aula, eu já fazia meu nome [...]” (Orquídea, 2018). A estudante, ainda relata que não estudou quando era criança, pois seu pai não permitiu e acrescenta: “[...] meu pai, eu acho que se a gente falasse em ir numa sala de aula ele matava um. Naquele tempo, né? Que não podia [...]” (ORQUÍDEA, 2018).

Já o estudante Lírio, ao falar sobre sua trajetória escolar, esclarece: “*não tive chance de estudar não, por que a gente trabalhava também, lá quando a gente morava em Laje, a gente trabalhava muito na roça, e também a gente ajudava os pais da gente, tá entendendo?*”. Observa-se, assim, no relato do estudante Lírio que ele não teve a oportunidade de estudar devido ao trabalho.

A partir das falas dos estudantes, percebemos que eles não tiveram acesso a escola devido a uma série de fatores dentre os quais se destacam: o trabalho para ajudar a família, a não permissão dos pais no caso das mulheres, as condições precárias de vida, entre outros. Diante da falta de escolarização relatada pelos estudantes em suas falas, buscamos compreender as motivações que o levaram a estudar na Educação de Jovens e Adultos. Ao ser questionada sobre o que levou a estudar na EJA, a estudante Jasmim nos relata que: “*Eu senti vontade, nega; porque assim [...] é bom a gente se expressar um pouco, eu estava muito sozinha, assim dentro de casa, [...]” (JASMIM, 2018).* Na mesma direção, Orquídea nos relata: “*O que motivou foi assim, [...]fiquei só! De dia eu tô... faço uma coisa, faço outra, vou resolver um problema meu, eu vou na casa de minha mãe, na casa de meu filho e de noite eu fico só[...]*”. Tornou-se explícito, a partir das falas das estudantes, que a razão que motivou a busca pela escolarização foi o fato de ambas ficarem sozinhas em casa à noite.

Diferente das duas estudantes, Lírio nos ressalta que: “*Mais uma coisa minha, tá entendendo? Eu disse não [...] tá tendo escola aí, como é que se diz? [...] uma escola de noite, não resta dúvida [...]. Eu me matricular e tentar aprender alguma coisa” (Lírio, 2018).* Há no estudante Lírio um motivo evidente de motivação para estar na EJA, ele fez a matrícula pensando no processo de aprender novas coisas.

Após conhecer a trajetória dos sujeitos da pesquisa e os motivos de estarem na presente modalidade de ensino, procuramos compreender dos sujeitos o que pensavam acerca da Educação de Jovens e Adultos e se estavam satisfeitos com a maneira que esta é ofertada.

Dessa forma, ao falar sobre a Educação de Jovens e Adultos a professora Margarida nos diz que a EJA: “[...] veio para realmente ajudar essas pessoas que não tiveram oportunidade na idade certa, porque, antigamente essas pessoas que estão aí, nem os pais não valorizava muito o ensino [...]” (MARGARIDA, 2018). Nota-se que Margarida vê a EJA, como uma oportunidade de estudo para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria (Cortada, 2013), contudo a EJA não deve ser vista apenas como a recuperação de um tempo perdido de escolaridade. Para Freire (2009) ela deve ter um caráter *emancipatório*, conscientizador, possibilitando ao sujeito a compreensão e transformação da realidade, sendo os educandos da EJA sujeitos ativos nesse processo.

Ao falar sobre a EJA, a professora Hortência relata que:

Eu penso que a gente ainda está com uma Educação de Jovens e Adultos ainda muito longe das necessidades reais dos alunos, a escola ainda está muito preocupada com muito conteúdo e a gente precisa ouvir quais os conteúdos que eles querem aprender, foram pessoas que ficaram com o processo de educação atrasado e por conta disso eles precisam sinalizar a gente, o que é que eles precisam pra vida deles (HORTENCIA, 2018).

Há na fala da professora Hortência a proposição de uma Educação de Jovens e Adultos que dialogue com as vivências dos educandos. Nessa lógica, Freire (2009) propõe uma educação na qual os conteúdos estejam relacionados às vivências dos educandos, pois, para o autor, o processo de alfabetização não se esgota no domínio de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes nesse processo que o educando precisa “entender o que se lê e escrever o que se entende” para além de ler palavra, fazer a leitura de mundo (FREIRE, 2009, p. 119).

Em outra direção, ao falar sobre a Educação de Jovens e Adultos, a professora Rosa nos diz: “[...] é uma realidade bem diversificada. Nessa sala aqui mesmo, eu tenho o idoso, idoso não, mais eu tenho um adulto chegando pra o idoso, que não é idoso ainda, mas eu tenho jovens, então são realidades muito diferentes [...]” (ROSA, 2018).

Torna-se evidente que para Rosa que a Educação de Jovens e Adultos é uma realidade diversificada. Ela enfatiza sobre essa diversidade de sujeitos em relação as diferentes idades, diferentes objetivos e diferentes experiências. Para Cortada (2013), exige-se do docente nessa modalidade de ensino em que predomina a diversidade, uma compreensão aberta de mundo, do

segmento, dos alunos e da própria educação. Ao conhecer essas especificidades e entender esse contexto, faz-se um caminho a ser trilhado para que se faça educação de fato como “ato político, com comprometimento social, como possibilidade de descoberta, como valorização histórico cultural, como caminho para a autonomia como agente de transformação [...]” (CORTADA, 2013, p.21).

Diante dessa, realidade diversificada, a coordenadora Violeta ao falar sobre a Educação de Jovens e Adultos, afirma que:

Muito do que eu sei da EJA, é esse dia a dia que a gente vivência, essa forma diferenciada de lidar com esses sujeitos, que tem uma necessidade de aprender diferenciada daquela que eu venho trabalhando lá no ensino fundamental 1, infantil, então a gente precisa, então é, são sujeitos que, carentes da aprendizagem, querem muito aprender (VIOLETA, 2018).

Há na fala da coordenadora a compreensão acerca da EJA a partir do que ela vivência, situando a como uma modalidade diferenciada na qual os sujeitos tem uma necessidade de aprender diferente dos outros níveis da educação básica, como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho. É sabido que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade diferenciada (ARROYO, 2005), (CORTADA, 2013), (FREIRE, 2009), posto isso deve-se pensar em práticas diferenciadas. A professora Violeta reconhece que a EJA é uma modalidade diferente da Educação Infantil, portanto, cabe refletir acerca da necessidade de práticas pedagógicas não infantilizadas. Segundo Oliveira (2008), um agravante na EJA é o fato de que muitas vezes a idade e as vivências culturais e sociais dos educandos são ignoradas, sendo mantidas nas propostas “a logica infantil dos currículos destinados as crianças que frequentam a escola regular” (OLIVEIRA, 2008, p.17).

Buscamos saber dos estudantes o que pensavam sobre a EJA e a oferta desta. Ao falar da Educação de Jovens e Adultos, o estudante Lírio nos fala: “*é importante, porque tá dando capacitação pra estudar, ser alguém na vida, porque o estudo pra mim, assim, abre a mente da gente, abre a porta e a gente tem mais visão*” (LIRIO, 2018).

Lírio acredita que a EJA é uma possibilidade de capacitar para ser alguém na vida e de aprender. Já a estudante Orquídea ao falar sobre a EJA nos diz que: “*é uma escola, um colégio que só ensina coisas boas*” (ORQUÍDEA, 2018). Percebemos que Orquídea apresenta sua compreensão da EJA a partir da estrutura escolar remetendo a um ensino de coisas boas. A estudante Jasmim fala que:

A EJA ajuda muito as pessoas a chegar aonde quer, porque não é fácil sair de casa pra chegar no lugar, no ambiente, a gente tá indo pra querer

alguma coisa, e alguns mesmo que tá necessitando, como eu já tive necessidade de ter um trabalho, tá ali se esforçando mesmo pra ganhar aquele trabalho, devido ao saber né? então, é muito importante pra gente isso, tanto faz, os que tem algum emprego quanto os que não tem né? (JASMIM, 2018).

A estudante Jasmim apresenta em sua fala a importância da EJA, ressaltando como uma forma de ajudar as pessoas a chegarem onde querem, dando ênfase para o mercado de trabalho *“tá ali se esforçando mesmo pra ganhar aquele trabalho devido ao saber né?” (JASMIM, 2018).* A partir da fala da estudante, convém salientar que muitos jovens, adultos e idosos procuram a EJA para melhorarem sua condição no mundo do trabalho.

Diante das falas apresentadas, tornou-se evidente que todos os estudantes embora apresentem ideias e pontos de vistas diferentes, concordam que a Educação de Jovens e Adultos é muito importante. Contudo, ao serem questionados se estão satisfeitos com a forma que é ofertada a EJA, encontra-se diferentes respostas como veremos a seguir.

Ao ser questionada em relação a satisfação da forma que está sendo ofertada a EJA, a estudante Orquídea é bem enfática: *“tô satisfeita, tô, graças a Deus tô satisfeita, não penso de desistir não, vou tentar, [...]” (ORQUÍDEA, 2018).* Diferente de Orquídea, Jasmim coloca: *“Eu tô, filha, duma maneira, porque o poder não está na mão da gente”* e acrescenta que se pudesse fazer alguma mudança: *“[...] eu mudaria assim fazer a divisão das salas, de jovens, pra separar e deixar só os idosos né” (JASMIM, 2018).* Em direção semelhante ao pensamento de Jasmim o estudante Lírio destaca: *“[...] a EJA pra mim é boa, agora eu acho assim [...] que a EJA deveria ser pra gente assim adulto né? E tem a maioria dos jovens hoje que poderiam está na escola de dia e tal e que não deveria estar misturada coma as pessoas adultas sabe? No meu pensamento, sabe?” (LÍRIO, 2018).*

A partir das falas dos estudantes Lírio e Jasmim, percebe-se que de certa forma há uma insatisfação com a presença dos jovens na EJA. Atualmente, há um grande número de jovens nesta modalidade de ensino. Segundo Cortada (2013), o jovem faz parte da parcela representativa do contingente EJA e ressalta que esse fato caracteriza um novo perfil de alunado, exigindo um novo pensar e acrescentamos que um novo agir já que se consolida nesse contexto mais uma especificidade, divergindo em características, interesses, vivências e etc.

Já as professoras ao serem questionadas se estavam satisfeita com a maneira que a EJA é ofertada, apontam que ainda tem muito o que avançar. Para Margarida: *“ela deu sim um grande passo, mas precisa melhorar muito mais, justamente para preparar o jovem para*

a vida profissional dele, voltar mesmo para a vida profissional, para realmente ele ver, não perder o interesse [...]” (MARGARIDA, 2018).

Observa-se na fala da professora Margarida a percepção de que a EJA precisa melhorar mais e devia estar mais voltada para a vida profissional para que o aluno não perca o interesse. A fala da professora nos leva a refletir que muitos alunos buscam na EJA possibilidade de inserção no mercado de trabalho, diante desse contexto, Almeida (2006), ao falar sobre os significados que os adultos atribuem ao processo de alfabetização, em uma pesquisa constata que as necessidades de escrita e de leitura apresentadas pela maioria dos jovens e adultos entrevistados, tem estreitas relações com o desejo de atuar no mercado de trabalho.

Sobre essa questão, a professora Rosa nos diz que em relação à proposta da Educação de Jovens e Adultos, há possibilidade de trabalhar, contudo, diante da diversidade do público, sendo jovens, adultos e idosos, as vezes sente dificuldade, pois, não consegue abarcar os interesses de todos. Nas palavras dela:

[...] por isso que eu te falo. Esses alunos de 15 anos não eram pra estarem aqui, porque a proposta da EJA é que esses assuntos de português, matemática, ciências, geografia, história, ela esteja integrada em apenas uma, por exemplo, em uma aula né? então esses alunos eles precisariam, está, não que essas pessoas que tão aqui hoje de mais idade elas não tenham a oportunidade, não vai ter a oportunidade de fazer uma faculdade, não é isso, é que acho que eles de 15 anos, eles tem muito mais possibilidade de avançar né ,então a proposta da EJA, não é que a proposta da EJA, você não consiga englobar todos esses assuntos, consegue, mais não de uma forma mais direcionada (ROSA,2018).

