



**DIÁLOGOS REEXISTENTES
COM A EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**



**LUCIANE RIBEIRO
DIAS GONÇALVES**

**MARCELO VITOR
RODRIGUES NOGUEIRA**



**DIÁLOGOS REEXISTENTES
COM A EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Organização

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

EDITORA BAOBÁ

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Editor Chefe

Fabiano Nogueira do Nascimento
Editor Assistente

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Diretora Pedagógica

CONSELHO EDITORIAL

Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU)

Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT)

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU)

Marivânia Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL)

Nicola Fratari (UNICAMP)

Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL)



DIÁLOGOS REEXISTENTES COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

"Este projeto contou com fomento da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) da Universidade Federal de Uberlândia."

Todos os direitos autorais são protegidos pela Lei nº 9.610/98.

Editor da Publicação: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira.

Projeto Gráfico: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Fabiano Nogueira do Nascimento.

Revisão e diagramação: Editora BAOBÁ.

Conselho editorial: Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU); Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT); Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU); Marivânia Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL); Nicola Fratari (UNICAMP); Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL).

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

Diálogos reexistentes com a educação para as relações étnico-raciais e a educação de jovense adultos [livro eletrônico] / organização Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira. -- 1. ed. -- Ituiutaba, MG :Editora Baoba, 2023.
PDF.

ISBN 978-65-998027-6-8

DOI 10.29327/516411

1. Ciências sociais 2. Diversidade cultural
3. Educação de Jovens e Adultos 4. Relações étnico-raciais 5. Sociologia educacional
I. Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias.
II. Nogueira, Marcelo Vitor Rodrigues.

23-143630

CDD-306. 43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Editora BAOBÁ

CNPJ nº : 45.970.439/0001-85

Rua: Das Margaridas, 226. Residencial Cidade Jardim-Ituiutaba-MG, CEP: 38307-843.

Cel./Whatsapp: 34 99635-4890

editorabaobapontal@gmail.com

www.associacaobaoba.com/editorabaoba

SUMÁRIO

Seção I – Educação para as relações étnico-raciais (Erer)

Pensando um projeto de intervenção escolar quanto à educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica - Rosa Margarida de Carvalho Roha.....	13
A Lei 10.639/03, a história pública, o ensino de história no contexto escolar: novos horizontes de expectativas - Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Tadeu Pereira dos Santos.....	35
Literatura afro-racial como fonte de outras linguagens, outros olhares, outros saberes - Jeremias Brasileiro.....	55
A África que vive em mim também vive em você - Romilda Maria de Jesus e Amaury Batista Matias.....	67

Seção II – Educação de jovens e adultos (Eja)

Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas - Natalino Neves da Silva.....	85
O educador de jovens e adultos e a formação docente: especificidades, desafios e contribuições - Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Rafaela Rodrigues Nogueira e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.....	105
Modos de formar professores de EJA 1990-2006 - Fernanda Afonso Bernardes.....	123
A função da Educação de Jovens e Adultos: um compromisso social com a formação integral dos sujeitos - Fabiane Almeida Silva.....	137
Educação de jovens e adultos: estudantes como sujeitos da aprendizagem - José Lito Salustriano da Silva e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.....	149
A Lei 10.639/2003 na Educação de Jovens e Adultos - Carlene Francisca de Moraes Carvalho Almeida e Lorena Sousa Carvalho	167



Apresentação

Entendo que a extensão universitária seja de extrema importância para a Universidade, por possibilitar a docentes e discentes o contato direto com a realidade, e para a comunidade por criar com ela diálogo na busca de alternativas para suas diversas demandas. Desta forma, Santos (2004, p. 53-54) salienta que:

No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

Santos (2004) alerta que a função social de Universidade fica evidenciada por meio das alianças feitas. Por um longo tempo, as instituições de ensino superior foram atreladas a interesses da elite brasileira. A proposta da extensão universitária está locada no caminho inverso: criar diálogos profícuos com as classes populares.

Para Gomes e Silva (2002), de forma complementar a essa postura, necessitamos de uma formação de profissionais voltada para identificar e contemplar a diversidade cultural do nosso país. Na visão das autoras, os profissionais devem construir um currículo multicultural e uma pedagogia da diversidade das comunidades para que estas possam sentir os impactos dessa formação. As autoras apontam, assim, para o saber acadêmico socialmente referendado.

É no bojo dessas discussões que várias atividades extensionistas vêm sendo desenvolvidas. Este livro resulta dessas ações realizadas na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, decorrentes de dois projetos distintos, mas interligados pelas ações desenvolvidas, tanto pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as

Relações Étnico-raciais (NEPERE), quanto pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas do Pontal (NEABi Pontal): o Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais e Fórum Trieja. Agradeço a cada um dos autores, que, além de participarem das ações citadas, aceitaram colaborar com as reflexões teóricas e práticas aqui registradas.

A primeira seção do livro aloca textos provenientes de profissionais que ministraram seminários temáticos no referido curso. O fio condutor dessa tessitura de textos é a Lei 10.639/03 e demais documentos normativos posteriores a ela como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais.

Iniciamos com o texto de Rosa Margarida de Carvalho Rocha intitulado “Pensando um projeto de intervenção escolar quanto à educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica”. Assim como no Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, que teve como palestrantes os autores dos textos dessa seção, a autora apresenta a relevância de um planejamento crítico-reflexivo na proposição de uma educação emancipatória e antirracista. Segundo ela, só é possível termos uma práxis assim quando consideramos princípios pedagógicos e éticos que remetam ao multiculturalismo e à diversidade étnica-cultural brasileira. A professora apresenta, então, pressuposto do Plano de ação e do Projeto de intervenção, insistindo na necessidade de que o planejamento esteja conectado aos demais documentos da escola, como ao Projeto Político Pedagógico.

Várias áreas das ciências prestaram-se à construção, conservação do racismo e produção da invisibilidade da população negra. Muito do imaginário social que vivenciamos na atualidade foi construído em tempos históricos anteriores e preserva suas marcas na atualidade. Assim, a História é uma das áreas que precisamos revisitare. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Tadeu Pereira dos Santos nos convidam a questionar a visão europeizante da História. Impulsionados pela regulamentação da Lei 10.639/03, os autores problematizam a presença da população negra ao proporem novos desafios para a História. Assim, o Capítulo 2, intitulado “A Lei 10.639/03, a história pública, o ensino de história no contexto escolar: novos horizontes de expectativas”, provoca-nos a pensar e articular novas práticas pedagógicas que pos-

sibilitem a história pública avançar para o combate ao racismo na História Pública.

No Capítulo 3, “Literatura afro-racial como fonte de outras linguagens, outros olhares, outros saberes”, Jeremias Brasileiro apossa-se da literatura afro-brasileira e da poesia afro-racial para brincar/gingar nas histórias, identidades e memórias. O autor usa a linguagem do *Rap* jogando com a escravização e a liberdade da população negra. Da mesma forma articula os textos analisados com o momento da colonização e a contemporaneidade. Os textos trazem para a discussão as lutas dos movimentos sociais negros, demonstrando as diversas formas de resistência. O autor aposta na construção dialógica em que são problematizados poemas com questionamentos diretos sobre esses textos que podem subsidiar a construção de um planejamento educacional para uma *Pedagogia Congadeira*. O artigo destaca a congada como uma manifestação cultural que envolve a gíngua corporal e músicas.

“A África que vive em mim também vive em você”, de autoria de Romilda Maria de Jesus e Amaury Batista Matias, perfaz o Capítulo 4. Esse texto traz à tona as discussões sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros. Os autores buscam apresentar a teoria que embasa que o processo de escravização trouxe de África para o Brasil saberes ancestrais e que os mesmos devem compor o elenco de conteúdos eleitos como conhecimento acadêmico. Assim, a proposta é refletir sobre o fio que liga África e Brasil a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Os autores rememoram, desta forma, os saberes recriados na vida social, bem como o universo de subjetividades que fazem parte de uma transmissão ancestral, ressaltando que a escola é o lugar do “vivido” e “potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos”.

A Seção II – Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz artigos produzidos por pesquisadores/as que tiveram envolvimento direto com o Fórum Trieja, realizado na cidade de Ituiutaba nos anos de 2018 e 2019. O histórico da EJA passa por momentos diversos que vai desde campanhas até projetos específicos. Contudo, essa história é marcada profundamente pelo descaso com essa modalidade de ensino.

O Capítulo 5 “Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas”, de autoria de Natalino

Neves da Silva, foca o debate na necessidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, para os profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino. O artigo apresenta a necessidade de que não seja apenas a licenciatura em Pedagogia a preocupar-se com a EJA, inclusive as licenciaturas de Física e Geografia apresentam-se como o lócus da experiência apresentada pelo autor. Baseado teoricamente em postulados da Educação Popular e da Educação Popular Negra, o artigo nos mostra a possibilidade de a EJA ser transformadora da sociedade, principalmente em relação à população negra que, por muito tempo, foi cerceada do acesso à educação. O autor pontua ainda a necessidade de percepção dos sujeitos de EJA como sujeitos de direitos e que necessitam de uma proposta educativa que respeite suas especificidades.

O Capítulo 6 “O educador de jovens e adultos e a formação docente: especificidades, desafios e contribuições”, de Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Rafaela Rodrigues Nogueira e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, retrata uma experiência de estágio supervisionado na EJA.

No Capítulo 7, “Modos de formar professores de EJA 1990-2006”, Fernanda Afonso Bernardes busca, no período do Ano Internacional da Educação, analisar a formação inicial de profissionais da educação do curso de Pedagogia, na cidade de Uberlândia-MG. A pesquisa aponta para a necessidade de que a formação inicial atente-se para a EJA e coloque em sua proposta formativa os pressupostos de uma educação transformadora. Mostra ainda a fragilidade da formação inicial quando esses profissionais relatam que foi a prática que veio direcionando suas atuações. Incontestavelmente, essa não seria a melhor forma para um profissional da educação se aproximar de sujeitos com tantas particularidades educacionais como são os alunos da EJA.

O Capítulo 8 “A função da Educação de Jovens e Adultos: um compromisso social com a formação integral dos sujeitos”, de Fabiane Almeida Silva, nos remete a discussões sobre o conceito e a função da EJA. A argumentação utilizada pela autora é de que existe uma construção social que, conjuntamente com o contexto histórico, político e social, influenciou e continua a influenciar as políticas pú-

blicas educacionais de EJA. No panorama histórico apresentado no texto, a autora revisita projetos/programas de educação de adultos que marcaram a modalidade como Mobral, Programa de Educação Integrada (PEI), Programa Brasil Alfabetizado, entre outros. As reflexões passam por autores como Freire, Ferreiro e Vygotsky. Silva finaliza, salientando a necessidade da aprendizagem significativa, em que sejam respeitadas as particularidades dos/as alunos/as da EJA, não deixando de mostrar os aspectos políticos, sociais e pedagógicos dessa modalidade.

No Capítulo 9, José Lito Salustriano da Silva e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela mostram estudantes da EJA como sujeitos da aprendizagem, por meio de análise fílmica do documentário *Fora de série* (2018). O artigo assenta-se nas discussões sobre a perspectiva da psicologia do adulto, focando em aspectos ligados a ciclos de vida, bem como na perspectiva social de que os adultos devem ser vistos como sujeitos de aprendizagem. O texto aborda questões relacionadas à relevância de que a EJA considere a diversidade cultural de seus educandos/as bem como a importância da relação professor/a e aluno/a.

No Capítulo 10, “A Lei 10.639/2003 na Educação de Jovens e Adultos”, Carlene Francisca de Moraes Carvalho Almeida e Lorena Sousa Carvalho refletem sobre aspectos das relações étnico-raciais na EJA. Mesmo que essa modalidade de ensino tenha sido excluída historicamente em relação às demais modalidades, ela não está isenta da necessidade das discussões instaladas pela referida lei e suas diretrizes curriculares. De acordo com as autoras, a EJA é um espaço profícuo para que debates sobre diversidade, e em especial sobre questões raciais, possam ser realizados. As autoras apontam para a necessidade de reconhecimento do histórico racial de cada estudante de EJA.

Acredito que os trabalhos aqui apresentados possam contribuir para a discussão sobre a excelência acadêmica no tocante a uma formação docente atenta a fatores como cultura e diversidade e sobre

uma prática docente transformadora, quando esses conhecimentos alcançam currículos, tanto para alunos/as negros/as quanto para jovens e adultos/as. Boa leitura a todos/as.

Referências

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, N. L; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Seção I – Educação para as relações étnico-raciais

Pensando um projeto de intervenção escolar quanto à educação para as relações étnico-raciais na educação básica

Rosa Margarida de Carvalho Rocha¹

Resumo

Boa vontade e sensibilidade dos profissionais de educação quanto ao trato das questões raciais no cotidiano escolar, acolhendo positivamente a diversidade e as diferenças presentes nesse universo são, sem dúvida, preponderantes. Mas para a construção e consolidação de uma cultura escolar voltada para uma educação emancipatória e antirracista é exigido bem mais que isso. Alguns referenciais, princípios pedagógicos e éticos deverão ser observados, bem como planejar, construir e efetivar um Plano de Ação, tendo como base a realidade escolar vivenciada. O pretendido com este texto é apresentar as reflexões iniciais, debates e partilhas que foram vivenciados com os docentes participantes do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizado por intermédio da Universidade Federal de Uberlândia. Essas reflexões objetivavam subsidiar os trabalhos dos cursistas/professores na elaboração de uma proposta de um Projeto de Intervenção a ser aplicado em suas escolas de atuação. Inicialmente, com os cursistas, foi discutida a importância de um planejamento geral, um Plano de Ação Escolar, elencando, de forma mais ampla, referenciais que pudessem contribuir com o repensar e o ressignificar das práticas educativas, inserindo, assim, a

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Escritora, Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais/UEMG. Especialista em Estudos Africanos e Afrobrasileiros/PUC/MINAS. Sócia Proprietária da Empresa DLR Assessoria Afropedagógica; Participante da Rede de Especialistas-Democracia e Justiça Racial- ASHOKA. Coordenadora do Primeiro Simpósio Nacional de Educação Básica da ABPN/Uberlândia 2018. Coordenadora do Fórum Nacional de Educação Básica ERER/ABPN. Membro do Comitê Científico do XI Copene 2020/2021. Coordenadora do Grupo de Estudos Afro Pedagógicos Sankofa-GEAPS. E-mail: rosamargaridacarvalho@yahoo.com.br.

questão racial no currículo e na cultura escolar efetivamente. Acredita-se que, dessa forma, a proposta do Projeto de Intervenção a ser executada na escola estaria sendo construída com bases mais sólidas. Assim, alguns parâmetros foram elencados no sentido de contribuir para podermos chegar o mais próximo possível de um Projeto de Intervenção eficiente e profícuo.

Palavras-chave: Educação antirracista. Currículo. Práticas pedagógicas.

Introdução

Com a proposta de refletir sobre a inserção da questão racial no currículo, educando para a diversidade etnicorracial, torna-se necessário reconhecer a abrangência e a importância do papel da escola, contemplando, assim, uma educação para o milênio em que vivemos. O limiar do século 20 e o início do século 21 foram pródigos em sinalizar transformações necessárias que deveriam ter sido feitas quanto à criação de novos paradigmas de inclusão sociorracial em escala planetária. Neste século em que vivemos, a busca da pluralidade e a luta contra o racismo equivalem à busca de um norte civilizador (MOORE, 2008) e nos obriga a pensar novas formas de ver e fazer o/ no mundo, levando em consideração homens e mulheres em situação de vulnerabilidade social, reconhecendo a trajetória histórica de exclusão de grupos sociais específicos como, por exemplo, negros e indígenas.

Não há dúvida que ainda é necessário ampliar conhecimentos, aprender muito quanto ao caminho a ser trilhado. Nessa perspectiva, a educação precisa se posicionar, assumir-se como força viva da sociedade e ocupar um espaço de luta contra toda forma de exclusão, preconceitos e racismo, em contraposição ao que ainda, de modo geral, se observa na sociedade atualmente, com muita ênfase nas instituições escolares.

O reconhecimento da diversidade como um paradigma mundial e o respeito às diferenças como elementos positivos e enriquecedores das relações humanas são assuntos que começam a ser tratados nos documentos normativos nacionais e internacionais, mas que ainda estão distantes da prática que permeia o universo escolar. Essa dicotomia acaba por dificultar o movimento a ser feito para forjar novas formas de convivência na contemporaneidade.

A diversidade não poderá ser tratada como fator de hierarquização e muito menos como parâmetro para demonstração de superioridades e inferioridades entre grupos humanos, mas como comple-

mentaridade e enriquecimento da humanidade em geral. Para que isso seja uma realidade possível de ser alcançada, outros referenciais mais humanizantes deverão ser buscados e aprendidos em todas as instâncias, inclusive na educação formal escolar.

O desafio posto tem sido o de, institucionalmente, incorporar essas propostas no fazer cotidiano, entrando pela porta da frente da escola, via currículo, consolidando estratégias, ações, rituais pedagógicos e sequências didáticas que favoreçam o desenvolvimento de mentes abertas a todas as expressões da diversidade.

A diversidade, a educação e o currículo

O trato pedagógico da diversidade no universo escolar tem que ser entendido de forma mais ampla, levando em consideração as questões mundiais, mas, particularmente, deve ser refletido e considerado de forma enfática quando visualizamos as singularidades da historicidade brasileira no processo de construção da sua nacionalidade. Esta foi construída coletivamente, fruto de múltiplas memórias e experiências humanas. Portanto, são características inequívocas desse país a multiculturalidade e a pluralidade étnico-racial. Coaduno com as postulações de Munanga (2003) quando critica a identidade mestiça:

Para construir uma identidade nacional não é preciso uma unidade cultural. [...] Negros, índios, mulheres, homossexuais, classes sociais e outras diversidades regionais produzem identidades diversas e não mestiças. [...] Por isso critico a ideia de que uma sociedade deve ser uma unidade cultural, seja da razão, de uma religião, de uma etnia ou, no caso do Brasil, de uma unidade cultural construída pela mestiçagem biológica (a miscigenação) e pela mestiçagem cultural (o sincretismo). (MUNANGA, 2003, p. 47).

A ideia de “identidade mestiça”, ainda defendida por alguns brasileiros, é legitimadora e ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial. No entrelaçamento das matrizes identitárias brasileiras, é que se constrói o seu tecido social. Assim, a ca-

racterística central da identidade brasileira é a diversidade: unidade na diversidade. A questão a ser solucionada é saber como combinar a igualdade com a diversidade.

Ampliar conhecimentos sobre essa perspectiva plural da sociedade brasileira e seu processo histórico de construção torna-se uma das alternativas no campo da educação. Sendo trabalhada significativa e pedagogicamente, essa perspectiva abrirá possibilidades para que brasileiros de todos os grupos sociais reconheçam positivamente a verdadeira identidade brasileira que é mista, constituída de matrizes europeias, africanas, indígenas, asiáticas... Ao recontar essa história, atualizando o conhecimento sobre a verdadeira participação desses grupos sociais, sem negligenciar ou hierarquizar seu protagonismo, as instituições escolares poderão cumprir seu papel social de forma ética, política e pedagógica. Os sujeitos escolares – negros, brancos, indígenas e de todos os pertencimentos – terão oportunidade de aprender durante sua trajetória escolar como seus ancestrais construíram este país. E muito mais que isso.

A questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando contada no livro didático é apresentada apenas o ponto de vista do Outro e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana: (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, o acesso a essa História renovada contribuirá significativamente para o reconhecimento de identidades, tanto a individual quanto a coletiva. Especificamente, negros e indígenas, discriminados historicamente, poderão se ver e se reconhecer e também serem vistos e reconhecidos positivamente no universo escolar por meio da visualização de suas histórias e culturas refletidas, com igualdade de oportunidades nos currículos escolares. Terão, portanto, melhores oportunidades de sucesso em sua trajetória escolar.

Serão aprendizados para todos, vislumbrando cumprir o propósito nacional colocado nos documentos normativos nacionais de promover uma educação de qualidade, antirracista, emancipatória e para todos e todas. Essa é uma das prerrogativas para que se efetive uma educação para o século 21, observando a realidade mundial e brasileira. É uma proposta desafiadora que deverá sair de planos e propostas, desejos e esperanças para se efetivar objetivamente.

A educação tem necessidade urgente de se colocar proativamente quanto aos temas da atualidade para não correr o risco de se tornar obsoleta, inadequada para as crianças e jovens, estes sujeitos sociais concretos que são alvos prioritários de seu atendimento. Os grupos historicamente colocados à margem (mas resistindo bravamente ao racismo estrutural também), como os negros e os indígenas, reivindicam que, por meio dos conhecimentos disseminados pela escola, seja desvelado o protagonismo histórico desses povos.

Não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando o assunto direciona as reflexões para as desigualdades raciais brasileiras e o racismo. Se a escola deve assumir seu papel de agente de mudanças e transformações significativas para educar para a diversidade e para as relações étnico-raciais, as complexidades das situações que cotidianamente perpassam o universo escolar tornam essa uma tarefa desafiadora, obrigando a escola a pensar um planejamento criterioso.

