



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDILEUZA MARIA DE SOUZA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁTICA
DOCENTE SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

RECIFE
2021

EDILEUZA MARIA DE SOUZA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁTICA
DOCENTE SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.**

Trabalho Monográfico apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito de obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, orientada pelo Prof. Dr. Lucas Victor Silva.

RECIFE
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729I

Souza, Edileuza Maria de Souza

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS. / Edileuza Maria de Souza Souza. - 2021.

60 f.

Orientador: Prof Dr Lucas Victor Silva.
Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Concepções docentes. 3. Educação Jovens, Adultos e Idosos. I. Silva, Prof Dr Lucas Victor, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDILEUZA MARIA DE SOUZA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Data da Defesa: 19 de Julho de 2021.

Horário: 14 horas

Local: Plataforma Online

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lucas Victor Silva
Orientador

Prof.^a Dra. Bruna Tarcília Ferraz
Examinadora Interna

Prof. Dr. André Mendes Sales
Examinador Externo

Resultado: Aprovada

Reprovada

RESUMO

A presente monografia se propõe a investigar a abordagem das temáticas pertinentes à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) segundo as concepções de docentes atuantes na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). O problema foi determinado a partir das vivências *in loco*, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde cursamos a Licenciatura em Pedagogia; e nas escolas públicas e particular, nos períodos do estágio na rede de ensino do Recife, Pernambuco. Sua elaboração surgiu de questionamentos acerca da inexistência da abordagem de conteúdos sobre a cultura e a História da África e dos afro-brasileiros nas salas de aula observadas nas etapas formativas teórico-práticas do curso superior. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as concepções docentes sobre o ensino das temáticas pertinentes a ERER, tais como História da África e dos e afro-brasileiros, nas turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nossos objetivos específicos; analisar as concepções docentes sobre sua formação inicial e continuada em ERER; analisar as concepções docentes sobre suas práticas através das quais abordavam a ERER nas suas turmas do EJAI; analisar a articulação ou desarticulação entre das concepções docentes e as DCNERER. Para tanto, utilizamos questionários on-line para serem respondidos por docentes que atuam ou atuaram no EJAI. À guisa desse trabalho foi pensada como uma primeira incursão da pesquisadora no universo do EJAI permeado pelos significados do povo negro, criando percepções acerca da natureza de suas diversidades e de suas diferentes formas de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Concepções docentes; Educação Jovens, Adultos e Idosos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NO BRASIL	11
3. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	21
3.1. A Lei nº 10.639 de 2003: uma correção de rumos na educação brasileira	21
3.2. Entre diretrizes e ações: documentos curriculares nacionais para EREER	27
3.3. Formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos.	34
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	39
4.1. Perfil, formação e atuação profissional	39
4.2. Educação das Relações Étnico-raciais.	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
5.1. Sobre as concepções docentes sobre sua formação inicial e continuada em EREER	48
5.2. Sobre as concepções docentes sobre suas práticas através das quais abordavam a EREER nas suas turmas do EJAI	49
5.3. Sobre a articulação ou desarticulação entre as concepções docentes e as DCNERER	50
5.4. Uma síntese possível	51
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
APÊNDICE	55

1. INTRODUÇÃO

O desejo de aprender e ensinar, para mim, desde a infância, foi e é até hoje, algo que me move consciente e/ou inconscientemente. Mesmo não sendo esperado de alguém de classe social menos favorecida, tenho sede de conhecimento. Os obstáculos para manter-me nesse foco são, e sempre foram, muito grandes. Pois muitas vezes tive que abdicar dos estudos para trabalhar para garantir a sobrevivência alimentar / financeira. Contudo, passaram-se duas décadas após o ensino médio para que, enfim, eu conseguisse a oportunidade de estudar o curso de Licenciatura em Pedagogia, numa universidade pública que é reconhecida como uma das melhores do Brasil.

A princípio, meu desejo era ser professora para alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)¹. Pois eu já ensinava para algumas pessoas que demandavam por educação. Não havia um compromisso formal e acontecia nos períodos em que eu estava desempregada ou, mesmo empregada, sempre quando podia. Procurava agir a favor do saber.

Todavia, durante o percurso das aulas na universidade, passei a observar mais atentamente para algumas questões que me deixavam inquieta e intrigada. Eram incipientes as orientações pedagógicas trazidas para as aulas sobre assuntos da EJAI, bem como sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Até que cursei, a partir da segunda metade do curso, as disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao longo do curso, no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), eu não compreendia o fato de que o professor-orientador não criava e/ou sugeria pautas para debatermos as questões raciais no país. A relevância destas discussões é enorme.

Nas escolas municipais onde transitei durante quatro semestres de estágios, percebi tanto a ausência de contextualização sobre assuntos referentes as temáticas dos povos negros e/ou indígenas, quanto a falta de materiais didáticos para esses

¹ Neste trabalho utilizaremos a sigla EJAI quando formos nos referir à Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

fins. Havia um entrave chamado interesse e/ou falta de conhecimento do professor na abordagem desta temática.

Nesse ínterim, há uma particularidade para realização desta pesquisa. Faço parte de uma família onde há brancos e pretos. Conheço bem as diferenças entre eles e o que acontece em torno da questão racial. Há parentes brancos que odeiam pretos, há parentes brancos que casaram com pretos e há pretos que casaram com brancos; Há pretos que não gostam de pretos, há pretos que não gostam de brancos e há os descendentes da mistura entre pretos e brancos que se afirmam como pretos e nessa mesma conjuntura, há os que não se enxergam como pretos. Minha irmã por parte de mãe é preta ou negra e define-se como tal, seu filho embora tenha a pele mais clara devido a genética branca do pai, se define como negro. Essa irmã já viveu inúmeras situações de preconceitos por causa da sua cor, como quando ela assumiu cargo de servidora pública, sendo rechaçada e é até hoje, mesmo após algumas transferências de locais de trabalho, para ver se mudaria essa situação assédio e violência simbólica racial.

Se conhecemos em casa a negação de pertencimento de cor/raça entre os familiares, sabemos que o racismo está entranhado nas pessoas por todos os lugares do Brasil e do mundo. Faltam empatia e tolerância. Sobram violência e revolta. Como colaboradora, estarei junto a outras pessoas que também perseguem o ideal de respeito aos diferentes. Pensando sempre em dias melhores para aqueles que precisam conhecer, compreender e mudar sua visão de mundo.

A relevância do assunto para a sociedade e para a academia é evidente porque o tempo de renovação, de recomeço, de ressignificação para os afro-brasileiros é agora. A representatividade do Movimento Negro no Brasil através da sua luta constante mostra que o país precisa, definitivamente, humanizar-se. Isso só será possível com a incorporação da discussão do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais nas mais variadas salas de aula.

Para Gomes (2005), é importante que se inclua a discussão racial nos processos educativos, pois quando os educandos se inserem em projetos e programas que afirmam positivamente suas identidades raciais eles desenvolvem interesse em conhecer em profundidade sobre a história e trajetória da população

negra no Brasil, manifestando também o desejo de compreender os processos de resistência negra, mostrando-se mais fortalecidos em relação ao seu pertencimento étnico-racial. Na nossa compreensão é necessário suscitar o desejo para o desenvolvimento da consciência política e histórica da diversidade e promover o diálogo para a construção da elaboração de intervenções pedagógicas que informem, construam novos saberes, atitudes e valores, capazes de transformar as relações étnico-raciais que, até então, vem sendo tensas e desiguais.

A escola é um espaço de produção, construção e aferição do conhecimento e da aprendizagem. Significa dizer que é nesse lugar, onde serão criadas as novas identidades sociais, pois trata-se de um campo de desenvolvimento fundamental na vida dos sujeitos. Por isso que a instituição escolar é destino certo e imediato para todos aqueles que buscam a idealização de dias melhores no presente e no futuro.

Essa pesquisa também pode ser justificada pelo fato de que Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação das Relações Étnico-Raciais se articulam na cor da pele dos que demandam por educação fora da chamada idade certa.

Indicadores oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que fazem pesquisas e registram estatísticas no nosso país, são categóricos ao afirmarem que as pessoas com atraso estudantil, predominantemente, são negras. Isso deve-se a herança deixada pela segregação da negritude que perdura até os dias atuais. Visto que pouco se fez para mudar esse paradigma institucionalizado.

Sobre essas configurações traremos através desta pesquisa, informações importantes da população brasileira, onde 45% dos habitantes são negros, segundo o último Censo Demográfico realizado pelo IBGE no ano de 2010. Mas eles, os negros, nunca participaram de forma digna, efetivamente, na construção de uma sociedade democrática.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções de professores atuantes no EJAI sobre práticas a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais. Enquanto objetivos específicos registramos os seguintes: analisar as concepções docentes sobre sua formação inicial e continuada em EREER; analisar as concepções docentes sobre suas práticas através das quais abordavam a EREER

nas suas turmas do EJA; analisar a articulação ou desarticulação entre das concepções docentes e as DCNERER.

Os meios e instrumentos utilizados para desvendar e/ou esclarecer as questões desta pesquisa foram os documentos legais existentes que normatizam, regulamentam e orientam a EJA e a ERER. Outrossim, em virtude da pandemia e cientes dos protocolos sanitários estabelecidos pelo governo federal, criou-se um formulário no Google Forms, com um questionário online, permitindo a livre participação de professores com experiência, nos últimos dez anos, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Concomitantemente, esses professores são egressos da Universidade Federal Rural de Pernambuco, por isso, tivemos o apoio da coordenação do curso de Licenciatura em pedagogia, no fornecimento dos endereços eletrônicos deles, podendo assim, obtermos informações acerca das questões que suscitam os meandros do universo dos Ensinos da História Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Portanto, a apreciação deste trabalho monográfico, irá - essa é a intenção - criar indagações nos leitores quanto a representatividade dos elementos expostos. Assim como, trará questionamentos e desejos de mudanças para melhorar as vivências entre os sujeitos que ainda buscam ter seu lugar de pertencimento reconhecido e respeitado. Contudo, motivar para educar ou educar para motivar atitudes coerentes, de acordo com a ética da pluralidade existente em nosso país, requer a abertura de oportunidades e o compromisso de todos para acabar com esse complexo histórico racista no Brasil.

Na sequência, trataremos do percurso metodológico e pensar em metodologia, significa dizer que será necessário expor os caminhos da investigação; o tipo de pesquisa praticado, os sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos resultados.

Este trabalho será pautado pela pesquisa qualitativa que desenvolve os seus procedimentos investigativos mediante a exploração dos dados coletados de forma remota através da internet. O pesquisador procurou entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí elaborou sua interpretação do fenômeno estudado.

Contudo, pontuamos aqui o universo pesquisado, configurado no ambiente virtual, sendo utilizado um questionário online e semiestruturado destinado a colher respostas de professores que tiveram experiências de ensino nas turmas com alunos da EJA ou EJAII nos últimos dez anos. A amostra do universo investigado foi formada prioritariamente por egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Os links de acesso ao questionário foram enviados mediante fornecimento dos endereços de correio eletrônico gentilmente informados pela coordenação do curso. Houve a colaboração de dez respondentes.

Quanto às fontes documentais, informamos que no primeiro momento, foi realizada a pesquisa documental que utilizou como instrumento a ficha de leitura que tem como propósito o registro de informações para utilização posterior e sua função é a de sistematizar os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica através de livros, periódicos e teses publicados e documental. As bases documentais foram: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais; Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais e Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens, Adultos e Idosos. De maneira que a pesquisadora Cecília Minayo ratifica o exposto, dizendo que “como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado e online, contendo perguntas abertas e fechadas onde o próprio entrevistado preenche o instrumento de investigação” (1995, p.13).