A professora enfatiza que a proposta da EJA, em certa medida, não está dando conta de contemplar a todos, principalmente os jovens, uma vez que ela destaca que alguns conteúdos destinados a esse público deveria ser mais direcionado, como já exposto anteriormente. Ser jovem apresenta mais uma especificidade dentro dessa modalidade, sendo que estes fazem parte de uma fase da vida na qual difere em objetivos e vivências dos adultos e idosos.

Dessa forma, a proposta não está dando conta de acompanhar todos os sujeitos neste espaço. Em outra perspectiva, a professora Hortência coloca:

Na minha sala eu tenho sete especiais, fora os outros, pra mim, porque eu tenho vontade de dar atenção aqueles especiais, mas infelizmente, por eu não ter condições humanas, pedagógicas metodológicas, eu tenho deixado

essas pessoas, um pouco sem assistência, então isso é uma coisa, que me incomoda, vem me incomodando (HORTÊNCIA, 2018).

Em sua fala a professora Hortência, revela a sua insatisfação com a organização de uma Educação de Jovens e Adultos que não está contemplado outras especificidades, como por exemplo, as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Complementando as falas das professoras, a coordenadora Violeta ressalta:

Olha, satisfeita eu não posso te dizer que não estou, mas eu acho que a gente ainda pode fazer muito mais, tem muita coisa que ainda pode fazer e que a gente precisa fazer pra poder contribuir de uma maneira mais eficaz, porque se não... olha a gente precisa investir um pouco mais em formação de professores (VIOLETA, 2018).

A coordenadora Violeta destaca que não pode dizer que não está satisfeita, mas que pode fazer muito mais, isso revela que a EJA ainda pode avançar muito. A fala da coordenadora indica a necessidade de ações que possam contribuir para a melhoria da oferta da Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, no trecho em que ela diz que, “*precisa investir um pouco mais em formação de professores*”.

As narrativas apresentadas pelas professoras, coordenadora e estudantes, possibilitaram perceber quem são os nossos sujeitos de pesquisa, do ponto de vista das suas experiências e vivências com a EJA, bem como interpretar o significado dessa modalidade de ensino nas suas vidas e quais são as perspectivas para essa modalidade. A partir dessas constatações, tornou-se possível ir além, saber qual o lugar da Educação para as Relações Étnico-Raciais nessa modalidade de ensino. Diante disto, o próximo tópico apresenta considerações acerca da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais em geral e em específico na EJA.

4.2 A EJA E OS CONHECIMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DOS SABERES DE REFERÊNCIA AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Como já apresentado nos capítulos anteriores, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é de suma importância no contexto da EJA, uma vez que diante do contexto de negação histórica à educação, a maior parte dos sujeitos da EJA são negros. Para Passos

(2012, p.139), “as desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica”.

Cabe ressaltar, nesse contexto, que temos a Lei nº10.639/03 que altera a LDB 9394/96 e que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas redes e sistemas regulares de educação. Para Gomes (2011), o movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial, tanto na política, debate público, como para as práticas escolares na educação básica e na universidade, destacando a EJA para chamar atenção dos educadores desta modalidade.

Diante disso, tornou-se importante compreender como pensam os sujeitos da pesquisa, a partir da sua leitura de mundo sobre a temática das Relações Étnico-Raciais na EJA, na tentativa de elucidar esta abordagem para jovens e adultos e idosos, em fase escolar com experiências raciais diversas.

Quando perguntamos da compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola, a professora Margarida nos diz:

Eu acho que é muito interessante ter, porque vem tentar até conscientizar as pessoas. É nesse sentido, entendeu? Principalmente os jovens né, que foi criado muitas vezes com aquelas amarras, até dos pais, das pessoas que eles convivem e as vezes trazem até para a escola, eu acho que é muito interessante a questão de abordar esse tema, é muito interessante viu?” (MARGARIDA, 2018).

Percebemos que Margarida apresenta, em sua fala, a importância do trabalho com as Relações Étnico-Raciais na busca de uma conscientização, enfatizando as construções oriundas das convivências fora do contexto escolar: “até dos pais, das pessoas que eles convivem e as vezes trazem até para a escola[...]”. Ela destaca as “amarras” que compõem as práticas dos jovens na escola, situando a necessidade de superação do problema como algo muito interessante para o trabalho pedagógico. Sendo assim, a professora Margarida nos indica sobre as estruturas que fortalecem as ideologias dominantes, constituintes dos valores e crenças sociais, visto que a família e os demais grupos sociais funcionam como aparelhos que reproduzem as verdades estabelecidas e padronizadas como formas simbólicas e culturais, prestigiadas pelo valor que lhes são atribuídos (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Acerca da compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais a Professora Hortência coloca:

Eu não tenho um olhar mais profundo, porque a minha área não foi história né, mas eu percebo isso, ela tem... Vem trazendo uma profundidade muito maior, para que a gente não fique só falando de questão... de ver isso... só na questão da cor da pele né?! Ela vem se estender muito mais, na questão humana, na questão de trazer a socialização, na questão de trazer o outro, de tirar da margem ir pro meio da sociedade, da valorização da cultura, da religiosidade né? (HORTÊNCIA, 2018).

A resposta da professora Hortência parte do entendimento que quem detém o conhecimento aprofundado sobre o assunto é o docente da área de história. E em relação ao contexto de sua formação, ela indica uma descentralização do debate na questão da cor da pele e estende para outras áreas como a socialização, a valorização da cultura e da religiosidade, porém de forma geral. Não há uma ênfase na fala dela como sendo aspectos específicos de ordem racial. Podemos encontrar nas Diretrizes Curriculares nacionais sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004), que a Educação para as Relações Étnico-Raciais visa, também, diminuir a exclusão e a valorização das culturas em todas as dimensões, estendendo a discussão ao respeito das religiões de matriz Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2004). Nota-se, assim, que a professora Hortência compreende o valor social que este conteúdo tem ao ser abordado na escola.

Nessa perspectiva, a educação deve se constituir um dos principais mecanismos de transformação de um povo, destacando enquanto papel da escola, de forma democrática e compromissada com a promoção do ser humano em sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos indenítários (BRASIL, 2004).

A professora Rosa, ao ser questionada sobre a compreensão em relação a Educação para as Relações Étnico-Raciais, houve um enorme silêncio, sendo necessário repetir a pergunta, após um tempo ela relata:

Primeiro eu ia começar a trabalhar a lei com eles, pegar algum artigo da lei e ia trabalhar com eles, porque eu precisaria estudar também para poder conversar com eles sobre, mas eu acho que a gente na sala de aula tem que trabalhar, mas até o momento a gente não teve esse... essa oportunidade ainda, se eu não estou enganada, no nosso planejamento só tem o dia 20 de novembro (ROSA, 2018).

A reação da Professora Rosa diante da pergunta foi a de quem, de certa forma, nunca tinha parado para refletir acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, contudo ela afirma que trabalharia a lei com os seus alunos – a lei que a professora Rosa se refere, é a Lei nº10.639/03. Rosa reconhece que deveriam ser trabalhadas as Relações Étnico-Raciais na sala

de aula, porém ressalta que ainda não teve oportunidade e destaca que no planejamento da escola só tem previsto o 20 de novembro. Segundo Gomes e Jesus (2013, p.31), “as datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira enfatizam a importância do 20 de novembro. A Lei nº10. 639/03 é bem enfática, no inciso 2º do artigo 26, ao destacar que “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 Brasileiras”, entretanto, a mesma lei reforça que estes conteúdos devem ser trabalhados de forma transversal durante todo o ano letivo.

Já a coordenadora Violeta, ao falar sobre a sua compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais relata que:

É, além do que é falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além, principalmente, dos problemas que a gente sabe que existe e as vezes até vivência, nesse caso é essa questão, essa questão do, a questão do negro, é a questão do não ter oportunidade de ensino na época certa, porque que não teve? foi por causa da questão étnico- racial? Nesse caso da cor da pele, foi por causa de que? Então, tem sempre alguma coisa, que por traz dessas questões está envolvido tudo isso (VIOLETA, 2018).

A fala de Violeta nos permite perceber que ela entende que falar da Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA é como uma forma de falar da nossa própria cultura e, para além, enxergar os problemas que vivenciamos. Ao colocar a questão do educando não ter oportunidade de ensino na “época certa” e refletir que isto pode estar ligado a questão da cor, a sua fala suscita a reflexão sobre a influência do racismo²⁸ na educação para a população negra. De acordo com Gomes (2001), o racismo influenciou no acesso e permanência desta população na escola, apresentando várias barreiras explícitas e não explícitas que dificultaram a escolarização. Como resultado deste processo, o público da EJA é constituído enquanto majoritariamente negro (PASSOS, 2012), como a discussão apresentada no segundo capítulo deste trabalho.

Durante a entrevista, tornou-se perceptível que os estudantes, ao falarem sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, apresentaram bastante dificuldade. A estudante

²⁸Para Gomes (2005) o racismo é uma ação que resulta da aversão, por vezes, de ódio com as pessoas que pertencem a um grupo racial, sendo observável por meio de sinais como a cor da pele, tipo de cabelo etc. sendo que ele também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Jasmim ao ser indagada sobre o que entendia acerca do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, diz: “*E ... agora (silencio) eu não recordo não*” (JASMIM,2018). A reação da entrevistada, ao responder a pergunta, foi de desconhecimento sobre o assunto. Pode-se perceber, a partir da fala da estudante, a invisibilidade dessas discussões no seu processo formativo educacional e enquanto sujeito.

Após explicação do objetivo da pesquisa, perguntamos a Orquídea, como ela compreende a temática em questão, ela relata que o seu conhecimento é muito pouco e fala: “*minha fia, eu entendo assim.. coisa muito pouca né? Que eu não estudei essas coisas aí né?! Mas eu entendo assim né?! Que não tem que ter racismo com ninguém, entendeu? Porque todo mundo é ser humano, seja branco, seja preto, seja rico, seja pobre, todo mundo é ser humano*” (ORQUÍDEA, 2018).

A estudante Orquídea indica em sua fala que não estudou o assunto, contudo ela entende que não se deve “*ter racismo com ninguém*”. Ao analisar a fala da estudante, refletirmos acerca da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais como contribuição para diminuir o racismo, como consta nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, nas questões introdutórias que, ao aparecer dentre outros objetivos, busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Embora ressalte que não se deva ter racismo, ao falar que “*todo mundo é ser humano*, generaliza a questão de cor e classe social: “*seja branco, seja preto, seja rico, seja pobre, todo mundo é ser humano*”, não demonstra em sua fala reconhecer que o racismo e a discriminação racial que perpassam as vivências da população negra ocorrem em decorrência dos aspectos culturais que são vistos de maneira negativa e a existência de sinais diacríticos que remetem a esse grupo uma ancestralidade negra e africana (GOMES, 2001).

Já o estudante Lírio ao expressar sua opinião acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos fala, que é para “*dar um entendimento pra gente, pra gente saber o que e o certo o que e o errado, está entendendo?*” (LÍRIO,2018). Continuando a conversa perguntei se essa alusão estava relacionada a questão da discriminação, ele nos afirma que sim, diante disso, perguntei o que ele pensava em relação a discriminação e ele nos responde que: “*sobre a discriminação, eu acho que isso aí é uma coisa imbecil e uma coisa que não leva ninguém a nada*” (LÍRIO,2018).