Planejar, contextualizar, sintonizar o pensar e o fazer, avaliar

Para levar em conta as prerrogativas apresentadas acima, o que as instituições escolares não poderão negligenciar é a **garantia da polifonia** em seu interior, reconhecendo positiva e objetivamente as muitas vozes que lá estão presentes. Todas elas têm direitos garantidos de expressarem suas experiências, histórias e vivências. Portanto, garantir essa polifonia significa que algumas palavras-chave como heterogeneidade, inclusão, pluralidade, equidade, singularidade, partilha, respeito, cultura, diálogo e flexibilidade deverão fazer parte do pensar, do agir e

do registrar das ações pedagógicas. No Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, refletimos sobre alguns parâmetros que poderão direcionar e/ou inspirar a proposta de pensar o Plano de Ação Escolar mais amplo e abrangente, facilitando a execução do Projeto de Intervenção a ser executado pelos cursistas. Plano de Ação pensado como guia, orientando a construção, efetivação e consolidação de uma metodologia positiva de tratamento pedagógico das questões raciais e que elas estejam confirmadas na agenda da escola de forma sistemática e permanente.

A abrangência, temporalidade e intencionalidade do Plano de Ação diferem do Projeto de Intervenção. Este se caracteriza por um conjunto de iniciativas e ações de intervenção na realidade escolar, tratando de assuntos específicos das questões raciais. Mesmo que as intencionalidades pedagógicas tenham especificidades e os resultados sejam diferentes, eles dialogam por meio de pressupostos que são básicos. O estabelecimento desse diálogo entre o Plano de Ação e o Projeto de Intervenção pode assegurar o fortalecimento do primeiro e facilitar a realização do segundo.

Procurando observar esse diálogo, foram elencados alguns passos para o início do caminho a ser trilhado. A organização de um plano de ações escolares para o trato das questões étnico-raciais levará em conta que serão buscadas formas de um **trato didático, pedagógico e de forma curricular**, tendo como **base a realidade de cada instituição**. Será também uma **proposta articulada aos projetos** já desenvolvidos na escola e construída de forma coletiva (professores, direção, coordenação, estudantes, comunidade), tendo como referenciais princípios e propósitos contemporâneos da educação que valorizam o trato da diversidade, da pluralidade e da diferença como elementos curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Africana e Afro-brasileira e outros documentos normativos da educação nacional servirão de suporte na elaboração de um esquema para o desenvolvimento desse diagnóstico.

Uma ação inicial diz sobre a necessidade de construir um **diagnóstico objetivo** sobre a situação real da escola quanto ao atendimento aos propósitos colocados pela Lei 10.639/03 (e 11.645/08) que se ampara no tripé ensino de História e cultura africana; ensino de História e cultura de afro-brasileiros e indígenas; e educação para as relações étnico-raciais. Também nesse momento é oportuno fazer uma **análise crítica das concepções de currículo** que perpassam a escola para procurar superar paradigmas ultrapassados e fortalecer o trato das questões raciais no ambiente escolar.

O diagnóstico mencionado deverá **abranger vários aspectos**, observando os currículos e programas; as atividades e rituais pedagógicos; o ambiente escolar e suas relações; as relações professor-estudantes, professor-professor, direção-professores-estudantes; as relações com a comunidade e entorno; a expressão verbal cotidiana; o material didático pedagógico e os acervos literários como suporte para a realização do trabalho; a inserção do tema no currículo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e em todas as áreas de estudo de forma multidisciplinar. Também o diagnóstico deverá ser construído coletivamente.

Uma vez o diagnóstico elaborado e aplicado e os dados analisados é o momento de **problematizar as concepções, os conceitos, os preconceitos, os equívocos e as contradições** que perpassam a escola. Pensar como ressignificar os rituais pedagógicos inadequados. Todas essas reflexões, baseadas em referenciais teóricos consistentes, tendo como base o pensamento pedagógico contemporâneo em diálogo com o pensamento negro em educação, favorecerão o momento de planejar objetivamente as ações a serem empreendidas e as metas a serem alcançadas, com estabelecimento de prazos. Portanto, trata-se de visualizar em que ponto a escola se encontra quanto ao trato das questões raciais e planejar o que é necessário modificar e avançar.

De posse do roteiro de ações com definições de objetivos e delineamento de responsabilidades, é chegado o momento de fortalecer as ações educativas que serão empreendidas e definir estratégias e metodologias que darão consistência à prática. É o consolidar do traba-

lho planejado, ultrapassando ações pontuais e efetivando aquelas que promovam a igualdade racial no ambiente escolar de forma constante.

O resultado das análises, conseqüentemente, colocará em evidência quais as ações que terão que ser operacionalizadas (estabelecendo prioridades), colocando em prática o pensado e definindo responsabilidades. Assim, **deverão ser respondidas as questões: o que fazer - como fazer - para que fazer - quem vai fazer - quando fazer.** Certamente, as vozes presentes na comunidade escolar serão consideradas e envolvidas nas diversas ações.

Reafirmo a importância de realização de um trabalho coletivo e articulado ao PPP escolar em contraposição àquele que envolve apenas um professor ou um grupo de professores como únicos responsáveis pela consolidação do trabalho. Isso dificulta ou mesmo impede a realização de um trabalho de qualidade.

Todo processo pedagógico escolar tem que ser acompanhado e avaliado objetivando **medir resultados, corrigir os rumos e aperfeiçoar as ações.** A avaliação retroalimenta a tomada de decisões, mostrando possibilidades e limites no Plano de Ação, como também detecta os pontos de excelência. É importante avaliar erros e acertos e registrá-los. Os resultados deverão ser partilhados com todo o coletivo escolar.

Iniciando o processo de construção do Plano de Intervenção

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. [...]. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. (BRASIL, 2004, p. 14).

Em observação aos propósitos da epígrafe, elencados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Africana e Afro-brasileira, ao pensar o processo educacional de construção de um Projeto de Intervenção escolar, é fundamental que avancemos para além do senso comum, substituindo-o por conhecimentos cientificamente elaborados. Torna-se função escolar socializar esses conhecimentos por meio do currículo. As iniciativas e ações de intervenção na realidade escolar, proporcionadas pela realização desse projeto, deverão ser previamente planejadas com detalhamento de ações específicas. Essas ações deverão dialogar com os propósitos educacionais de tratar pedagogicamente a diversidade, aliando-se aos objetivos de uma educação de qualidade para todos e todas e contemplando as africanidades que estruturam a sociedade brasileira.

Objetivamente, o trabalho pedagógico deverá ser pensado de forma a observar o reconhecimento e a valorização das diferenças, procurando desenvolver a capacidade de reconhecimento das diversidades e das diferenças como direito; a importância da diversidade biológica e a diversidade racial e sociocultural brasileiras. Oportunizar, portanto, que mentes sejam educadas, fortalecendo atitudes e valores, para assumirem posicionamentos contrários à intolerância, ao racismo e a todas as formas de discriminações. Vale o questionamento: Qual seria a contribuição do Projeto de Intervenção nesse sentido? Quais estratégias pedagógicas e atividades significativas e contextualizadas poderão ser trabalhadas contemplando vivências com os estudantes para alcançar esses objetivos?

Outro aspecto a ser observado nessa construção é o estudo da diversidade histórica, étnica e cultural brasileira como fruto de múltiplas memórias e experiências humanas. A memória histórica brasileira e sua herança sociocultural serão trabalhadas pedagogicamente, sem hierarquização de seus grupos sociais formadores. A ampliação dos conhecimentos sobre a trajetória histórica desses grupos – em especial do povo negro, visualizando positivamente sua participação na construção histórica, econômica, social e cultural do Brasil – e o reconhecimento da influência dos povos africanos na cultura bra-

sileira são prerrogativas para agregar qualidade no desenvolvimento desse projeto.

Portanto, na elaboração do Projeto de Intervenção, os/as educadores/as deverão se questionar: Quais as temáticas e conteúdos disciplinares das áreas de conhecimento serão elencados para contribuir para o desvelamento dessa História? As atividades pedagógicas intencionalmente planejadas para o desenvolvimento do “Projeto” contemplam essas prerrogativas?

Conteúdos disciplinares, relações étnico-raciais e africanidades: diálogos possíveis?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Africana e Afro-brasileira, a educação para as relações étnico-raciais se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas. Portanto, no desenvolvimento do Projeto de Intervenção, deve-se enfrentar um dos principais desafios: possibilitar o estabelecimento de diálogos entre o que já é comumente trabalhado, consolidado nos currículos, com os conhecimentos que estiveram “ausentes” das propostas curriculares oficiais sobre as referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas do povo negro e indígena.

Confirmando o propósito desse texto, julgo possível apresentar aos cursistas/docentes algumas indicações que poderão colaborar na construção do Projeto de Intervenção, pensando no estabelecimento desses diálogos, conduzindo-os para procedimentos convenientes. Mas convém salientar que desenvolver esse trabalho pedagógico não significa abandonar as disciplinas escolares e suas especificidades ou apenas aglutinar a elas a temática, mas sim ressignificar os conteúdos, contextualizando-os, relacionando-os com a realidade brasileira. Significa reconhecer o currículo como campo de produção de significados construídos tanto por meio dos conteúdos trabalhados,

como pelas experiências culturais articuladas com a realidade social dos(as) estudantes. (ROCHA, 2007, p. 32).

Nesse sentido, Rocha (2007) afirma que as disciplinas escolares e seus conteúdos serão, portanto, ressignificados. Sem um fim em si mesmo, serão instrumentos para modificação, reelaboração e elaboração de novas formas de pensamento antirracista, aberto às diversidades. Conhecendo as especificidades de cada disciplina escolar, abrem-se possibilidades para que os professores se orientem na seleção dos conteúdos que poderão ser trabalhados contemplando o Projeto de Intervenção.

A articulação das disciplinas escolares e seus conteúdos em diálogo com a temática étnico-racial

Os referenciais apresentados abaixo poderão contribuir para que os educadores possam compreender melhor a importância de algumas áreas disciplinares quanto à socialização dos conhecimentos cientificamente embasados sobre a temática racial. Vale refletir também sobre a contribuição de cada uma das disciplinas, seus objetivos e propósitos quanto à inserção da temática racial no currículo da Educação Básica. Vejamos alguns apontamentos.

Ciências: conhecimento científico, diversidade e prática social

O ensino de Ciências poderá promover o aprendizado de conceitos e a construção de conhecimentos com base científica que levem à reflexão sobre preconceitos, estereótipos e discriminações advindas do senso comum sobre o negro e sua cultura. Compreender a diversidade da vida, da herança biológica, das características hereditárias e sobre o papel do ambiente nas características dos seres humanos e suas adaptações. Poderá também ampliar conhecimentos sobre a diversidade cultural e étnica como parte importante da biodiversidade, favorecendo, desta forma, o respeito às diversificadas visões de mundo, condição básica para a estruturação de convivên-

cias saudáveis, apartadas de todas as formas de preconceito, racismo e discriminação.

História: Histórias de negros... negros na História...negros e História...

O ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana envolve articulação entre o passado, o presente e o futuro, procurando ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. A sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. O não contar dessa História, negando sua importância, é impedir que os sujeitos históricos concretos, presentes no universo escolar, apropriem-se de conhecimentos fundamentais, tanto da História do Brasil como da História Universal.

Matemática: a matemática no contexto...

Os povos e culturas, levando em conta sua visão de mundo, constroem os saberes matemáticos. Assim, a Matemática deverá ser vista como um importante componente cultural para o desenvolvimento da inteligência humana, e ser enxergada como um produto cultural, em que os grupos sociais produzem seus conhecimentos de acordo com suas necessidades. Integrado às atividades humanas, o saber matemático colabora para o entendimento de outras culturas. Portanto, devem também fazer parte do saber matemático em nossas escolas, as referências às diversas culturas, com ênfase para as indígenas e africanas, matrizes identitárias nacionais. Atenção especial deverá ser dada às contribuições que as culturas africanas efetivaram na gênese do “pensar numericamente” da humanidade, como também ao modo de contar e medir; marcar o tempo e entender o universo

utilizado pela vários povos, reconhecendo e valorizando como esses povos e essas culturas construíram seus saberes matemáticos.

Educação Física: corpo, movimento, cultura e relações

Tendo a cultura corporal como objeto de conhecimento e ensino, a disciplina Educação Física poderá atender ao propósito de ampliar o conhecimento dos estudantes para eles tenham condições de analisar criticamente saberes sociais e padrões de beleza e de saúde dominantes na sociedade – padrões esses que, muitas vezes, são utilizados para promover e disseminar preconceitos e discriminações, inclusive a racial – e também vivenciarem diferentes práticas corporais, advindas das variadas manifestações culturais brasileiras. A Educação Física cumprirá seu papel como disciplina escolar, numa perspectiva formadora, se priorizar em suas práticas articular dialeticamente seus fundamentos disciplinares, as relações políticas, sociais, econômicas históricas e culturais da sociedade, entrecruzando o reconhecimento da diversidade e a valorização da convivência com as diferenças. Esses, como elementos-chave para a compreensão e valorização das expressões dos diferentes grupos étnicos constitutivos da nação brasileira.

Artes: fruir... contextualizar... experimentar... descobrir... descobrir-se...

Arte é cultura. Ao propiciar aos estudantes a compreensão sobre esse fato, criam-se oportunidades múltiplas para que eles possam manter contato com as produções artísticas nas diferentes culturas, sendo incentivados a identificar a existência de diferentes padrões artísticos e estéticos contextualizados em diferentes épocas e culturas.

A valorização das diferentes manifestações artísticas dos povos e culturas será um dos focos no trabalho pedagógico com essa disciplina, o que propiciará a compreensão da arte como fato histórico, contextualizado nas diversas culturas, e promoverá a valorização das diversi-

dades culturais, sociais e étnicas. É necessário, então, nessa área, desenvolver estratégias pedagógicas para que os estudantes identifiquem e reconheçam as concepções estéticas africano-indígenas e também as baseadas na herança africana presentes na realidade brasileira (na dança, na música, no teatro e nas artes visuais). Desta forma, será possível ampliar democraticamente o conhecimento, sem hierarquização, de algumas das manifestações e expressões artísticas de todos os povos e continentes.

Língua portuguesa: falares, expressões, heranças linguísticas e cultura...

É importante entender que o português falado no Brasil é constituído por heranças linguísticas africanas, indígenas, portuguesas, dentre outras. Aprender uma língua passa por aprender também os significados culturais das palavras e respeitar a diversidade cultural. Essa disciplina poderá ser veículo para o conhecimento dos falares africanizados no cotidiano da sociedade brasileira, bem como promover o respeito à diversidade étnico-racial e cultural brasileira por meio do reconhecimento das heranças linguísticas africanas, pelas marcas da linguagem própria dos grupos sociais a que os estudantes pertencem, pela expressão por meio da oralidade característica do povo negro, pelo reconhecimento de palavras depreciativas e preconceituosas, pelos textos literários de autores e com personagens afro-brasileiros, por textos que expressem o combate ao racismo, pelo uso da mitologia africana e afro-brasileira como fonte de informação e entendimento de aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

A literatura afro-brasileira e as literaturas africanas poderão ser usadas como um rico instrumento de combate ao racismo, preconceitos e discriminações quando, por meio de seus textos, promoverem ampliação de conhecimentos, informações, e incentivar reflexões críticas sobre a temática.

Língua estrangeira: ampliação de horizontes, comunicação entre povos, respeito a outras culturas...

Entende-se que, com essa disciplina, podem ser ampliadas as possibilidades dos estudantes agirem discursivamente no mundo e compreenderem outras manifestações culturais próprias de outros povos. Ao trabalhar línguas estrangeiras criam-se possibilidades de conexões com símbolos culturais e políticos de outros povos como instrumentos de cidadania, fortalecendo e ampliando a possibilidade de acesso às experiências culturais e históricas africanas e da diáspora.

Portanto, poderão fazer parte das atividades e conteúdo dessa disciplina: o estudo dos símbolos culturais presentes na vida social dos estudantes relacionados à língua estudada; diversidade de línguas oficiais e maternas faladas nos vários países africanos; leitura, tradução e interpretação de canções de diferentes estilos musicais de origem e/ou influência afro em língua estrangeira; experiências históricas dos países das línguas estudadas que se relacionam com a temática racial, assim como muitos outros temas que possam contribuir para incluir dimensões das experiências culturais e históricas africanas e da diáspora no ensino da língua estrangeira.

A competência comunicativa em língua estrangeira possibilitará não só o reconhecimento da presença da língua estudada e sua cultura no cotidiano, como também identificar a imposição dessa língua no processo histórico de colonização e nos dias atuais.

Geografia: compreendendo o mundo, seus movimentos, suas transformações nos diversificados espaços...

Os estudantes terão oportunidade de entender, por meio do estudo crítico do espaço geográfico brasileiro, a interdependência existente entre as configurações desse espaço e as práticas sociais, e problematizar e compreender as relações entre economia, política e participação social e suas repercussões nesse espaço. Nesse sentido, o

estudo da geografia oportuniza a compreensão do espaço geográfico e sua relação com a construção de cidadania, atentando para mudanças e permanências e tendo como parâmetro a diversidade étnica, racial e cultural.

Os temas citados farão parte dos estudos da Geografia como uma disciplina capaz de permitir uma compreensão das desigualdades sociais e étnico-raciais que caracterizam a sociedade brasileira. São eles: as contribuições negras quanto à formação do território colonial brasileiro e nos ciclos econômicos; ocupação, uso e a transformação desse espaço de acordo com cada visão de mundo; produção material, cultural, ideológica e social do espaço; causas e consequências do difícil processo de ocupação do espaço urbano e rural vivenciado pelo negro brasileiro pós-abolição e na atualidade, bem como maiores conhecimentos sobre a economia, países, povos, culturas e etnias do continente africano.

Quando se apresenta no texto as contribuições que cada uma das disciplinas poderá oferecer, no sentido de incorporar o tema étnico-racial como objeto de conhecimento no ambiente escolar fazendo parte do currículo, não se propõe uma concepção por etapas e transmissiva de conteúdos por meio de cada uma delas. O propósito é que o trabalho ultrapasse o pensamento fragmentado, isolado e disperso e avance para a interdisciplinaridade, em que as disciplinas possam se integrar para ampliar os conhecimentos dos estudantes.

O processo de avaliação do Projeto de Intervenção Escolar

A implementação do Projeto de Intervenção requer acompanhamento criterioso e uma avaliação constante, observando tanto esse processo como os resultados. Assim, durante a realização do projeto é prudente fazer questionamentos como os que seguem ou outros que se fizerem necessários: Os objetivos programados estão sendo atingidos? O que precisa ser alterado? As ações programadas estão sendo concluídas em tempo hábil de acordo com cada etapa?

As estratégias pedagógicas utilizadas estão correspondendo adequadamente? É uma ação que contribuirá para confirmar ou retomar ações que estão sendo realizadas no projeto.

Fará parte também dessa avaliação a reflexão sobre os resultados alcançados. Ela também deverá ser conduzida de forma coletiva e abranger os vários aspectos do cotidiano escolar como, por exemplo: o trabalho pedagógico com suas atividades e rituais cotidianos; a implementação da Lei 10.639/03 e a inserção dos conteúdos e temas no currículo; o material didático usado; o posicionamento dos estudantes; a qualidade das relações étnico raciais na escola e comunidade; atividades e rituais pedagógicos; expressão verbal cotidiana.

Após a realização do projeto, vale questionar: Os resultados e objetivos propostos no planejamento foram atingidos? Onde erramos? Onde acertamos? Quais foram os pontos fortes e pontos fracos do projeto? Todas as ações planejadas foram concluídas ou não? Por quê? Quais as dificuldades encontradas? Possibilitou-se a formação de habilidades, aprendizado de conceitos e desencadeamento de atitudes quanto às relações étnico- raciais? Que transformações positivas podem-se observar no processo e ao término do Projeto de Intervenção?

Estas e outras perguntas poderão conduzir o processo avaliativo no sentido de aperfeiçoar as ações, mostrando as possibilidades e os limites, por meio das observações, análises, reflexão e registros sobre o projeto realizado.

Considerações finais

Objetivamente, o desejado com esse texto foi contribuir com os cursistas/docentes em sua tarefa de elaboração da proposta de um Projeto de Intervenção escolar a ser elaborado, apresentado e aplicado em suas escolas de atuação como requisito para a certificação do curso.

O início das reflexões desenvolvidas partiu de questionamentos que poderiam ajudar na definição do caminho a ser trilhado na escrita desse Projeto de Intervenção, a saber: Em que medida a realização do Projeto de Intervenção poderá favorecer a escola em seu propósito de se tornar cada vez mais contemporânea, tratando de forma pedagógica e curricular a diversidade, observando esse paradigma mundial do século 21? O projeto pensado poderá levar a comunidade e seu entorno a um maior envolvimento com a escola, participando ativamente na sua implantação e implementação? O projeto fará diálogo direto com os conteúdos e temas já comumente trabalhados no currículo ou será desconectado, tornando-se apenas um apêndice nas atividades escolares? Será preciso relembrar o que discorre as Lei 10.639/03 e 11.645/08 e o tripé em que ela se edifica? Que conhecimentos com base científica serão ampliados junto aos estudantes, nas áreas histórica, geográfica, social, econômica e cultural sobre o grupo social negro? É possível levantar alguns princípios que poderão orientar a realização do projeto e levantar características básicas indicativas um projeto de trabalho eficiente? Que indicadores de proficiência poderiam ser elencados pensando a avaliação do projeto?