No que diz respeito a análise dos resultados, iremos seguir a abordagem da análise de conteúdo, sendo portanto, a metodologia utilizada neste trabalho monográfico, que é investida pela contribuição da estudiosa Laurence Bardin (2011). A pesquisadora, diante dos dados coletados: ao primeiro passo, organiza todo o material coletado; no segundo passo: codifica tudo o que pertence diretamente ao assunto pesquisado e no terceiro passo: categoriza os elementos que embasam sua pesquisa qualitativa. A partir disso, inicia-se o tratamento da análise de dados, de acordo com as hipóteses e concepções verificadas, para então, poder realizar as devidas inferências que configuram a análise de conteúdo. Diz a pesquisadora Bardin (2011, p.15), que a análise de conteúdo é conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

2. UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS (EJAI) NO BRASIL

Passadas sete décadas – em relação ao surgimento do movimento a favor da Educação de Jovens e Adultos – o que realmente aconteceu para atender à escolarização básica dos sujeitos que não puderam ser alfabetizados na idade certa, cronologicamente falando?

A história dessa modalidade escolar mostra que a luta pela erradicação do analfabetismo no Brasil é marcada por inúmeras mobilizações e campanhas. Vários programas de alfabetização foram implantados. O Movimento de Educação de Base, no período de 1959 a 1964, encabeçado por Paulo Freire, propôs redefinições que criaram um novo pensar pedagógico voltado especificamente para o ensino dos adultos. O Movimento não durou muito tempo. A ditadura militar desmantelou tudo que foi planejado e a repressão se instalou em 1964.

Entender o processo de avanços e retrocessos na formulação das campanhas, projetos e programas de alfabetização de jovens e adultos que tramitaram ao longo da história da educação brasileira é refletir sobre a ideologia contida nesses programas oficiais. É também, procurar entender a história institucional da educação popular no Brasil, mergulhando na compreensão de todos os mecanismos formais e ocultos que atuaram e ainda vêm atuando nos caminhos políticos que direcionam tais políticas (OLIVEIRA, 2007, p.245).

A pressão internacional através da Unesco fez surgir a Lei nº 5.692/71 que fez incluir na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN)², o artigo 24 que estabelecia a função de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade certa” (BRASIL, 1997), em um subsistema integrado, chamado de ensino supletivo, sendo regulamentado pelo Parecer nº 699. Os cursos e exames eram previstos semestralmente para serem aplicados pelas secretarias estaduais de educação, sendo recomendado que os

² Utilizaremos a sigla LDBN, quando formos nos referir a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação.

exames fossem gradativamente substituídos pelo atendimento através de cursos regulares (BRASIL, 1972).

A Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988, no artigo 205, incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A educação é uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea destes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, como registrou o parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 estabeleceu novas características para o EJA. O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Ensino Básico (CEB) consolidaram a política do direito à educação para todos os jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade certa. Estabelecendo que os sistemas de ensino estaduais e municipais terão autonomia para normatizar os cursos de EJA, inseridos na condição de educação básica regular. Essa modalidade de ensino deve receber um tratamento diferenciado dada a especificidade própria, pois deve atender aos processos educacionais de alunos muito diferenciados em relação à idade, classe, sexo, raça cultura e experiência de vida, conforme apresentado no artigo 37 da LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condição de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 27833).

A atual LDB abriga no seu título V (dos níveis e modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (da educação básica) a seção V denominada "Da Educação de

Jovens e Adultos". Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJAI aparece como uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo 'modalidade' é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio de proporcionalidade para que este modo seja respeitado.

A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada de justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estas eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades em face de um bem indispensável como é o acesso à educação escolar.

Dizer que os cursos da EJAI e exames supletivos devem habilitar ao "prosseguimento dos estudos em caráter regular" (art 38 da LDB) significa que os estudantes da EJAI devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada do patamar igualitário entre os cidadãos se tornaria no tratamento desigual aos desiguais, que nesta medida, mereceriam uma prática política consequente e diferenciada segundo o (Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação..

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJAI são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias pois, além de significarem a garantia da base nacional comum curricular, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão (Parecer CEB 11/2000, p.75).

Quanto às unidades educacionais da EJAI, devem constar, em suas atividades, uma identidade institucional como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a

autonomia do jovem e do adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o artigo 25 da LDB.

A compreensão da EJAI como um direito do cidadão é uma necessidade da sociedade que deve ter uma significativa repercussão na prática pedagógica do educador. Para Arroyo (2006), identificar e respeitar os diferentes tempos humanos dos sujeitos da EJAI faz parte da especificidade daquela modalidade de ensino e aprendizagem. O tempo dos jovens e das diferentes juventudes difere do tempo humano dos adultos, do adulto trabalhador, desempregado, da mulher, da mulher negra, da mulher do campo, da mulher da terceira idade. Os tempos humanos produzem subjetividades, desejos e estão pautados numa realidade concreta, num tempo presente.

Ao longo dos estudos e experiências vivenciadas, foi observado que os sujeitos que frequentavam a EJAI, são jovens, adultos e idosos, muitos deles trabalhadores com relevante experiência profissional ou aqueles que estavam na tentativa de serem inseridos ou reinseridos no mercado de trabalho. De modo geral, foram privados do acesso à escola por motivos diversos. Trata-se de pessoas de baixa renda e por priorizar, inevitavelmente, sua sobrevivência, deixam para trás os estudos. Embora seja o fator mais preponderante, há outro que faz toda a diferença no cenário escolar, chamado de discriminação. As dificuldades enfrentadas por essas pessoas, acabam por tirar o fôlego daquelas que até sabem da importância da alfabetização, mas não se veem estimuladas a irem e/ou permanecerem em sala de aula.

Através de dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observou-se que num país de duzentos e cinco milhões de habitantes

(média aproximada), a maioria dos analfabetos são pretos ou pardos e estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste.

A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE. No ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões). O número de analfabetos é maior do que a população inteira da cidade de São Paulo, cerca de 12 milhões de pessoas, segundo estimativa também do IBGE.

Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história (SOARES, 2011).

Para aproximar o entendimento sobre o que Soares (2011) afirma, colocamos os jovens como destaque, pois são eles os personagens mais vulneráveis neste cenário que se apresenta, onde a realidade deles é de processos de exclusão social e racial permanente. São indivíduos com características específicas, nenhuma que possa levá-los ao reconhecimento do *status* de cidadão. Por quê?

Essa população juvenil é oriunda de grupos familiares que vivem em absoluta pobreza, segregados também pela sua etnia/raça, renegados pela cultura dominante, onde só são percebidos quando são utilizados como mão de obra barata. Os estereótipos agregados a eles, de serem negros e pobres, já tornou-se condição suficiente para que eles vivam à margem da sociedade, sem oportunidades igualitárias. Romper com essa desigualdade social é obrigação do Estado e direito constitucionalmente legítimo.

No estudo realizado uma década atrás por Casassus (2007, p.37 - 38), sobre a desigualdade na distribuição de renda que conseqüentemente acarreta em outras desigualdades sociais, entre as quais encontra-se a desigualdade na educação, mostra que, nos dias atuais, resultados relevantes ainda não foram alcançados. O autor diz que a América Latina e o Caribe constituem uma região onde predomina a desigualdade. É a região do mundo que tem maior desigualdade de renda. Desde a

década de 80, a pobreza e a desigualdade social dispararam. Apesar da maioria dos países ter conseguido expandir sua economia e aumentar o gasto social durante os anos 90, a América Latina não conseguiu modificar a distribuição de renda.

A região é também a mais injusta. As condições de vida dos 30% mais pobres são inaceitáveis para o resto da população. Foi-se criando uma distância cada vez maior entre, de um lado, os que têm uma boa educação e boa situação econômica, e de outro, os que correm o duplo risco de ter uma educação deficiente e viver na pobreza. Isto significa que os que têm menos estão limitados nas suas possibilidades de existência, pois são os que ganham menos.

A desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais, tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente. A desigualdade de renda tem impacto notório no acesso e na permanência da educação. À medida que os sistemas educacionais vão se expandindo, pode-se pensar que a brecha da desigualdade na educação vai diminuir.

Entretanto, a juventude entendida como representação e/ou condição social, movida pelas transformações físicas e psicológicas, absorve anseios e negações da sociedade. Essa turbulência de emoções gera conflitos que obstruem seu pleno desenvolvimento. Sobretudo, a falta de perspectivas de uma vida melhor para si e para a sua família, com a autoestima fragilizada, surgem as frustrações e os descontentamentos diante da precariedade como vivem, levando esses jovens à delinquência, à prostituição e ao uso das drogas, tornando-se marginais, que ora já foram marginalizados.

No que compete às experiências escolares desses jovens, são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios. A maioria antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva. Outros continuavam a estudar, alguns no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos, variando desde a indiferença – a escola lhes parece uma instituição distante e pouco significativa – até a frequência escolar carregada de sentido negativo, contribuindo para reproduzi-los na condição de subalternos, segundo as concepções de Soares (2011, p.63).

Quando olhamos para àqueles que estão encarcerados, no que compete às práticas educacionais que ocorrem nas prisões, elas ocorrem como uma espécie de invisibilização da educação para as relações étnico-raciais, ainda, não incorporada como um elemento, a nosso ver, importante no currículo das unidades educativas existentes no sistema penitenciário. Acreditamos que se trata de uma temática importante, na medida que a educação, além de um direito social, deve ser entendida como um processo de desenvolvimento humano. É o que defende o pesquisador Euclides Costa (2011).

Para Moura (2011), romper com uma concepção instrumentalista da didática implica buscar compreendê-la inserida em uma ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade democrática, capaz de estabelecer modalidades de diálogos com os diferentes grupos socioculturais. A didática intercultural mostra-se preocupada em construir estratégias pedagógicas que promovam uma educação numa perspectiva crítica e emancipatória, construindo práticas pedagógicas que considerem as histórias de vida, a construção das identidades sociais e culturais dos educandos.

Nesta etapa, iremos discorrer sobre o lugar que os materiais didáticos ocupam ou deveriam ocupar no processo educativo e os princípios que deveriam reger sua existência e produção. Tendo o auxílio das concepções adquiridas do pesquisador da USP Paulo E.D. Melo, que em sua tese de doutorado intitulada “Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos” que traz um arcabouço sobre o assunto e faz referência ao livro didático - objeto de estudos sistemáticos -, mostrando quão importante é tê-los como suporte educacional. A saber:

A natureza complexa da EJA e dos recursos didáticos a ela destinados, exige referenciais teóricos que possam embasar a definição do material didático para esse público, assegurando portanto, recursos que permitam delimitar estratégias para estabelecer formas de agrupamento e recortes de seleção dos objetos e fontes de estudo. Tornando o processo de ensino aprendizagem mais adequado a essa especificidade, reconhecendo também que a qualidade na interação entre os alunos e os materiais adotados contribuem de modo decisivo (MELO, 2010, p.29).

A presença de materiais didáticos previamente elaborados, em particular, livros didáticos, representa um excelente apoio para o desenvolvimento das aulas, para a organização dos conteúdos e da sequência de atividades de aprendizagem com os alunos. Através desses recursos o professor planeja o ano letivo, prepara suas aulas e elabora suas avaliações. Os materiais didáticos são considerados elementos de organização das atividades de ensino, componente de fundamentação dos cursos de EJA.