Diante o exposto, observa-se que o estudante Lírio situa a Educação das Relações Étnico-Raciais para possibilitar uma compreensão do que é certo e errado acerca da discriminação. Ao falar sobre a discriminação, ele expressa sua compreensão sobre este

conceito a partir da sua visão de mundo. Não há um direcionamento a questão racial, mas entendemos que o estudante situa este conceito como algo negativo.

Perante da dificuldade dos estudantes em falar da compreensão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se necessário refletir sobre os quinze anos da Lei nº10.639/03 e sua aplicabilidade, pois percebemos, a partir da fala dos estudantes, que essas discussões, as quais, segundo Gomes (2005), estão intrinsicamente ligadas nas relações sociais e que deveriam estar presentes nos espaços escolares ainda são pouco abordadas. Desta forma, concordamos com Santos (2005) quando enfatiza que a Lei, por mais que tenha sido uma conquista, ainda carrega falhas, principalmente, no tocante à sua eficácia.

Continuando a reflexão, quando questionados se já ouviram falar sobre a Lei nº10.639/03 todos estudantes responderam que não. Já as professoras em outra direção quando questionadas sobre os seus conhecimentos sobre a Lei nº10.639/03, apresentam variadas respostas. A coordenadora Violeta nos diz que “*superficial, eu sei que assim, ela vem tratar sobre esses direitos né?! Do... da questão... do negro*” (Violeta, 2018) e a professora Rosa “*Eu tenho, agora, quais agora eu não sei te dizer, que eu já li e tudo, mas não lembro assim*” (ROSA, 2018).

As professoras Violeta e Rosa relatam ter conhecimento, porém apresentam conhecer pouco sobre a referida lei, enquanto Violeta afirma ter conhecimento superficial, Rosa não lembra. Diferente das professoras Violeta e Rosa, a professora Hortência ao falar sobre seus conhecimentos acerca da Lei, diz:

Eu tenho consciência que existe esta lei, que a lei que veio de uma certa forma para tirar esse... desmitificar essa ideia que a gente tem... que o negro é só cultura, só está só com essa visão cultural do acarajé né, nessa questão, essa lei, ela vem abranger muito mais, vem trazer muito mais informação, mostrar é...eu acho que essa lei, a importância maior dela é mostrar a importância que os negros tiveram na formação da sociedade brasileira [...] (HORTÊNCIA, 2018).

Hortência mostra que tem consciência da lei e coloca que a lei veio para desmitificar a ideia da contribuição dos negros apenas na cultura, ela indica a possibilidade de trazer mais informações e enfatiza que a maior importância da lei está associada a contribuição que os negros tiveram na formação da sociedade brasileira. Diante da fala da professora Hortência, refletimos acerca da Lei nº 10.639/03 enquanto possibilidade de reconhecimento e valorização da Cultura Afro-Brasileira, para além da redução à visão cultural, sendo que à cultura negra,

na maioria das vezes, é explorada na mídia, na escola e outras instituições da sociedade ligada ao sensual, ao exótico e o cultural, como coloca Gomes, 2001:

Enquanto pode ser alardeada como o lado exótico, sensual, cultural, que faz do Brasil um país festivo, alegre, sempre ligado ao som e à música (explorando ao máximo o mito da democracia racial) a herança cultural negra aparece muito bem explorada pela mídia, pelo governo e pela escola. Porém, quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes de africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração (GOMES, 2001, p.91 e 92).

A partir do exposto pela autora, destacamos a existência de uma dicotomia quando se trata da valorização da cultura da população negra em nossa sociedade, sendo esta, bem explorada pela mídia e as instituições sociais, ligada ao exótico, cultural, apresentada dentro de uma visão de um país festivo, constituído na harmonia dos elementos culturais das três matrizes que compõem a nação brasileira (Africana, Indígena e Europeia), legitimando desta forma, o mito da democracia racial, contribuindo para a folclorização e limitação da cultura negra a determinado aspectos culturais como bem traz a professora Hortência: *“a visão cultural do acarajé”*.

Quando se trata de analisar a situação dos descendentes de africanos e o racismo, a herança cultural negra não é levada em consideração nas instituições sociais. Diante disso, é que enfatizamos a importância da Lei nº10.639 /03 para mudanças nesse quadro a curto, médio e longo prazo.

Diferente da professora Hortência, a professora Margarida ressalta que não tem se aprofundado na temática, mas relata que:

Olha eu sei, eu não tenho me aprofundado nesse tema não viu, nesse artigo da lei, né isso? Agora eu sei que veio pra... É lei né? Pra a gente estar abordando; vem para complementar tudo, veio para realmente fazer com que...é...todo o ensino público, todo o sistema de ensino esteja ali e esteja participando. Veio para fazer com que as pessoas...todas as escolas abordassem esse tema” (MARGARIDA,2018).

Mesmo relatando que não tem se aprofundado na temática, a professora Margarida apresenta conhecer brevemente o que está posto no artigo 26, que dispõe que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Após as falas das professoras tornou-se importante refletir que a falta de conhecimento acerca da Lei nº10.639/03 ou conhecimentos superficiais, pode influenciar na Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois para que a Educação das Relações Étnico-Raciais aconteça de uma forma exitosa, contribuindo para mudanças de posturas e raciocínios, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, torna-se imprescindível que os professores conheçam os documentos que versam sobre ela, pensando práticas intencionais e objetivas. É nesse sentido que, segundo as DCNS, para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar (BRASIL, 2004).

Convém salientar que ao serem questionadas se possuem algum curso com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais, todas as professoras responderam que não, embora reconheçam a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Ao ser questionada acerca sobre importância da temática na Educação de Jovens e Adultos, a coordenadora Violeta coloca que: *“é necessário... necessário, se for trabalhada de uma forma que não fique trabalhando como coitadinho, ou sabe, é meio complicado explicar”* (VIOLETA, 2018).

Em sua fala a coordenadora pedagógica Violeta aponta que esse ensino é necessário acontecer. Convém ressaltar que acerca do termo ‘coitadinho’, a professora violeta nos diz durante a entrevista que: *[...]a gente não é coitadinho, pelo menos eu encaro dessa forma, somos cidadãos de direito iguais como qualquer outro[...]* (VIOLETA, 2018).

Já a professora Rosa coloca que o Ensino das Relações Étnico-Raciais é importante na Educação de Jovens e Adultos para os estudantes conhecerem os seus direitos, em suas palavras:

[...] então assim ele precisa saber até onde é o direito dele, pra ele, muitas vezes o que acontece, alguém te calunia ou alguém te discrimina e fica por isso mesmo, acha que isso é normal ou não, ‘não vou procurar, não vai resolver’, existe sim as leis que resolve isso né? Então eles precisam saber disso (ROSA, 2018).

A professora Rosa destaca a necessidade de uma Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA para que o estudante saiba até onde vai o direito dele, pois, muitas vezes, uma pessoa comente um ato de discriminação e fica por isso mesmo, porque quem sofreu a discriminação não tem conhecimento acerca das leis que versam sobre a discriminação como ela ressalta *“existe sim as leis que resolve isso ne, então eles precisam saber disso”*.

Diante do que é colocado pela professora Rosa, ao considerar importante uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, ela destaca a necessidade deste trabalho a fim de

auxiliar a compreensão do estudante sobre ter conhecimento dos seus direitos, buscando o não-silenciamento diante de qualquer prática discriminatória. Isso nos remete refletir que esta temática “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 [...]” (BRASIL,2004, p, 20).

Sendo assim, o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, torna-se um caminho privilegiado para o reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos afro-brasileiros e para garantia dos seus direitos enquanto cidadãos. Consideramos no rol dos direitos de todo cidadão, o direito de ser respeitado independente do seu pertencimento étnico-racial e não ser vítima de nenhuma discriminação ou racismo. Convém ressaltar que o racismo perante a constituição de 1988 é crime inafiançável e imprescritível.

De outra maneira, acerca da importância da temática na EJA a professora Hortência diz: *“acho importante, também porque, muitos se sentem assim desvalorizado pelas questões de discriminação que ainda há, né? E a maioria do nosso público a gente sabe que são negros”* (HORTÊNCIA, 2018).

A professora Hortência considera importante uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA. Segundo ela, muitos alunos se sentem desvalorizados, por sofrerem discriminação. Diante disto, cabe refletir acerca da baixa autoestima, fruto de uma identidade negra construída socialmente de maneira negativa, conforme as discussões dos capítulos anteriores (GOMES, 2001), (CAVALLEIRO, 2001), (GOMES, 2011).

Enfatizamos que no Brasil a construção desta identidade, implica fatores biológicos, aspectos históricos e políticos (GOMES, 2001). Desta Forma é “importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país” (BRASIL, 2004, p.15), pois, historicamente foi construída uma visão que inferioriza o negro, atrelando sempre a coisas ruins, feias e ao branco algo bom, belo.

A professora Hortência, ainda enfatiza que *“a maioria do nosso público a gente sabe que são negros”*. Diante desta constatação, destacamos que o racismo foi fator estruturante das desigualdades que está contida a população negra. Para Passos (2012), o racismo se materializou na cultura de tal forma que perpetuou a desigualdade de oportunidades sociais para os negros, principalmente, a educação e diante dessa trajetória de negação no que tange a educação, o público da EJA é majoritariamente negro.

Diferente da professora Hortência sobre essa questão, a professora Margarida enfatiza:

Eu acho importante porque como é uma mistura de várias culturas, nesse sentido numa sala, uma sala nunca é homogênea, em sentido algum, eu

acredito que é preciso, é muito interessante para estar se abordando, até para os alunos conhecer mais a cultura do outro, da questão da cultura negra, da cultura africana, e estar mais é, ter mais consciência entre os alunos, para todas as culturas, de todas as etnias (MARGARIDA, 2018).

Em sua fala, a professora considera ser muito importante a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA, devido ao fato da sala não ser homogênea, uma vez que há várias culturas e acredita ser interessante para os alunos conhecerem a cultura do outro e da cultura negra e africana. Diante do que Margarida apresenta, convém ressaltar as discussões teóricas presente nos capítulos anteriores, acerca da sociedade brasileira enquanto uma sociedade pluriétnica, nesse ínterim, segundo as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais o Brasil, um país multiétnico e pluricultural necessita de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, sendo garantido a todos o direito de aprender sem ter que negar o seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004).

Perante o que foi colocado, reafirmamos a imprescindibilidade de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA e acrescentamos que os estudantes, Orquídea, Jasmim e Lírio, mesmo não tendo conhecimentos acerca da Lei nº10.639/03, quando lhes foram apresentados os objetivos da presente pesquisa, todos os estudantes se mostraram muito interessados pela temática, assim como afirmaram ser importante ser trabalhada na EJA.

Nesse sentido, quando questionada se considerava importante a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos a estudante Orquídea coloca:

Eu acho que é...eu acho que é, minha filha. Porque assim...coisas que a gente não sabia e a professora tá trazendo pra sala, pra gente aprender, e isso é muito gostoso o que a professora está fazendo, o que a professora está fazendo é maravilha, porque eu mesma não sabia, hoje eu sei que existe o índio, que foi primeiro que chegou, quem primeiro veio para o brasil foi índio, depois os negros, então isso aí foi importante pra gente, os portugueses, porque eu mesma naquele momento não sabia e hoje eu sei que primeiro veio para o brasil o índio, os portugueses, os negros, foi maravilhoso a professora ter explicado a gente (ORQUÍDEA, 2018).

A estudante Orquídea acredita ser importante conhecer coisas que ela não sabia. As discussões que Orquídea teve acesso enfatizam a formação do povo brasileiro de forma geral, não há um direcionamento a questão racial. Isso remete refletir sobre a abordagem da temática nas Diretrizes Curriculares para a EJA e a proposta do 1º segmento da EJA, os quais apresentam a abordagem da temática ligada a formação do povo brasileiro, mas sem um recorte étnico-racial, como apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

Já a estudante Jasmim quando indagada acerca da importância da temática na Educação de Jovens e Adultos revela: *“Eu acho importante, que é uma coisa para melhorar as pessoas né, as pessoas se educar mais né, que hoje a falta de respeito tá demais, entendeu? Ter mais um respeito de um para o outro, eu acho muito importante”* (JASMIM, 2018).