Assim, essas reflexões desenvolveram-se pensando o cotidiano escolar, vislumbrando as possibilidades de levar para a escola, via currículo, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diversidades e diferenças que caracterizam o Brasil. Portanto, o Projeto de Intervenção deverá propor esse reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais, por meio de ações pedagógicas, fomentando a positividade da herança

africana e indígena no país. Dentro dessa proposta educativa, esses temas não serão trabalhados apenas como “apêndice” ou entrar pelas “frestas” do currículo, mas como conhecimentos basilares para a formação geral de todos os estudantes e essenciais para a vida profissional e cidadã.

O Plano de Ação e o Projeto de Intervenção não podem ser vistos como solução mágica que apresentam respostas definitivas para resolver as questões de racismo, discriminação e preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira e, por consequência, no ambiente escolar. Mas é certo que poderão apresentar reflexões e ações iniciais propícias para a construção de um clima escolar adequado para a educação de mentes mais abertas às diversidades, com rejeição ao racismo e toda forma de intolerância.

Não podemos esquecer que o Brasil é uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, mas também aquela em que o racismo institucional é uma triste realidade que mata. Como espaço primordial de construção de conhecimento, a escola terá que definir sua posição urgentemente: silenciar, exotizar, folclorizar, negar ou assumir o enfrentamento pedagógico e o trato educativo dessa temática, reconhecendo-a, respeitando-a e valorizando-a. E, certamente, essa decisão deverá estar representada de forma reflexiva e crítica nas suas práticas pedagógicas diárias. Essa é uma das significâncias do Projeto de Intervenção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPIR, 2004.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: São Luiz, 2001.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade: *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: São Luiz, 2001.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOORE, C. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOORE, C. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre diversidade e a identidade negra no Brasil. *In*: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

ROCHA, R. M. de C. **A pedagogia da diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

ROCHA, R. M. de C. **A pedagogia da tradição**: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTANA, P. M. de S.; ROCHA, R. M. de C. (org.). **Africanidades e brasilidades no currículo da educação básica**: compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

SILVA, P. B. G. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./fev. 2003.

A Lei 10.639/2003, a história pública, o ensino e história no contexto escolar: novos horizontes de expectativas²

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib³
Tadeu Pereira dos Santos⁴

Resumo

Este artigo reflete o papel e o lugar da história na construção do conhecimento histórico, a partir de uma perspectiva capaz de articular as questões históricas para além de uma visão europeizante, evidenciando o protagonismo de sujeitos silenciados por uma história em mão única e proporcionando a esses atores sociais serem compreendidos como produtores de conhecimentos dados a ver/ler em uma perspectiva plural e múltipla de história e sociedade. Aqui, destacamos os atores negros em sua complexidade e multiplicidade como sujeitos do fazer histórico, em uma sociedade em que, apesar de maioria, ainda são invisibilizados no cenário social, cultural e educacional, dentre tantos. Essa invisibilidade é construída pelo olhar único, embranquecido, que não percebe as vozes da diversidade e que insiste em (re)contar e referendar uma “verdade” única acerca da história, que escamoteia o protagonismo negro no Brasil. Por acreditar na ruptura com esse olhar deturpado, propomos um

2 Apesar de não ser o mote do diálogo pretendido neste artigo, o termo História pública é aqui utilizado com o intuito de proporcionar uma conexão possível com a temática étnico-racial no contexto escolar, uma vez que este pode ser visto como um espaço de múltiplas possibilidades de diálogos, auxiliando-nos na compreensão das diferenças, dos modos de ser e estar no mundo de cada sujeito ou grupo social, promovendo a compreensão da pluralidade de sentidos epistêmicos que transitam pelo saber histórico e deixado de lado, muitas vezes, no exercício do ensino de história em sala de aula. Para saber mais consultar: FRISCH, M. A história pública não é uma via de mão única, ou, *De A Shared Authority à cozinha digital*, e vice-versa. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. SANTHIAGO, R. (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70 e SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: op.cit, p. 23-35.

3 Doutor em História pela Universidade de Brasília, com estágio pós-doutoral pela Universidade Estadual de Maringá. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na área de estágio supervisionado, práticas educativas e educação para as relações étnico-raciais. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABi). Coordenador do Laboratório de Cultura Popular e Vídeo Documentário (DOCPop-UFU). E-mail: cairomohamad@gmail.com.

4 Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia, com estágio pós-doutoral pela mesma instituição. Professor na Universidade Federal de Rondônia. E-mail: tadeuspopolis@yahoo.com.br.

diálogo na contramão do tradicional, evidenciando que o lócus da produção do conhecimento histórico se faz e se refaz pela mão e pelo conhecimento de africanos e seus descendentes. Por isso, as narrativas históricas se reconstroem colocando abaixo o viés eurocêntrico, reverberando outras memórias sobre a história do negro no Brasil, e, portanto, recriando processos educativos e formativos contributivos à implementação da Lei 10.639/2003. Assim, é urgente a necessidade de educar para relações étnico-raciais à luz da história pública.

Palavras-chave: História Plural. História Pública. Lei 10.639. Negritude.

Iniciando o diálogo...

Mesmo após dezessete anos da promulgação da Lei 10.639/2003, ainda reivindicamos sua implementação. Os motivos são vários e esbarram em dificuldades como visibilidade, reconhecimento, vontade política em referendá-la, tê-la como protagonista ou reconhecê-la positivamente como legislação capaz de valorizar a história e a cultura africana e afrodescendente nos bancos escolares. A lei é fundamental na formação permanente e continuada de professores, permitindo que docentes e discentes entendam que falar de negritude na escola não é tarefa apenas para professores ou alunos negros.

Ao longo das lutas do movimento negro, as tensões se deram justamente nesse campo de disputa que é a escola. Assim, levar a todos a importância do reconhecimento histórico, social e econômico de africanos e afrodescendentes e também referendar que existe outro continente africano rico de sentidos, conhecimentos e significados para além da imagem distorcida de mazelas que ainda se pretende enaltecer são pontos basilares.

Nesse campo de embates, mudanças ocorreram na política educacional brasileira, por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que veio implementar, nas várias modalidades de ensino, a história e a cultura africana e afro-brasileira, promovendo uma movimentação na forma de conceber a escola e seus estudantes.

Todos esses momentos provocaram uma quebra de paradigmas sociais, culturais, políticos e educacionais, dentre outros. A nosso ver, o espaço escolar tem assumido as cores da diversidade étnica, mesmo em meio aos atuais retrocessos que assolam o país. Negros e negras saíram do anonimato, conquistaram a cena histórica das narrativas dos livros didáticos e do cotidiano social, assumiram suas posturas ideológicas, religiosas, culturais e sua estética, antes silenciadas e/ou negligenciadas. Assim, se abre um campo possível para o ensino de História na atualidade frente aos novos desafios derivados das infindáveis lutas dos negros ao longo da História do Brasil, hoje, mais que nunca, necessárias para evitar o retrocesso em massa das conquistas e dos olhares já descortinados. Esse processo é desafiador num país que, ao longo de sua história operacionalizada por lutas entre desiguais, tentou definir o lugar dos negros, de suas experiências culturais, religiosas e educativas.

A elasticidade do conceito de história e suas múltiplas matizes...

Compreender o modo como os diferentes meios, linguagens e atores produzem uma interpretação do passado que orienta o presente e projeta futuros significa reconhecer que essas narrativas interferem diretamente no ensino escolar da história, uma vez que alunos e professores aprendem história não somente com referência à disciplina escolar ou acadêmica da história. (SADI, 2012, p. 8).

A partir da epígrafe acima é possível pensar na elasticidade do conceito de História para além das perspectivas que visam reduzi-la a práticas de escolarização no âmbito das instituições de ensino. Por uma lente ampliada, relaciona-se a produção dos historiadores nas universidades às produções dos folcloristas, experiências cotidianas, significações produzidas pelos diversos meios de comunicação.

Plurais foram e ainda são as matizes e matrizes que produzem significações sociais e que, configuradas em linguagens, consistem em práticas que orientam atos na sociedade. À luz do referido pressuposto do conceito de História, é necessário considerarmos também o dimensionar do nosso olhar em relação à diversidade de

linguagens que produzem significações sobre a história de afrodescendentes e africanos no Brasil para além daquelas que centralizam práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem no âmbito da escolarização, movimentos que reforçam as narrativas históricas como verdades únicas. Por outro lado, na contramão desse caminho, o que precisamos é referendar e reforçar o cotidiano experimentado socialmente e as linguagens que se diversificam em plurais formatos, instituindo versões de História que rompem com a naturalização e transformação desse nosso olhar.

Ao longo da História do Brasil é possível perceber a diversidade dos referenciais que constroem histórias e memórias das experiências negras e que devem ser lidos como práticas educativas em um movimento que faz do cotidiano lócus de formação social, dinamizador do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, faz-se necessário considerar as significações dos modos de vida da negritude brasileira no seu fazer social, relacionando as linguagens que qualificam suas práticas sociais. É impossível pensá-las desvinculadas das relações que se estabelecem com os diversos meios de comunicação do país, os quais produzem cotidianamente representações dos negros.

Tem-se a operacionalidade escriturária de experiências acentuadas cotidianamente por meio de representações fragmentárias do universo social do negro, tecidas à luz das preposições **sobre** ou **para**, instituidoras de uma dimensão binária, definindo o espaço que o “eu” ocupa na produção de um “outro” pelo viés da descaracterização, da inferiorização. Tal visão busca produzir distanciamentos a partir dos extremos, impossibilitando o campo relacional entre ambos, pois o intuito é justamente ligar as representações construídas aos fragmentos do universo do que se projeta, silenciando os modos de vida do povo negro. O intuito é o soerguimento do racismo e o preconceito social manifesto em práticas que da diferença fazem desigualdade.

No racismo, a recusa é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: “Eles/elas querem tomar o que é Nosso, por isso têm de ser excluídos(as).” A informação original e elementar – “Estamos tomando o que é

Deles(as)” – é negada e projetada sobre o(a) ‘Outro(a)’ – “Eles/elas estão tomando o que é Nosso” – o sujeito Negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito Negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Este fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’, sempre como antagonista do ‘eu’. Essa cisão evoca o fato de que o sujeito branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte “boa”, acolhedora e benevolente – é vista e vivenciada como ‘self’, como ‘eu’ e o resto – a parte “má”, rejeitada e malévola – é projetada sobre o ‘Outro’ e retratada como algo externo. O ‘Outro’ torna-se então a representação mental do que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: o ladrão/a ladra violento/a, o/a bandido/a indolente e malicioso/a., uma vez que para (KI-LOMBA, 2016, p. 173-174):

As práticas interpretativas sobre esse processo não são construídas a partir das experiências da comunidade negra no Brasil. Historicamente, são referenciadas a partir de um espaço temporal e espacial transformado em matriz, em que as explicações têm apenas uma origem, já que foram arquitetadas à luz de um referente (a escravidão), para significá-las socialmente. Diversas foram as linguagens e as temporalidades consolidadas que apresentavam os africanos e afrodescendentes como destituídos do chão de suas experiências, na medida em que a referida condição de escravo dos africanos foi feita numa matriz que pretendia sempre otimizar uma ideia de indivíduos desprovidos de cultura, imersos numa barbárie social, sem perspectivas de contribuição a não ser pela sua força de trabalho presente como horizonte de futuro.

Tais narrativas não foram consideradas como parte constituidora dos processos de ensinamentos e aprendizagens para além das salas de aula, na medida em que referendávamos como práticas educativas apenas as experiências apreendidas nas instituições escolares. Práti-

cas que, à luz de materiais pedagógicos, especialmente os livros didáticos, concebiam os processos de ensinar História, haja vista que restringíamos sua potencialidade de transmutação às vivências nos ambientes escolares. Assim, por muito tempo, desconsideramos outros meios de aprendizado da História, já que a concebíamos como a ciência que estuda o passado e, ao mesmo tempo, nos esquecíamos de perguntar como se produz à História.

No século 21, os usos e abusos que dão sentidos à existência das linguagens não mais permitem aprendê-las e apreendê-las apenas nas salas de aulas, já que o cotidiano passou a ser considerado lócus de produção de práticas educativas que dão aceção aos processos de ensinamentos aprendizagens.

As significações sociais ou as percepções de mundo, os padrões assumidos por um dado grupo ou pelos indivíduos em questão são derivados das suas experiências cotidianas. Na maioria dos casos, são as práticas educativas que oferecem subsídios à formação de pessoas que desconhecem os preceitos científicos, mas se orientam à luz de uma tradição cotidiana, instituída por credices e pela religiosidade, conforme nos apresenta Agnes Helles (1970, p. 40), ao problematizar a produção de preconceitos sociais:

Os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos. Até agora, impõe-se-nos a conclusão de que os preconceitos – pelo menos parcialmente – são produtos da vida e do pensamento cotidianos.

À luz de diversos suportes formativos, as representações da população negra e africana são plurais e se apresentam ora por um prisma científico ora destituído dele. A lógica, que se exhibe ainda hegemônica, produz uma diversidade de linguagens (jornais, revistas, narrativas orais, filmicas, fotografias, dentre outras), que, veiculadas em mídias sociais, mantêm viva a tradição que liga o presente ao passado com vistas à produção de tornar-se sempre um dado passado como presente delineador do futuro. Visa sempre fazer lembrar a

existência da comunidade negra à luz da desqualificação e da inferiorização ao tentar definir os seus lugares, de modo a transformar a diferença em desigualdade.

Nessa perspectiva, compreendemos que são linguagens que se transformam em referências para construir lembranças sobre a comunidade negra no país, as quais assumem o papel de referenciais capazes de assegurar uma dada tradição que, presentificada cotidianamente, se faz naturalizada.

Após todo o período que vivenciamos desde a implantação da Lei 10.639/2003, urge ampliarmos os horizontes da sua efetivação, haja vista a necessidade de perceber as instituições educacionais como lugares vividos e praticados em conexão com a realidade social. Ao longo desses anos, é perceptível que os esforços dispensados voltaram-se, em sua maioria, para ocupar as instituições de ensino. Plurais foram as ofertas de cursos de extensão, de formação continuada, abertura de concursos públicos na Universidade, tendo como campo de atuação as questões raciais, a história da África e a cultura afro-brasileira, dentre outros. Contudo, à luz das prerrogativas materializadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é preciso lembrar que o desafio de educar para as relações étnico-raciais não se volta em produzir práticas apenas para a comunidade negra, mas para à diversidade de sujeitos sociais, pois a preocupação consiste no combate ao racismo e ao preconceito social, alimentados cotidianamente, uma vez que

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16).

Toda essa percepção dialógica expressa que os processos de ensinosa e aprendizagens são produtores de conceitos que instituem uma tradição que condiciona o olhar, o perceber as pessoas pela lógica da inferiorização. Tais conceitos se transmutam nas únicas referências das pessoas que não têm acesso a uma educação antirracista.

As práticas construídas no âmbito das instituições educacionais e no cotidiano social devem ser edificadas à luz de duplo movimento: 1) as proposições devem não apenas evidenciar quais são os referentes de produção de racismo no Brasil, mas conduzi-los para uma formação cujas práticas reflexivas ofereçam instrumentos de autocompreensão dos processos que até aqui os construíram, despertando a consciência ao elucidar as razões em que significam o *outro* (as minorias gays, negros, indígenas, dentre outros) pelo viés da inferiorização, tipificação e inferiorização; 2) as práticas educativas devem ter como referência o fazer dos sujeitos negros em sua complexidade, de modo a situá-los nos tempos e espaços das suas múltiplas experiências, desvinculando-os das memórias que os ligam eternamente ao processo de escravização brasileira. Tomá-los a partir de seus modos de vidas, percebendo-os como protagonistas, como ocupantes de um lugar histórico de lutas e disputas, e considerados no seu fazer-se negro por meio de táticas, astúcias, conformismo, resistência em sua luta pela sobrevivência.

O sistema educacional deve ser calcado nos preceitos elencados por Gomes (2001), enquanto conteúdos escolares, para a promoção e construção de significações sociais que sejam referências ao combate do racismo:

A diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. (GOMES, 2001, p. 87).

Neste sentido, é que devemos considerar a Lei 10.639/03 em sua interlocução com a História pública. O estreitamento se faz com o propósito de que o diálogo entre docentes e discentes em sala de

aula produza autonomia e a produção de novos saberes evidencie a autoria dos envolvidos nesse processo. Do mesmo modo que a sensibilização desses profissionais se dá não só pela sua afinidade com a temática racial, mas também pelo choque de realidade que a formação permanente e a continuada promovem. Assim, à luz das ponderações de Sadi (2012, p. 127), é possível destacar que:

Podemos dizer que as estruturas sociais, bem como as ações políticas e individuais, estão constantemente ancoradas em argumentos históricos. Compreender os vínculos entre as relações sociais presentes e as interpretações do passado deve ser útil tanto para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do presente como para propiciar uma ampliação da percepção do passado que libera os homens para a definição de novas relações sociais.

A Lei 10.639/2003, no fulgor da História pública, permite-nos considerar os significados dos mais diversos processos formativos como expressivos de uma formação não constituída por meio dos códigos científicos, mas fundamental e necessária para interlocução com os discentes no âmbito da sala de aula. Busca afastar-se da tradição disciplinar, evitando o engessamento da complexidade das experiências negras que se quer normatizada e apenas apresentada pelo viés científico, posto que para Pereira (2017, p. 64-65),

De certa forma, esta “desregulamentação” do conhecimento histórico nos espaços públicos propiciou não somente uma distância em relação à tradição disciplinar e ao seu caráter normativo e científico, mas também, penso eu, uma certa liberdade na elaboração do que seria o conhecimento histórico nestes espaços. O que pelas instâncias então consideradas legítimas produtoras deste discurso foi encarado por muito tempo como conhecimento ilegítimo, na medida em que não possuía o aval científico do corpo disciplinar, sem no entanto serem percebidas as relações que se criavam e eram engendradas nestes espaços. É este distanciamento, e o vazio deixado por ele, que cria lugares de fala para outros profissionais e outras áreas construírem

discursos sobre a História: jornalistas, advogados, curiosos; veículos de *mass media* com produtos de entretenimento (séries, novelas etc.), até mesmo apropriações políticas com distorções históricas gritantes [...]. À disciplina afastada deste espaço público, restou a crítica distante. E as implicações deste distanciamento são muitas.

Faz-se necessário equilibrar a relação entre as práticas que qualificam o conceito de História pública e as compreendidas como “pertencentes” aos espaços escolares, para evitarmos essa “desregulamentação” entre ambas.

A interação entre esses dois universos contribuem para a promoção de práticas que visem combater o preconceito e o racismo. A aproximação entre esses universos deve evitar a produção do desencontro entre o que é concebido como científico e as representações da negritude construídas cotidianamente, de modo a nos restar realizar apenas a crítica às diversas formas de discriminação a uma atuação mais contundente dentro e fora dos espaços escolares.

Há a necessidade de se ocupar o espaço público com a produção de novos referentes, uma vez que a maioria da população se orienta socialmente pelos conceitos apreendidos no cotidiano e não pelas práticas derivadas do processo de escolarização. São esses conceitos que também se fazem referência para os discentes ao adentrarem as instituições de ensino, bem como para aqueles que não as frequentam, mas que cultivam práticas racistas e preconceituosas socialmente.

Assim, por um lado, afirmamos que a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 impulsionou o mercado editorial de materiais didáticos pedagógicos, visando torná-los uma realidade, ocupando os espaços educacionais do país, ou seja, a implementação da lei ampliou os horizontes mercadológicos da produção de material didático e paradidático focado na temática racial com o intuito de combate ao racismo e ao preconceito racial/social, amparando docentes para o exercício da educação para as relações étnico-raciais. Por outro lado, tendo as diversas pessoas como público dessa transformação, consideramos a necessidade de que tais proposições sejam estendidas ao

cotidiano, lócus de formação anterior ao universo educacional.

Desse modo, a História pública torna-se um elemento central para percebermos quais são as linguagens em que os nossos alunos são formados: antes, durante e após a sua permanência nas instituições de ensino. Ela nos leva a não confundirmos as práticas de escolarização como se elas fossem a própria educação, mas um meio de qualificar um dado tipo de formação, dentre muitos outros.

É neste sentido que concebemos o ensino de História como um fenômeno social, compreendido pelo entrelaçamento da educação formal articulada à dimensão pública, e ainda as reflexões desses dois universos à luz da historiografia, conforme nos sugere Cerri (2009, p. 149) ao problematizar a relação entre ensino de História e as abordagens historiográficas:

Ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade. Assim definido, parece um objeto excessivamente amplo para a nossa reflexão. Independe da historiografia, até. De fato é ampla a definição de História como tempo significado, mas ela tem o condão de nos permitir entender que o ensino de História – cuja definição restringiremos adiante – pode ser encarado como um processo de constituição de identidade que é uma constante antropológica.

A construção de referenciais que visibilizam negros/as como sujeitos de direitos passa pela compreensão das histórias configuradas públicas, em diversos meios de comunicação, bem como de outros espaços que são transformados em lugares de memórias. A maioria dos lugares instituídos como espaços de produção de lembranças no Brasil não alimenta referenciais para a comunidade negra e nem histórias que os conduza às memórias de seus pares. Ao contrário, são suportes de lembranças das experiências de pessoas brancas, de modo a configurar a produção de silenciamentos que os ocultam socialmente e historicamente.