Destacam-se as discussões sobre as relações entre a identidade e a diversidade da EJA e as atuações reservadas ao poder público. E apesar do contínuo desenvolvimento e ampliação do campo da pesquisa sobre o livro didático, os livros didáticos destinados ao EJA praticamente ficaram à margem dos estudos realizados.

Essa ausência de pesquisas sobre materiais didáticos para EJA se explica por vários fatores. Um deles é a dificuldade de localizar essa ampla produção, dispersa no tempo e pulverizada geograficamente. A riqueza e variedade dessa produção advém da participação de vários sujeitos, que, na ausência de uma atuação contínua do poder público, tem ocupado um lugar de protagonismo na organização de experiência na EJA (MELO, 2010, p.25).

Não há ampla e contínua produção para esse público escolar. As grandes editoras justificam-se afirmando que o fator econômico é o grande entrave, por ser um mercado consumidor onde não haveria retorno financeiro em virtude do público específico, que na sua maioria, é de baixa renda.

A partir de 2007 o Estado passou a oferecer um programa de aquisição e distribuição gratuita de livros no mesmo formato do executado para o ensino regular fundamental e ensino médio, chamado: Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)³. O feito que gerou essa política pública é resultado de várias iniciativas oficiais e não-oficiais, demandadas pela pluralidade da participação de comunidades através de seus líderes locais, de movimentos sociais, movimentos religiosos diversos, sindicatos, organizações não-governamentais, empresas educativas, fundações educacionais, secretarias municipais e estaduais de

³ Programa Nacional Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA foi criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado - PBA, com a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do programa.

educação, órgãos e projetos do Governo federal, projetos do chamado Sistema S (Sesi, Senai e Senac), universidades, dentre outros.

Trata-se de um processo controverso ou contraditório, porque já havia um debate por uma intervenção do Estado com ações centralizadas para a produção de materiais didáticos, e na outra ponta, reivindicava-se que o Estado atuasse respeitando a diversidade de iniciativas através da descentralização dos recursos. Os materiais abordados são destinados a um público constituído por pessoas jovens e adultas que retomam suas trajetórias escolares e que precisam de um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico.

Os livros didáticos estão consolidados como principal material didático para aprendizagem na modalidade de ensino EJA. Porém, desde os materiais elaborados por editoras que contam com profissionais especializados, até as produções oriundas do chão da sala de aula, como livros escritos e confeccionados por alunos e professores, podem ser entendidos como materiais didáticos e agrupados de forma diferenciada.

Enquanto instrumento de aprendizagem, o livro didático, ao lado dos textos, produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho e tarefas que o aluno tem que desempenhar para a apreensão dos conteúdos. Como elemento de mediação entre saberes, docentes e alunos, o livro didático enuncia e expressa na seleção e organização dos conteúdos e exercícios escolares, concepções sobre o conhecimento escolar e sobre o processo de ensino e aprendizagem, projetando representações sobre o aluno e o educador.

Outrossim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2005 se propôs contribuir com três objetivos: primeiro, colaborar para a elaboração de políticas regionais e nacionais de materiais didáticos e manuais escolares para acelerar a realização das metas do compromisso internacional “Educação para Todos”; segundo, promover a melhoria da qualidade dos materiais compatíveis com as pesquisas sobre a educação de qualidade em matéria de conteúdo e apresentação de manuais escolares; e terceiro, auxiliar os estados-membros a elaborarem políticas que assegurem o fornecimento durável de materiais didáticos.

Considera-se que os manuais escolares e materiais didáticos são condição indispensável para uma educação de qualidade, sendo portanto, a base do processo mais amplo de elaboração de programas nos quais a revisão periódica dos manuais é parte integrante. Também acredita-se que favorecem a aprendizagem baseada em resultados precisos e qualificáveis que levem em conta a multiplicidade de perspectivas e estilos de aprendizagem (conhecimentos, competências e atitudes), além de levarem em conta fatores determinantes para a aprendizagem, de maneira a encorajar a participação equilibrada de todos os aprendizes implicados na experiência de aprendizagem. Além disso, são artefatos concebidos para durar e acessíveis aos alunos.

No período em que se iniciaram as empreitadas sobre o Ensino para Jovens e Adultos, segundo a história da EJA, a partir de 1940 até os tempos atuais, houveram inúmeros debates; algumas políticas públicas, manifestações de todas as ordens possíveis, seja no meio institucional para cumprimento dos direitos legítimos do cidadão, seja de ordem não formalizada, através dos movimentos sociais, de iniciativas de professores, ongs, etc. Verificando que os avanços para estabelecer e concretizar uma educação transformadora e de resultados consistentes, ainda não aconteceu. Há brasileiros precisando ser assistidos. Mas a seriedade e firmeza da atuação conjunta do Governo e da Sociedade Civil não se concretizam. Exige-se mudanças de mentalidade.

Toda base desenvolvida de material didático, especificamente, o livro didático, estão montadas em Coleções. Significa dizer, que estão constituídas por um conjunto de conteúdos, com várias disciplinas elaboradas em vários volumes de livros, adotando o nome de Coleção, definindo temas para cada momento e/ou espaço temporal vivido. Determinando o planejamento escolar e conseqüentemente, a execução deste material fundamental para realização de planos de aula pelos professores alfabetizadores. Quanto da EREER para EJAI, o que cabe é apenas datas comemorativas. Esta é uma triste evidência que ainda nos coloca, mundialmente, como um país pouco preocupado com a efetivação de uma educação mais promissora, com propósito real de mudar os índices negativos no que se refere a uma expressiva parte da população brasileira não alfabetizada.

3. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo deste capítulo é construir uma reflexão sobre as recentes alterações legais curriculares que tornaram obrigatórios, na educação básica e na formação de professores, o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

3.1. A Lei nº10.639 de 2003: uma correção de rumos na educação brasileira

A colonização do território que hoje chamamos de brasileiro foi caracterizada por trajetórias e estratégias violentas que mudaram para sempre as vidas de milhares de pessoas que foram impiedosamente utilizadas como mão de obra escravizada para execução dos trabalhos mais difíceis designados à raça humana.

Os índios e, posteriormente, os africanos foram capturados e submetidos às piores empreitadas dos europeus e colonos lusitanos. Historicamente registrado, a igreja católica muitíssima poderosa na época, através de seus sacerdotes que dominavam a escrita e a leitura como ninguém, também participou efetivamente das mudanças nas vidas dos indígenas. A princípio, com a ideia de catequizá-los, ensinando a língua comum para melhor tê-los como aliados e serviçais, colocando-os à disposição do poderio colonial.

Milhões de pessoas foram trazidas, forçosamente, do continente africano e escravizadas. Para Gomes, (2001), ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial.

Nesse contexto, partiremos para a compreensão do pleito por uma educação antirracista, amparada por ações fundamentadas nos documentos oficiais existentes a partir de propostas das organizações do Movimento Negro que combate a desigualdade racial. Para Cavalleiro (2001, p.142), construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza, a

marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos; sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação constituem objetivos fundamentais da nossa república e constam no artigo 3º da Constituição Federal. Entretanto, por causa do racismo ainda existente no Brasil, muitos direitos não têm sido respeitados: direito ao trabalho, à permanência na escola, moradia digna, etc., o que em muitos momentos põe em xeque a democracia brasileira. Ideologias, estereótipos e práticas discriminatórias continuam influenciando nossa realidade.

Faz-se necessário, fincar de vez a aceitação respeitosa e igualitária dos afrodescendentes através dos estudos, por que nada mais é, do que entender que somos todos seres humanos. E compartilhar juntos a evolução da espécie é fundamental para as novas gerações que estão por vir, pois serão elas que verão as mudanças acontecerem e poderão continuar pleiteando seus espaços na sociedade que deverá estar suficientemente educada e adaptada à nova realidade cultural, social e econômica entre os povos, sejam eles de quaisquer natureza, pois são merecedores de reconhecimento e de uma vida onde todas as necessidades sejam efetivamente atendidas.

Sendo assim, as leis nº10.639/03 e nº11.465/08 que alteraram a LDB obrigando o ensino de História da África e dos afro-brasileiros e dos povos indígenas constituem uma vitória dos movimentos sociais e dos militantes do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Através delas, o Estado brasileiro assume a responsabilidade de formar cidadãos livres do sentimento de racismo.

Neste sentido, as leis são juridicamente descritas para respaldar ações afirmativas em educação. No entanto, ainda é notório, cotidianamente, o racismo nas vidas dos negros. As pessoas discriminadas, muitas vezes, não tem instrumentos analíticos e emocionais suficientes para compreender o racismo.

Esse é um dos efeitos do preconceito sobre a população negra: o da auto-incriminalização e da auto-exclusão; como atesta Cidinha da Silva:

O preconceito é basicamente uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo de pessoas preconceituosas é considerado como ponto positivo de referência. É uma posição

psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçadas a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro desse grupo [...] É uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. Ele constrói a ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão, constituindo um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento, [...] são cognições relativamente simples de grupos sociais que cegam os indivíduos para as múltiplas diferenças entre membros de qualquer grupo racial étnico; de idade, de sexo, de classe social e que tendem a congelar seus julgamentos. Por outro lado, os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas desde que elas pertençam ao grupo ao qual se atribuíam características distorcidas e cristalizadas, (2003).

A vida escolar da criança negra é, desde sempre, marcada pela indiferença para com a multiplicidade étnica do Brasil. Em confluência com Cidinha da Silva, Eliane Cavalleiro, afirma que: a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamentos pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos à sua volta, (CAVALHEIRO, 2000).

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, 2005, p.47).

Sob o ponto de vista das políticas públicas para a inclusão social, acreditamos que as Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, que versam da inclusão da História e Cultura Negra e Indígena no currículo escolar, surgem como ferramentas para a formação cidadã que possibilite o desenvolvimento da diversidade cultural e brasileira. Elas modificaram a LDB, Lei 9.394/96, a saber na íntegra:

Art. 1º-A Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

"Art. 79-A.(VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º—Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A pesquisadora Denise Botelho (2016, p.133-134) expressa sua opinião quanto a Educação para a igualdade racial nas escolas, dizendo que:

Ao completarmos 127 anos, em 2015, da abolição do sistema econômico escravocrata brasileiro até a atualidade não conseguimos romper o lugar de desprestígio de mulheres, homens, jovens e, principalmente, crianças negras, os avanços alcançados no campo das relações étnico-raciais são frutos da luta dos diversos segmentos do movimento negro. Para conseguir uma paridade curricular, visto que o ideário dominante possui uma visão eurocêntrica na constituição escolar ministrada em nossas escolas, depois de muitas ações do movimento negro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acrescenta por meio da Lei 10.639/2003, os artigos 26-A, 79-A e 79-B, que enfatizam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Infelizmente os esforços são ainda insuficientes para desestruturar o engendramento do racismo que induz as pessoas negras ou mestiças que lhes são inculcadas a lógica hierárquica que serviu para manter senhores e senhoras de

engenho em lugar de poder, mas mesmo não havendo mais colônia, não havendo mais pelourinhos, a cultura africana e afro-brasileira, continuam na senzala do conhecimento e figuram como subculturas.

Quando falamos dos povos negros dentro ou fora do Brasil, é importante que estejamos atentos à diversidade desse segmento humano, evitando o uso de padrões homogeneizantes ou, pior ainda, hierarquizantes sobre suas origens e culturas. Esse processo requer um sistema de cooperação intercurricular que distancie esses novos saberes das tendências metodológicas que sustentam a premissa de uma relação de causa-efeito ao advento da escravidão, como lugar consagrado ao nosso surgimento histórico, ainda que destituídos da nossa humanidade. Faz-se necessário transcender a imagem da África como um bloco, ensinando-lhe a diversidade de suas culturas e habitantes, mas também enfatizando a existência de pessoas em liberdade, de tecnologias... de deuses, como afirma Araújo (2003, p.222).