A estudante Jasmim enxerga a Educação para as Relações Étnico-Raciais enquanto possibilidade de mudança de pensamentos, de postura e de atitudes desrespeitosas, também de uma forma geral sem ter um recorte racial. As DCNs para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta esse direcionamento para mudanças e posturas levando em consideração a questão racial, ao versar sobre as políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, dando ênfase as políticas de reparação voltada a educação. O referido documento enfatiza a importância dos estabelecimentos e os professores *“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, 2004, p.12).

Dessa forma, tais diretrizes versam sobre uma educação para negros e brancos comprometida, capaz de corrigir posturas atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Em outra direção, o estudante Lírio ao enfatizar acerca da importância da temática e nos conta: *“Eu acho importante, por que as pessoas ficam sabendo as coisas certas sobre os africanos, sobre o negócio de preconceitos”* (LIRIO, 2018).

Lírio ressalta a importância para adquirir conhecimentos em relação ao preconceito e as coisas certas sobre os africanos. A sua fala suscita refletir acerca de uma educação que reproduz estereótipos e ideias preconceituosas e incertas sobre a população africana. Silva (2010) enfatiza a necessidade de uma educação para romper com significados construídos em perspectivas eurocêntricas sobre os africanos e acrescenta que:

Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumemente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos exige dos professores e estudantes negros e não negros apreender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (SILVA, 2010, p.45).

Percebemos, diante da fala do autor, a necessidade de uma educação que questione as visões eurocêntricas construídas sobre os africanos que negam, marginalizam e contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos. Para tanto, faz-se necessário que todas as

peças a comunidade escolar aprendam a desconstruir distorções e construir novas significações. Em consonância com o exposto, o próximo tópico apresenta considerações acerca da abordagem das Relações Étnico-Raciais na EJA.

4.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EJA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE

Ao falar sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula que envolvem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a professora Margarida nos fala que:

As atividades é.... de cultura afro-brasileira, eu sempre dou poemas ligado muito, é que aborda esse tema, atividades lúdicas que envolvam esse tema, entendeu, deixa eu ver mais, esses dias até que a gente não estava trabalhando por isso que eu não estou assim, lembrada muito, enfim... é vídeos, eu dou muitos vídeos nessa área entendeu? (MARGARIDA, 2018).

A professora Margarida, em sua fala demonstra desenvolver várias atividades a partir da ludicidade. Ressaltamos a importância de atividades lúdicas para trabalhar as Relações Étnico-Raciais, mas enfatizamos que segundo Gomes (2005), pensar o Ensino das Relações Étnico-Raciais requer a alteração dos valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas, “e, por último, penso que todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro (GOMES, 2005, p.153).

A professora Hortência ao falar sobre as atividades desenvolvidas na sala que envolve a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana relata:

Olha até o momento a gente não tem tido um trabalho voltado pra isso, a gente trata na sala todos iguais, de forma iguais, a gente tem o cuidado de falar nas questões raciais, para que a gente não faça crítica nem de um lado nem de outro, para não inferiorizar nenhuma né? É o que mais me aproximei a respeito desse conteúdo, foi agora que a gente trabalhou o povo brasileiro, e dentro do povo brasileiro a gente veio trazendo as três raças, que formaram o povo brasileiro, então eu tive esse cuidado de pensar da melhor forma possível, sem preconceito, nem valorizando um, nem inferiorizando outro (HORTÊNCIA, 2018).

Torna-se notável, na fala da professora, que ainda não houve uma atividade direcionada a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A aproximação da docente com a

temática se deu a partir do trabalho com o tema *a formação do povo brasileiro*, no qual ela abordou sobre as três matrizes culturais (Africana, Indígena e Europeia). Sobre esse tema, deve-se tomar muito cuidado na abordagem em sala de aula para não reproduzir o mito da democracia racial o qual pode influenciar fortemente na construção de pensamentos equivocados em relação a população negra e silenciar as desigualdades, ao afirmar que existe entre estes grupos raciais uma situação de igualdade e tratamento (GOMES, 2005). Outro fato que chama a atenção é quando a professora Hortência ressalta: “*a gente trata na sala todos iguais, de forma iguais*”, convém salientar que diferença não significa desigualdade, as diferenças elas existem e não devemos silenciar-las. Para Gomes (2001), é preciso compreender que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e dessa forma o que mais nos torna iguais.

Assim como a professora Hortência, a professora Rosa relata:

“Oh! atividade, eu não fiz nenhuma ainda assim direcionada... as minhas atividades que eu fiz com eles, por exemplo, o livro de Carolina Maria de Jesus”. A gente trabalhou o livro de Carolina Maria de Jesus que de fato a gente está trabalhando, mas não direcionado, quem foi Carolina Maria de Jesus né? Então a gente traz essa realidade de quem era ela, então a gente não deixa de não de estar trabalhando, porque ela era negra, ela era pobre, ela veio da favela (ROSA, 2018).

Essa proposta foi algo evidenciado também pela coordenadora Violeta, ao falar sobre as atividades desenvolvidas com a temática, ela ressalta:

[...]a gente trabalhou aqui com um paradidático de o quarto de despejo, e aí nesse quarto de despejo a gente vem com essa questão de quem era Carolina Maria de Jesus? aí vem falando sobre ela, dessa coisa do preconceito em si, que ela vivenciou, da situação financeira, então a gente vem falando um pouco sobre isso[...] (VIOLETA, 2018).

A partir da fala de Rosa e Violeta, ressaltamos que o trabalho com o livro de Carolina Maria de Jesus foi explanado numa perspectiva referenciando as condições da autora: “*porque ela era negra, ela era pobre, ela veio da favela (ROSA, 2018.)*” e “[...] *dessa coisa do preconceito em si, que ela vivenciou, da situação financeira[...]*” (VIOLETA, 2018). Percebe-se a partir das falas das professoras, com o trabalho acerca da explanação do livro, como uma atividade que envolve a temática, embora esta atividade não seja colocada como direcionada para trabalhar as Relações Étnico-Raciais como enfatiza a professora Rosa “*Oh! atividade, eu não fiz nenhuma ainda assim direcionada*”.

A proposta de atividade da professora se torna interessante quando abordada de maneira que enfatize a importância da representação da autora do livro, não apenas retratando as mazelas vivenciadas por Carolina, mas pensar em um trabalho que possibilite aos estudantes construir um pertencimento étnico-racial positivo, também numa perspectiva de luta e resistência. É nessa perspectiva de representatividade que buscamos romper com “o imaginário negativo sobre a população negra, o qual ainda está muito arraigado em nossa sociedade e em nossa escola” (GOMES, 2001.p.95).

Contudo, é necessário problematizarmos o fato das professoras, Hortência e Rosa ressaltarem que não estão trabalhando de forma direcionada, dessa forma destacamos a fala da coordenadora Violeta quando nos conta das atividades desenvolvidas com a temática: *“Olha geralmente a gente trabalha a partir de algum contexto, a gente não foca assim na Cultura Africana e Afro-Brasileira, pelo menos até o momento, não assim chegar...assim hoje eu vou trabalhar só isso, não é, [...]”* (VIOLETA, 2018).

Em sua fala a coordenadora Violeta aponta que para trabalhar o tema em questão, é dada a orientação para trabalhar inserido em um contexto, sobre esse “*contexto*” em minhas observações na escola, tornou-se perceptível que se refere as aulas e projetos na escola, como por exemplo o projeto biomas²⁹ que as aulas estavam direcionada para estudar os biomas da cidade. A coordenadora violeta durante a entrevista acrescenta:

“[...]vem trabalhar sobre biomas, queira ou que não queira a gente entra um pouquinho na caatinga que são esses sujeitos da caatinga, mas pra poder chegar assim, pra dizer eu vou trabalhar com a Cultura Africana e Afro-Brasileira, muito embora teve o dia 13 que aí os professores trabalharam em sala de aula, um momento estanque, só que assim também eles sempre se reportam a história quando necessário, se acontece em algum momento, alguma situação ou algum texto, alguma reportagem que for trabalhar, não vou te dizer que, eu vou dizer assim olha essa semana é pra poder trabalhar sobre isso ,não ai eu estaria mentindo, a gente trabalha a partir desses... são contexto que surge a partir das leituras que a gente vem trabalhando, desenvolvendo”(VIOLETA, 2018).

A coordenadora Violeta nos revela que a partir desses contextos, por exemplo, o projeto biomas que são trabalhadas as Relações Étnico-Raciais ou em situações pontuais como o dia 13 *“embora teve o dia 13 que aí os professores trabalharam em sala de aula, um momento estanque”*. Convém explicitar que o dia 13 citado pela coordenadora é o dia 13 de maio no qual as escolas abordam a abolição da escravatura.

²⁹ O projeto biomas é um projeto pensado para ser trabalhado o ano todo na presente escola, cada unidade ele apresenta um foco, no período das minhas observações na escola o trabalho foi direcionado a caatinga e a mata atlântica, contextualizando estes biomas na cidade. Este projeto consistiu-se em uma proposta muito interessante e envolveu todos os alunos, já que dialogava com as suas vivências e conhecimentos acerca da cidade.

Durante observações na escola, presenciei na sala de aula a discussão sobre o 13 de maio. A professora ao iniciar a aula questionou o que era aquela data, Maria³⁰ logo se prontificou a responder: – “*é abolição da escravatura, quer dizer nossa*”. João³¹, ouvindo a fala da colega responde –*minha mesmo não*, a estudante Maria responde de volta: *mais tua do que nossa!*

Convém ressaltar, que nesse dialogo que ambos os estudantes eram negros, sendo que o estudante João possuía a cor da pele mais escura que a estudante Maria, fato que pode ter influenciado a resposta de Maria “*mais tua do que nossa*”, é importante perceber como os estudantes enxergam a questão da cor como sendo um fator forte de identificação ao mesmo tempo em que esse fato incide sobre a falta das discussões das Relações Étnico-Raciais nesse espaço.

As minhas observações contribuíram para entender como as orientações da coordenadora pedagógica em relação a temática chega na sala de aula, sobre isso ao falar das orientações dadas aos professores a coordenadora Violeta apresenta que: “[...] *Então tudo que está ali envolvido naquele contexto, naquele livro que tem a ver com aquele tema ai eu já dou esse leque, esse leque de possibilidade, agora se chega tudo aquilo na sala de aula você mesmo é prova que as vezes não, mas as vezes também chega*”(VIOLETA, 2018).

Há na fala da coordenadora, o reconhecimento de que essas orientações podem não chegar na sala de aula, diante disso acrescentando as observações e as falas das professoras, Hortência, Rosa e Violeta, tornou-se explícito a necessidade de um trabalho mais direcionado com a temática, percebemos que mesmo com a Lei nº10.639/03, na prática, ainda, se enfrenta vários obstáculos para a sua concretização. Para Gomes (2005), não basta apenas falar é preciso partir para a ação “para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial” (GOMES,2005, p.52).

Diante das considerações da coordenadora Violeta, perguntamos se já houve alguma situação que ela precisou intervir e problematizar sobre as Relações Étnico-Raciais, ela nos diz que: “*Não, até agora não*” (Violeta, 2018). Assim como Violeta, as professoras Rosa e Hortência ao serem questionadas se já presenciaram algum conflito de ordem racial na escola, dizem que não.

Diferente da coordenadora Violeta e as professoras Rosa e Hortência, Margarida coloca que: “*sempre há, existe uma segregação, assim, que a gente percebe levemente, mais nada que me chamasse a atenção, nesse sentido*” (MARGARIDA, 2018).