Assim, é preciso tornar visível a esfera pública da comunidade

negra para o próprio grupo, bem como para as demais pessoas que vivem no Brasil. Além disso, com o intuito de educar para as relações étnico-raciais, devem ser utilizados os saberes, os fazeres e as práticas da comunidade negra como práticas educativas transformadoras do processo de ensino aprendizagem. Tais referenciais são expressivos e evidenciam o fazer-se negro, configurando-se em formas de combater o racismo e o preconceito alimentados por outras linguagens que não busquem destituir o negro da condição de sujeito de direito.

A complexidade das práticas educativas e dos processos de ensinamentos aprendizagens não deve ser reduzida ao ambiente escolar. A Lei 10.639/2003 preconiza o educar para as relações étnico-raciais e orienta que os diversos profissionais que atuam nos espaços educacionais exerçam uma cosmovisão acerca da ancestralidade, do pertencimento, do fazer-se sujeitos, privilegiando uma formação mais humana dos discentes. Para tanto, faz-se necessário pensar tal complexidade à luz das experiências sociais desses discentes, de modo que ela não anule ou silencie as suas vivências cotidianas.

Ao referendarmos a dinâmica do espaço escolar na sua singularidade e complexidade, entendemos ser ali o lugar de fazer-se sujeito, bem como o território da diversidade que dá sentido ao universo social vivenciado, experimentado e ressignificado pelos atores sociais.

É fundamental que o conhecimento histórico decorrente das experiências negras seja popularizado e ocupe as produções historiográficas, os jornais, os meios de comunicação e as narrativas orais, para que as pessoas tenham oportunidade de conhecer novas interpretações de suas práticas sociais para além das naturalizadas e banalizadas representações do racismo e do preconceito social. A História, como lugar de produção de significados das experiências humanas, propicia o exercício da alteridade na relação eu-outro e a reconstrução de olhares plurais, envoltos de ressignificações positivas capazes de provocar o respeito às individualidades para a vida em sociedade.

Assim, é capital que as pessoas percebam que elas não são apenas sujeitos da história/objeto de interpretações, mas produtores de novas/velhas histórias experimentadas cotidianamente. Tem-se, então, a premissa de que é essencial romper as amarras que ainda mantêm o distanciamento e separam as narrativas com as que os sujeitos

rotineiramente produzem. Desta feita, é substancial considerar os preceitos qualificadores do conceito de consciência histórica. Na visão de Pereira (2017, p. 69),

A consciência histórica pode ser, então, entendida como a habilidade inata do ser humano de se compreender e se localizar no tempo. É através dela que se estrutura a consciência de si no mundo, na medida em que as experiências temporais moldam a compreensão do que nos cerca e do que nos envolve na nossa experiência única de vida. Se entender no presente, no agora, significa também entender o acúmulo de experiências que me fizeram chegar até aqui e (conscientemente ou não) atribuir a elas um sentido para tornar legível o viver; significa inevitavelmente lidar com as experiências passadas, individuais ou coletivas e para, além disto, formular interpretações únicas sobre o caminho histórico que me levou até o meu agora.

O desafio consiste em envolver o cotidiano em imagens decorrentes das próprias vivências e experiências negras brasileiras e africanas. Oportunizar às diversas gerações novos instrumentos didáticos pedagógicos em seus processos de ensinamentos e aprendizagens e discursos capazes de proporcionar a valorização, a visibilidade e o entendimento da pluralidade étnica e racial em que nos encontramos imersos historicamente.

As histórias públicas da comunidade negra como suporte das práticas educativas nos universos escolares, fazem negros/as sujeitos de suas histórias. Ao explicitá-las como narrativas ricas de sentidos e significados, desautorizam as representações racistas e preconceituosas que sobre eles/as foram tecidas com o intuito de silenciar e ocultar diariamente suas histórias e memórias herdadas.

O caminho consiste em um deslocamento que vai das práticas cotidianas para as instituições escolares na configuração do exercício de uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse processo, a formação continuada exerce papel primordial, posto aproximar docentes, coordenadores e gestores escolares de conhecimentos e discursos de conscientização racial, negligenciados durante a formação acadêmi-

ca, fruto da disciplinarização de um currículo formador nos moldes dos saberes europeizantes. Um currículo que, deixando de lado a conexão por meio da diversidade de olhares, prima pela formação fragmentada em invólucros de conhecimentos estanques e distantes da realidade do mundo, do trabalho e da própria identidade de cada sujeito formado ou em formação.

Ocupar o cotidiano por representações próprias da comunidade negra é um grande desafio para que a Lei 10.639/2003 avance em seu processo de implementação nas diversas instituições de ensino do país, já que atualmente é impossível conceber as práticas educativas à luz do currículo prescrito.

As proposições educacionais, em sua maioria, têm os discentes como referentes da elaboração das suas práticas educativas. É necessário considerar as vivências cotidianas para o desenvolvimento de uma educação humanizadora e não restrita à escolarização. Portanto, o docente deve considerar a História pública como relacional às proposições educativas à luz das práticas de escolarização.

A Lei 10.639/2003, ancorada na História pública, além de ampliar os horizontes dos discentes em relação ao conceito de História também consiste em uma janela que nos faz perceber que existem diversos meios de ensinar e produzir História.

O educar para as relações étnico-raciais deve ter como foco de transformação qualquer sujeito social, pois o quantitativo de pessoas que foram e ainda são educadas por referências racistas e preconceituosas é extremamente significativo à luz das práticas cotidianas entrelaçadas as de escolarização nas instituições de ensino. De acordo com Silva e Paludo (2011, p. 2-3),

Nenhum segmento social está isento do racismo, por isso ele está inclusive no ambiente escolar, caracterizando-se de maneira implícita ou explícita. O racismo explícito consiste nas ofensas verbalizadas e/ou ações de discriminações. Como exemplo, pode-se citar o fato de um indivíduo humilhar verbalmente um cidadão negro com outras pessoas testemunhando tal ação. Devido à legislação brasileira, que condena as práticas do racismo, esta modalidade de discriminação racial está em menor proporção quando comparada com o racismo implícito.

Os plurais sujeitos (docentes, movimentos negros e pessoas comprometidas que lutam contra o racismo e o preconceito) devem ter a clareza de que a História pública aprendida pelos sujeitos é anterior à inserção em uma instituição de ensino. Reportamo-nos aos que têm a oportunidade de frequentar um dado estabelecimento de ensino, e nos esquecemos, na maioria das vezes, do quantitativo de pessoas que não tiveram acesso à educação e daquelas outras que, por alguma razão, compõem o universo das estáticas de evasão.

Mediante o exposto, é necessário construir novos referentes derivados das experiências do fazer-se negro e transformá-los em representações presentes cotidianamente na vida de pessoas que têm e que não têm contato com as produções científicas, tornando-as alternativas para além das práticas apreendidas na credence e na religiosidade.

Ocupar o espaço público se faz necessário para ampliar os horizontes com vistas a um educar para relações étnico-raciais. As histórias podem ser transformadas em lembranças impulsionadoras de leituras da comunidade negra em sua integralidade, a partir do seu fazer cotidiano. O fazer-se negro é dinamizado pela luta cotidiana contra o racismo e o preconceito em uma sociedade desenhada pela desigualdade e que, a todo instante, não reconhece negros/as como sujeitos de direitos e visa mutilar seus universos sociais, inferiorizando-os ou descaracterizando-os.

A relação entre História Pública e a Lei 10.639/2003 não deve apenas constatar serem ausentes experiências da comunidade negra na integralidade da vida cotidiana, por meio de silêncio ou ocultamento, mas, sobretudo, contribuir para que essas experiências sejam uma realidade no viver da população brasileira. Assim, o entrelaçar dessa relação deve consistir no configurar de denúncias e, ao mesmo tempo, de proposições que, por meio de ações e intervenções, elucidem a comunidade negra para além das representações construídas por meio de referenciais racistas e preconceituosos. Nesta lógica, é preciso ampliar os horizontes para além das instituições de ensino, na medida em que essas elas sempre definiram as fronteiras do que e como ensinar a cultura negra, orientadas por práticas de escolarização balizadas nos saberes como práticas autorizadas. Os saberes da

comunidade negra, nas referidas instituições, são utilizados à luz de processo de “censura”, já que pressupõem uma negociação social pré-estabelecida do que possível significar as experiências negras como práticas educativas, apesar da existência da supracitada lei.

Mediante o exposto, na negação das práticas do universo da comunidade negra é que percebemos o limite do atuar, do que pode ser dito. O preconceito é visivelmente percebido no ambiente escolar, quando as experiências docentes desenvolvidas nas escolas apresentam práticas em que os atores sociais negros são elucidados pelo viés da sua religiosidade.

Também se faz necessário considerar que as experiências da comunidade negra em sua complexidade não podem ser reduzidas às práticas educativas que conferem sentido aos processos de ensino aprendizagem à luz das instituições de ensino do país. Isto é, ocupar as instituições de ensino é fundamental, mas não irá resolver o problema da produção de preconceitos e do racismo socialmente construídos. Pela prerrogativa da sua natureza instituída e distanciada da História pública, essas instituições consistem em um espaço que se operacionaliza apenas no campo da crítica, a qual não é alimentada pela esfera cotidiana.

O agregar das instituições de ensino e do espaço público torna-se fundamental, na medida em que o avançar da Lei 10.639/2003 deve fazer-se também pelo ato de ocupar os diversos lugares públicos, criando outras referências sobre a comunidade negra, de forma a impedir o soerguimento de referências que avivam o racismo e o preconceito, e valorizar as experiências diárias como processos contínuos de ressignificação individual e coletiva, como bem destaca Pereira (2017, p. 68-69):

a vida prática e cotidiana só conseguem ganhar sentido através da nossa experiência de tempo. [...] a ideia que formamos de História está intimamente ligada à experiência de tempo que temos e vivemos. Pensar historicamente é um processo elementar do pensamento humano, um processo inato, na medida em que o ser humano é um ser que vive no tempo.

Assim, é urgente a interligação entre a Lei 10.639/03 e a História pública como proposição necessária aos processos de implantação e implementação da referida lei, criando-se plataformas para subsidiar uma educação para relações étnico-raciais, combativa ao preconceito e ao racismo alimentado cotidianamente. Associa-se a isto a seguinte prerrogativa, conforme nos apresenta Pereira (2017, p. 69):

O que busco propor, portanto, é primeiramente a (re) afirmação dos espaços públicos como espaços de ensino, isto é, onde o ensino de história se faz possível. Ademais, considerando um presente em que a sociedade se faz cada vez mais convergente, estes espaços públicos, acredito, se fazem cada vez mais espaços privilegiados como espaços de ensino.

Os atores sociais do movimento negro, docentes e tantos outros sujeitos que lutam contra as práticas instituidoras de racismo e preconceito devem visibilizar as práticas e as experiências das comunidades nos diferentes meios de comunicação, problematizar o processo de construção das identidades negras, ocupar as favelas, as ruas, os plurais espaços, elucidando o viver negro cotidianamente. Tal proposição não significa à instituição de um racismo avesso, mas o cimentar de práticas que apresentem o configurar relacional do fazer-se negro no Brasil.

A Lei 10.639/2003, se compreendida como inserida no jogo da ação-interação, propicia um educar para as relações étnico-raciais que referenda uma história plural que valorize o exercício contínuo do pertencimento e do se colocar no lugar do outro. Portanto, é fundamental e imprescindível apreender a semântica conceitual construída pela comunidade negra, seus valores e ações para além dos marcadores instituidores de racismo e preconceito social.

À luz das considerações...

Educar para as relações étnico-raciais significa ocupar os espaços em que vive a própria comunidade negra, bem como os espaços cotidianos, como seus referenciais, evidenciando a riqueza histórica

e cultural existente em seu contexto. Assim sendo, é fundamental considerar o espaço público como campo de disputa na construção de novos horizontes para negros/negras, que dê sentido ao seu existir no Brasil como sujeitos de direito, já que o entrelaçamento da Lei 10.639/03 com a História pública implica em:

Pensar a História e a construção de seu conhecimento em uma perspectiva social, no sentido de não somente incluir a sociedade como o ambiente em que as questões históricas são despertadas e influenciadas, mas também como ente produtor do conhecimento. (PEREIRA, 2017, p. 70).

Os atores negros em sua complexidade se fazem plurais. São protagonistas de suas histórias. E, no contexto atual, não há mais sentido em silenciar a presença negra na condução e construção de tantas histórias. As ausências, os silenciamento forçados precisam ser abolidos da sociedade. Temos pessoas negras no cinema, no teatro, na música, na política, na medicina, nas escolas e universidades, no legislativo, no campo empresarial. É necessário profanar o silêncio, o ocultamento, e deixar enraizar as referências negras no cotidiano, como locus de práticas socioeducativas contributivas à implantação e implementação da Lei 10.639/03. Assim, é urgente a necessidade de educar para relações étnico-raciais à luz da História pública.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1º jan. 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infância/legislação/id221.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2004.

CERRI, L. F. Ensino de história e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Marechal Candido Rondon, v. 10, n. 20, p. 149-154, jul-dez. 2009.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

HELLER, A. Sobre os preconceitos. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1970. p. 43-63.

KILOMBA, G. A máscara. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. 2. ed. Münster: Unrast Verlag, 2010.

PALUDO, K. I.; SILVA, F. C da. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista Africanidades**, v. 4, n. 14/15, ago./nov. 2011.

PEREIRA, D. C. O conhecimento histórico sob a perspectiva da didática da História Pública. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 11, dez. 2017.

SADI, R. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012.

Literatura afro-racial como fonte de outras linguagens, outros olhares, outros saberes

Jeremias Brasileiro⁵

O intuito deste texto é colaborar para a reflexão sobre a aplicação da Lei 10.639/03, a partir da literatura afro-brasileira, mais especificamente, da poesia afro-racial. Nesse sentido, apresenta-se a possibilidade do uso dessa vertente literária que pode ser trabalhada inclusive por meio de outras ferramentas, entre tantas, a musicalidade e o audiovisual. Tal qual em um passado recente, tem-se presenciado em rede nacional uma variedade de atos racistas e de discriminações, sobretudo no ambiente escolar, o que torna relevante discutir o porquê dessas ações continuarem latentes na contemporaneidade. Diante disso, a literatura afro-racial pode levar a uma tomada de consciência das pessoas sobre o quanto o racismo está entranhado na sociedade, seja nas relações sociais de trabalho e de lazer, na educação, nos poderes públicos ou na religião. Os textos/poemas apresentam singularidades tão próximas da realidade das pessoas que, a princípio, podem ser objetos de estudo e discussão em todo campo educacional. Por meio de uma escrita literária de fácil acesso, esses textos denunciam as mazelas da discriminação, propiciando uma reflexão sobre questões cada vez mais presentes na sociedade brasileira como racismo e preconceito.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira. Poemas Afro-raciais. Lei 10.639/03.

O racismo institucional / É como um polvo / Para combatê-lo é preciso /
Penetrar em suas entranhas. (Jeremias Brasileiro, 2017)

⁵ Doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador e professor de cursos sobre Patrimônios Culturais e Imateriais. Consultor e assessor de projetos culturais e étnico-raciais. Autor de vários livros com temáticas voltadas para a cultura afro-racial. E-mail: brasileiroescritor@outlook.com.

Identidades são forjadas, constituídas, redimensionadas no interior dos grupos sociais e encontram-se inevitavelmente associadas às permanências no decorrer das temporalidades e dos lugares em que esses grupos estejam estabelecidos. Diante disso é que as lembranças, as memórias, as histórias, as vivências surgem como suportes dessas identidades. São situações relacionais cuja interatividade permite que, a partir das lembranças do próprio passado e da fixação do vivido nele em tempo presente, as identidades tenham as suas permanências asseguradas em meio às transformações inerentes às práticas culturais.

Portanto, identidades e memórias não são objetos estáticos que podem ser perdidos ou encontrados, mas categorias de vivências incorporadas ao cotidiano, presentes na vida religiosa, política, cultural e nas relações de poder. É nessa interioridade que igualmente desnovela-se a problemática racial e as questões inerentes ao racismo. A poesia afro-racial é um lócus contundente de resistência no Brasil há muito tempo.

Nessa perspectiva, nossa discussão está alinhavada a uma proposta didático-pedagógica possível de ser construída por educadores em sala de aula, a partir de reflexões históricas e tendo como suporte o fazer artístico, especificamente, a literatura afro-racial. Evidente que, por tratar-se de um texto sintético, a sumarização torna-se inevitável e, diante dessa imposição metodológica, optamos por trabalhar com quatro poemas para sistematizar nossas problematizações.

Dois poemas remetem-se ao período escravista e à consequente tentativa pós-abolição de embranquecimento da população brasileira por meio de métodos eugênicos; o terceiro motiva-nos a pensar sobre a cultura e a relação histórica dos negros com os conhecimentos técnicos de garimpagens e de resistências contra os escravocratas; o quarto poema trata da latência preconceituosa na sociedade brasileira que independe de classe, de educação e, sobretudo, de formação intelectual.

De início, apontamos que o uso do termo afro-racial pressupõe duas vertentes de interpretação. Nessa pressuposição, igualmente percebida por Iris Amâncio⁶, trabalhar o afro sem problematizar a questão racial é como se optássemos, de certo modo, por fazer uso do

⁶ Iris Amâncio é professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, de Literatura Portuguesa e de Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense.

que possa parecer mais confortável, o que nos levaria a uma sensação de alívio, posto que, ao trazermos as discussões sobre cultura afro e etnicidades negras, ao mesmo tempo nos sentiríamos desobrigados a enfrentar situações que nos colocariam fora dessa nossa zona de conforto.

Dito isso, passamos para a análise do primeiro texto, “Rap de Maio”, já trabalhado e, inclusive, problematizado por meio de audiovisual⁷. O poema retrata as contradições de uma abolição que não aconteceu na perspectiva dos libertados, mas que historicamente teve e continua tendo impacto na sociedade brasileira:

Rap de Maio
Abolição da escravatura
Liberdade de Isabel
Decreto de papel
Sem compensação.

Abolicionismo de Nabuco
Estratégia inteligente
Pra evitar que negro escravo
Inspirado em quilombos
Parta pra revolução
Derrubando os poderosos
Conquistando o poder
Sua própria liberdade.

Abolição da escravatura
Liberdade de Isabel
Decreto de papel
Sem compensação.

O dia 13 de maio
Manda negro pro hospício
Manda negro pra favela
Manda negro pro cortiço.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x6bdWA-b0jQ>.

Abolição da escravatura
Uma ducha de água fria
Nos escravos que buscavam
Lutar contra a escravaria
Através da luta armada
Que iriam conquistar
Sua própria autonomia.

Construir reforma agrária
Condições de implantá-la
Sem ter abolicionismo
Pra fingir de humanitário.

Abolição da escravatura
Temor de negro escravo
Com rebeliões constantes
Se alastrando pelo Império.

Negro revolucionário
Ameaça permanente
Que precisa ser calado
Que se não seu grito ecoa
Explodindo as correntes
Destruindo os mandatários
Da política do poder da economia do Brasil⁸

O poema pode contribuir para que estudantes desenvolvam uma perspectiva crítica sobre a abolição e seus desdobramentos. Utilizando cantos e versos do Rap, o poema questiona fatos produzidos por uma história oficial do Estado que, ainda no século 21, continua propagando a existência de um negro brasileiro como produto da escravidão e não como agente de luta, de transformação.

Por outro lado, o texto permite adentrar em questionamentos referentes às lutas quilombolas e ao protagonismo negro que precisava ser cessado, pois, o abolicionismo libertou os poucos

8 BRASILEIRO, J. Rap de maio. *In*: BRASILEIRO, J. **Negro forro liberto - vigiado**. Uberlândia: Zardo, 1995.

escravizados das correntes, mas não dos vários constrangimentos de época e de agora, como moradia, saúde, educação e trabalho. Em síntese, para o negro livre, acostumado à lida do campo, do trabalho em plantações, do conhecimento técnico de agricultura, não existiu reforma agrária para incluí-lo nesse outro novo campo de política social desenvolvimentista no Brasil.

Fica de igual modo evidenciado no poema que rebeliões constantes ocorriam por todo o país e não somente em Palmares. Esse é outro detalhe que precisa ser posto em discussão: o privilégio historiográfico de Palmares, de certa forma, invisibilizou centenas de outros pequenos redutos de lutas e de resistências contra o escravismo, como o Quilombo de Campo Grande, ou de Ambrósio, em Minas Gerais, que em extensão foi possivelmente maior do que o Quilombo Zumbi dos Palmares, em Alagoas.

É importante destacar que a história por muito tempo esteve arraigada à visão do negro escravo – como se fosse inerente à condição do negro ser escravo (sua essência) – e não à noção de escravizado, posto que não se nasce escravo, mas, por forças diversas, em contextos diversos, se é vítima de escravização. Aliado a isso, no imaginário das pessoas, permanece a noção equivocada – e racista – de que negros estão a serviço de afazeres vinculados a essa história. Os poemas aqui trabalhados ilustram esse olhar enviesado no trato cotidiano das pessoas quando em contato com as atores sociais negros, independente de conhecer se estes são intelectuais, profissionais liberais ou não. Suas imagens estão diretamente relacionadas à demanda de serviços “braçais”, como se só os negros fossem, ainda no século 21, destinados a prestar tais serviços. Por isso que o negro não morre, embora o tempo todo e de diversos modos ele esteja sendo paulatinamente assassinado:

E era um negro o *Já Morreu* que não Morria
A elite racista, eugênica, eurocêntrica
Tinha a certeza científica
De que um dia o negro do Brasil sumiria.