Sob o olhar das ações afirmativas, por ser uma iniciativa para a promoção da igualdade racial, quando refere-se às pessoas negras, seu objetivo principal é combater o racismo. Para que isso ocorra, faz-se necessário mudanças de comportamento, atitudes e conscientização daqueles que veem e tratam de maneira diferente, seres humanos da mesma natureza. Contudo, os programas de ações afirmativas deveriam prover as condições para a desconstrução da desigualdade racial. Gerando oportunidades para que as dificuldades sejam superadas e isso ocorre quando as escolas também fazem o seu papel de agregador educacional e social.

A implementação dessas ações garante direitos, tais como à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento de competências profissionais para que possam atingir cargos e/ou funções restritas a uma minoria de grupos sociais. O pesquisador do IPEA⁴ Ricardo Henriques (2002) confirma a necessidade de políticas corretivas de desigualdades raciais na educação brasileira através de seus estudos afirmando que: ao analisarmos os níveis de escolaridade a partir do recorte racial, constatamos que a escolaridade de um jovem negro com 25 anos de idade gera em torno de 6,1

⁴ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

anos de estudos; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se tratam de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos é em torno de 6 anos.

Embora a diferença entre nossos jovens brancos e negros de uma mesma coorte (faixa geracional) seja intensa, não é somente a magnitude dessa diferença que representa um elemento perturbador da discriminação observada. Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Apesar da escolaridade média de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século XX, a diferença de 2,3 anos de estudo entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,2 anos de estudo é a intensidade da diferença entre os avós desses jovens (*apud* Silva, 2003, p.22-23).

O projeto de Lei nº.3.198/00, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (EIR) veio para normatizar, propor e orientar a adoção de iniciativas de superação da discriminação racial e das desigualdades raciais por parte do Estado e da Sociedade Civil. Foi sancionado após muitos debates, através de audiências públicas e seminários em várias esferas nacionais e internacionais, definiu a área de abrangência do Estatuto que trata da promoção à igualdade de oportunidades e a justiça social, geradas por políticas de ações afirmativas. Além de tratar dos direitos fundamentais: direito à vida e à saúde; direito a indenização aos descendentes afro-brasileiros; questões da terra e mercado de trabalho; sistemas de cotas; meios de comunicação; ouvidoria permanente e acesso à justiça. Com isso, espera-se que o estatuto respalde todos os sujeitos de pertença a essas questões, trazendo portanto, maior segurança.

Para a pesquisadora Valéria M. B. Teixeira, o fato de a lei no. 10.639/03 ter sido assinada, embora represente um grande passo no caminho de transformação da estrutura curricular da escola, ainda não é o bastante. Ela tem que ser ratificada dia a dia pelos docentes que vão lecionar as disciplinas e/ou os temas propostos em

seu contexto. Como se sabe, há uma defasagem de habilitação do professorado quanto a esses assuntos, em razão de ele não ter sido formado para tal, o que só vem a evidenciar o descaso com que a matéria era tratada. A formação dos professores, portanto, é essencial, pois deve-se pensar não somente os conteúdos curriculares e temáticas, mas, sobretudo, o modo de lidar com “matéria tão nova” e como ela deve ser comunicada aos alunos para que os antigos estereótipos e discriminações, no que se refere ao mundo negro, não venham a se repetir (TEIXEIRA, 2003, p.99 - 100).

3.2. Entre diretrizes e ações: documentos curriculares nacionais para ERER

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) foram estabelecidas para implementar e promover ações afirmativas para o combate das questões raciais. Políticas públicas específicas para reverter a situação da desigualdade entre brancos e negros na educação foram propostas para devida efetivação. Mas para isso acontecer, seria necessário a construção de um complexo educacional que integrasse os saberes entre as instituições de ensino para demandar formação adequada a todos os professores que ainda não estão aptos e/ou preparados suficientemente para atuar nas salas de aula com maestria e domínio do assunto abordado.

Consta que as DCNERER têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. As reparações para ressarcir os danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista são medidas que o Estado e a Sociedade devem tomar para concretizar as mudanças esperadas e fundamentadas pelas leis aqui citadas.

A Educação das Relações Étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira; a escola deve incluir no contexto dos estudos e atividades as contribuições histórico-culturais

dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africana e européia. Pois o Art.26-A acrescido à Lei N°9.394/96 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2003, p.17).

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

No que se refere ao Princípio da consciência política e histórica deve conduzir: à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (BRASIL, 2003, p.18).

No que se refere ao princípio do fortalecimento de identidades e direitos deve orientar para: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana

universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2003, p.19).

No que se refere ao princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, encaminha para: a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como, da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2003, p.20).

Mediante ao exposto sobre os princípios citados, chamamos atenção também para as determinações que complementam e contribuem para os encaminhamentos, seguindo o propósito da efetivação de uma educação multidisciplinar, de acordo com o tempo que vivemos.

No que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, iniciam-se as aprendizagens com objetivos de reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e garantia de seus direitos de cidadãos. Os meios e instrumentos utilizados nas atividades curriculares devem permitir que os alunos obtenham lógica/cognitiva/intelectual, ou seja, capacidade de interpretar, de expressar, de organizar seus raciocínios para promover diálogos, num espaço de debate de convivência respeitosa. reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

Nesse viés, a EREER se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais.

Para o ensino de História Afro-Brasileira destaca-se o conteúdo dos quilombos, começando pelo de Palmares, mostrando a contribuição deixada dos seus ascendentes e que hoje, seus remanescentes de quilombos, ainda lutam na busca do seu lugar de pertencimento na história do povo negro. Ainda, falamos do ensino da história da cultura afro-brasileira, que exalta o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

Para a História da África, destaca-se as denúncias da miséria e discriminações que atingem o continente africano, bem como, a importância da religiosidade africana que é única e peculiar; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; ao papel cruel de europeus sobre o tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; à formação compulsória da diáspora e os desdobramentos advindos da mesma; deverá conter as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais e os avanços tecnológicos.

Os projetos de cultura africana, deverão ocorrer durante o ano letivo, para que saibamos dos episódios ocorridos na história mundial, onde o continente africano teve fundamental importância para a construção econômica, social e cultural das nações.

Para os projetos de ensino de Cultura Afro-Brasileira, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional,

de criação tecnológica e artística, de luta social, evidenciando nomes como o Zumbi, Aleijadinho, Luiz Gama, Milton Santos, entre outros.

As datas significativas e/ou comemorativas que correspondem a representatividade negra, também faz parte do elenco de propostas para geração do conhecimento das pessoas não instruídas, dando oportunidade de aprender a mudar a maneira de pensar sobre assuntos tão pertinentes à suas vidas, mas que, por falta de informação, impedem seu crescimento moral e intelectual.

É neste sentido que se fazem necessárias providências nos sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior. a começar pelo Registro da história não contada dos negros brasileiros; Apoiar sistematicamente os professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. As demandas por EREER atualmente são reais e as ações conjuntas para articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial, também justifica os pleitos almejados pelos defensores, para que haja mudanças de concepções na prática educativa. Portanto, todos da área de educação devem fazer todos os esforços possíveis para definitivamente transformar esse cenário horrível.

O Conselho Nacional de Educação, responsável por instituir as DCNs, define como diretrizes: dimensões normativas, reguladoras de caminhos, que não visam a desencadear ações uniformes. Porém, tem como objetivo oferecer referências e critérios para que se implantem ações que possam ser avaliadas e reformuladas quando for necessário.

Desta forma, as DCNERER foram criadas com embasamento do histórico nacional e da visão de mundo entendida pelos pesquisadores e estudiosos de outras áreas, percebendo a necessidade de imprimir adequações ao desenvolvimento humano, numa perspectiva mais abrangente, desconstruindo ideias e noções de Racismo Institucional que instalou-se mundo afora.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas: definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (BRASIL,2003, p.18-26).

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais foram publicadas em 2006, também pelo MEC, através da SECAD. Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo as atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte do(s) profissional(is) da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga mágicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem

medo, receio ou preconceito. Neste ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as). (BRASIL, 2006, p.23).

Sendo assim, criou-se o Grupo de Trabalho para a discussão e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), intermediado pela Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), reafirma seu objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Ademais, os trabalhos desenvolvidos durante as jornadas tiveram como horizonte a construção do Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tomando como base os seguintes princípios: Socialização e visibilidade da cultura negro-africana; Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; Valorização dos diversos saberes; Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (BRASIL, 2006, p.24).

O Plano de Ação foi construído em forma de textos por nível/modalidade de ensino, formulados em torno da construção de Orientações e Ações para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, buscando orientar os profissionais que trabalham com a educação, na implementação da Lei nº10.639/2003 em todas as escolas deste país.

Dar-se-á ênfase ao texto que referencia a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por trata-se de direcionamento lógico da pesquisa. O texto do GT Educação de Jovens e Adultos, coordenado por Rosane de Almeida Pires, foi dividido em três partes. Na primeira parte, o texto traz um breve histórico da educação de jovens e

adultos, demonstrando que em sua trajetória de constituição, nos sistemas de ensino formais e não formais, ainda não contempla práticas educativas que abarquem as relações raciais da escola. Na segunda parte, procura discorrer sobre os sujeitos presentes na educação de jovens e adultos: negros e jovens cada vez mais jovens, suas buscas, suas atuação na sociedade, sua relação com a escola e, ainda, busca apresentar uma faceta do movimento social negro, que por meio de mecanismos diferentes e fases distintas, mostra que constantemente se preocupou com a educação dos jovens e adultos negros. Na terceira parte do texto há uma tentativa de cotizar o projeto político pedagógico da escola com o projeto de implementação de uma educação anti-racista, apresentando aos educadores possibilidades de atuação para a inserção de práticas educacionais, e também políticas, para a educação das relações étnico-raciais. (BRASIL, 2006, p.26).

3.3. Formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

O Brasil é um país miscigenado, fácil de evidenciar a pluralidade cultural existente. O fato é endossado por Aranha (1989, p.16) quando afirma que:

A democratização da cultura tem como precondição a ideia de que os bens culturais são *direito* de todos e não privilégio de alguns. Democracia cultural significa direito de acesso e de fruição das obras culturais, direito à informação e à formação cultural, direito à produção cultural.

Segundo as diretrizes da Lei nº10.639/03, os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis, converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a essas reparações, reconhecendo e valorizando a história e cultura dos afro-brasileiros, constituindo programas de ações afirmativas, medidas estas, coerentes com uma proposta política de educação que explicitamente se esboce nas relações pedagógicas cotidianas.

As estatísticas sobre a educação apontam que crianças e adolescentes de ascendência africana são os que mais se evadem ou são excluídos da escola. Os

motivos são os mais variados. E por muito tempo ficamos centrados nas abordagens econômicas e culturais sem olhar o que estaria ocorrendo nas salas de aula ou, indo mais além, sem analisar as políticas educacionais e questionar sua preocupação com a equidade; sem analisar se há utilização social do orçamento para a educação de forma que contemple com prioridade às políticas e as demandas dos setores historicamente desfavorecidos e sem observar outros aspectos, como os recursos didáticos, o currículo escolar e a formação do educador. ROMÃO, (2001, p.168); apud Cavalheiro, 2001).