³⁰ Nome fictício para a estudante.

³¹ Nome fictício para o estudante

Embora as falas da coordenadora e das professoras ressaltem que não há conflitos de ordem racial na escola ou *“mais nada que me chamasse a atenção, nesse sentido”*, Gomes (2005) enfatiza que não faz sentido que a escola uma instituição de formação humana e espaço de relações sociais não deem ênfase as discussões e aos conflitos presente nesses espaços, dentre os quais se inserem a diversidade étnico-racial.

Diante das falas apresentadas, é possível perceber que ainda não há um projeto direcionado para as Relações Étnico-Raciais na escola e que as orientações para ser inserida a temática nos *“contextos”* – atividades e outros projetos dentro da escola como enfatizou a coordenadora pedagógica. Observa-se, diante do destacado, que os saberes em relação a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não estão chegando de maneira satisfatória aos estudantes, pois alguns estudantes apresentaram dificuldades ao falar sobre as atividades desenvolvidas que envolviam as Relações Étnico-Raciais.

Os estudantes Lírio, Jasmim e Orquídea mostraram terem memórias vagas sobre as atividades referentes a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A estudante Orquídea, por exemplo, ao falar sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula com a temática diz que: *“Não, não lembro não”* (ORQUÍDEA, 2018).

Diferente de Orquídea, o estudante Lírio ao falar sobre as atividades desenvolvidas com a temática, enfatiza que: *“oh, a gente já teve a aula com a pró de explicar que assim, as coisas, sobre esse negócio aí de que você está falando, da África, essas coisa, explicando o problema do racismo, essa coisas entende? A pró sempre deu umas aulas assim explicando a gente, pra agente enxergar que moda é as coisas, sabe”* (LÍRIO, 2018).

As lembranças de Lírio remetem a abordagem do racismo e da África. Já a estudante Jasmim nos relata que: *“as vezes tem, essa mesmo, que teve essa semana, e as vezes eu não me recordo não”* (JASMIM, 2018).

Ao falar que as vezes tem essas atividades e apresentar ter memória de uma atividade que aconteceu na semana, perguntei sobre essa atividade e ela responde que: *“foi essa ..., não, não, foi não, eu acho que não teve essas atividades não!”* (JASMIM, 2018).

Embora a estudante Jasmim apresentasse ter alguma memória sobre as atividades desenvolvidas envolvendo a história e cultura afro-brasileira e africana, ao refletir, afirma que não houve essas atividades.

Diante dos fatos, fez-se possível perceber que, de certa forma, ainda não está sendo satisfatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação de Jovens e Adultos, fato que nos leva a pensar quais os desafios e possibilidades para uma Educação de Jovens e Adultos que contemplem as Relações Étnico-Raciais. Desta forma o próximo tópico

aponta algumas considerações sobre alguns desafios e possibilidades elencados pelos sujeitos da pesquisa.

4.4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Quanto aos desafios e possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA, os sujeitos apresentaram propostas, sugestões e indignações.

A estudante Jasmim ao ser questionada sobre os desafios para trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA nos diz que: *“a dificuldade é essa, é como eu acabei de dizer nestante, que tem aluno, que eles aceita, querer aprender e a maioria não quer e nem deixa os outros que quer aprender. Na bagunça, continua na zuada e aí desconcentra todo mundo”* (JASMIM, 2018)

A estudante Jasmim aponta em sua fala, enquanto dificuldade, os alunos que muitas vezes não param na sala, conversam durante a aula e que de certa forma influencia na aprendizagem dos outros estudantes. Mesmo a pergunta sendo direcionada a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a estudante na sua resposta não faz esse recorte.

Diferente de Jasmim, Orquídea e Lírio não veem nenhuma dificuldade. Considerando suas justificativas, duas coisas diferentes. Para Orquídea: *“Oh minha fia eu ainda não observei, eu cheguei agora, eu entrei em abril, acho no meado já de abril, eu não dei para observar”* (ORQUÍDEA, 2018).

A estudante Orquídea diz que ainda não conseguiu observar essas dificuldades, apontando para o pouco tempo que está na escola. Em outra direção o estudante Lírio coloca que *“Não ia ter dificuldades não, eu e meus colegas íamos até gostar, porque ia passar entender essa questão, que a gente não conhece ainda”* (LÍRIO, 2018).

O estudante Lírio acredita que não ia ter nenhuma dificuldade. A partir do que foi colocado por Lírio, percebe-se a vontade em aprender coisas novas, sendo que dá a entender na sua fala que o Ensino das Relações Étnico-Raciais está incluído nesse rol de coisas novas por ser algo que ele e os colegas ainda não têm conhecimento *“que a gente não conhece ainda”*. Cabe ressaltar que o estudante Lírio durante toda a entrevista se mostrou muito empolgado com a temática. Era notável o seu interesse na História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, fato que nos leva a reafirmar ainda mais a necessidade de inserção dessa temática nessa modalidade de ensino.

Diferente dos estudantes, as professoras ao serem questionadas sobre os desafios para trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais apresentam outras respostas. Sobre essa questão a professora Hortência coloca: *“olha eu não posso nem te dizer, se eu já percebo alguma dificuldade, porque, pelo fato de a gente ainda não está trabalhando, mas tem que ser de uma forma bem tranquila, bem simples, bem dialogada com eles, porque eles são, é uma clientela muito sensível”* (HORTENCIA, 2018).

Em sua fala a professora Hortência não percebe nenhuma dificuldade por ainda não está trabalhando, mas ressalta que o trabalho deveria ser de uma forma bem cuidadosa por ser uma clientela muito sensível. Quando Hortência fala de como deveria ser trabalhada a temática, tornou-se importante refletir sobre a necessidade de um trabalho mais direcionado com as Relações Étnico-Raciais na EJA e a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo estes dois pontos elencados durante a entrevista pela Professora Margarida e pela professora Rosa.

Ao responder a essa questão a professora Margarida nos diz: *“[...]então o desafio é ter um projeto mesmo, bem orientado nesse sentido”* (MARGARIDA, 2018). A professora Margarida em sua fala aponta para a importância de um projeto bem direcionado. Já a professora Rosa, acerca dos desafios para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA, nos diz: *“eu acho que primeiro seria a formação de professores, eu acho que sim, porque eu falo por mim, aqui nesse momento, eu não tive nenhuma formação para né? e aí você fica, as vezes, até se perguntando por onde começar, como fazer”* (ROSA, 2018).

Para Rosa, a dificuldade para o Ensino das Relações Étnico-Raciais na EJA é a falta de formação de professores. Há uma dificuldade muito latente nas falas das professoras sobre a formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais para que realmente possa se tecer caminhos em prol de uma educação antirracista que valorize as diversidades existentes nos espaços escolares. Nesta direção, diversos autores, dentre eles, Souza (2016); Gomes (2005); Santos (2005) sinalizam a necessidade de uma formação continuada dos professores sobre a temática, com o intuito de reconhecer o espaço escolar enquanto local de (re)construção das diversidades étnico-raciais, para que, assim, realmente possa ser realizado um trabalho com seriedade e competência acerca destas questões nos espaços escolares (GOMES, 2005).

Já a coordenadora Violeta ao ser questionada se percebia alguma dificuldade enfrentada pelos professores para trabalhar a temática nos diz que: *“até agora, eu não posso te dizer quais são os desafios, porque assim até o momento eu não percebi, que tenha essa*

dificuldade de trabalhar, porque assim diante do que a gente vem sugerindo trabalhar eles trabalham (VIOLETA, 2018)”.

Violeta apresenta que diante do que é sugerido trabalhar, os professores trabalham e ela não percebeu nenhuma dificuldade, no entanto, diante das falas apresentadas pelas professoras, foram explicitadas várias dificuldades.

Procuramos saber dos sujeitos da pesquisa sobre as possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA. Ao ser questionada quais são as possibilidades para o Ensino das Relações Étnico-Raciais na EJA, a estudante Jasmim nos diz:

Eu achava mesmo, que pudesse dividir a turma jovem e idoso, trabalhar em equipe né, é trabalho em equipe, aquela equipe que quer alguma coisa junto, para que possa né discutir sobre esse assunto, e aqueles que não quer nada ficar lá em outra equipe, porque trabalho em equipe é muito bom, ajuda, vamos supor as vezes eu tô sentindo dificuldade numa coisa, você já sabe né, outra colega já sabe, e aí ajuda muito (JASMIM, 2018).

A estudante Jasmim acredita ser interessante o trabalho em grupo. A partir da sua fala, destacamos que o trabalho em grupo pode favorecer a aproximação de todos e a troca de experiências e valores, contribuindo para estabelecer relações de respeito entre as diferentes culturas presente em uma sala, tendo em vista que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros trocas de conhecimento, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Outro aspecto na fala de Jasmim que carece problematização é o fato dela sugerir a divisão da turma de idosos e jovens. Durante as minhas observações na escola e em sala, percebi a presença de muitos jovens com idade entre 15, 16 e 17 anos que estão matriculados nessa modalidade de ensino, que por apresentarem uma fase diferente e vivências e até mesmo características biopsicossociais, diferentes dos adultos e idosos (CORTADA, 2013), na maioria das vezes não há um diálogo e muitos adultos e idosos estão se sentindo prejudicados, porque muitos jovens fazem barulho, muitas vezes entram e saem da sala a todo o momento e desconcentram os outros estudantes.

Em outra direção, a estudante Orquídea, ao falar das possibilidades para o Ensino das Relações Étnico-Raciais nos diz que: “*Eles respeitam muito, os professores, essa cultura negra, africana, respeitam muito*”. Percebe-se que na explicação de Orquídea sobre as possibilidades para o Ensino das Relações Étnico-Raciais é relacionado ao respeito que os professores têm com a temática, mesmo havendo uma contraditoriedade, pois as próprias

professoras entrevistadas relatam em algumas de suas falas não haver atividades direcionadas sobre a temática.

No tocante ao respeito com a temática, destacamos a necessidade de educadores formados para uma sociedade pluriétnica. Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana versam sobre a necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento com formação para combater o racismo e discriminações, bem como, educadores sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Já o estudante Lírio, quando questionado sobre as possibilidades para o ensino da temática na EJA, nos diz que: *“é informar pra gente sobre a cultura negra, africana, sobre o racismo, essas coisa, trabalhar esses conteúdos pra gente ficar mais informado das coisas”* (LÍRIO, 2018).

Em sua fala o estudante Lírio aponta como possibilidade a necessidade de informação acerca das questões que perpassam o Ensino das Relações Étnico-Raciais. Sua fala aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico em sala que realmente discuta a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois é necessário que além de uma consciência pluriétnica, é de fundamental importância que os professores tenham práticas exitosas para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Procuramos também saber da coordenadora e das professoras acerca das possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA. A coordenadora Violeta enfatiza que: *“o que é que eu vejo como possibilidade, olha é um público que ele se diferencia, só aqui no centro a gente tem três salas né, do segmento I, em cada sala tu vai está vendo um perfil diferente do outro”* (VIOLETA, 2018). Diante do exposto, percebe que a coordenadora Violeta enxerga enquanto possibilidade para o ensino das Relações Étnico-Raciais a diversidade do público da EJA.

Diferente da coordenadora Violeta, a professora Rosa ao falar sobre dessa questão destaca: *“Eu acho assim, é quando a gente realmente, é conseguir fazer um projeto, por exemplo, acho que seria interessante a gente fazer um projeto para adentrar nesse assunto sim”* (ROSA, 2018).

A professora Rosa aponta enquanto uma possibilidade para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA um projeto com a temática, diante disto, destacamos a importância do Ensino das Relações Étnico-Raciais de uma maneira que atinja a globalidade do currículo, já que segundo as Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao

falar sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos no cumprimento do exigido pelo art. 26^a da Lei 9.394/1996 estabelece que:

[...] Permite, que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdo das disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, as mantedoras, a coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p,18).