A solução era simples
Não fosse por meio da eugenia
Seria com violência simbólica
Seria pelo viés do racismo
E se tudo não desse certo
Seria fatal com a juventude
E assim bem que amiúde
O negro do Brasil sumiria.
Mas esqueceram de uma coisa
Que o negro *Já Morreu*
De morrer não morreria.⁹

Arte, literatura e resistência negra. A sobrevivência do povo negro liberto, ainda que diante das inúmeras tentativas de silenciamentos, apagamentos de memórias e histórias, até mesmo de limpeza étnica programada¹⁰ que não vingou neste Brasil institucionalmente racista.

Intenciona-se com o terceiro poema, intitulado “Ritualidades afro-corporais”, demonstrar toda a riqueza que há por trás daquilo que, a olhares distanciados, parece tão somente um espetáculo de gestualidades, motivado pela ação de instrumentos percussivos ou rítmicos. O poema alude a dois desses instrumentos específicos de grupos de congados denominados Moçambiques: os *paíás* ou *gungas* e as *patagomes*. Os *paíás* ou *gungas* são latas, contendo esferas de chumbos, amarradas ao tornozelo dos dançadores; já as *patagomes* é um instrumento oval, manuseado pelas mãos ágeis dos ritmistas congadeiros, que contém centenas de esferas de chumbo em sua composição.

9 Ver Crônica sobre o personagem “Já Morreu” em: BRASILEIRO, J. **Moinhos da Memória**: crônicas, contos e causos. Uberlândia: Subsolo, 2016. p. 35.

10 Durante a realização do Congresso Internacional das Raças, em 1911, em Paris, acreditava-se na possibilidade de que em cem anos não mais existiria a “mancha negra” no país. A ciência eugênica tentaria fazer com que o cruzamento de brancos com negros resultasse no desaparecimento da população negra nesse prazo, posto considerar o gene branco superior e consequentemente apto à melhoria da “raça brasileira”.

Ritualidades afro-corporais
No corpo que dança e encanta o olhar
Os pés sincronizados junto a terra
Executam movimentos ora lentos, ora febris
A lembrar de argolas escravistas
Cujos tilintar de dores não cessaram as danças
Que redimensionadas mimetizaram-se nos *paíás*
No corpo percussivo dos reais congadeiros.

Com as *bateias* de garimpos a balouçar em mãos
Construíram *patagomes*, *engomes*, sinos e sons
Corpos dançantes, corpos sineiros, corpos guerreiros
A voz do corpo na gestualidade das resistências negras
Em que algemas, mordanças, máscaras em placas de metais
Não conseguiram calcificar essas vozes.

O corpo carrega memórias dos tempos de antes
Traduzidas nos gestos dançantes
Nos movimentos dos pés e das mãos
Dos braços como se a peneirar a vida marcada
Pelo trabalho incansável
De épocas outrora escravistas.

Do texto é possível extrair duas concepções que estão conectadas à vida dos escravizados: a história de resistência e sobrevivência cultural e a capacidade intelectual para lidar com determinadas categorias de trabalho.

Para ilustrar duas realidades, são apresentados os *paíás* ou as *gungas*, objetos que remetem aos tempos do escravismo e utilizados há séculos pelos congadeiros, principalmente os de Minas Gerais, como instrumentos rítmicos¹¹. Na perspectiva do escravizador, as *gungas*, ferramentas amarradas nas pernas dos escravizados, serviram para que, em caso de fuga, o barulho produzido pudesse indicar sua localização. A segunda perspectiva decorre da

11 Ver: BRASILEIRO, J. **História e tradição em cada detalhe da festa da Congada de Uberlândia**. TV PARANAIBA, Uberlândia, setembro 2017. Suporte em Mídia Digital e DVD/vídeo, som, color, 20' (NTSC). Banco de dados em audiovisual. Acervo do pesquisador. Também possível de acessar em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvCxKkGqEWY&t=21s>.

oralidade dos congadeiros antigos: esses instrumentos nos tornozelos objetivavam espantar animais peçonhentos, quando os escravizados estivessem em fuga e adentrassem os densos matagais. Chamada de “dança-de-beira-mar”, a terceira perspectiva mostra que, mesmo com as correntes escravistas, os escravizados instituíram modos culturais capazes de fazer com que as suas memórias e histórias sobrevivessem a esses ambientes inóspitos, tornando-se, assim, táticas de sobrevivência a partir dessa cultura afro-racial e afro-brasileira.

Já as *patagomes* ou *patagongas* – cuja procedência é a *bateia*, bastante utilizada em mineração e garimpos – de objeto utilizado no trabalho opressivo, transformou-se em semióforo, ou seja, em um artefato portador de uma mensagem, de significados históricos. Sua representação extrapola o uso enquanto musicalidade rítmica e induz a pensar que, na realidade, escravizados oriundos de algumas regiões de Congo, Angola ou Moçambique trabalhavam nas minerações por serem portadores dos conhecimentos científicos e técnicos dos processos de garimpagem, principalmente em minas que exigiam escavações profundas.



Figura 1 – Patagomes: termo de origem banto. Parentesco com Ngome, que significa tambor. Semelhante às bateias usadas em garimpos

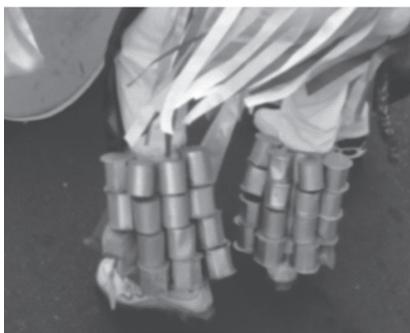


Figura 2 – Gungas: termo de origem banto. Parentesco com Ingungas, que significa sinos

Fonte: Jeremias Brasileiro (2006).

O quarto poema localiza-se na contemporaneidade e explicita o quanto arraigado é o preconceito racial. Resultante de um processo histórico em que determinadas pessoas sentem-se superiores unicamente por ter “cor de pele branca”, ainda que vivam em condições sociais e econômicas idênticas àqueles que são notoriamente discriminados.

Subconsciente de Sinhá

Dentro do Campus Universitário
Encostada em seu carro zero
Branca loira aguarda alguém.

Quatro estudantes brancos
Por ela passam a sorrir
Nenhum deles ela chama.

Quando vê o *João Sabino*
Negro forte e gente simples
Ela quase que ordena:

- Você troca o pneu do meu carro!
- João Sabino* retrucou sem gaguejar:
- Fica ativo sô!
- Chama os brancos que passô!

O que levou a mulher branca a pensar que João Sabino poderia trocar o pneu de seu carro? Teria ela ficado incomodada com a possibilidade de solicitar ajuda aos seus pares “brancos” e eles não aceitarem essa tarefa? Teria ela imaginado que, sendo eles “brancos”, naturalmente estariam em uma representação social diferenciada e por essa razão poderiam recriminá-la caso fossem interpelados para realizar o serviço de trocar o pneu furado? Seria possível que a atitude inusitada de João Sabino modificasse o comportamento dela em relação à percepção das pessoas negras? Eis que posta está a problematização para se trabalhar com a cultura afro-racial em uma perspectiva para além da cultura afro-brasileira.

O não enfrentamento às necessárias demandas termina por acobertar pedagogicamente a ausência didática, metodológica e historiográfica de assuntos relacionados a preconceitos, discriminações, intolerâncias e crimes raciais. Naturaliza-se o lugar dos sujeitos negros como indivíduos culturais pensados, no âmbito da educação, da pesquisa, dos estudos sociais e outros, como protagonistas de uma cultura/espetáculo, quase que obrigatoriamente reconhecidos em ocasiões festivas.

Uma pedagogia congadeira¹² deve ter esses pressupostos como basilares para discutir com viés mais problematizador essa manifestação sociocultural em qualquer lugar do Brasil. Olhar unicamente para a plasticidade das festas – posto serem inegáveis e representarem, em seu ápice, um arco-íris cultural de cores, de indumentárias estilizadas, de performances gestuais e de objetos ritualísticos a cada ano mais sofisticados, mais riquíssimos – não é trabalhar na perspectiva de uma cultura afro-racial.

Vivenciar tudo isso e sequer esboçar algum propósito de adentrar nas contradições, nas relações de poder, na tática de sobrevivência cotidiana dos sujeitos negros é incorrer no risco de monumentalizar a tradição como sendo a representação folclórica, exótica, bonita, plástica, estética de um povo que “aparece” nos momentos das festas, porém, no restante do ano, “desaparece” do cenário social das cidades.

Sair desse lugar comum de quase reproduzir aquilo que parece ser naturalizado não é um desafio fácil. Possivelmente, seria mais confortável reproduzir ou não ir ao desencontro de coisas que já estão pré-estabelecidas e segui-las sem criar constrangimentos pessoais, políticos, acadêmicos, religiosos e de outra natureza. Não é essa a hipótese que entendemos ser factível. Consideramos que o pesquisador, qualquer que seja seu campo de estudo, deveria atentar-se o mínimo possível para outras possibilidades de análises ou de apontamentos que venham contribuir para um melhor conhecimento do

12 BRASILEIRO, J. *Cultura afro-brasileira na escola: o Congado em sala de aula*. São Paulo: Ícone, 2010. Igualmente ver: REICHERT, M. C. *Pedagogia da tradição: africanização das mentalidades*. 2017. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arte – Teatro) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

objeto pesquisado, oportunizando, desse modo, a crítica por meio de uma pedagogia congadeira.

Associamos esse entendimento à argumentação inicial de Tomaz Tadeu da Silva ao ilustrar a necessidade de definir uma perspectiva pedagógica e igualmente cultural com viés identitário sem “continuar a produzir resultados que terminam sendo dicotômicos: ‘a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente, e da identidade subalterna, mas ‘respeitada’” (SILVA, 2008, p. 98). Nesse aspecto,

A superficialidade pedagógica faz com que as apresentações sobre o outro, a cultura do outro, apareçam como folclóricas, exóticas, distantes. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Em geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância. (SILVA, 2008, p. 98).

Daí a pertinência em se pensar sobre a cultura nesses estudos e, mais especificamente, a cultura afro-racial como uma prática em que os atores sociais, de igual modo, estão integrados ao mundo, à sociedade e à cidade. Atores esses que não podem ser tipificados como meros objetos culturais de exposição pública, que ali estão para satisfazer olhares curiosos e ávidos voltados aos corpos, aos gestos, às danças, aos ritmos, numa espetacularização temporária.

Tão necessário quanto urgente é praticar uma pedagogia afro-racial que consiga avançar para além das incorporações temporárias como se fossem gestos de boa vontade curricular. Um pouco dos processos históricos desvelados por meio dos poemas aqui apresentados possuem justamente essa premissa, ou seja, trazer para o âmbito público essas realidades sobre as relações étnico-raciais que permanecem sendo omitidas. Essas questões só são possíveis de ser interpretadas por meio de ações políticas efetivas no âmbito da educação.

Referências

AMÂNCIO, I. M. C. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASILEIRO, J. **Cultura afro-brasileira na escola: o Congado em sala de aula**. São Paulo: Ícone, 2010.

BRASILEIRO, J. **História e tradição em cada detalhe da festa da Congada de Uberlândia**. TV Paranaíba, Uberlândia, set. 2017. Suporte em Mídia Digital e DVD/vídeo, som, color, 20' (NTSC). Banco de dados em audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvCxKkGqEWY&t=21s>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASILEIRO, J. **Moinhos da memória: crônicas, contos e causos**. Uberlândia: Subsolo, 2016

BRASILEIRO, J. Rap de maio. In: BRASILEIRO, J. **Negro forro libertado-vigiado**. Uberlândia: Zardo, 1995.

REICHERT, M. C. **Pedagogia da tradição: africanização das mentalidades**. 2017. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes: Teatro) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A África que vive em mim também vive em você

Romilda Maria de Jesus¹³, Amaury Batista Matias¹⁴

Resumo

Procuraremos aqui refletir sobre a importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros na educação, numa dimensão em que o olhar que prevalecerá é o da sensibilidade, que prioriza as nossas experiências de vida e nossa atuação como coordenadores de projetos relacionados à temática étnico-racial em formato de “Roda de conversa africana com sons, cheiros e sabores” e enquanto indivíduos negros e aprendizes dos saberes africanos e da transmissão ancestral. Ressaltamos que não é fácil reavivar um passado que remonta a nossas raízes ancestrais, e entendemos não ser possível recuperar nossa história ancestral africana como realmente ela foi um dia. O que pretendemos é reafirmar a importância da valorização dessas histórias, estejam elas mergulhadas num universo de subjetividades ou recriadas para dar sentido à vida dos grupos sociais, tendo no contexto escolar o espaço para reafirmação, desmistificação e valorização permanente enquanto parte da identidade brasileira. Nosso olhar leva em consideração que o conhecimento africano é múltiplo, dinâmico e concernente a todos os aspectos da vida e deve ser valorizado, estimulado, despertado e transmitido no espaço escolar, possibilitando, assim, o encontro entre essa África que vive em mim e também em você.

Palavras-chave: Valores civilizatórios afro-brasileiros. Saberes africanos. Espaço escolar. Identidade.

13 Especialista em história e cultura africana e afro-brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga. E-mail: romildamjesus@yahoo.com.br.

14 Bacharel em Administração e Marketing pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia e formação em Psicanálise pelo Instituto Hunun Ser em Evolução. E-mail: amaurymatias7@gmail.com.

Introdução

Parece que, quando a gente pega o fio da memória, uma imagem puxa a outra.

(TRINDADE, 2010, p. 11).

Iniciamos essa reflexão com as palavras de Trindade (2010), que nos reporta a pensar sobre nosso papel enquanto responsáveis pela manutenção da memória de nosso grupo social; ainda mais quando somos tomados pela inquietude de recuperar nossas raízes, nossos valores identitários, nossas pertenças e nossa própria história de vida... São diversos os fios que puxamos e várias as memórias que emergem. São elas embebidas de sentimentos variados que aproximam o passado e o presente, nos proporcionando dimensionar o herdado e o vivido como possibilidades de compreensão do presente.

Não poderíamos deixar de ressaltar que recordar é reviver histórias; é trazer à tona a infância, as lembranças longínquas ou mais próximas que presenciamos ou que nos foram contadas, repassadas de geração em geração. Tudo isso, na tentativa de recompor, no hoje, o [não] vivido. Assim, tentar entender como os fios da memória puxam tantas histórias permite-nos compreender nosso inacabamento¹⁵ (FREIRE, 1996) e (re)costurar com os fios das narrativas os diversos pedaços dessa colcha de memória chamada vida.

Procuraremos, aqui, desatar os “nós” interiores e refletir sobre os saberes africanos na educação, numa dimensão em que o olhar que prevalecerá é o da sensibilidade, que prioriza nossas experiências de vida e nossa atuação como coordenadores de projetos relacionados à temática étnico-racial em formato de “Roda de conversa africana com sons, cheiros e sabores” e enquanto indivíduos negros e aprendizes dos saberes africanos e da transmissão ancestral. Ressaltamos que não é fácil reavivar um passado que remonta a nossas raízes ancestrais, e entendemos não ser possível recuperar nossa história ancestral africana como realmente ela foi um dia.

O que pretendemos é reafirmar a importância da valorização dessas histórias, sejam elas mergulhadas num universo de subjetividades ou recriadas para dar sentido à vida dos grupos sociais, tendo

15 Sobre o conceito de inacabamento, ver: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

no contexto escolar o espaço para reafirmação, desmistificação e valorização permanente enquanto parte da identidade/cultura brasileira. Nessa reflexão, não podemos esquecer que

O olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem sua visão e representação das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua história. [...] O tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado. (DELGADO, 2006, p. 33-34).

Nosso olhar leva em consideração que o conhecimento africano é múltiplo, dinâmico e concernente a todos os aspectos da vida e deve ser valorizado, estimulado, despertado e transmitido no espaço escolar.

Se a escola é uma instituição laica e ancorada na formação plena dos educandos, ela deve propiciar-lhes, indistintamente, o acesso a diferentes culturas e conhecimentos, de forma que eles possam, futuramente, fazer escolhas, julgar e defender aquilo que acreditam, não reproduzindo o que acham ou pensam por/para ele, geralmente com tom pejorativo e discriminatório, como acontece em relação à cultura africana ou afro-brasileira.

Há algumas décadas atrás, seria impossível tentar essa construção dialógica na formação discente. A partir dos anos de 1990, as políticas públicas nacionais atentaram para a necessidade de abordagem da pluralidade e diversidade étnico-cultural brasileira. Propiciou-se à escola a possibilidade de reformular propostas, de forma a aproximar os conhecimentos sistematizados da realidade dos educandos. Nesse universo, houve perdas e ganhos e escolhas tiveram que ser feitas. Prioridades foram traçadas, nem sempre atendendo à premente necessidade da comunidade escolar. Mesmo assim, com falhas e avanços, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) propiciou melhoras significativas no formato da escola no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei 10.639/03 permitiram aos professores e à escola, de forma geral, exercitarem

propostas pedagógicas que viessem ao encontro da clientela atendida, aproximando os conteúdos estudados das experiências de vida dos educandos. Nesse processo, que ainda se encontra em aberto, deparamo-nos com propostas exitosas e outras que, devido a uma série de fatores, não conseguiram avançar. Fatores esses que perpassam a formação do educador; a visão de gestão escolar; as políticas educacionais locais que não primam pelo exercício da democracia; e efetivação educativa pautada na diversidade e pluralidade cultural. Com isso, a escola se mantém alheia as muitas formas de discriminação e preconceitos envolvendo os negros e sua identidade cultural¹⁶, reforçando valores e situações de imposição de uma cultura em detrimento de outra.

Um exemplo dessa imposição de valores abrange a questão da religiosidade de matriz africana ou afro-brasileira. No que tange à implementação da Lei 10.639/03, na maioria das escolas brasileiras é consenso abordar em sala de aula esse assunto. Por outro lado, o ensino religioso, mesmo não sendo obrigatório, está nos currículos das escolas, transmitindo dogmas católicos. Não há, assim, abertura para apresentar aos alunos os valores da religiosidade africana ou afro-brasileira, cujas práticas de proteção e fechamento do corpo, por meio dos patuás, das benzeções e do uso de plantas no tratamento de doenças, foram incorporadas aos hábitos dos brasileiros. Infelizmente, a escola não valoriza a dinamicidade da cultura negra herdada, os valores e as pertenças étnicas, distanciando os alunos da cultura africana.

Valorizar a religiosidade e a cultura africanas é imprescindível para novos olhares sobre a prática pedagógica, a construção da identidade do aluno e de um espaço escolar capaz de lidar com as diferenças e valorizar a riqueza cultural brasileira, regional ou local, na qual se insere a escola e a comunidade. Esse, ainda que tortuoso e cheio de rugosidades, é o caminho para a efetivação da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étn-

16 Sobre o conceito de identidade consultar: CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004; HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003; HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2000.

nico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os PCN e próprio Referencial Curricular para a Educação Infantil, juntamente com os esforços de educadores, vêm contribuindo para tornar o espaço escolar local de momentos significativos de aprendizagens, no qual são valorizados o cuidado com a criança, a ludicidade, as relações interpessoais, os saberes e fazeres de cada sujeito, de forma a edificar uma sistematização e um sentido entre o que se vivencia e o que se ensina na escola, ambos engrenados na construção de conhecimentos positivos na formação plena do cidadão.

É nesse contexto que temos visto docentes buscando implementar em sala de aula e na escola a Lei 10.639/03. Mesmo que de forma isolada ou sem o apoio da gestão escolar, esses educadores procuram inserir os conteúdos programáticos trabalhados e a interlocução com as relações étnico-raciais. O cuidar e o educar são dimensões que nos permitem dialogar de forma interativa com a criança, valorizando suas individualidades, reforçando valores éticos, entre eles, o respeito às diferenças, evitando “tratamentos desiguais” (TRINDADE, 2010, p. 19).

Refletir sobre a valorização das experiências, das pertencas identitárias e das narrativas trazidas na bagagem dos educandos ajudará os professores a promoverem a construção de conhecimentos escolares capazes de incentivar a junção entre os saberes herdados no grupo social e o conhecimento sistematizado voltado para a formação ampla do educando.

Os fios que nos ligam à África: refletindo sobre os valores civilizatórios e o espaço escolar

Entendemos que para levar os valores civilizatórios ao espaço escolar, para dentro da sala de aula, é necessário despertar a África que vive em mim e que também vive em você por meio da cosmovisão africana. É necessário despertar o conhecimento ancestral permeado em nós, porém desconhecido devido a não valorização da contribuição africana em nossa sociedade.

O Brasil é uma imensa consequência da herança tecnológica,

cultural e humana africana. Seres humanos e conhecimento africano foram chaves para a colonização portuguesa ter sido comercialmente bem sucedida. Foram quatro séculos de imensas ondas africanas batendo constantemente nas praias brasileiras, uma borbulhante espuma que se espalhou por todo o território nacional. O constante re(trans)plantar de hábitos e culturas africanas construíram edifícios históricos como os quilombos e revoltas populares deram sentido à tenacidade do povo brasileiro e fizeram do africano parte integrante da construção identitária do país.