Diante disso, as ações afirmativas, as políticas públicas, as leis, os professores, os alunos e os estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais são todos objetos de uma nova perspectiva. Perspectiva esta que pode gerar mudanças significativas na sociedade. Mas, como constituir práticas educativas integradas à realidade apresentada aos alunos do EJA nas escolas?

Nesse ínterim, Araújo (*apud* Silva, 2003), traz reflexões importantes para se discutir a educação:

- existem pessoas organizadas em torno de outros modelos “societais” (identitários) dizendo-se educadores(as);
- estas pessoas adotam outras dimensões pedagógicas (ancestralidade, pertencimento, organização coletiva, solidariedade, etc.), mediadas no sentimento de pertença ao grupo com o qual se quer crescer;
- elas denunciam a inoperância do modelo oficial de ensino (nas redes pública e particular), por considerarem que diante da presença e realidade dos povos negros no Brasil, este estigmatiza, silencia, distorce, não conseguindo desmontar práticas culturais que reforçam o racismo;
- elas estabelecem cadeias “invisíveis” de presentificação do passado/futuro;
- estas pessoas desenvolvem ações educativas baseadas na questão da identidade, não apenas como prática cultural, mas como prática política, no sentido da aquisição de visibilidade para seus direitos específicos.

Nesse contexto, permite-se problematizar a construção da identidade e a dimensão pedagógica para o devido aprofundamento dos conhecimentos da Africanidade no Brasil. Entendendo a importância dos processos educacionais que mostram as tradições e modelos culturais da forma de *ser negro* à estruturação dos caminhos de construção da cidadania entre eles. Para isso, Araújo (2003, p.228), os

professores(as) e educadores(as) precisam ser agentes transformadores de uma realidade indesejavelmente violenta, em cair nas armadilhas sobre a possibilidade de um novo fazer científico a partir de falsas imparcialidades.

Faz-se necessário, portanto, (re)conhecer a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica, pertinente a escola que tem papel fundamental nesse processo, onde a valorização da alteridade se desenvolva e seja elemento constitutivo no fortalecimento das relações sociais. Mas, será que os professores(as) que ensinam na EJAII estão habilitados a atender essa demanda? A implementação dos estudos sobre a questão das relações étnico-raciais ainda requer muitas discussões dentro da operacionalidade dos fatos. Isso quer dizer que, caso haja investimentos na formação dos professores, qualificando-os para esse novo contexto educacional e social, haverá possibilidade de mudança nos comportamentos e atitudes, dando sua contribuição para que se efetive a justiça social aos afrodescendentes no país.

Contudo, a continuidade da civilidade, ora todo tempo buscada, se fixará a partir da ressignificação dos valores africanos trazidos por aqueles que sempre foram discriminados e açotados. O que vemos atualmente é a recorrente luta por respeito e igualdade diante da diversidade de faces. Então, combater as desigualdades, principalmente a racial (pois essa é o raio e corrente para geração de tantas outras desigualdades); compreender que cada um de nós somos diferentes, porém iguais nos direitos e deveres; desenvolver práticas educativas que integrem o saber científico sobre a história da cultura negra e indígena, abrirá caminhos para um futuro mais inclusivo e igualitário.

Seguindo essa lógica, o professor e fundador do Movimento Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC)⁵ Alexandre Nascimento, compreende que a desigualdade social é um acesso desigual para as pessoas ou grupos sociais aos bens materiais e simbólicos na sociedade. A produção da desigualdade pode ser entendida como uma combinação de fatores que criam barreiras e impedem seletivamente os atores sociais da obtenção desses bens materiais e simbólicos,

⁵ Pré-vestibular para Negros e Carentes, fundado em 1993, na baixada fluminense do Rio de Janeiro.

Raça/Etnia, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica e localidade são fatores que tem muita importância na produção da desigualdade (2007, p.85).

Diante da necessidade de responder às demandas por condições de exercício da cidadania, a sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos, dentre eles, a educação. A educação de jovens e adultos ganha destaque na agenda das políticas públicas brasileiras. A Lei no 9.394/96 estabelece, no art. 4, inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Na perspectiva de considerar essa modalidade de ensino não como compensatória, supletiva, de aceleração dos estudos para sujeitos de direito e não de favores, sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: maioria negros. Repensar a EJA numa perspectiva da educação anti-racista requer criar formas mais democráticas de se implementarem as ações e projetos para esse público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção na sua organização e desenvolvimento.

A Educação de Jovens e Adultos é aqui reconhecida conforme expresso na Declaração de Hamburgo (1997) e nas DCNERER como direito de todos os cidadãos que não iniciaram ou não completaram sua escolaridade básica por diferentes motivos.

Segundo a DCNERER, proposta de EJA articulada a uma pedagogia anti-racista cria estratégias para garantir a permanência na escola de quem a ela retorna; necessita, ainda, construir condições de acompanhamento coletivo do processo de envolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que pode ocorrer com reuniões pedagógicas constantes, nas quais o projeto pedagógico é discutido e re-organizado com o olhar de todos. O trabalho realizado a partir dessa concepção se fundamenta inteiramente nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem coletivo, tanto estudantes quanto educadores/as aprendem e ensinam, respeitam e são respeitados em suas diferenças.

A utilização de recursos e dinâmicas variadas também precisa ser pensada de forma a incluir a temática aqui em questão. Ao solicitar pesquisas ou ao utilizar recursos e dinâmicas pedagógicas incorporar filmes, documentários, vídeos, fotografias e narrativas que destaquem ou trabalhem também com a questão racial ou que trazem referências positivas para os estudantes afrodescendentes. Esse trabalho deverá ser feito coletivamente, numa articulação entre grupos de alunos(as) e educadores (BRASIL, 2006, p.101,109, 111).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados conquistados a partir das respostas aos questionários on-line. Contamos com a colaboração de respondentes através de questionário online disponibilizado na plataforma Google forms. Aos respondentes foram enviadas mensagens através dos endereços de correio eletrônico das redes profissionais do orientador e da orientanda e os fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Neste sentido, a maioria dos docentes que receberam a solicitação para colaborar com a pesquisa são egressos desta Licenciatura.

4.1. Perfil, formação e atuação profissional

O primeiro bloco dos questionários possibilita o conhecimento do perfil, da formação e da atuação profissional dos respondentes. No que diz respeito às redes em que atuam, percebemos que metade dos entrevistados atua exclusivamente na rede pública e a outra metade exclusivamente na rede privada. Neste sentido, nenhum dos respondentes atua nas duas redes ao mesmo tempo. As respostas à questão sobre a formação inicial dos entrevistados evidencia que 70% possui exclusivamente Licenciatura em Pedagogia, 10% possui esta Licenciatura e outro curso superior. Chama-nos a atenção para 20% dos entrevistados que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com formação em outra Licenciatura: estes docentes, neste sentido, atuam no campo do(a) pedagogo sem a formação necessária e legalmente exigida segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

Excluindo a Licenciatura em Pedagogia, nenhuma outra destina-se ao trabalho educativo voltado para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O que nos chama a atenção para um possível exercício profissional ilegal e precarizado. É o que cita na LDBN, no Art.62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação

infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p 42).

No que se refere a formação em nível de pós-graduação, 50% dos respondentes, ou seja, metade deles, tem especialização; 30% tem mestrado; 10% está cursando uma pós-graduação; 10% afirmou que não tem pós-graduação e por fim, não há nenhum respondente que tenha feito Doutorado e/ou Pós-Doutorado. Significa dizer, que prevalece o movimento crescente de formação continuada de docentes brasileiros.

Qual o lugar da EJA ou EJAII na formação inicial dos pedagogos(as) entrevistados(as)?

Registra-se que de todos os respondentes, nenhum teve interesse em realizar uma monografia e/ou trabalho de conclusão de curso ou a oportunidade de participar de curso de extensão sobre o tema. 30% dos respondentes declararam que realizaram atividades de formação continuada sobre EJAII oferecida pelas redes de ensino e 10% dos respondentes afirmaram que nunca participaram de nenhuma atividade formativa nesta temática. Contudo, 10% declararam que frequentaram palestras e a mesma percentagem construiu uma formação autodidata. Por outro lado, 60% afirmaram que cursaram uma disciplina específica sobre EJA ou EJAII e 50% informaram que o tema/conteúdo foi conteúdo em disciplina.

Portanto, denota-se um cenário contraditório que nos leva a admitir que, segundo as respostas, este assunto é abordado apenas em uma disciplina específica e não como tema transversal nas abordagens dos docentes formadores desses profissionais em outros componentes curriculares ao longo do curso de Licenciatura. Podemos inferir ainda se a ausência desta temática ao longo das outras disciplinas pode significar, a exemplo do que ocorre nos governos federal, estadual e municipal, desinteresse ou desvalorização pelos corpos docentes do ensino superior no que diz respeito ao EJA ou EJAII, a ausência desta temática nas ementas das disciplinas ou mesmo falta de formação específica para a abordagem universitária nos próprios professores formadores das Licenciaturas.

Também questionamos sobre o lugar da História da África e da cultura Afro-brasileira e indígena na formação inicial dos licenciandos(as) investigados(as). No que se refere aos conteúdos da História da África, da cultura Afro-brasileira e indígena na formação profissional dos respondentes, os parâmetros assemelham-se aos resultados da questão anterior: 10% afirmaram ter frequentado uma atividade formativa; 10% elaboraram um trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o tema; 10% participaram de curso de extensão; 20% frequentaram palestras; 20% afirmaram ter construído uma formação autodidata. Entretanto, metade deles, 50%, informaram que o tema foi conteúdo em alguma disciplina e a maioria representada em 60% afirmaram ter cursado uma disciplina específica.

De modo semelhante à presença do EJA ou EJAII na formação docente, segundo as respostas, a História da África, da cultura Afro-brasileira e indígena é trabalhada apenas em uma disciplina específica e não como tema transversal ao longo do curso de Licenciatura. Também podemos inferir se a ausência desta temática ao longo das outras disciplinas pode significar desinteresse ou desvalorização pelos corpos docentes do ensino superior no que diz respeito ao tema, a ausência desta temática nas ementas das disciplinas ou mesmo falta de formação específica para a abordagem universitária nos próprios professores formadores das Licenciaturas.

Destacamos o fato de que um(a) respondente declarou-se indígena do povo "AWA TUKANO". Em uma pergunta sobre a presença da temática étnico-racial na sua formação, o respondente informou de sua etnia. Neste sentido, acreditamos que o mesmo valoriza sua experiência cultural como formadora da temática.

Sobre o tempo de atuação como docente, a maioria, que corresponde a 60%, informou ter entre 5 a 10 anos de atuação e os outros 40% dos respondentes informaram ter até 5 anos de atividade na educação básica. Com isso, podemos aferir que o perfil dos entrevistados são de professores em início de carreira profissional.

Questionamos: por que o(a) respondente leciona ou lecionou na EJA ou EJAII? O que prevalece nesta questão, representando 60% das respostas, é a relevância da experiência profissional nesta modalidade de ensino. Ou seja, o currículo profissional do docente torna-se mais diversificado, o que pode abrir novas perspectivas profissionais futuras. Ademais, valoriza a experiência profissional construída no meio estudantil EJA ou EJAII. Também, 30% afirmaram ter convivido com muitas pessoas que precisavam ser alfabetizadas e não tiveram oportunidade na idade própria para este ensino e 20% afirmaram gostar e/ou ter compromisso pessoal com este público. Podemos perceber, então, em parte relevante de docentes respondentes, o espírito de comprometimento com a reparação do déficit educacional existente em nossa sociedade. Apenas 20% declararam ter se especializado nesta etapa e apenas 10% informou que o tempo de aula menor, seria o diferencial para estar lecionando na EJAII.