Perante o exposto, enfatizamos a responsabilidade dos sistemas de ensino para a oferta de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, destacando a participação de todos na comunidade escolar para a concretização dos objetivos propostos em diálogo com estudiosos do movimento negro, pensando conteúdos de ensino, unidades, programas e os projetos, enquanto uma possibilidade para que realmente se concretize no ambiente escolar uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em outra direção a professora Hortência elenca como possibilidade para a inserção da temática na EJA que:

“Acho que tem todas as possibilidades, porque são pessoas né, já adultas, pessoas que já tem uma compreensão maior do que as próprias crianças né, principalmente desta questão de valorizar, de eles se sentirem hoje valorizados, eles se veem hoje não como uma pessoa não mais coitadinho né, mais se verem como pessoas importantes, que contribuíram na formação do Brasil, na formação cultural né de sentir hoje respeitados, se acharem bonitos, se aceitarem (HORTENCIA, 2018).

A professora Hortência pensa que existe todas as possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA e evidencia a questão dos estudantes serem pessoas adultas, já possuírem uma compreensão maior. Ressaltamos diante do que foi colocado que esses saberes e conhecimentos que os adultos possuem devem ser levados em consideração nas aulas.

Desta forma, torna-se evidente que os adultos da EJA têm uma vasta gama de conhecimentos adquiridos e acumulados nas suas vivências que interferem na escola, (GOMES,2011) e isso pode ser sim uma possibilidade para o Ensino das Relações Étnico-Raciais na EJA, uma vez que a questão racial atravessam suas vivências. É interessante que os professores abordem a presente temática a partir das suas vivências, experiências e saberes.

Nesse sentido, Freire (2009) enfatiza a importância de uma educação que dialogue com o cotidiano dos sujeitos para que, a partir desta, ocorra a elaboração de uma consciência crítica acerca do mundo em que vive. Nessa perspectiva o sujeito não é passivo, ele é ativo no processo de construção de conhecimento.

Diante disso, é necessário pensar em uma educação libertadora que rompa com as formas de opressão, consideramos o racismo como uma forma de opressão construído a partir da *invasão cultural*. Para Freire (2016), é a penetração que os invasores fazem no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo:

Por isto é que, na invasão cultural, como do resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles (FREIRE, 2016, p. 235).

Diante disto, podemos refletir que o europeu (invasor) impôs sua visão de mundo sobre o africano (invadido), fazendo com que os invadidos acreditassem que sua maneira de vivenciar o mundo era inferior e que para sair desse lugar de inferioridade era necessário aderir as visões dos invasores. Diante do quadro de opressão, Freire versa sobre a indispensabilidade de uma pedagogia do oprimido, pensando a libertação dos sujeitos, pois “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência de sua opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 2016, p. 94).

Pode-se se dizer Educação para as Relações Étnico-Raciais influência diretamente para esta mudança, sendo uma possibilidade de libertação das várias formas de opressão vivenciada pela população negra. A partir das concepções da pedagogia do oprimido de Freire, Santos (2001) reflete acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e enfatiza:

A ação educativa deve ser uma “ação cultural” que leve à libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os educandos e educandas, de todos os meninos e de todas as meninas, de todos os negros e de todos os “não-negros” ... libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem, a todos, de “*ser mais*” (SANTOS, 2001.p.112).

Torna-se notório que a ação educativa deve ter por objetivo a libertação de todas as formas de preconceito e discriminação, fato que reafirma a imprescindibilidade de uma Educação de Jovens e Adultos que contemple as Relações Étnico-Raciais. Contudo, a partir dos dados apresentados, foi possível perceber que ainda está sendo incipiente a inserção dessa

temática na EJA. Quando abordada de uma forma que não afeta a globalidade do currículo, sendo que vários fatores que podem influenciar nesse ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a falta de formação de professores, essas considerações e outras proposições serão discutidas nas considerações finais a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto, que as considerações sobre este trabalho serão diversas a partir de cada leitura e do ponto de vista de cada leitor, serão apresentadas considerações iniciais.

Diante dos fatos apresentados nesta pesquisa, foi possível perceber o quão importante é a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual e para os sujeitos que dela fazem parte, sejam para os professores, coordenadora e estudantes, mesmo apresentando alguns desafios, como por exemplo, a presença dos jovens que constituem mais uma especificidade dentro da EJA, sendo algo evidenciado pelos sujeitos durante as entrevistas, e no período de observação.

A Educação de Jovens e Adultos, na instituição, tem tentado desenvolver uma prática qualificada e preocupada com o bem estar dos educandos. Isso é algo muito positivo, pois para que os educandos da EJA se sintam contemplados e tenham vontade de permanecer na escola, eles precisam encontrar sentido naquele espaço.

Em relação à compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, tornou-se evidente que os conhecimentos dos sujeitos sobre a temática e a Lei nº10.639/03 ainda são poucos no espaço da EJA, o que busca refletir sobre os quinze anos da Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade, pois percebemos a partir das falas das entrevistadas, sobretudo, a dos estudantes que essas discussões ainda são pouco abordadas.

Em relação as atividades pedagógicas que envolvem a Cultura Afro-Brasileira e Africana, elas ainda não estão acontecendo de uma maneira que atinja a globalidade do currículo, como propõe a Lei nº10.639/03. Na Educação de Jovens e Adultos encontramos práticas incipientes, não há um projeto direcionado a temática que ocorra durante o ano, a temática é abordada, as vezes, de forma superficial durante as aulas e em momentos pontuais como o 13 de maio e o 20 de novembro.

Desta forma, é possível perceber que ainda não está sendo satisfatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação de Jovens e Adultos, fato que nos leva a pensar quais os desafios e possibilidades para uma Educação de Jovens e Adultos que contemplem as Relações Étnico-Raciais. Diante disso, destacamos que se tornou explícito que um dos desafios é a formação de professores para as Relações Étnico-Raciais, enquanto possibilidade foi elencado o trabalho com esses conteúdos durante as aulas e projetos direcionados.

Diante do que foi destacado, convém ressaltar que os documentos oficiais da EJA, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a proposta para o 1º segmento apresentam a abordagem da questão racial de forma geral ainda não há uma ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais.

A Lei nº10.639/03, posterior a esses documentos referendados da EJA, dispõe sobre Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Destacamo-la enquanto um grande avanço e que as instituições de ensino, inclusive da oferta da EJA que deveriam estar atentas. Porém, ressaltamos que os documentos, que abordam sobre a Lei nº10.639/03, trazem orientações gerais; encontramos no Plano 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 orientações direcionadas a Educação de Jovens e Adultos, contudo ainda é pouco diante do contexto histórico de negação dos direitos aos sujeitos que frequentam essa modalidade, sendo que vimos que as desigualdades sociais e raciais se intensificam nesta modalidade.

Sendo assim, percebemos o quão incipiente são as práticas na EJA que contemplem as Relações Étnico-Raciais, bem como os documentos que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação para as Relações Étnico-Raciais precisam avançar em alguns encaminhamentos dando ênfase a Educação para as Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

Para tanto, enfatizamos a necessidade de mudanças a nível local e nacional que contemplem a curto, médio e longo prazo a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos a necessidade da EJA na concepção de educação Freireana que dialogue com os educandos. Nessa perspectiva, esse espaço deve contemplar as questões que perpassam as vivências dos sujeitos, fazendo o debate acerca das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade de ensino.

Portanto, elencamos enquanto possibilidade para tal objetivo, a atenção dos pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos a Educação para as Relações Étnico-Raciais e mudanças nas práticas no chão da escola com a temática. Sendo que as políticas públicas universalistas não têm contemplado as especificidades no interior da EJA, se fazendo necessário problematizar o caráter dessas políticas, visando um diálogo com a realidade e vivências dos sujeitos que fazem parte da EJA, possibilitando para além do acesso à educação, a permanência dos sujeitos nesse espaço e a garantia do respeito as diferenças.

Para uma Educação de Jovens e Adultos digna, que respeite a diferença e contemple o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacamos a importância de projetos

pedagógicos voltados a diversidade étnico-racial, a utilização da literatura Afro-Brasileira e Africana, o estudo da representatividade das pessoas negras, o uso das narrativas Africanas e narrativas de resistência da população negra durante o período escravista e no pós-abolição.

Tendo em vista uma educação dialógica que oportunize aos educandos a ressignificação da identidade negra, a partir do resgate das suas histórias de vida e experiências. Além dessas discussões apresentadas é preciso entender como esses processos foram construídos historicamente situando as Relações Étnico-Raciais no contexto histórico, político e social do país, sendo que a história revela que na maioria das vezes as diferenças foram transformadas em desigualdades.

Diante disso, a educação em geral e em específico na EJA deve estar atenta a essa demanda, refletindo acerca dos valores e posturas, primando pela revisão e mudanças de práticas na educação para a realização de um projeto educativo democrático.

No decorrer da pesquisa sugeriram várias indagações, como por exemplo, quais as estratégias possíveis para a efetivação da Lei nº10.639/03 na EJA? Quais os impactos da juvenilização na EJA? Quais as concepções dos estudantes jovens da EJA a respeito das Relações Étnico-Raciais? Qual o impacto da Educação para as Relações Étnico-Raciais para a ressignificação da identidade do estudante negro da EJA? Essas questões que suscitaram no decorrer da pesquisa pretendem ser aprofundadas em estudos posteriores; espera-se, também, que possa despertar nos leitores e pesquisadores o desejo de aprofunda-las.

Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para expandir as referências, além de ampliar o debate e novas pesquisas acerca da temática em tela. Por ter uma abordagem vasta, não conseguimos estudar e problematizar todas as forças que estão nela implicadas, mas ousamos tecer reflexões significativas que ampliam o nosso olhar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Lucia Silva. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos in: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- ANDRADE, Maria Eurácia B. de. **Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita**. Revista Brasileira de Educação. V. 4, nº 8. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3093>>. Acesso em: 07/07/2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Daimazo Afonso de. **Etnografia da pratica escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995. Serie Pratica Pedagógica.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire/ Carlos Rodrigues, Brandão**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Coleção primeiros passos.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, M. E. C. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: Acesso em: 26 maio de 2018.
- BRASIL, M. E. C. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **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**. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Fernanda Almeida; VALENTIM, Silvani dos Santos. **Práticas Pedagógicas na EJA: caminhos afirmativos na construção/ação de uma pedagogia multirracial**. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Educação anti-racista :compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa**. São Paulo: Selo negro, 2001.

CORTADA, Silvana. A EJA: um território de compassos e descompassos. In: **EJA: Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DI PIERO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes**. Brasília, Em Aberto, v. 11, n. 56, 2008.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa** / Paulo freire – 55ª ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

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

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. BRASIL, **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, v. 29, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** /Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236 p. (Coleção educação para todos).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. Revista Brasileira de Educação. Set/ Out/ Nov/ Dez.2000 nº 15.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa Social**/Antônio. São Paulo: Atlas, 2014.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo, maio de 2016.Disponível em:http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em 04/08/2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 93-112.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): representações de professores/as sobre a lei nº 10.639/2003 em Amargosa**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, Jurenilda Prado e SALES, Sheila Cristina Furtado. Políticas de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil. In: ARAGÃO, José Wellington Marinho [et al.] (Org.). **Gestão democrática e formação continuada em Conselhos Escolares: desafios, possibilidades e perspectivas**. Salvador: Faced-PPGE-UFBA; EDUFBA, 2012.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação**. *Perspectiva*, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008.

SANTIAGO, Milene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Os caminhos do interculturalíssimo no Brasil. In: **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 15-33.