De tudo e em tudo que seja Brasil e brasileiro está presente a marca ancestral africana, seja na flora, em que se transportam os baobás, dendezeiros, gameleiras e boldos dos Chile; na agricultura comercial, com cafezais, canaviais e algodoeiros; nas minerações e nas construções, em que percebemos tecnologias africanas; nas culturas populares ou eruditas, enfim, seja nas mais diversas formas de inteligência humana, o Brasil é uma consequência do passado africano.

Foram milhões de africanos forçados, provenientes da imensa diversidade de nações e povos da África, que criaram outra diversidade populacional e cultural nas terras daqui. Uma boa síntese explicativa do Brasil de hoje é vermos que somos transcrições de mares africanos batendo como tambores incessantes na cultura e na civilização brasileira.

A educação e os sistemas educacionais, em particular as escolas, têm por finalidade permitir a compreensão de quem somos nós, como cada um de nós se situa na sociedade e na cultura nacional e se reconhece como cidadão de direitos e deveres. Devido à importância estrutural do africano na formação do país, é que nossa compreensão de povo brasileiro e de história nacional tem a sua raiz de conhecimento na história africana e nos diversos aspectos dessa matriz continental que é a África. A educação brasileira, em todo seu conjunto, deve considerar os diversos aspectos da cultura e da história africanas para poder atingir o propósito de formar e instruir sobre quem nós somos, enquanto indivíduos, povo e nação.

Os meios de representação, transmissão e divulgação da cultura nacional insistem em ignorar ou subdimensionar o pulsante coração africano que existe no tronco da identidade brasileira. As bases

africanas não fazem parte dos diversos programas de ensino e pesquisa nas universidades, dos programas de formação de professores, das atividades escolares em geral e dos meios de informação, como televisão, jornais e revistas e, quando aparecem, raro não ser de forma a reforçar estereótipos. Este ignorar dos meios de transmissão oficial da cultura tem nos transformado em ignorantes sobre nós mesmos. Há, portanto uma sistemática constante em esconder, ocultar a verdade e a realidade sobre quem somos na história e na sociedade brasileira.

A este jogo denominamos estratégia do silêncio. O silêncio sobre o passado e o presente dos africanos e dos afrodescendentes leva a sociedade à conclusão errônea de que não existe nada a ser dito; e pior, reforça preconceitos e estereótipos que nos caracterizam como selvagens e incivilizados, fertilizando terreno para preconceitos e racismo e alimentando a baixa autoestima nos afrodescendentes, cujo direito à representação é cortado na raiz.

O despertar dos valores civilizatórios africanos no espaço escolar pode ser o desencadeador da compreensão da cosmovisão africana e dos sistemas filosóficos vigentes no passado e presente africanos. Assim, por meio da educação, o aluno teria acesso à compreensão da imensa construção intelectual, filosófica e cultural africana a partir de explicações da filosofia, da sociologia e da cultura da África. Isso permitiria não apenas a compreensão do pensar sobre as sociedades africanas do passado, mas também sociedades que receberam a diáspora africana, caso do Brasil.

Para falarmos de valores civilizatórios no processo educacional é necessário compreender qual África iremos abordar em sala de aula. Em 2004, na Conferência Internacional de Estudos Africanos, Latouche, a partir da apresentação do texto “A África pode contribuir para resolver os problemas do ocidente?”, chamou atenção para uma doença que nos impede de ver outra doença. Ficamos tão cegos em ajudar a África que não enxergamos possibilidade contrária. E é neste sentido de repensar a África que poderemos despertar os valores civilizatórios no contexto educacional: a partir do momento em que deixamos de ver o continente africano objeto – o das doenças, das misérias – e passamos a conhecer a África sujeito.

Segundo Almeida (2013), é justamente nessas questões que

a África tem muito a nos ajudar. Algo possível desde que façamos a leitura de outra África, desde que o conteúdo a ser trabalhado não seja frio como o que tem sido levado para a sala de aula. Que possamos descobrir o porquê de muitos africanos, como alardeiam os noticiários, (sobre)viverem com menos de um dólar/dia e ainda não estarem todos mortos. Certamente existe alguma coisa que nós desconhecemos; talvez seja essa alguma coisa que faz circular bens de primeira importância e torne a vida possível. E esse índice de desenvolvimento humano (IDH) nenhum africano alcançará jamais, afinal é mais uma ferramenta baseada em desenvolvimento que em nada dialoga com a realidade africana, marcada pela proteção social, pelo dar, receber e distribuir.

Portanto, os fios que nos ligam à África estão conectados aos valores civilizatórios africanos numa relação de coexistência. Esses fios devem ser mostrados, valorizados e ressignificados em sala de aula, possibilitando, dessa forma, a visão de uma África sujeito: de identidade profunda, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciados.

Definindo valores civilizatórios

Um valor civilizatório, diferentemente do que muitos pensam, não é ensinado, mas absorvido como sendo parte dos sentimentos e pensamentos de alguém. Os valores civilizatórios são valores individuais comuns a um grupo de pessoas. Não são as crenças que norteiam os valores, mas sim o inverso. São valores imensuráveis, inegociáveis, imutáveis e atemporais:

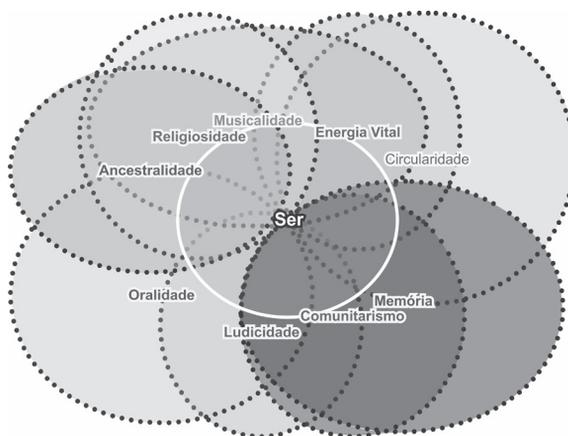
- a) Imensurável, pois não é possível colocar uma escala de importância na vida do indivíduo, assim como não é possível dizer quais os valores de maior importância dentre eles.
- b) Inegocial, uma vez que tem valor e não preço. Sendo valores imensuráveis, não é possível estabelecer moeda de troca. Desta forma, tudo aquilo que na sociedade é passível de troca não é um valor civilizatório.

c) Imutável, pois faz parte da essência do ser. Muitas vezes esses valores tornam-se a coluna dorsal do indivíduo que, por sua capacidade de flexibilidade e mobilidade, o conduz e faz com que passe pelos diversos obstáculos da vida, mantendo-se firme em seus propósitos.

d) Atemporal, pois não muda com a evolução tecnológica ou com as tendências de cada época. Não é possível dizer “na minha época os valores eram estes e agora são outros”.

Quando falamos de valores civilizatórios afros brasileiros, falamos de um grupo de valores vindo das sociedades negro-africanas que foi absorvido e interiorizado por diversos povos das diversas regiões do país por estarem em consonância com valores intrínsecos de grupos já existentes aqui. Compreendem-se como valores afros brasileiros a Oralidade, a Ancestralidade, a Corporeidade, a Ludicidade, a Musicalidade, o Comunitarismo, a Religiosidade, a Memória, a Circularidade e a Energia Vital. Compreender esses valores separadamente se torna uma tarefa muito difícil, pois, são valores que interagem entre si e estão contidos uns nos outros.

Imagem 1 – Valores afros brasileiros



Fonte: Os autores (2019).

Energia Vital: É a energia que está presente em tudo e todos, tanto nos seres animados quanto nos inanimados. Energia que não pode ser reproduzida nem criada pelo ser. Força que se entende como sendo o próprio ser. Trata-se de um elemento estruturado que compreende a hierarquização dos seres nos seus diversos reinos de acordo com a manifestação do movimento da vida.

Religiosidade: Está contida na religião, mas não a é por si só. A religiosidade é o elo entre o ser e a energia criadora, compreendida como sendo a forma de sentir e perceber a verdadeira fonte geradora da energia vital. Ao grupo de pessoas que manifesta a percepção da religiosidade de forma semelhante dá-se o nome de religião.

Oralidade: Este valor relaciona-se à “palavra” nos valores civilizatórios das sociedades negro-africanas. Ao constituir o valor “Oralidade”, perdeu-se um pouco da essência de sua origem. Ao compreender a oralidade deve-se lançar um olhar muito além da fala. Como elemento do ser, a Oralidade está não apenas no que é dito, mas naquilo que se quer dizer com a palavra pronunciada. É uma das formas de manifestação da Energia Vital.

Corporeidade: É a manifestação física da Energia Vital, este valor é o reforço da Oralidade (palavra) no ser lançada ao universo no qual esta inserida. É o elemento visível das forças que agem no ser e o move nas diversas esferas de sua participação. A partir do corpo podem ser feitas leituras que a fala oral não expressa. O corpo expressa a Energia Vital que, muitas vezes, o nosso conhecimento transmitido pela educação formal e tradicional não dispõe de elementos para traduzir. O corpo é um território material único por não ter indivíduos iguais e perfeitos em todas as suas instâncias.

Musicalidade: É o processo de decodificar sons em informações. A energia produz vibrações que podem ser notadas, mas não significadas. O processo de transformar ruídos ou sons em informações é o que se compreende por musicalidade. Esta, por sua vez, sendo reproduzida na fala e no corpo de forma geral, produz novas fontes de informações ao ser. Assim, as situações em torno do ser produzem vibrações que, por sua vez, produzem ruídos e sons que vão ao encontro de vibrações semelhantes. Assim, é possível compreender a importância da musicalidade no ser.

Ludicidade: Diz respeito ao processo de aprendizado. As sociedades negro-africanas compreendem que, por meio da *ludicida* (do imaginário), o saber se torna mais rico e saboroso. A Ludicidade estimula a memória, que promove a fixação do conhecimento e a produção do saber. Vale lembrar que a ludicidade é a Energia Vital em constante movimento e potencialização.

Memória: A Memória é a grande ostra a guardar a Energia Vital recolhida. Nela, diferente do que se compreende, não estão apenas lembranças do passado, mas uma fonte viva e latente de sentimentos e sensações que contribuem para manter o saber individual e coletivo. É a memória o primeiro traço que nos remete ao ser ancestral. Para as sociedades negro-africanas, a Memória tem mais valor que livros, pois traz com ela a energia do viver daquele que conta como sendo participante da história.

Ancestralidade: Quando se fala de Ancestralidade a palavra não expressa toda a dimensão que o sentimento traz. Ela está ligada ao legado intangível e imensurável deixado por aqueles que antecederam o ser. Está ligada à energia do ancestral. Neste contexto, separa-se vida e morte: o ser ancestral morre, mas a sua ancestralidade permanece. Assim, em sociedades negro-africanas, quando o indivíduo morre sem gerar um filho, há apenas o ser ancestral, não se configurando a Ancestralidade.

Comunitarismo: O termo que melhor explica o Comunitarismo é *Ubuntu* – “Sou o que sou pelo que nós somos”. Esta forma de pensar e de agir foi muito praticada no governo de Nelson Mandela. Para as sociedades negro-africanas, Comunitarismo está relacionado à generosidade, à solidariedade, ao respeito, ao acolhimento e a tantos outros termos ligados a questões humanísticas. Comunitarismo é viver em grupo e para o grupo na busca da evolução de todos, mantendo valores e tradições.

Circularidade: Compreende o processo da vida. É o próprio fluxo da Energia Vital, basta compreender o constante desabastecer e reabastecer das coisas e pessoas. A maioria das decisões, reuniões, brincadeiras e tantas outras coisas acontecem em um círculo, que representa a constância no processo de crescimento e desenvolvimento.

A importância dos saberes na formação do indivíduo

A “certeza” de que todas as pessoas carregam saberes, em função de todas serem afrodescendentes – afinal, o primeiro ser humano foi um africano ou africana [...]. A segunda “certeza” refere-se ao lugar em que estas memórias, estes saberes e fazeres se encontram – embora os saberes e as memórias inscritos nos corpos, incluindo corações e mentes de cada brasileiro e brasileira deste país, por processos históricos e culturais, em consequência do escravismo, do racismo, sejam saberes recalcados, reprimidos, subalternizados, invisibilizados, e, ao mesmo tempo vivos/vitais, presentes e potentes. (TRINDADE, 2010, p. 14).

Os saberes transmitidos de geração a geração, os valores trilhados e o significado dado à própria vida têm na palavra falada o norte construtor das suas trajetórias. Incentivar essas vivências na construção de conhecimentos sistematizados no espaço escolar permite ao educador propiciar ao aluno reconhecer naquele espaço sua cultura valorizada. Por sua vez, proporciona à escola respeitar e valorizar as individualidades dos alunos, respeitando as diferenças e as individualidades dos sujeitos e de seus grupos sociais, fazendo desse respeito o caminho de compreensão ou aproximação entre o que se vive com o que se estuda na escola.

A implementação da Lei 10.639/03 abre um leque de possibilidades para apresentarmos às crianças a diversidade cultural, desmistificando olhares, reprojutando-os rumo à formação identitária e à reafirmação dos saberes herdados. São esses saberes, na maioria das vezes, silenciados quando, no espaço escolar, ao abordarmos nossa formação histórica, enfatizamos uma história engessada, linear e desfocada da realidade. Essa mesma história é aquela que, durante séculos, nos emergiu num recipiente de estereótipos e imagens pejorativas que, até hoje, marejam os olhares de preconceito e discriminação sobre as individualidades dos sujeitos sociais.

Essa história está presente no nosso dia-a-dia e compõe o cenário das (in)certezas sobre quem somos, de onde viemos, quais os nos-

so valores e como recuperá-los. Tantas lacunas são fruto da imagem história eurocêntrica que absorvermos. Tudo isso serve de suporte para pensarmos os saberes e os fazeres herdados enquanto ponte para a efetivação do conhecimento que valorize a diversidade e a multiplicidade étnica e cultural em sala de aula.

Nesse contexto, Santos (2004) nos ajuda a pensar o lugar escola como espaço vivido. Para o autor, os vínculos que indivíduos ou grupos estabelecem com o lugar podem transformá-lo em “espaço de resistências”. Na sua multiplicidade, o espaço referenda as intencionalidades que permeiam relações sociais capazes de transformar e ressignificar o vivido. “O lugar se coloca como referente concreto que permite à cultura se materializar. Os lugares são as matrizes de trocas simbólicas que se multiplicam, diversificam e renovam” (SANTOS, 2004, p 31).

Como lugar de sistematização do saber, a escola pode enveredar por dois caminhos: o de negação desse campo minado de diversidade cultural ou assumir a postura de que, sendo ela um espaço dinâmico, precisa trabalhar e respeitar as diferenças, imprimindo como marca processos de aprendizagens que valorizem a construção da consciência cidadã e do respeito mútuo.

Entretanto, pensar a escola como espaço de experimentação da realidade vivenciada ainda nos é caro, pois nos sentimos envolvidos por posturas e ações que não respeitam nossas escolhas ou as da comunidade escolar como um todo. Talvez pelo fato desse espaço se enquadrar em uma dinâmica cultural fluída que liga a cultura escolar oficial à cultura do outro, os próprios alunos, suas famílias e comunidades vão construindo os sentidos ou destrilhando o caminho imposto pela escola enquanto instituição formal responsável pela formação padronizada dos sujeitos sociais.

Logo, o espaço escolar é, em nossa ótica, o lugar da reafirmação do vivido, em que as diferenças culturais são produzidas mediante a dinâmica do lugar ou nos entrelugares. São eles que “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2005, p. 20). Nessa perspectiva, a escola

é o “entrelugar” por permitir o exercício da experimentação, da reafirmação cultural dos sujeitos, da autenticidade do significado das pertencas culturais dos seus alunos que precisam ser respeitadas e valorizadas para, assim, inserir, os saberes herdados, como o ponto que liga o vivido ao praticado.

Neste sentido, o conhecimento de nossas raízes étnicas e culturais é fundamental para a afirmação da identidade brasileira multiétnica e pluricultural. A África, de onde recebemos milhares de africanos por mais de três séculos, tem influência decisiva na constituição da nossa cultura, estando presente em nossos hábitos e costumes, na música, na culinária, nas crenças e expressões religiosas.

Por muito tempo, pouco se falou sobre a África e sobre a identidade negra no Brasil. A cultura do povo africano esteve, de geração em geração, desaparecida dos currículos escolares. Acreditamos que nossas escolas devam incentivar a compreensão do significado plural da cultura africana e afrodescendente para o entendimento da identidade dos brasileiros. É seu papel estimular valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças. Assim, a educação abre caminhos para a concretização da cidadania plena de um povo que seja capaz de compreender, valorizar e disseminar positivamente a sua dinamicidade cultural e identitária.

Considerações finais

Como já foi dito, a educação constitui-se no principal agente transformador do indivíduo e da sociedade. O espaço escolar é o lugar onde as relações de poder se intensificam e se perpetuam, onde a identidade do indivíduo é construída num processo de interação gradativa com o outro por meio de interações sociais. De acordo com Gomes (2005), a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam por meio de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamento alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição

humana. Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível de cultura, mas envolve os níveis social, histórico, cultural e político.

Tanto a identidade pessoal quanto à identidade coletiva são formadas em diálogos abertos. Dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito também, à construção da identidade negra. Nesse sentido, o meu modo, o meu eu, a minha cultura são traduzidos também por meio do outro, de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente, como num processo de espelhamento. Ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como uma sociedade se vê refletida no outro. Essas imagens não são estáticas, pois “permitem alterações, tanto na minha autoimagem como na minha conduta, e este termo deve ser aqui tomado em seu sentido literal, alter/ações – as ações que assumo em função do outro” (NOVAES, 1993, p. 109).

A identidade negra também é construída ao longo da trajetória escolar dos sujeitos negros. E a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreender essa identidade na sua complexidade e respeitá-la, como são respeitadas outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com ela. Assim, a construção da identidade dá-se numa relação entre o eu e o outro, o geral e o particular, sendo que este permanente contato com o outro caracteriza a identidade como algo inacabado, em contínua relação dialética com a sociedade (CUNHA JÚNIOR, 1996). Daí a importância da escola na formação da identidade negra.

Por isso, introduzir na escola os saberes africanos, por meio dos valores civilizatórios, é compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, satisfação, diálogo; lugar em que o aluno deseje estar de fato. A escola deve ser lida como lugar de movimento, aprendizagem, troca de experiências, de axé (energia vital), potencializador da existência, de circulação de saberes e constituição de conhecimentos. Lugar onde as culturas possam se entrever, sejam elas africanas, indígenas, portuguesas, brasileiras, globais...

O mais importante não é hierarquizar qual a mais significativa, mas sim entender que somos frutos desse caldeirão cultural. A hierarquização das etnias e culturas legou para o povo negro o espaço da subalternidade. Em termos de significação, essa hierarquização resultou na interpretação negativa desse povo, construída em meio a imagens que estigmatizam o africano como sinônimo de escravizado, pois incorporamos o processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. Obviamente, não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil, entretanto não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, fizeram-se e fazem-se presentes na formação da nossa brasilidade.

Referências

ALMEIDA, A. **Formação em Direitos Humanos: valores civilizatórios negro-africanos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sbwQ0PK0uAc&t=2878s>. Acesso em: 12 out. 2019.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2004.

CUNHA JÚNIOR, H. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: KABENGELE, M. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996. P. 147-156.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e

identidades. **História Oral**, Recife, v. 6, 2003. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62&path%5B%5D=54>. Acesso em: 12 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 39 - 62.

LATOUCHE, S. **Pode a África contribuir para resolver a crise do ocidente?** Barcelona: 4th International Conference on African Studies, 2004.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África*, São Paulo, v. 18-19, p. 103-118, dez. 1997. Doi: 10.11606/issn.2526-303X.v0i18-19p103-118.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

SANTOS, S. A. dos. **A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: tensões raciais e marginalização social**. 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

TRINDADE, A. L. (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMS-Resources/contents/document/publicationsSeries/1426109893818.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

II Seção – educação de jovens e adultos

Educação de Jovens e adultos e a formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas

Natalino Neves da Silva¹⁷

Resumo

Neste capítulo são desenvolvidas algumas reflexões acerca de uma experiência referente à oferta da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA) com graduandos/as dos cursos de licenciaturas em Física e Geografia, desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Ouro Preto (IFMG/OP). Da experiência local situada, buscamos ampliar a discussão a partir do diálogo estabelecido com a produção que vem sendo realizada da área a qual aponta para a necessidade de trabalhar com a EJA na formação inicial e continuada de professores. Defendemos que essa formação é necessária acontecer não só no curso de Pedagogia, mas em todos os cursos de licenciaturas. Nessa perspectiva, a EJA é aqui entendida a partir de suas lutas políticas voltadas para o direito à educação de jovens, adultos e idosos, sendo que a conquista desse direito também se articula com o direito ao reconhecimento, ao respeito e à valorização da diversidade étnico-racial. Assim sendo, as contribuições do legado da Educação Popular e da Educação Popular Negra, bem como a discussão sobre os sujeitos diversos na EJA, apresentam-se como centrais na formação docente para a EJA.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação Popular. Educação Popular Negra. Educação de Jovens e Adultos.

Início de conversa

Esse texto busca refletir uma experiência de trabalho da oferta da disciplina da Educação de Jovens e Adultos¹⁸ (EJA) com graduandos/as dos cursos de licenciaturas em Física e Geografia no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Ouro

¹⁷ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), do Departamento de Administração Escolar (DAE).