4.2. Educação das Relações Étnico-raciais

O segundo bloco de perguntas buscou coletar as concepções docentes sobre as determinações legais e a ocorrência de práticas docentes pertinentes à educação das relações étnico-raciais. Diante da obrigatoriedade da temática no currículo oficial da rede de ensino, 70% dos entrevistados afirmaram conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08 e abordarem estes conteúdos nas aulas de EJA ou EJAII, sendo que: 20% deles afirmaram que a temática possui grande relevância mas não a abordaram ainda em sala de aula; 10% disseram conhecer as leis mas não abordarem esta temática na EJAII; e os 10% restantes afirmaram não conhecer e não abordar estes conteúdos em suas aulas na EJAII.

As respostas permitem inferir sobre a efetividade das leis referidas uma vez que a maioria absoluta afirmou conhecer e abordar a História da África, da cultura Afro-brasileira e indígena. Podemos nos perguntar ainda sobre os motivos que impediriam aos 20% dos docentes não abordarem a temática na escola: falta de

formação inicial e continuada, falta de material didático, ausência do tema no planejamento escolar? Questão que não poderemos responder neste trabalho.

Neste bloco abrimos espaço para respostas abertas com o intuito que os respondentes informassem os temas da educação das relações étnico-raciais abordados em suas aulas. As respostas indicaram a abordagem escolar dos seguintes temas: influência dos povos indígenas e africanos para a cultura brasileira; aspectos culturais destes povos e a questão da identidade; a formação do povo brasileiro; a escravidão; a destruição dos povos indígenas; o preconceito; a dominação da raça branca; a valorização da cultura e costumes dos negros e dos índios; e dia da consciência negra, em 20 de novembro.

Algumas reflexões podem ser tecidas sobre essa lista de conteúdos. Primeiramente, a abordagem das temáticas da EREER no dia da consciência negra tornou-se obrigatória. E as comemorações pertinentes ao 20 de novembro devem constar no calendário escolar e esse depoimento indica o respeito à exigência legal.

As respostas que indicaram a abordagem da valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena e a assunção da influência das culturas afro-brasileira e indígena na formação da cultura nacional indicam articulação das concepções docentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER. Por outro lado, a abordagem da "escravidão", da "destruição dos povos indígenas" e da "dominação da raça branca" podem indicar distanciamento das perspectivas preconizadas pelos documentos curriculares oficiais, bem como reforço de concepções tradicionais que encarceram os afro-brasileiros e indígenas na dominação do homem branco sem espaço para resistência ou negociação e que chegam a condenar os povos indígenas a extinção.

Também destaco a resposta que indica uma abordagem que defende o uso do termo "indígena" e não "índio", bem como os termos "Aldeias, Povos e Etnias" e não tribos (termo que nos remete a um olhar eurocêntrico e hierárquico). Há uma frase reveladora, também: "sair da Aldeia não é deixar de ser Indígena". Essa frase revela o entendimento que os povos indígenas não estão parados e fixados no tempo e no espaço e que há indígenas, por exemplo, habitando as grandes cidades

brasileiras também. Ou seja, a identidade indígena também muda com o tempo e se adapta às realidades de cada época histórica.

Para a questão que pergunta "por que não aborda nem abordou os conteúdos de História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas aulas no EJA ou EJAI" recebemos apenas uma única resposta: "como os alunos têm muita necessidade de aprender a ler e escrever, muitas vezes acabo priorizando este aspecto, pois o tempo de trabalho na EJA é reduzido". O problema da não abordagem não seria culpa dele(a). Transfere a responsabilidade para o tempo de estudo que é menor. Pois o horário noturno geralmente é destinado ao público estudante de EJAI que não ultrapassa as três horas diárias. Nos questionamos, nesse sentido, sobre os possíveis critérios, deste(a) respondente que, a despeito do tempo exíguo, excluem temáticas pertinentes a EREER.

Sobre o planejamento escolar, a maioria que compreende 60% respondeu que há ou houve planejamento de atividades em datas comemorativas; enquanto que 20% dos respondentes afirmaram haver planejamento nas atividades interdisciplinares (sendo incluído o tema). Porém os 20% restantes, pronunciaram-se negativamente, dizendo que não há e/ou houve atividades planejadas sobre a temática. Isso pode ser um indicativo de que há muita estrada para se caminhar pois pouco se pensa e se elabora projetos para aplicabilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar da EJAI.

No que se refere aos materiais pedagógicos em uso nas aulas, foram citados dez materiais. Em primeiro lugar estão as imagens, relatadas por 90% dos respondentes; em segundo lugar, os filmes se destacam com 80%; em terceiro lugar, ficaram as fotografias com 70%; em quarto lugar, estão empatados o livro paradidático e a Literatura, com 60% o livro didático obteve o quinto lugar, com 50%; os slides para datashow, conquistaram o sexto lugar com 40%. Os demais restantes que são jogos, músicas e texto complementar que igualam-se na porcentagem de 10%. Percebe-se que docentes investigados declararam usar materiais didáticos diversificados como imagens, obras cinematográficas, fotografias, paradidáticos e obras literárias. Chama-nos a atenção o uso do livro didático em apenas 50% das respostas.

Perguntamos-nos porque o onipresente livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não aparece como principal recurso didático referente às temáticas da EREER? Isso pode ser explicado por uma inadequação pedagógica dos livros diante das exigências da EREER e demais documentos curriculares orientadores? Respondentes acreditam que tais temáticas necessitam de materiais didáticos alternativos ao tradicional livro didático? A realização desta pesquisa não nos permite ainda respondê-las.

No que tange às metodologias de ensino, foram registradas três tipos de abordagens da temática: a aula expositiva teve maior aderência, conquistando o primeiro lugar com 90%; logo após, seguem empatados com 30%, a apresentação teatral e a apresentação de seminários. Aqui, as respostas sugerem conclusões bem diferentes da questão anterior. Percebe-se a falta de estratégias diversificadas de ensino para além das tradicionais aulas expositivas. Podemos nos questionar porque ocorre essa prática: continuidade da tradição escolar ou impossibilidade de inovar diante das limitações nas condições de trabalho educativo? Será que essas aulas expositivas possuem perfis mais atualizados e dialógicos? Também nos questionamos se a falta de diversificação das estratégias de ensino assegura o efetivo aprendizado.

Por fim, perguntamos: como você avalia a sua experiência profissional na modalidade EJA ou EJAI?. Mediante as afirmações positivas sobre a experiência profissional na modalidade de ensino da EJA ou EJAI, podemos deduzir que a maioria dos respondentes ficaram satisfeitos com suas atuações e comprometidos com o trabalho desenvolvido em sala de aula, abertos a novas possibilidades de ensino-aprendizagem. No entanto, houve quem demonstrou insatisfação, por achar pouca e/ou incipiente a experiência vivenciada na turma da EJA ou EJAI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia da cobertura do atendimento à Educação das Relações Étnico-raciais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ainda não é uma realidade. É fato que se contrapõe aos direitos que vêm sendo pleiteados a muitas décadas, ao longo de um processo histórico e social que perdura até hoje.

Promover a reflexão sobre a imagem do negro, dar suporte as práticas pedagógicas dos educadores, possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada afrodescendente, contribuindo para condições de igualdade. Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos que existem. Exigindo portanto, um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de “leitura”, ou seja, decodificação dessas manifestações pelos educadores através das relações entre os grupos sociais que compreendem essa conjuntura. Os educadores por sua vez, são seres humanos possuidores de singularidades e estão ou pertencem a uma determinada cultura. As atitudes dos educadores contra a discriminação racial, bem como, a mobilização para combate de novos e/ou reincidentes fatos que configurem preconceitos ou quaisquer tipos de desigualdades devido a cor de pele, orientação sexual e credo religioso, devem fazer parte do seu cotidiano escolar.

A construção da identidade docente é um processo contínuo que, por consequência, abarca diversos aspectos que se desenvolvem num dado contexto histórico-social. Nos processos de reforma do sistema educacional, o papel do professor é de agente efetivo da mudança, responsável pelas transformações da escola e do ensino, assim como, do sucesso educativo dos alunos. Gomes (2003), complementa afirmando que “a revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores(as) e alunos(as), o entendimento do(a) aluno(a) como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo, são princípios de uma educação cidadã”.

O país que é constituído por uma sociedade que não emancipa seus cidadãos, está a dever em várias áreas. Mas na educação é a mais preocupante porque um povo sem conhecimento, não se desenvolve. Sem as devidas políticas

públicas de reparação à população afrodescendente, à priori, para mitigar os riscos para sua sobrevivência, dificilmente serão vencidos os entraves existentes que atrapalham a evolução desses indivíduos que sem reconhecimento e valorização de sua história, estagnam. O resultado da negligência infâme, continua gerando, fatalmente, a violência. Se somos seres humanos nascidos leigos, onde ao longo de nossas vidas precisamos educar-nos em todas as instâncias, pois a civilidade é imposta através de padrões estabelecidos. Então, cabe àqueles que foram delegados poderes e demais afortunados de riqueza, inquirir a favor desse processo aquisivo do empoderamento dos negros que integram nossa nação.

Contudo, as diferenças devem ser reconhecidas, pois trata-se de um passo fundamental para a transformação da igualdade entre os povos. Pois quando nos referimos ao racismo, ele é um fenômeno ideológico que se manifesta de diversas formas e que preconiza a hierarquização de grupos, atribuindo a alguns desses, valores e significados sociais negativos que servem de justificativa para o trato desigual. Mostrando que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana.

Caberá à sociedade reconhecer que essas mudanças no trato com o “diferente” podem construir relações amistosas, sem repressões. Demonstrando portanto, que a equidade deve ser para todos, fazendo valer o entendimento entre as pessoas através dos saberes absorvidos e conquistados perante o grau evolutivo do conhecimento que pode ser adquirido por qualquer ser humano disposto a aprender.

Sempre é tempo para reparar os danos causados ao legado da negritude, tratando as diferenças com políticas públicas que priorizem, efetivamente, esse assunto tão relevante. Seguindo num propósito construtivo e afirmativo, transformando fontes inteligíveis em realidade de interesse igualitário para toda sociedade.

Na EREER aprendi que raça é a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, determinando o lugar social do sujeito no interior da sociedade brasileira. Então, a reeducação das relações entre negros e brancos,

prioridade que deveria ser cotidianamente explorada em todos os lugares, não limita-se a escola. Desta forma, o Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei nº12.288 de 20 de Julho de 2010, vem corroborar com o enunciado, citando no seu Artigo 1º que este estatuto é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Afirma ainda no Artigo 2º que é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor de pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Enfim, esse trabalho foi pensado como uma primeira incursão da pesquisadora no universo do EJA permeado pelos significados do povo negro, criando percepções acerca da natureza de suas diversidades e de suas diferentes formas de aprendizagem. Portanto, metaforicamente falando, tirar o barro e conseguir transformá-lo numa escultura belíssima de imensurável valor, não há maior satisfação. Pensando assim, fica aqui registrado o meu desejo de mudança e acreditando que é possível sim mudar para melhor. Basta ter coragem, honestidade e amor ao próximo. No que diz respeito aos resultados pudemos organizá-los sinteticamente nos parágrafos abaixo.