SANTOS, Augusto dos Santos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

SANTOS, Isabel aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e cidadania. In: ABRARMOWICZ, Ante; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Educação e Raça: perspectivas Políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo horizonte: Autentica Editora, 2010.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. **Construções e identidades: relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos**. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central CEFET/R, 116 f. 2014.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes, NASCIMENTO, Abdias. Um protagonista negro no Brasil contemporâneo. In: **Tranças e redes: tessituras sobre África e Brasil/organizado por Ana Rita Santiago; Denize de Almeida Ribeiro [et al]**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2014.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projetos pedagógicos na escola e relações étnico-raciais: o que dizem as experiências de professoras**. Curitiba: CRV, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A-TRABALHOS ENCONTRADOS COM A TEMÁTICA NO LEVANTAMENTO FEITO NO BANCO DE TESES DA CAPES.

TESE	RESUMO	PALAVRAS – CHAVE
<p>1-SILVA, SIRLENE RIBEIRO ALVES DA. CONSTRUÇÕES E IDENTIDADES: RELAÇÕES ENTRE ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS' 08/12/2014 116 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO O TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central CEFET/R</p>	<p>No estudo realizado, foi analisada a interferência da lei 10.639/03 e seus desdobramentos com relação à memória e identidades étnico-raciais no ambiente escolar, dentro do currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos. Compreendendo a Arte como uma área de conhecimento que reúne diversas formas de expressão, com um amplo patrimônio material e simbólico da humanidade, a Arte é fundamental para nossa memória e identidade, tanto ao nível individual, de se reconhecer como portador de uma história capaz de criar, se expressar e se colocar diante da realidade, quanto no sentido coletivo. As questões raciais são um aspecto importante dentro da realidade da EJA, que devido a um processo histórico de exclusão, tem seu público formado por sujeitos que trazem as consequências de um processo histórico de exclusão. A adaptação dessas vivências/questões pode se ampliar nas construções pedagógicas em Arte/Educação. Com base nos estudos sobre memória e identidade dos autores Pollak (2010), Le Goff (1990), Bauman (2005), Hall (2000, 2006), Munanga (1999, 2010); nas teorias sobre o currículo escolar em autores como Apple (1982, 1989), Freire (1996, 2005), Silva (2005, 2010); na concepção e preceitos da EJA através do tempo, com base em Paiva (2009), Porcaro (2010), Freire (1994, 1995, 2005); através da análise da base legal para Arte/Educação e no pensamento dos autores Barbosa (1991, 1998, 2003) e Hernández (2007); e em Conduru (2007) e Dossin (2000) para a representação e o trabalho artístico de negros. O estudo de campo foi realizado dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde foram aplicados dezessete questionários e entrevistadas dez pessoas, entre alunos e professores. A pesquisa científica conclui que a maioria dos professores de Arte reconhece a importância e aplica os preceitos legais em ações pedagógicas, que aspectos de memória e identidade estão relacionados às vivências pessoais e se inserem tanto nos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores quanto na percepção dos alunos, sendo construções extremamente complexas</p>	<p>Arte/Educação. Lei 10.639/03. EJA.</p>
<p>2- Silva, Natalino</p>	<p>A pesquisa tem como objetivo central compreender os significados</p>	<p>Juventude.</p>

<p>Neves da. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA' 01/08/2009 263 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	<p>e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA. Foi selecionada como campo de investigação uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que oferece a modalidade de ensino referida e apresenta uma significativa parcela de jovens na composição do seu corpo discente. O trabalho norteou-se por uma indagação central: como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA? A fim de responder a esta indagação foi realizada uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, tendo como principal procedimento metodológico a observação participante. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário no sentido de levantar o perfil dos sujeitos da pesquisa e sua auto-declaração racial, bem como o interesse em participar da mesma. Também foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com um grupo de 6 jovens autoclassificados como pretos e pardos. A pesquisa conclui que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA outros significados e sentidos que ainda encontram-se “invisíveis” nas práticas educativas dessa modalidade de ensino se revelam. Estes outros significados e sentidos referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de “ser jovem” negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar “fora do lugar” na EJA, na sociedade e na escola. Tal situação pode ser considerada comum quando refletimos sobre os jovens pobres que participam de processos de escolarização da EJA mas, no caso dos/das negros/as, é acrescida da vivência e da percepção, por vezes ambígua, da sua condição racial. O trabalho aponta, ainda, que por se tratar de um fenômeno relativamente recente o entendimento do processo de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA necessita ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade.</p>	<p>Educação de Jovens e Adultos. Relações Raciais.</p>
<p>3- Kabeya, Renata Barros Abelha. Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA.' 01/01/2010 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca</p>	<p>Conhecer as trajetórias de escolarização de mulheres negras, alunas da Educação de Jovens e Adultos, é o objetivo dessa pesquisa de mestrado. A idéia para desenvolver essa pesquisa surgiu através da experiência diária vivida em uma Escola Estadual no interior de Mato Grosso. A primeira observação feita empiricamente, foi em relação ao grande número de alunos negros matriculados nessa modalidade de ensino, a observação foi feita considerando os aspectos do fenótipo dos alunos. Nas entrevistas exploratórias, surgiram algumas questões que modificaram o recorte da pesquisa: primeiro, o fato dos jovens não serem a maioria dos alunos da escola; segundo: a dificuldade de entrevistar os poucos jovens matriculados; terceiro: a maioria dos alunos matriculados serem do sexo feminino. Assim, definiu-se que os sujeitos da pesquisa seriam as mulheres negras e o objeto a ser estudado são suas trajetórias de escolarização. Foram entrevistadas 21 (vinte e uma) alunas negras, jovens e adultas, matriculadas na EJA da Escola Estadual Antonio Casagrande em Tangará da Serra – MT. Por meio da pesquisa qualitativa, procurou-se responder as seguintes questões: quem são essas alunas? Qual sua procedência geográfica? Uma vez que Tangará da Serra é um espaço que acolhe migrantes de várias partes do país. A cor de sua pele, sua origem racial, teve alguma implicação na sua trajetória escolar?</p>	<p>Trajetórias de Escolarização. EJA. Relações Raciais.</p>

<p>Setorial do IE / UFM</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	<p>Quais os motivos que as levaram a não concluir o ensino regular? Optou-se por fazer um estudo das histórias de vida, através da pesquisa qualitativa. As histórias de vida serão utilizadas como meio de entendimento do processo de escolarização vivido pelas alunas negras. Os pressupostos que embasam o conceito de História de vida, neste estudo, estão fundamentados no pensamento de Maria Isaura Pereira de Queiroz e Bourdieu. Através dos depoimentos coletados, foi possível perceber que as alunas matriculadas nesta modalidade de ensino, vêm de famílias que também não tiveram acesso à educação, e na maioria dos relatos, fica claro que não só as condições sociais, mas também a discriminação racial contribuíram para que essas alunas não concluíssem seus estudos em idade regular. Pensar sobre as trajetórias de escolarização das alunas adultas da EJA é buscar compreendê-las como pessoas que tiveram suas histórias marcadas por questões raciais, de gênero, culturais, econômicas, históricas e sociais. Mulheres que no decorrer de suas vidas foram atribuindo sentidos e significados as suas praticas sociais e que não deixaram de sonhar dentro do campo das suas possibilidades.</p>	
<p>4-Oliveira, Ana Cláudia Laurindo de. O PONTO DE PARADA RACISMO NA ESCOLA, ALUNOS NEGROS NA EJA' 01/10/2008 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ Biblioteca Depositária: UFAL</p> <p>Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	<p>A proposta dessa pesquisa foi investigar se o racismo na escola atua como elemento ativo de exclusão dos alunos negros e mestiços nas series iniciais, conduzindo-os, posteriormente, às salas de Educação de Jovens e Adultos. O lócus da pesquisa foi uma escola de bairro, na periferia da cidade de Maceió, na qual a observação foi feita nos três turnos, acompanhando as relações entre os sujeitos desde da primeira série até a EJA. Foram aplicados questionários especificamente com os alunos do noturno, com os quais também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Outros participantes da rotina escolar, contribuíram com entrevistas abertas. A observação participante permitiu a vivência direta nos processos pedagógicos, para ter a convicção de que o racismo atua na escola. A fundação teórica fundamenta-se nos teóricos com APPLE; MCLAREN; MUNANGA; Oliveira, entre outros, que abordam a educação e as relações sócio-antropológicas. Os nossos resultados nos permitem afirmar que além dos já conhecidos e estudados fatores econômicos e de classes, o racismo na escola pode atuar como elemento a mais de exclusão, pensando na história dos alunos negros e afro-descendentes. Por essa razão, há necessidade de incluir esse debate na formação de professores para que chegue até as escolas e a sociedade.</p>	<p>EJA. Afro-descendentes. Racismo.</p>
<p>5-JESUS, MARIA PRISCILA DOS SANTOS DE. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: Um</p>	<p>Pensar a Educação para as Relações Raciais, como recomenda a Lei 10.639/03, é algo necessário sempre, entretanto efetivar esse pensamento é algo ainda bastante desafiador para as instituições de ensino. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou compreender como os espaços educativos voltados para a educação de jovens e adultos, localizados no bairro da Rua Nova, tem conseguido contemplar, a partir de suas práticas pedagógicas, a diversidade cultural presente no contexto no qual está inserido. Além disso,</p>	<p>Relações Étnico-raciais. EJA. Blocos Afros. Educação – Lei 10.639/03.</p>

<p>olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana.' 26/09/2013 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia</p>	<p>buscamos apreender quais os significados atribuídos pelos/as estudantes negros/as aos processos de escolarização vivenciados na Educação de jovens e adultos. Os lócus da pesquisa foram a Escola Ernestina Carneiro, a primeira escola estadual do bairro da Rua Nova a oferecer a modalidade de ensino referida, e o Projeto Atiba, fundando pelo bloco de Afoxé Pomba de Malê localizado no mesmo bairro. Vários questionamentos emergiram no decorrer da pesquisa, e na tentativa de respondê-los lançamos mão da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico utilizando como principais procedimentos metodológicos a observação, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas. Conseguimos identificar no decorrer da pesquisa que ainda existe uma grande negligência na aplicação da lei por parte das instituições de ensino pesquisadas. Reconhecemos também que a relação estabelecida entre o Afoxé Pomba de Malê e o Projeto Atiba, contribuem para uma práxis pedagógica mais respeitosa e contextual.</p>	
<p>6- FILHO, IVO TEIXEIRA DE ARAUJO. PLURALIDADE CULTURAL: VISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS DISCURSIVOS NAS RELACOES ETNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EJA' 30/11/2016 82 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal da</p>	<p>A temática da Pluralidade está relacionada à análise e à valorização de conceitos étnicos e culturais dos mais diversos grupos sociais inseridos em desigualdades socioeconômicas e relações sociais excludentes. Por isso, é imperativo que haja o reconhecimento dessa pluralidade, em especial as atinentes a raça, sexualidade e gênero. É com essa compreensão que a pesquisa proposta objetiva problematizar e discutir discursividades que elaboram sentidos, em narrativas de docentes e discentes, em torno do trato com a convivência com a diversidade étnico-racial, no contexto de uma escola pública municipal de João Pessoa-PB. Assim, indaga-se de que modo os enunciados de docentes e discentes constroem sentidos que traduzem o trato com a diversidade nesse contexto escolar, em específico as relacionadas às matrizes identitárias de pertencimento étnico racial. A pesquisa é de natureza qualitativa e, metodologicamente, utilizou-se de alguns procedimentos, como questionários, entrevistas e roda de conversa, além de articular teorizações foucaultianas acerca das relações de poder, concepções da análise de discurso francesa (AD) de filiação francesa e a dos Estudos Culturais. Ela se insere no âmbito da Linguística Aplicada e adota a concepção de língua como prática social (MOITA LOPES, 2006)</p>	<p>Pluralidade Cultural. Práticas Discursivas. Relações étnico-raciais.</p>