¹⁸ Na ocasião, a disciplina de EJA foi ministrada como optativa, com a carga horária de 30 horas, pois as matrizes curriculares dos respectivos cursos não previa sua oferta.

Preto (IFMG/OP). Os cursos de licenciaturas no âmbito da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁹, da qual os Institutos Federais fazem parte, pode ser considerada bastante recente do ponto de vista histórico.

As Licenciaturas em Física e Geografia, por exemplo, foram criadas no IFMG-OP nos anos de 2012 e 2010 respectivamente. O IFMG conta atualmente com 17 *campi*²⁰ e, desses, seis ofertam cursos de licenciatura²¹. Segundo o art. 7º, item VI, alínea b, da Lei nº 11.892/08, os Institutos devem ofertar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

O caráter local e específico da experiência ora compartilhada de certa forma pode ser ampliada caso levarmos em consideração que, ainda hoje, poucas são as instituições públicas de formação de professores brasileiras que ofertam a EJA em suas matrizes curriculares (RIBEIRO, 1999). A esse respeito, é importante ressaltar que é inerente a atuação do profissional docente nessa modalidade de ensino. Porém, como desenvolver práticas educativas adequadas para o público diverso, jovens, adultos e idosos, presente na EJA, sendo que no curso inicial não foi dada essa formação? A partir dessa problematização, o diálogo estabelecido juntamente com os/as graduandos/as estruturou-se a partir das seguintes orientações:

- a) Experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado realizado na EJA;

19 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, e é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG); pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

20 Os 17 campi que integram o IFMG são: Arcos; Bambuí; Betim; Congonhas; Conselheiro Lafaiete; Formiga; Governador Valadares; Ipatinga; Itabirito; Ouro Branco; Ouro Preto; Piumhi; Ponte Nova; Ribeirão das Neves; Sabará; Santa Luzia; São João Evangelista.

21 Os campi que ofertam cursos de licenciaturas são: Bambuí (Física e Ciências Biológicas); Congonhas (Física); Formiga (Matemática); Ouro Branco (Licenciatura da Computação e Pedagogia); Ouro Preto (Física e Geografia) e São João Evangelista (Matemática).

- b) A EJA vista como direito à educação e não meramente como uma educação compensatória voltada para “recuperar o tempo perdido”, cujo fim último é a obtenção do diploma com intuito de “atender” às demandas do mercado de trabalho;
- c) As especificidades socioculturais de gênero, orientação sexual, racial, socioeconômica, territorial, religiosas, entre outras, as quais se concretizam nas vivências e experiências dos sujeitos presentes na EJA;
- d) O espaço-tempo de aprendizagem da formação humana, uma vez que o encontro intergeracional reflete ritmos de ensino-aprendizagens variados;
- e) Trocas de saberes teórico-prático, a partir da interação com educadores/as que atuam nessa modalidade de ensino, no sentido de desvelar possibilidades, limites e potencialidades de trabalho.

Cada um desses aspectos fez parte das reflexões desenvolvidas na realização da disciplina. Sendo assim, os resultados alcançados revelaram a necessidade e importância da oferta da EJA na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas. Contudo, por mais que a disciplina tenha reverberado de maneira positiva na avaliação dos/as discentes envolvidos/as, sabemos de seu caráter insuficiente. Em outras palavras, os estudos da área há muito têm apontado para a necessidade de se garantir uma formação inicial e continuada específica para a EJA (MACHADO, 2001).

Ainda a esse respeito, é interessante notar que, como lócus de análise acerca do perfil do educador de jovens e adultos e a sua formação, o curso de licenciatura em Pedagogia tem sido mais focalizado (SOARES, 2008). Não obstante, são incipientes os trabalhos cujo foco seja os cursos de licenciaturas. Destarte, podemos inferir que o modelo 3 + 1²² permanece como sendo uma das principais lógicas formativas presentes nesses cursos. Emerge daí uma real preocupação, afinal os/as licenciados/as poderão vir a atuar nessa modalidade de ensino, porém parece que isso não tem sido capaz de impulsionar de

²² Nesse modelo verifica-se a sobreposição formativa do núcleo específico em detrimento do núcleo de formação pedagógica, portanto, a intencionalidade formativa do curso apresenta um caráter bacharelesco do que voltado de fato para a formação de professores.

maneira mais efetiva uma mudança na cultura institucional por parte dos centros destinados à formação de professores.

Deste modo, uma das considerações coletivas realizadas ao término da disciplina diz respeito a garantir a EJA como disciplina obrigatória na matriz curricular. Seria um importante passo sua oferta com uma carga horária de 60 horas, embora, ainda assim, se revelaria limitada, tendo em vista a complexidade que é desenvolver práticas pedagógicas destinadas a sujeitos diversos, conforme consta no Parecer CNE/CEB 11/2000: “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 58).

Matrizes do conhecimento da EJA: o legado da Educação Popular e Educação Popular Negra

Nessa perspectiva, refletir sobre práticas de ensino-aprendizagem realizadas na EJA necessita nos colocarmos em contato com “deslocamentos referenciais de conhecimento”. Afinal, o olhar mais detido a respeito da intervenção do Estado nos revela que as políticas públicas educacionais desenvolvidas nessa modalidade têm se mostrado insuficiente, senão marcadas pelo descaso na maior parte das vezes. É nesse sentido que a experiência da Educação Popular²³ (EP) apresenta-se como uma importante matriz de conhecimento para a EJA.

Para Giovanetti (2005), a contribuição da EP para a EJA se refere, sobretudo, à percepção da situação de desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas que perpassa a condição da pessoa humana (jovens, adultos e idosos) oriunda das camadas populares.

De fato, a EP²⁴, enquanto constituinte da matriz de conhecimento, busca problematizar, por exemplo, determinado modelo de formação humana vigente, o qual “o tipo de Estado nacional [brasileiro] colonial-imperial [republicano-ditatorial] [...] em que a

23 No limite deste texto não será possível aprofundar acerca da história da educação popular brasileira. Para saber mais: Beisiegel (1974), Brandão (1984) e Paiva (1973), entre outros.

24 A Educação Popular traz em si a ideia política que envolve o ato de educar que subjaz toda a relação educativa estabelecida entre sujeitos.

maioria das elites políticas sempre foi representante dos interesses econômicos subordinados ao grande capital internacional” (GOHN, 2010, p. 224). E, nesse caso, o predicativo “popular” diz respeito à centralidade dos sujeitos individuais e coletivos nos processos de mudanças socioculturais, políticas e econômicas necessárias em prol da justiça social. Práticas educativas desenvolvidas nesse contexto necessitam transpor a ideia transmissão de ensino para vincular a determinada concepção política que envolve o ato de educar-se, o qual se realiza de maneira compartilhada com o outro (FREIRE, 1996).

A educação popular deve ser concebida como um componente das dinâmicas dos movimentos sociais, componente que colabora nos processos de autoconsciência individual e coletiva; reforça os processos de autonomia e criação cultural; favorece o desenvolvimento de iniciativas que formulam e recriam permanentemente “o público” e, no meio destes processos, favorece também “o salto” da diversidade em direção aos processos inéditos e democráticos da unidade de nossos povos. (GÁRCES, 2006, p. 89).

Compartilhar outras perspectivas de formação humana para futuros profissionais da educação é importante nesse sentido, uma vez que se percebe determinado nível de desconhecimento a respeito desse importante legado tanto para o campo da educação quanto para a realização de práticas pedagógicas condizentes com o público ao qual elas se destinam.

Do contato com o novo conhecimento, num primeiro momento, é possível notar por parte dos/as estudantes o despertar de certa esperança e expectativa de outros modos de abordar os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, logo após o curto período de duração de tempo de êxtase, nota-se determinada intimidação em relação a atual estrutura, tendo em vista as reais condições material e simbólica em que se concretizam as experiências da EJA. Tais percepções são advindas, na maior parte das vezes, por meio do Estágio Supervisionado. Vejamos, nos trechos a seguir, alguns posi-

cionamentos em relação à descoberta da EJA e as contribuições do legado da EP:

Atualmente leciono “Física e Matemática” com discentes da EJA no Presídio de Ouro Preto. Tudo que aprendi com a disciplina tem sido muito válido em minha carreira profissional. (I., graduando do Curso de Licenciatura de Física, autodeclarado preto).

A educação popular vai pontuar perspectivas do direito político de cidadania que visa compreender a organização do trabalho juntamente com a consciência cidadã. Para EJA essas contribuições permitem o leigo obter informações e conhecimento de questões sociais e políticas que muitas vezes implica no dia a dia e que não se tem entendimento. (C., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada preta).

As metodologias de ensino variam conforme idades, local e culturas, assim a educação popular é um tipo de educação que valoriza os saberes populares, as crenças e as realidades culturais para a construção de novos saberes. (P., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada branca).

A proposta de formação humana presente na EP encontra-se vinculada, conseqüentemente, à perspectiva emancipatória do negro no que diz respeito à participação desse sujeito nas tomadas de decisões econômicas, políticas e culturais na sociedade brasileira. A dimensão educativa e política tem desempenhado um papel fundamental na construção desse projeto, conforme o intelectual Ironides Rodrigues, que compartilha da sua experiência de atuar como educador em turmas de alfabetização no âmbito do Teatro Experimental do Negro (TEN).

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de **educação popular**. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei,

por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeadado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indizível cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças [...] de forte conteúdo racial. (RODRIGUES, 1949 *apud* ROMÃO, 2005, p. 125, grifos nossos).

Neste contexto, no entendimento do legado da EP é importante não perder de vista, portanto, as propostas de educação emancipatória realizadas historicamente por parte da população negra brasileira em prol do direito à educação articulado ao direito de valorização e do respeito à diversidade étnico-racial.

O depoimento supracitado deixa nítido que, em meados do século passado, organizações negras já promoviam iniciativas de EP voltadas para atender crianças, jovens e adultos, operários, domésticas, negros e brancos de procedências humildes, os quais estavam aligeirados do direito à educação na ausência do Estado prover a educação pública.

Romão (2005, p. 115) a esse respeito constata que

as décadas de 30 e 40 do século passado, inscreveram na história da educação popular [educação de adultos] de matriz afro-brasileira duas experiências que se tornaram referência para o movimento negro brasileiro [...]. Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, no ano de 1930, e do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro, em outubro de 1944.

Essas experiências de EP, como parte do registro historiográfico da história da educação dos negros, apresentado pela pesquisadora, encontra-se vinculada a determinada concepção de Educação Popular Negra²⁵ (EPN) que tem sido historicamente promovida por militantes negros/as.

Outra experiência de educação promovida por associações negras foi realizada pela Associação José do Patrocínio na capital mineira entre as décadas de 50 e 60. Desde o seu nascimento, a educação era considerada como um instrumento fundamental para ascensão social do negro no mundo urbano e industrial. (SILVA, 2010, p. 47).

Diante de situações do racismo e da discriminação racial, a Associação José do Patrocínio investiu na educação de seus membros como forma de integrá-los à sociedade, para isso ofertando as seguintes capacitações:

Cursos de alfabetização para crianças (filhos de associados), e para adultos, corte e costura, economia doméstica, datilografia, admissão, matemática, todos ministrados pelos próprios sócios que já haviam atingido um grau mais elevado de instrução [havia também a oferta de Curso de Admissão] a presença de quarenta jovens em curso de preparação para admissão aos cursos ginasiais. Na época de 1950, a passagem do primário para o ginásio exigia uma prova de admissão, os alunos não entravam automaticamente. [...] A José do Patrocínio entrou nesse embate, atuando claramente como uma agência preparadora das crianças e jovens, filhos dos associados. (SILVA, 2010, p. 86-88).

Essas e outras experiências de EPN²⁶, porém, têm sido pouco referenciadas pelos estudos que tematizam a EJA. A incipiente

25 A EPN é entendida aqui como parte de um conjunto de ações educativas as quais foram historicamente promovidas, sobretudo, por parte de associações negras desde o início do século 20. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

26 A esse respeito, vale a pena conferir, entre outras ações, as desenvolvidas há mais de 25 anos pelo Frei David à frente da EDUCAFRO, que desenvolve trabalho de educação com jovens e adultos negros/as de baixa renda em cursos preparatórios para o ingresso nas universidades. Disponível em: <http://www.educafro.org.br>.

problematização na área traz sérias implicações, a saber: a invisibilidade de resistências de atores negros/as, o não reconhecimento na construção do legado de EP e o apagamento do protagonismo de iniciativas de educação. De acordo com Romão (2005, p. 119) “o TEN apresentava uma proposta de ‘educação’ diferenciada, ou seja, não se limitava à ‘escolarização’. [...] o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos”.

Dessa forma, valorizar a contribuição da população negra em diferentes aspectos sociais faz parte das orientações contidas na Lei 10.639/03²⁷ e suas Diretrizes²⁸ que trata a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Tratar o legado de contribuição da EPN constitui-se, portanto, como uma possibilidade de formação educativa e de valorização identitária dos indivíduos jovens, adultos e idosos, negros/as e brancos/as inseridos na EJA.

Um olhar contextual, nesse sentido, auxilia a entender melhor o trabalho nessa perspectiva de educação. Conforme o Censo realizado pelo IBGE em 2010, 66,9% da população de Ouro Preto-MG se autodeclarou preta e parda. Isso revela uma presença expressiva da população negra nessa cidade e, conseqüentemente, o potencial público alvo da EJA que faz parte desse contingente populacional.

Segundo a base de dados do Município²⁹, a cidade de Ouro Preto tem 2.290 pessoas não alfabetizadas, 22.840 sem instrução e fundamental incompleto e 10.650 com fundamental completo e médio incompleto. Tomar conhecimento desta realidade educacional significa entender que o campo da EJA possui como uma de suas características fundamentais não somente o recorte socioeconômico e geracional, mas, também, o racial.

É nesse sentido que, para a valorização da cultura e história da

27 A Lei sofreu uma alteração, em 2008, para a Lei nº 11.645 e passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. Neste texto, tratamos a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

28 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem em um documento referencial de orientação para a realização de práticas políticas e pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

29 A construção da Base de dados dos Municípios de Minas Gerais foi realizada pela pesquisadora Analise da Silva, que utilizou a metodologia de triangulação dos dados da PNAD 2014, do IBGE/Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/neja/index.php/pesquisa/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

população negra brasileira torna-se necessário apropriar-se de outras matrizes de conhecimento capazes de contemplar o legado histórico de luta e resistência por parte dessa população. A EP e a EPN constituem essas matrizes capazes de contribuir com a realização de práticas educativas escolares e não escolares voltadas para a EJA.

A possibilidade de integrar esses referenciais na formação despertou nos discentes o sentimento de descoberta de novas possibilidades de práticas educativas e de resistência negra, conforme elucidam suas narrativas:

O Teatro Experimental do Negro foi um projeto que realizava ensaios de peças e curso de alfabetização de adultos. No Brasil a representação de personagens negros era encenada por personagens brancos pintados com tinta preta. Diante desse fato ocorreu a necessidade de criar conscientização sobre questões étnico-raciais, onde o próprio negro seja protagonista de sua própria história. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos [necessita trabalhar com] temas emergentes que vincula a vivência dos sujeitos de forma a articular empoderamento de si. Deixar de ser alienado e tomar as rédeas de seus direitos. Desconstruir paradigmas raciais em torno da Educação se torna essencial para evolução da desigualdade no país. (C., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada preta).

O TEN é uma ideia brilhante voltada para a arte, pregando e agindo a favor da inclusão de todos, sofreu repressões, mas foi eficiente na missão de dar destaque à educação popular e igualdade social. (P., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada branca).

[EP] O sujeito deveria ser educado de dentro para fora e isto seria sinal da libertação do homem, tendo um caráter crítico e socializador analisando o contexto político, social e individual de cada um. [EPN] O TEN instaurou o processo de revisão de conceitos e atitudes visando à libertação espiritual e social da comunidade afro-brasileira (A., graduanda do Curso de Licenciatura de Física, autodeclarada branca).

O notório Paulo Freire com seus pensamentos, técnicas educacionais revolucionárias de uma forma positiva na área da educação assim como na EJA na qual dá uma grande contribuição com suas teorias e práticas pedagógicas. (E., graduando do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarado preto).

O trabalho com outras matrizes de conhecimento nos cursos de formação de professores é referenciado, por exemplo, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana que, entre outras coisas, orienta “incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo” (BRASIL, 2009, p. 56).

Sujeitos diversos na EJA

Nos processos de escolarização da EJA, são reveladas interações de sujeitos com marcadores sociais diversos, a saber: etários (jovens, adultos e idosos), raciais (negros e brancos), socioeconômicos (trabalhadores, desempregados e/ou em busca do primeiro emprego), de gênero (mulheres, homens, LGBTs³⁰), de inclusão (deficientes), de localização (residentes de periferias), entre outros. É no contexto marcado pela diversidade que as relações educativas são cotidianamente estabelecidas.

Todavia, por mais que as diversidades de gênero, racial, socioeconômica, deficiência, etária, orientação sexual, entre outras, se revelem cotidianamente no contexto dessa modalidade, nem sempre elas são problematizadas pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de abordar outras perspectivas epistemológicas de conhecimento.

A educação de pessoas adultas e idosas se realiza a partir do momento em que as experiências e vivências desses sujeitos são con-

30 A esse respeito, é interessante notar a produção de estudos, como os realizados por Silva (2016), que buscam investigar o modo como educandos/as e educadores/as constroem e significam as relações sociais a partir dos processos de inclusão escolar de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros na EJA.

templadas no processo de aprendizagem. Assim sendo, é possível indagar: de que maneira as experiências adquiridas ao longo da vida dessas pessoas são compartilhadas no desenvolvimento da aprendizagem? Os processos de escolarização são por elas entendidas como dádiva ou como direito? E quanto as suas pertencas étnico-raciais, como elas são percebidas? Questões como essas têm em vista considerar a pessoa adulta e idosa não como ser “infantilizado”, e sim como detentora de experiências e vivências singulares que dizem respeito a essas fases da vida.

Trazer para a centralidade as experiências desses sujeitos significa considerá-las como “a mais rica fonte do adulto aprender, por isso, o centro da metodologia do adulto é a análise das suas próprias experiências” (LEONÇO, 2007, p. 111).

No que concerne ao rejuvenescimento negro da EJA, é preciso estar atento às especificidades relacionadas ao segmento juvenil negro, uma vez ser esse o segmento da população que apresenta índice elevado de evasão escolar, defasagem idade/série, dificuldades na inserção no mercado de trabalho, alta incidência de mortalidade por armas de fogo³¹ (genocídio da juventude negra), privação de acesso a bens simbólicos e materiais, vivência do racismo e da discriminação racial, entre outros.

Esse quadro complexo leva-nos a ponderar que jovens negros/as constroem suas trajetórias de vida e escolar de maneira muito acidentada. Essa situação de exclusão social e escolar pode estar desencadeando outro tipo de retorno desse público na busca de um lugar nos bancos escolares, sobretudo, na EJA. Um retorno marcado por trajetórias de desigualdade e de resistência.

É preciso entender a presença de jovens negros/as e brancos/as na EJA como sujeitos sociais, culturais, étnicos. É importante refletir que eles/elas se encontram em um ciclo marcante da formação humana: a juventude. Compreendemos a juventude, nesse caso, como construção social, haja vista as singularidades contextuais socioeco-

31 Os dados do Atlas da Violência 2017 (IPEA, FBSP) mostram que mais da metade das 59.080 pessoas mortas por homicídios em 2015 eram jovens (31.264, equivalentes a 54,1%), das quais 71% negras (pretas/pardas) e 92% do sexo masculino. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>.

nômicas, raciais, religiosas, e educacionais, e outras que se relacionam com a produção social dos indivíduos desse segmento. Entretanto, nem sempre a presença do público juvenil nessa modalidade de ensino é vista pela ótica do direito, mas é geradora daquilo que nomeamos “sentimento fora do lugar” (SILVA, 2013) ou interpretada, muitas vezes, pelo viés do “incômodo” como elucidam as reflexões desenvolvidas por Carrano (2007, p. 1):

Para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa de jovens [na EJA], parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização.

A convivência de sujeitos diversos no mesmo lócus de aprendizagem se apresenta instigante para refletir de fato como se dá a vivência da diversidade. Não é tarefa simples atuar em contextos com temporalidades e ritmos de aprendizagens diferenciados. Aliado a isso, é notória a produção de novas desigualdades educacionais, as quais vêm sendo realizadas pelo próprio sistema de ensino por meio da expulsão cada vez mais precoce de estudantes adolescentes e jovens para a EJA no turno noturno.

O entendimento de juventude, portanto, se dá de maneira plural. Perceber como os sujeitos lidam com a sua experiência juvenil nos mais distintos contextos sociais pode contribuir com abordagens adequadas de práticas educativas a serem desenvolvidas para e com esses indivíduos.

A presença juvenil, negra e pobre indaga, nesse sentido, a realização de um trabalho pedagógico na EJA voltado para sujeitos diversos. Deste modo, outras abordagens de ensino se apresentam como necessárias. A esse respeito Gonçalves (2017) considera que a juventude negra na EJA desafia a acomodação no modelo de atendimento baseado na educação compensatória uma vez que:

Por décadas imperou na modalidade, tendo em vista que essa presença incômoda que observamos nas salas de aula atualmente, reflete o longo processo de repetência e exclusão escolas das crianças e adolescentes negras que retornam (para assombrar?) muitas vezes à mesma unidade escolar em que vivenciaram experiências excludentes e racistas, agora como estudantes da EJA gritando de forma estridente a dificuldade da educação escolar promover acesso, permanência, afeto e aprendizagens significativas para todos e todas os(as) estudantes em sua trajetória escolar. (GONÇALVES, 2017, p. 169).