5.1. Sobre as concepções docentes sobre sua formação inicial e continuada em ERER

O perfil dos entrevistados é de docentes em início de carreira. A amostra de docentes respondentes não atua nas redes particular e pública ao mesmo tempo. Ou seja, atuam em uma ou outra rede exclusivamente. Há docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com formação em outra Licenciatura: estes docentes, neste sentido, atuam no campo do(a) pedagogo sem a formação necessária e legalmente exigida segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

Sobre a formação inicial, concluímos que a temática é abordada apenas em uma disciplina específica e não como tema transversal nas abordagens dos docentes formadores desses profissionais em outros componentes curriculares ao longo do curso de Licenciatura.

Acreditamos na necessidade de investigação sobre o que explica a ausência desta temática ao longo das outras disciplinas. Há desinteresse ou desvalorização pelos corpos docentes do ensino superior no que diz respeito ao EJA ou EJAI, a ausência desta temática nas ementas das disciplinas ou mesmo falta de formação específica para a abordagem universitária nos próprios professores formadores das Licenciaturas? Registramos também a não realização de monografia e/ou trabalho de conclusão de curso dentre os respondentes. E apenas uma minoria realizou atividades de formação continuada ou frequentaram palestras sobre EJAI,

No que se refere a formação em nível de pós-graduação, a quase totalidade dos respondentes possuem formação em lato-sensu e stricto-sensu ou estão em processo de obtenção de títulos. Neste sentido, percebe-se um elemento que evidencia o movimento crescente de formação continuada de docentes brasileiros.

5.2. Sobre as concepções docentes sobre suas práticas através das quais abordavam a EREER nas suas turmas do EJAI

Sobre os motivos que explicam a experiência com EJAI, descobrimos que mais da metade dos respondentes justificaram que valorizavam a relevância da experiência docente no EJAI. Respondentes sinalizaram ainda: experiências anteriores com pessoas com déficit educacional; especializaram-se nesta etapa e gosto ou compromisso pessoal com esta etapa da escolarização.

Sobre o lugar da História da África e da cultura Afro-brasileira e indígena na formação inicial dos licenciandos(as) investigados(as) evidenciamos que: a História da África, da cultura Afro-brasileira e indígena foi trabalhada apenas em uma disciplina específica e não como tema transversal ao longo do curso de Licenciatura. Também precisamos de outras investigações para explicar a ausência desta temática ao longo das outras disciplinas: desinteresse ou desvalorização sobre tema nas ementas das disciplinas ou falta de formação específica?

Investimos finalmente na reflexão sobre as concepções docentes educação das relações étnico-raciais. A maioria, 70 % dos respondentes, afirmou conhecer a obrigatoriedade da temática no currículo oficial da rede de ensino, determinada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 e abordar estes conteúdos nas aulas de EJA ou EJAI. Temos então possíveis evidências da efetividade das leis referidas. Ainda fica a questão sobre os motivos que impediriam aos 20% dos docentes não abordarem a temática na escola: falta de formação inicial e continuada, falta de material didático, ausência do tema no planejamento escolar? Questão que não poderemos responder neste trabalho.

No que se refere aos materiais pedagógicos em uso, as respostas indicam o uso de materiais didáticos diversificados e em menor frequência, o livro didático. Existe inadequação dos livros para a abordagem da EREER no EJAI? Esses assuntos necessitam de materiais didáticos alternativos? No que tange às metodologias de ensino, percebemos a falta de estratégias diversificadas de ensino para além das tradicionais aulas expositivas.

Sobre como os (as) docentes respondentes avaliam a experiência profissional na modalidade EJA ou EJAI, percebemos que a maioria dos respondentes ficaram satisfeitos com suas atuações e comprometidos com o trabalho desenvolvido em sala de aula, abertos a novas possibilidades de ensino-aprendizagem. No entanto, houve quem demonstrou insatisfação, por achar pouca e/ou incipiente a experiência vivenciada na turma da EJA ou EJAI.

5.3. Sobre a articulação ou desarticulação entre as concepções docentes e as DCNERER

Sobre os temas da educação das relações étnico-raciais abordados em suas aulas, as respostas indicaram a abordagem da valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena e a assunção da influência das culturas afro-brasileira e indígena na formação da cultura nacional indicam articulação das concepções docentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER. Mas também percebemos a abordagens possivelmente contrárias às definições dos documentos curriculares oficiais e que reforçam concepções tradicionais. A não

abordagem destas temáticas foi explicada, no contexto do tempo exíguo das aulas, pela prioridade do letramento em detrimento das temáticas pertinentes a EREER. Sobre o planejamento escolar, percebe-se, de uma forma geral, que se resume às atividades das datas comemorativas.

5.4. Uma síntese possível

Desta forma, resumidamente podemos dizer que docentes participantes da pesquisa conheceram as temáticas do EJA e da EREER em disciplinas específicas no curso de licenciatura. Atuam ou atuaram no EJA porque desejavam adquirir a experiência profissional do EJA, e/ou porque tinham experiências anteriores com pessoas com déficit educacional, e/ou porque se especializaram nesta etapa da escolarização; e/ou porque gostam e possuem compromisso pessoal com o EJA. Vemos que docentes sabiam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas; mas pouco se planejavam, havendo atenção apenas para as atividades sazonais nas datas comemorativas, a exemplo do dia da consciência negra, a cada 20 de novembro. Declararam que abordaram as temáticas pertinentes, usaram materiais variados, mas praticaram aulas expositivas. Mesmo assim, avaliaram como positiva a experiência vivenciada no EJA.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT: https://normas-abnt.espm.br/index.php?title=Cita%C3%A7%C3%A3o_direta

ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. A análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

BRASIL; Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, Brasília, 2006.

CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade. 2ª.ed Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007, 204p.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. Vários autores.

COLEÇÃO Educação para todos. O programa diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Organização: Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira. - Brasília: SECAD, UNESCO, 2007.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Disponível em www.portal.mec.gov.br

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br

EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no.10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

EDUCAR para a igualdade racial nas escolas / Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional – FADURPE; organização Denise Botelho; apresentação da Coleção Renaform/UFRPE Flávia Peres – Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016. 155p. - (Coleção Renaform – UFRPE: da formação à transformação

ESTATUTO da Igualdade Racial. Lei Nº 12.288, de 20 de Julho de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=TAXA%20DE%20ANALFABETISMO&searchphrase=all> Acesso em 08/01/18.

MELO, Paulo Eduardo Dias. Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos. Tese de Doutorado, USP. São Paulo: s. n., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994

OLIVEIRA, Maria de O. de M. Políticas Públicas e educação de jovens e adultos. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). Memória e Formação de

Professores (online). Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. ISBN 978-85-232-0484-6.
Disponível em Scielo Books <<http://books.scielo.org>>

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1997). sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In AQUINO, J. G. (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus.

ORLANDI, Eni Puccinelli, 1942. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6^a.ed., 2005.

SOARES, Leôncio J. G. Educação de Jovens e Adultos. (Diretrizes curriculares nacionais) Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. G. de C.; GOMES, N. L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4^a edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Estudos em EJA) 296p.

UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco); Biblioteca Central; Setor de Normalização; Resumo das Normas (ABNT) para trabalhos acadêmicos; Atualizada. Cléia Lima. Recife, 17/06/2013.

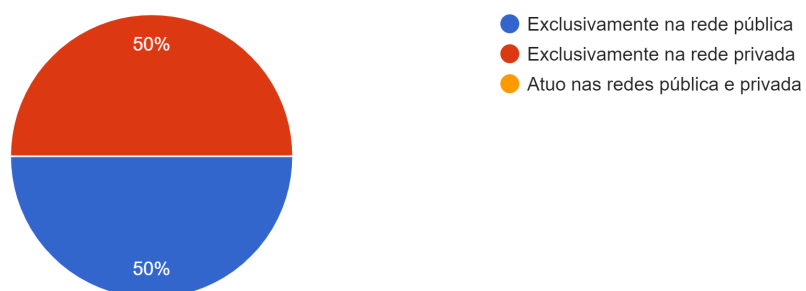
APÊNDICE

Questionário: a educação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

BLOCO TEMÁTICO 1: perfil docente, formação e atuação profissional

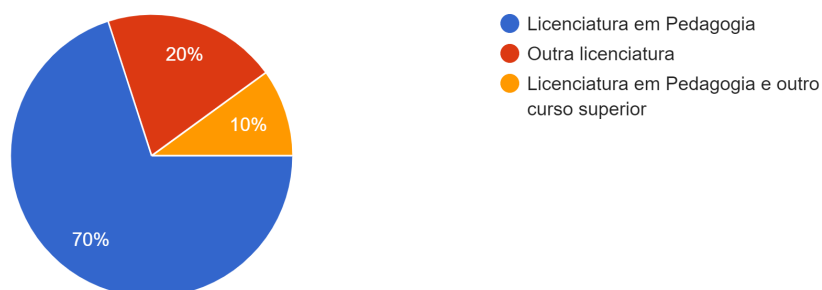
1. Marque em qual(is) rede(s) de ensino você atua neste momento?

10 respostas



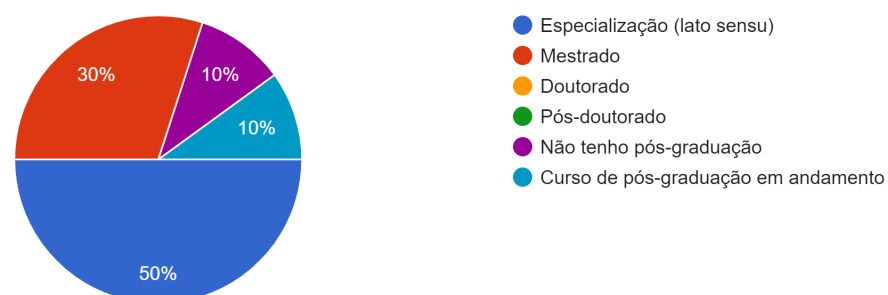
2. Marque a alternativa que registra sua formação inicial

10 respostas



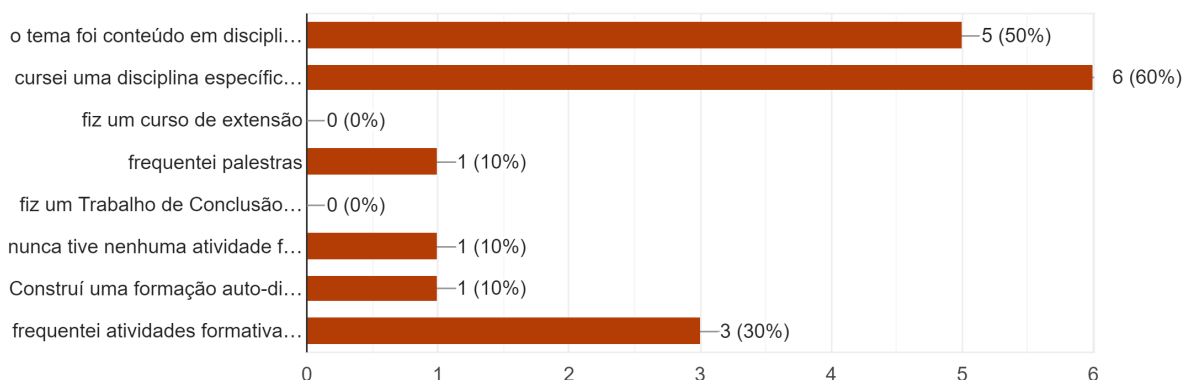
3. Marque a alternativa que registra sua formação em nível de pós-graduação