<p>Paraíba</p> <p>7- Santos, Lílian Almeida dos. Professoras Negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência' 01/12/2011 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>	<p>A pesquisa aborda os saberes docentes profissionais experienciais de quatro mulheres negras com enfoque nos processos da aprendizagem/conhecimentos construídos em suas Histórias de Vida. Direcionada pela metodologia autobiográfica, a pesquisa problematiza como as representações sociais discriminatórias e estereotípicas dentro do campo tríplice da raça, do gênero e da docência posicionam as docentes profissionalmente. Para compreender/interpretar os dados, utiliza-se a análise de conteúdo como instrumento de análise das narrativas autobiográficas de suas histórias de formação docente e de suas práticas pedagógicas enquanto docentes de turmas de EJA. Os dados advindos das falas das docentes revelam como suas memórias de formação docente, suas representações raciais e autorrepresentações de mulher negra - as categorias de análise – dialogam com suas formações de crenças, valores e atitudes sobre os sujeitos da EJA conectados com a docência nessa modalidade educacional. Nas revisões conclusivas do trabalho, os principais pontos enfatizados são a relevância da história de vida, do percurso formativo, das relações raciais e de gênero para a formação docente da EJA.</p>	<p>Educação de jovens e adultos. Professoras negras. História de formação docente</p>
<p>8- FLOR, MARIA DO SOCORRO. PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À LUZ DA LEI 10.639/03' 26/08/2015 110 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, Natal Biblioteca Depositária: undefined</p>	<p>Os processos de silenciamentos e de exclusão impostos aos afrodescendentes no Brasil exigem a adoção de medidas efetivas que ressignifiquem a contribuição sociocultural e econômica desses povos, promovendo o combate ao racismo e a construção de uma sociedade de respeito às diferenças. Nesse sentido, à luz da Lei 10.639/03 que incluiu nos currículos escolares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, as escolas devem promover ações didático-pedagógicas voltadas a uma educação étnico-racial, constituindo-se o texto literário em importante meio de efetivação da lei, em razão da sensibilização e pelas muitas possibilidades de mobilização de sentidos provocadas pela estética literária. Sob esse viés, o presente trabalho foi desenvolvido nas séries finais do ensino fundamental da Educação de Jovens Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima em Campina Grande – PB, aproximando o leitor da literatura africana de língua portuguesa, no contexto de Moçambique, de forma a possibilitar o diálogo entre Brasil e África. A pesquisa busca efetivar a Lei 10.639/2003, formar leitores do texto literário e contribuir para a formação de uma educação para as relações étnico-raciais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, com aporte teórico em Freire (2011, 2013 e 2014), Munanga (1999 e 2012), Candido (2011), Gomes (2005), Bhabha (1998), Hall (2003), Chaves (2005), Padilha (2006), Nascimento (1978), Barthes (1987), Appiah (1997), Frantz Fanon (1968 e</p>	<p>EJA. Ensino. Literatura. Lei 10.639/03.</p>

	2008) dentre outros, e a partir dos contos “A saia almarrotada”, “O embondeiro que sonhava pássaros” e “O dia em que explodiu Mabata-bata” do escritor moçambicano Mia Couto.	
9- COSTA, ROSENILDA TRINDADE DA. JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA' 01/09/2009 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: SISTEMA DE BIBLIOTECAS PUCGOIÁS Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	O propósito deste trabalho foi investigar os vínculos entre escola, relações sociais de gênero e raça na constituição de jovens negras em processo de escolarização, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A dissertação de mestrado denominada <i>Jovens negras em processo de escolarização na EJA</i> insere-se na produção da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG). Pretendeu-se investigar quem são as jovens negras, quais os mecanismos de inserção na educação escolarizada e os sentidos que atribuem à escola e ao trabalho. Para essa finalidade, foram realizadas pesquisa bibliográfica e de campo. Os instrumentos técnicos utilizados na investigação foram questionário, observação com registro de campo e entrevista realizada com recurso de gravação, com seis jovens do sexo feminino. Os critérios para a escolha das entrevistadas foram: faixa etária entre 15 e 24 anos, ser negra, moradora da Região Leste de Goiânia, estudante da EJA regularmente matriculada. Foram aplicados 47 questionários, e posteriormente realizadas seis entrevistas aprofundadas com as seis jovens alunas negras, considerando os critérios de autodeclaração racial indicada nos questionários. Os dados e as informações obtidas em confronto sistemático com pesquisas e estudos teóricos que têm como temática juventude, gênero e raça, particularmente aqueles com recortes no campo da EJA, possibilitaram apreender aspectos importantes das condições e situações juvenis das jovens negras. Quanto aos resultados, a pesquisa possibilitou perceber a dinâmica sócio-cultural das jovens negras, assim como o significado da escola e o sentido que elas atribuem à escola e à família, permitiu perceber também algumas questões peculiares à condição feminina, o que revelou que as jovens negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas. A escola figura entre as expectativas e preocupações das jovens negras como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de autonomia familiar e possibilidade para garantir a sobrevivência.	Jovens. Educação de jovens e adultos. Gênero e raça.
10 JERONIMO, BRUNA DE OLIVEIRA. O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's'	Nesta pesquisa, abordo a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e discuto sobre a necessidade de identificar e analisar se os professores que trabalham com esta modalidade em determinada escola do município de Volta Redonda exercem suas atividades docentes nas perspectivas da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para este fim, dediquei-me a historicizar a implantação da EJA, identificar e caracterizar as habilidades e competências exigidas para um professor do EJA, caracterizar as relações	Educação de Jovens e Adultos. Educação das Relações Étnico-Raciais. Diretrizes Curriculares.

<p>29/02/2016 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂ NEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFRR</p>	<p>existentes entre a EJA, seus professores e as ERERs e entender qual a importância que os professores dessa modalidade de ensino concedem às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e como ela se manifesta no “chão da escola”. A partir dessas ações, busquei identificar se há ou não estratégias políticas de qualificação docente na SME de Volta Redonda voltadas para a implantação da Lei 10.639/2003 naquele município.</p>	
<p>11 -SILVA, ANTONIO SIDNEY MIRANDA. UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: IMPLICAÇÕES CURRICULAR ES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS “PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO” 04/08/2016 157 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E DO ESTADO DE MATO GROSSO,</p>	<p>Esta pesquisa pauta-se no debate em torno da Lei no 10.639/03 e do Parecer no 003/2004, que definiram as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e tornaram obrigatória a incorporação das discussões sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial das escolas de educação básica. Definiu-se como objetivo e problemática norteadora analisar de que maneira a educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres-MT. Para se chegar aos resultados, as metodologias adotadas foram: a pesquisa bibliográfica, documentais através do Projeto Político Pedagógico referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014, Planos de Curso da área de Ciências Humanas e os Planos Individuais dos professores das disciplinas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) que compõem a referida área nos anos acima citados e entrevistas em que buscou-se verificar o entendimento do corpo docente sobre a Lei e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Assentado na análise e descrição do material levantado foi estabelecido um tratamento sob a análise quantitativa (para a quantificação das incidências da temática étnico-racial nos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, em que disciplina essa ênfase é maior) e qualitativa (para a descrição e análise das entrevistas com nove professores colaboradores para a percepção do assunto em questão). Para referendar este trabalho, pautou-se nos seguintes teóricos: Gomes (2005, 2007, 2012), Cavalleiro (2001), Santos (2013), Di Pierro (2005), Haddad (1993), Haddad & Di Pierro (2000), Silva (2009) entre outros. Após análises realizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Planos Individuais identificou-se problema de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e individual, restringindo-se às questões étnico-raciais. Apontando-se para uma a necessidade de revisão nos instrumentos de construção coletiva e, conseqüentemente aos individuais para que</p>	<p>Educação nas Relações Étnico-Raciais. Educação de Jovens e Adultos (EJA).Currícul o.</p>

<p>Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEMAT/Camp us Cáceres</p>	<p>a Lei no 10.639/03 e o que ela propõe possam ser trabalhados com toda visibilidade nos seus currículos efetivados em sala de aula referentes à cultura, conhecimento e comportamento tanto dos alunos quanto do corpo docente</p>	
---	--	--

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as):

Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada: “...É além do que falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além...”: um estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, de minha responsabilidade, Rosiane Souza Santos graduanda da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores(CFP)Amargosa-Bahia.

Este projeto tem como objetivo geral: compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos para a construção de atividades na perspectiva Lei nº10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: “...É além do que falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além...”: um estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos, de minha responsabilidade, Rosiane Souza Santos, graduanda da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos para a construção de atividades na perspectiva Lei nº10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. Para tanto, elegemos a metodologia de enfoque qualitativo, sendo o trabalho configurado como trabalho de campo. Escolhemos como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação e análise de documentos.

A qualquer momento, os(as)senhores(as) poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____,
responsável pela instituição, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Amargosa-Bahia, _____ de 2017.

Graduanda

Responsável Institucional

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS RECURSOS
Bloco 1: história dos sujeitos	Obter dados sobre a história de vida dos professores, coordenadora pedagógica, dos estudantes, com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida para relacionar com o objeto de estudo.	Fale sobre sua trajetória escolar	<p>Estudante: Fale da sua trajetória educacional. O que motivou a estudar? Como você vê a EJA?</p> <p>Professora: O que levou a ser educadora? Há quanto tempo você trabalha na EJA? O que levou a ser educadora da EJA?</p> <p>Coordenadora: O que levou a ser educadora? Há quanto tempo você coordena a EJA? O que levou a ser coordenadora da EJA?</p>
Bloco 2: Educação de Jovens e Adultos	Obter dados sobre a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.	Fale sobre a modalidade de ensino Educação de jovens e Adultos	<p>Estudante: Para você o que é EJA? Você considera importante essa modalidade? Porque? Você está satisfeito com a forma como a EJA é ofertada?</p> <p>Professora: Pra você qual a importância da EJA no contexto atual? Você está satisfeito com a forma como a EJA é ofertada?</p> <p>Coordenadora: Pra você qual a importância da EJA no contexto atual? Você está satisfeito com a forma como a EJA é ofertada?</p>
Bloco3: Educação das Relações Étnico-Raciais.	Obter dados sobre os desafios e as potencialidades no trabalho com as Relações Étnico-Raciais	Fale sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula que envolvem História e Cultura Afro-	<p>Estudante: Você já ouviu falar sobre a lei 10.639/03? Qual a sua compreensão sobre as Relações Étnico-Raciais? Os professores abordam essa</p>

	na EJA.	Brasileira e Africana.	<p>temática?</p> <p>Você acha importante trabalhar essa temática aqui na EJA?</p> <p>Quais são as atividades desenvolvidas na escola com essa temática?</p> <p>Você acha que existe desafios para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Existe possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Professora:</p> <p>O que você entende sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.</p> <p>Você acha importante trabalhar essa temática aqui na EJA?</p> <p>Você já fez algum curso com foco nas Relações Étnico-Raciais?</p> <p>Como você desenvolve atividades com foco nas Relações Étnico-Raciais?</p> <p>Você já presenciou algum conflito de ordem racial na escola?</p> <p>Você acha que existe desafios para a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Existe possibilidades para trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Coordenadora:</p> <p>Como você trabalha as relações Étnico-Raciais com os professores da EJA?</p> <p>Você acha importante trabalhar essa temática aqui na EJA?</p> <p>Já houve alguma situação em que você precisou intervir e problematizar sobre as Relações Étnico-Raciais?</p> <p>Você acha que existe desafios para trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA?</p> <p>Existe possibilidades para</p>
--	---------	------------------------	--

			trabalhar as Relações Étnico-Raciais na EJA? Você já fez algum curso com foco nas Relações Étnico-Raciais?
--	--	--	---