10 respostas



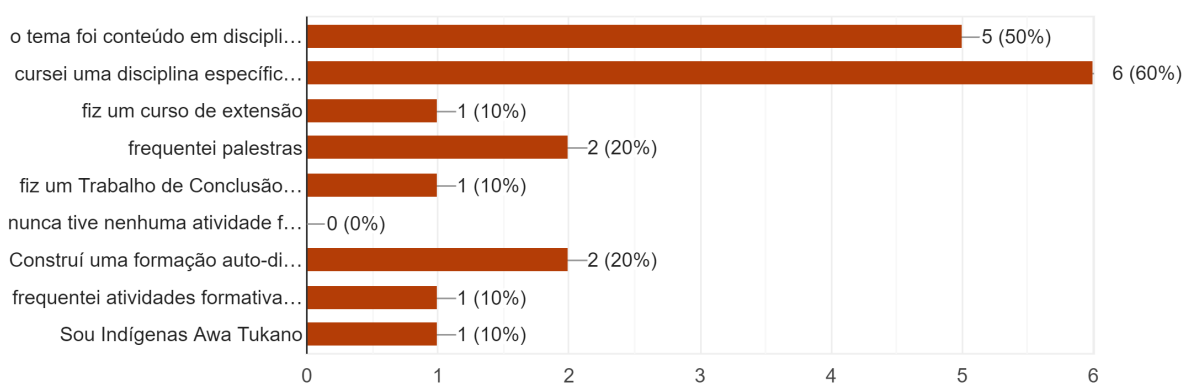
4. Marque a alternativa que registra a presença da EJA ou EJAI na sua formação:

10 respostas



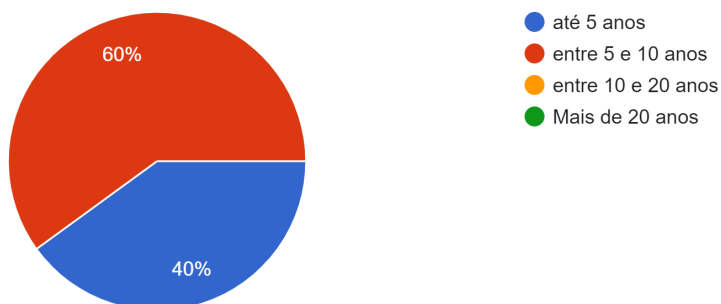
5. Marque a alternativa que registra a presença dos conteúdos da História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena na sua formação:

10 respostas



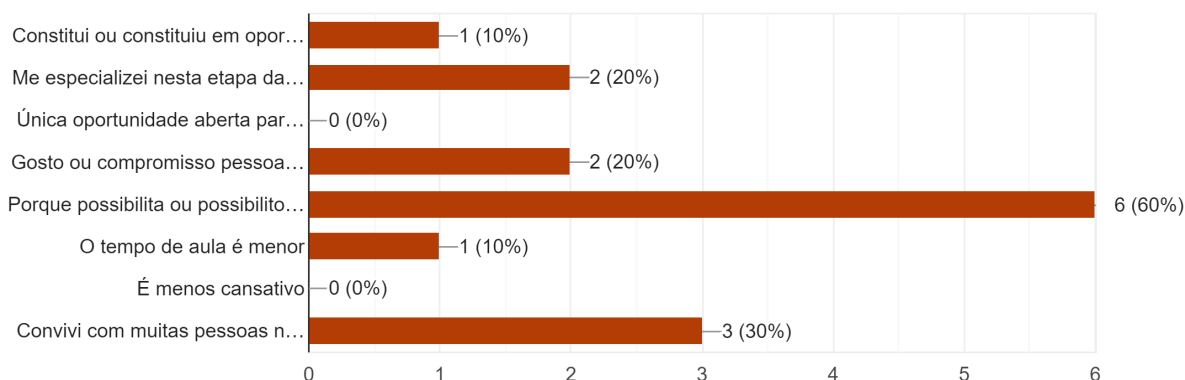
6. Você atua a quanto tempo como docente na educação básica?

10 respostas



7. Por que você leciona ou lecionou na EJA ou EJAII? (você pode escolher mais de uma opção)

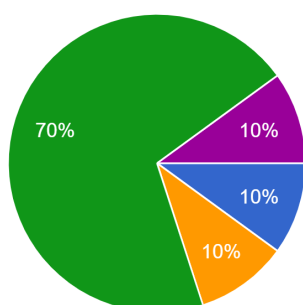
10 respostas



BLOCO TEMÁTICO 2 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

8. A LDB foi modificada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História da África, da Cultura Afro-brasileira e In...ei na sua prática docente no EJA ou EJAII, responda:

10 respostas



- Não conheço essas leis e não abordo esses conteúdos nas aulas de EJA ou...
- Não conheço essas leis e abordo esses conteúdos nas aulas de EJA ou EJAII
- Conheço as leis e não abordo esses conteúdos nas aulas de EJA ou EJAII
- Conheço as leis e abordo esses conteúdos nas aulas de EJA ou EJAII
- Conheço as leis e acho de grande relevância ser trabalhada na EJA, por...

9. Quais os conteúdos de História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena eu abordo ou abordei nas minhas aulas no EJA ou EJAI? (se você não aborda esses conteúdos, desconsidere a questão).

8 respostas

A minha área é Educação Infantil

A formação do povo brasileiro. A escravidão. A destruição dos povos indígenas. O preconceito. A dominação da raça branca.

Cultura, crenças, identidade.

Durante a experiência de estágio docente no EJA não observei a professora trabalhar tais temáticas e não realizei intervenções pedagógicas sobre.

Influência dos povos indígenas e africanos para a nossa cultura

A importante influência e a valorização da cultura e costumes dos negros e índios que somou e formou nossa cultura e costumes.

Indígena sim índio não/ Aldeias, Povos e Etnias/ Sair da Aldeia não é deixar de ser Indígena/

Dia da consciência negra, em 20 de novembro.

10. Por que não abordo ou abordei os conteúdos de História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas minhas aulas no EJA ou EJAI? (se você aborda esses conteúdos, desconsidere a questão).

4 respostas

Trabalho apenas nas datas comemorativas na educação Infantil

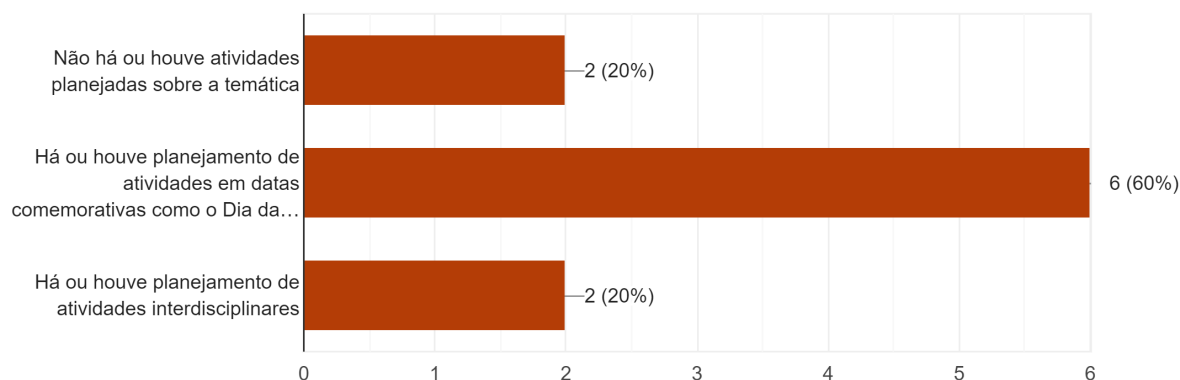
Acompanhei as atividades propostas pela professora naquele momento, no qual se referiam a trabalhar poemas, versos, escrita de palavras e interpretação de texto, nada relacionado ao tema.

Como os alunos têm muita necessidade de aprender a ler e escrever, muitas vezes acabo priorizando este aspecto, pois o tempo de trabalho na EJA é reduzida.

Mesma resposta questão 9

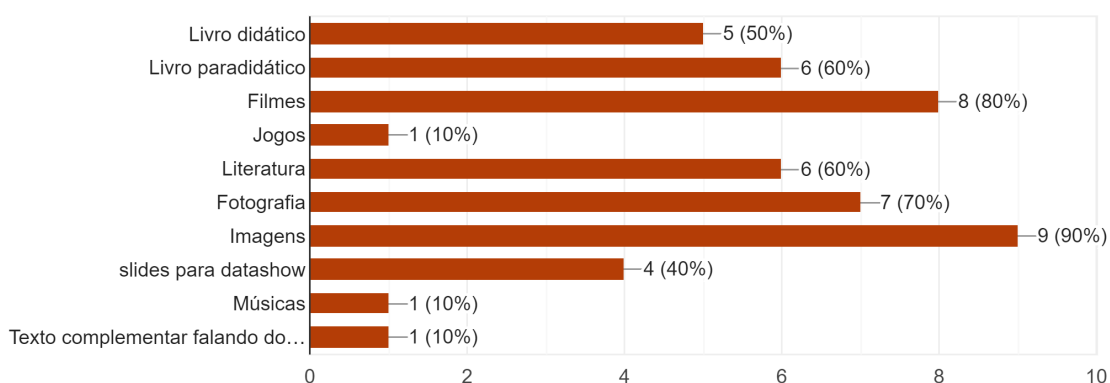
11. Qual a presença da educação das relações étnico-raciais no planejamento escolar? (tome como referência a sua atual ou última experiência no EJA ou EJAII)

10 respostas



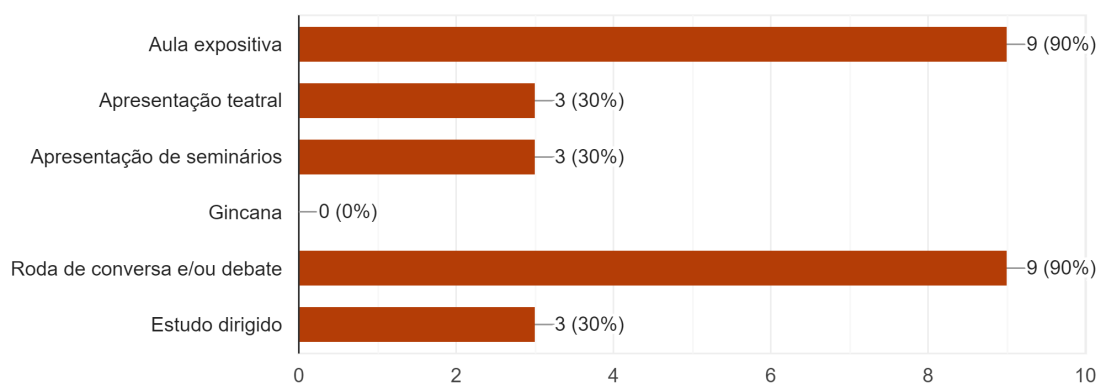
12. Quais os materiais pedagógicos que eu uso nas aulas sobre o tema?

10 respostas



13. Quais as metodologias de ensino que utilizo na abordagem da temática?

10 respostas



14. Como você avalia a sua experiência profissional na modalidade EJA ou EJAI?

9 respostas

Foi pouca, esse período só passei na época da graduação.

Muito enriquecedora e de um enorme crescimento pessoal.

8

Boa, podendo ser bem melhor a cada dia.

Muito positiva.

Relevante

É desafiadora, porém uma experiência rica em conhecimentos, pois os jovens, adultos e idosos já trazem um acervo de conhecimentos provenientes de suas trajetórias de vida e isso facilita no desenvolvimento das temáticas trabalhadas nas aulas.

Muito prazerosa, pois há uma troca de conhecimento e muita troca de experiência.

Boa. Mas acho que precisamos de reforço em algumas áreas, por exemplo, está citada no questionário.