Compartilhar essas reflexões na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas apresenta-se como uma possibilidade de tomada de consciência da responsabilidade de lidar com a diversidade nos processos de ensino-aprendizagem. Na verdade, um dos desafios a ser superado ainda hoje consiste em entender que as práticas de ensino se concretizam a partir de interações intersubjetivas entre seres humanos.

A discussão desenvolvida em torno dessas especificidades provocou acalorados debates com os discentes no sentido deles refletirem sobre lacunas, possibilidades e potencialidades de trabalho com os sujeitos diversos presentes na EJA, como se pode ver em seus depoimentos:

Alfabetizar jovens e adultos é muito mais que transferir-lhes noções de leitura e escrita, o jovem ou adulto ao ingressar em uma escola ele tem um objetivo delimitado e compreende a escola como um meio para alcançar tal objetivo. (N., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada parda).

[Para você qual foi a principal contribuição dessa discussão] Ter mais conhecimento na área e saber lidar de alguma forma com os/as educandos/as sendo que quando eu entrar em uma sala de aula eu vou me deparar com vários tipos de discentes e suas diferenças e necessidades e percebo que ter conhecimento na disciplina da EJA pode

me mostrar essa outra visão outro olhar. (J., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada preta).

A partir do momento que se tem prévio conhecimento do universo da EJA, se torna mais flexível lecionar e criar estratégias de ensino para atender a diversificação de discentes que se apresenta nessa modalidade de ensino. (C., graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia, autodeclarada preta).

[Quais são os aprendizados necessários para atuar na EJA?] Trabalhar em um contexto (em sala), com gerações diferentes, e conseguir o engajamento de todos. (...) É uma modalidade de ensino que requer mais habilidades do professor, atenção na hora de expor a aula, ver avaliar... E já estudar essa modalidade antes do egresso profissional é uma vantagem! (C., graduanda do Curso de Licenciatura de Física, autodeclarada parda).

Os sujeitos diversos só serão reconhecidos em suas diversidades a partir do momento em que passamos a compreender que as práticas educativas realizadas na EJA fazem parte de conflituosas lutas políticas voltadas para o direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Nessa perspectiva, historicamente essas práticas, desenvolvidas tanto dentro quanto fora do espaço escolar, contribuem na construção social dessas categorias de idade. Portanto, na formação de professores que irão atuar ou que já atuam na EJA, é preciso considerar a adoção de uma *postura política* frente aos sujeitos diversos com os quais irão lidar, ou já lidam, em suas práticas educativas.

No que concerne especificamente à diversidade étnico-racial desses sujeitos, torna-se cada vez mais necessária

a proposta de construção de uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra significa lidar com os conflitos, os confrontos, as contradições e as desigualdades. Por isso, para se construir experiências de EJA que incorporem e visem uma educação para a diversidade [...], é preciso discutir e inserir-se nas lutas sociais. (GOMES, 2005. p. 102)

Considerações finais

A oportunidade de trabalhar com a EJA na formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas em Física e Geografia no IFMG-OP foi bastante profícua, posto que as experiências adquiridas com a realização do Estágio Supervisionado, realizadas nessa modalidade de ensino, encontraram ressonância com as discussões realizadas no âmbito da disciplina.

Concordando com as contribuições de Paiva (2002), consideramos que a formação docente para a EJA faz parte da produção de conhecimentos ao longo de toda a vida. A concepção de formação que subjaz essas práticas “atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades [...] para compreender e apreender a realidade da EJA, em trançados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mas ricos da diversidade de saberes” (PAIVA, 2002, p. 85).

Reconhecer a diversidade de saberes exige-nos, portanto, tomar conhecimento do importante legado da EP para a EJA. Porém, mais do que simplesmente reconhecer a contribuição desse legado, a nossa proposição foi a de considerá-lo como uma matriz de conhecimento para práticas educativas desenvolvidas dentro e fora da escola. Em se tratando de perceber as lutas históricas realizadas por diversos atores sociais negros/as na sociedade brasileira, é importante considerar de igual modo como constituinte desse referencial formativo as contribuições dadas pela EPN.

É nesse contexto, então, que a EJA passa a ser compreendida a partir de lutas políticas e históricas voltadas para o direito à educação de jovens, adultos e idosos. Sendo que a conquista desse direito também se articula com o direito ao reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

Em suma, para que os sujeitos diversos inseridos na EJA tenham as suas diversidades reconhecidas e respeitadas, torna-se cada vez mais necessária a adoção de uma *postura política* frente ao quadro de desigualdades raciais e sociais brasileiras. Foi a partir dessa consideração que encerramos a disciplina, ao mesmo tempo em que demos início a inúmeros outros debates.

Referências

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular, n. 1).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1º jan. 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infância/legislação/id221.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 mar. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 13 set. 2019.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_Paulo-Carrano.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

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

GARCÉS, D. M. Educação popular e movimentos sociais. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GOMES, N. L. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas

reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GONÇALVES, E. Educação de jovens e adultos e relações étnico-raciais. In: CASTELLI JÚNIOR, R. (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 161-171.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15. p. 134-158, set.-dez. 2000. Doi: 10.1590/S1413-24782000000300009.

LEONÇO, V. C. A escola e o mundo adulto: questão de conhecimento. In: MORAES, S. (org.). **Educação especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Smed, 2007. p. 107-114.

MACHADO, M. M. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001.

PAIVA, J. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan.-jun. 2012. Doi: 10.21879/faeaba2358-0194.v21.n37.459

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

RIBEIRO, V. M. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Doi: 10.1590/S0101-73301999000300010.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro**

e outras histórias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2005. p. 117-139.

SILVA, A. R. **Associação José do Patrocínio: dimensões educativas do Associativismo Negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte - Minas Gerais.** 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, J. A. da. **Diversidade sexual na educação de jovens e adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação.** 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, N. N. da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais [...].** Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2892_texto.pdf. Acesso em: 25 mar. 2017.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Doi: 10.1590/S0102-46982008000100005.

O educador de jovens e adultos e a formação docente: especificidades, desafios e contribuições

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira³², Rafaela Rodrigues Nogueira³³ Luciane Ribeiro Dias Gonçalves³⁴

Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões referentes a uma pesquisa desenvolvida sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da disciplina Estágio Supervisionado III, no Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPo) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Analisamos a prática docente de uma professora de uma escola municipal da cidade de Ituiutaba-MG, visando compreender as expectativas presentes e futuras dos envolvidos (professores e alunos) no processo de ensino e aprendizagem da EJA. Realizamos uma análise mediante as práticas na EJA, bem como sua estrutura na disciplina de matemática, destacando quais os aspectos relevantes e as concepções que norteiam essa modalidade de educação. Baseamo-nos em referenciais teórico-metodológicos, com as metodologias de observação e entrevista, objetivando apreender o nível de realidade e complexidade almejada pelos pesquisadores. Em relação à prática docente e ao processo de formação, pautamo-nos em autores que

32 Graduando em Matemática no Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU). Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Educação para as Relações Raciais e Ações Afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU). Bolsista do Projeto TransNegressão. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (NUPEM/UFU). Integrante do Núcleo Brazilian Urban Boundaries da Universidade Federal Fluminense. E-mail: marcelofacip@gmail.com.

33 Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Geografia (GEPEGH/UFU). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Professora na Educação Básica da rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG. E-mail: rafaelapetg@gmail.com.

34 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, Portugal. Professora adjunta na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena o Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Coordenadora do Projeto TransNegressão de Acesso à Pós-Graduação. Filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Milita no movimento negro por meio da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FUMZUP). E-mail: luciane.dias@ufu.br.

discutem as temáticas para delinear o processo avaliativo. Por fim, apoiamos-nos nas narrativas e reflexões mediadas pelas discussões e vivências em sala de aula para nos dizer sobre as especificidades da EJA. Consideramos importantes essas narrativas por se tratarem da oportunidade de adentrar a essa realidade educacional por meio de uma escuta sensível.

Palavras-chave: EJA. Educação Matemática. Processo de Ensino e Aprendizagem.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que possui especificidades e particularidades em suas bases educacionais que a diferencia das demais. O público que compõe a EJA é, majoritariamente, alunos trabalhadores que possuem um processo de escolarização tardio, em sua maioria, jovens e adultos populares em situação de vulnerabilidade social, trabalhadores do mercado informal e com idade mais avançada. Entretanto, a EJA vem produzindo uma nova configuração de público, sendo composta também por uma grande população jovem.

Ao considerarmos que não há docência sem discência (FREIRE, 1996), devemos nos atentar que a população de jovens e adultos possui conhecimentos prévios que se relacionam à concretude de suas histórias e contextos. Como afirma Arroyo (2007), qualquer tentativa em diluí-los em categorias desconfigurará a categoria de jovens e adultos populares da EJA. Desse modo, devemos nos atentar que esses alunos possuem uma experiência de vida que não pode ser ignorada no ato de educar e ser educado.

A troca de saberes entre educador/a e educandos/as se constrói a partir de especificidades que, na EJA, são cruciais para o processo de ensino-aprendizagem. Isso implica no respeito, na generosidade e na prática-reflexiva ditas por Freire (1996), possibilitando uma construção de aprendizagem em que o educador tenha a humildade de se perceber reflexivo, como aquele que ensina ao aprender e aprende ao ensinar. A reflexão mencionada e compreendida trata-se de uma

reflexão na ação, em um processo em que há o entendimento dos tempos e espaços da EJA e das especificidades que a compõem. Sendo assim, há a necessidade de (re)pensarmos os currículos e interrogar os tempos da EJA, bem como, de um professor que seja um verdadeiro trabalhador social.

A compreensão de que existe um processo de ensinar e aprender ocorrerá mediante a reflexão de práticas construídas a partir da troca de saberes entre docente e discente, ressignificando a aprendizagem e propiciando aos educandos se perceberem sujeitos da (re) construção do saber junto do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1987).

Ainda sobre o processo de ensinar e aprender na EJA, Arroyo (2007) ressalta a importância de se considerar a história de vida dos sujeitos e, principalmente, em trabalharmos com o presente. Freire (1996) nos aponta a problematização como cerne para o desenvolvimento mediatizador do conhecimento, pensando em uma formação humana que vise à prática libertária do rompimento investigativo do conjunto de temas geradores.

Mediante as contribuições sociais e formativas para a atuação docente, neste texto objetivamos compreender o processo de ensino e aprendizagem em matemática na EJA e a estrutura das ações e materiais didáticos empregados neste processo, utilizando uma observação participativa e regente no espaço escolar. Esta observação participativa é fruto da realização do estágio supervisionado do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia e ganha novas contribuições a partir do olhar pedagógico dos autores que compõe essa análise.

É objetivo do estágio favorecer a articulação entre o conhecimento teórico, específico, pedagógico e a prática docente na EJA, visando ressignificar olhares no que tange ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática e sua importância na formação inicial de professores reflexivos que compreendam a EJA em seu tempo, espaço e concretude e analisem como sua prática pedagógica poderá contemplar as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

Na escola em que o estágio foi realizado, estudam pessoas com idades entre 40 e 75 anos, a maioria deles idosos aposentados, cujo objetivo não é aprimorar-se profissionalmente. Também há um peque-

no grupo formado por adultos trabalhadores rurais que, por exigência dos empregadores, voltaram a estudar.

Durante as aulas práticas da disciplina de estágio, os alunos observados estavam em fase de alfabetização. Como a turma apresentava várias particularidades devido ao contexto e idade desses estudantes, a questão que mais nos incomodou foi saber quais eram as expectativas presentes e futuras desse grupo de alunos em relação à escola e seu processo de letramento em Matemática. Assim, com objetivo de compreender a questão, foi realizada uma entrevista com a professora concedente do estágio supervisionado na instituição. Buscou-se dialogar sobre a prática docente, o contexto da sala de aula e as relações entre aluno/professor e professor/aluno. Além da entrevista, foi realizada uma análise das aulas assistidas e das atividades vivenciadas. A lente foi colocada sobre as expectativas presentes e futuras de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da EJA, mediado pelas leituras e vivência no estágio supervisionado.

A comunicação deu-se por meio da história oral, refletida sobre a ótica dos dizeres, e a metodologia de abordagem empregada foi entrevista pautada sobre os pressupostos de Ludke e André (1986). Os resultados mostraram a importância da formação inicial e continuada na prática docente, apontando caminhos metodológicos para a valorização do conhecimento e leitura de mundo que os alunos da EJA apresentam no processo educativo.

Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) tem por finalidade minimizar o analfabetismo no município de Ituiutaba-MG, de acordo com Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE, 2016). No município, cerca de sete mil pessoas encontram-se nessa situação e, por essa razão, a Prefeitura Municipal lançou o programa, que tem como sede os centros de apoio social. Esses espaços têm como objetivo estreitar laços com a comunidade, de modo a ofertar locais para alfabetizar os cidadãos que não realizaram o processo de escolarização no tempo certo.

Atualmente existem 396 alunos matriculados, sendo que 180

ingressaram este ano. As aulas do programa são ministradas em salas localizadas nos quatro Centros de Referência e Assistência Social de Ituiutaba (CRAS). Existe ainda uma sala para essa finalidade na Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena, na Vila Miisa, região rural do Sucuri, e outra na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) para atender aos apenados. O objetivo é alfabetizar os alunos para o aprendizado de 1º a 5º anos do ensino fundamental (ASCOM, 2017).

Os princípios da proposta estão fundamentados na Declaração Universal de Direitos Humanos que apregoa que toda pessoa, independentemente de sexo, raça, idade, cor, religião, facção política e/ou partidária, classe social, tem direito à educação. Este direito subsidia nossa proposta, que visa à inclusão de jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade indicada pela legislação educacional. A proposta possibilita a esse público o acesso à educação e à alfabetização a partir da oferta de ensino regular de qualidade nas comunidades, propiciando a construção da identidade social e o fortalecimento do pertencimento social, local, regional e nacional, realizando atendimento individualizado para o desenvolvimento de potencialidades de cada alfabetizando.

A proposta, que por ora se encontra em vigor e em fase de observações, alicerça um conjunto de metas, que se pautam em: (a) ler, escrever e compreender em normas de língua portuguesa; (b) Desenvolver habilidade para resolver problemas matemáticos, presentes no cotidiano da comunidade, contextualizando práticas de ensino para uma aprendizagem significativa; (c) Conhecer os direitos e deveres, que norteiam o campo do trabalho; (d) Desenvolver noções de saúde física e mental com os educandos em processo de alfabetização; (e) Discutir e enfatizar questões relativas à educação ambiental e ao meio ambiente.

A perspectiva é a de que o PEJA seja um programa temporário de erradicação do analfabetismo na região de Ituiutaba, por meio da oferta de uma educação regular que vise às especificidades do público almejado, facilitando o processo de escolarização de indivíduos que não o tenham realizado em tempo regular.

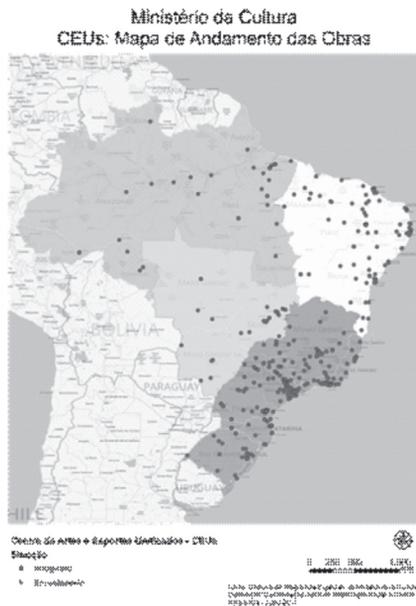
O lócus investigativo do estágio supervisionado trata-se de

uma escola localizada na cidade de Ituiutaba-MG, situada em uma região periférica, composta majoritariamente por crianças e adolescentes de baixa de renda. A unidade escolar oferta educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos no período noturno.

É importante salientar que a sala vivenciada no estágio supervisionado é uma das salas de extensão do projeto PEJA que está alocada no Centro de Esportes e Artes Unificado (CEU). Esse espaço também abriga ações da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2). A Praça do PAC, que passou a ser denominada Praça dos Esportes e da Cultura (PEC), compõe o PAC 2 no Eixo Comunidade Cidadã, assim como outros equipamentos sociais de saúde, educação e segurança pública. Seu objetivo consiste em realizar ações para a comunidade com enfoque em esporte e leitura no período integral.

Em 2014 foram inaugurados cerca de 360 CEUs nas 27 unidades presentes nos estados brasileiros, conforme mostra o mapa abaixo:

Imagem 1 – Mapeamentos dos CEUs pelo Brasil



Fonte: <http://ceus.cultura.gov.br/index.php/selecoes-e-editais>

O objetivo dos CEUs é constituir um espaço multidisciplinar voltado ao atendimento da comunidade, integralizando esporte, artes, lazer, ações culturais e qualificando a população para o mercado de trabalho, de modo a promover assistência social em territórios de vulnerabilidade social presentes em regiões brasileiras. Os CEUs possuem uma gestão compartilhada entre a prefeitura e a comunidade, com formação de grupos gestores para a construção de um Plano de Gestão do espaço.

Os espaços destinados para a construção do CEUs foram estruturados por uma equipe multidisciplinar que ofertou três modelos previstos para terrenos com dimensões mínimas de 700m², 3.000m² e 7.000m². O espaço vivenciado na pesquisa conta com quadra coberta, biblioteca, cinespia/auditório com 60 lugares, pista de *skate*, pistas de caminhada, área verde, ambiente arborizado com parque para crianças, centro de convivência, e dois edifícios multiusos onde acontecem as aulas do PEJA.

O espaço do CEU na cidade de Ituiutaba foi adaptado para as necessidades do PEJA, em salas compartilhadas com um projeto para crianças de baixa renda que ocorrem em contraturno no período de funcionamento do CEU. As aulas têm início às 19h, período em que os espaços do CEU não estão em funcionamento, apenas as áreas de recreação (quadradas, parques e pistas de *skate*).

A organização do tempo do PEJA conta com horários de 40 minutos de aula, com intervalo para o lanche ofertado pela prefeitura e organizado pelas duas professoras que compartilham as duas salas.

É importante ressaltar que esse espaço localiza-se perto de uma avenida, é público e de livre acesso. Situa-se em uma praça, ao lado de uma quadra esportiva e de espaços de convivência que funcionam a noite toda. Os alunos contam apenas com esse espaço, visto que as aulas ocorrem em contraturno ao funcionamento dos espaços do CEU, que possui horário comercial.

Os pressupostos da EJA e seu contexto no processo de ensino e aprendizagem

O arcabouço teórico-metodológico utilizado na pesquisa baseou-se nos pressupostos de Ludke e André (1986) sobre metodo-

logias de observação e entrevista. A abordagem foi qualitativa, por compreendermos que essa metodologia de investigação permite adentrar a realidade e complexidade do contexto educacional e da prática docente, propiciando uma reflexão mediada pelas falas e percepções vivenciadas no estágio supervisionado. Sendo assim, como afirmam os autores:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha em loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A reflexão sobre a atuação e a prática docentes media a perspectiva da construção de uma identidade profissional como educador, possibilitando-o vivenciar de forma participativa o desenvolvimento dos alunos do PEJA, propiciando um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as especificidades dos educandos, que possuem níveis de conhecimento construídos por meio de sua história social, suas vivências e necessidades advindas do mercado de trabalho. Dentre essas vivências, deparamo-nos com as narrativas, as expectativas e os estigmas cunhados durante o processo de escolarização. A sala assistida é composta por um grupo de pessoas entre 50 e 75 anos que, em suas trajetórias, não puderam participar do processo de escolarização, motivados, em quase todos os casos, pelas condições de trabalho e renda familiar.

Esta especificidade de público evidencia o cuidado que devemos ter como educadores quanto a valorizar as experiências desses alunos, realizando um processo de escolarização que contemple a leitura de mundo e a pluralidade de vivências e experiências desses sujeitos. Assim, a prática docente no PEJA se constrói a partir de relações de respeito, generosidade, proximidade; relações que muitas vezes não ocorrem em um espaço regular de ensino.

No PEJA, a professora é responsável por todo espaço escolar,

desde a matrícula dos alunos até o ensino na sala de aula. As aulas constituem-se em um espaço que envolve atividades sistemáticas e sustentadas de autoeducação, a fim de obterem-se novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, sendo parte inerente dos conhecimentos mediados por sua vivência social (FREIRE, 1996).

É perceptível que as práticas utilizadas nas salas do PEJA são construtivas e significativas para os alunos. Os questionamentos são empregados e vinculados diretamente aos discentes, propiciando um diálogo abrangente de exposições de ideias e pontos de vista. Isto nos faz refletir sobre a escassez de verba e o ambiente desapropriado para as aulas em questão, com várias distrações que poderiam ser minimizadas em um espaço escolar adequado.

Em relação ao ensino da Matemática, temos que, ele se faz, tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem. “Apesar de todos reconhecermos que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se eles nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados” (CARRAHER, 1993). Entretanto, o significado de uma ação só é possível mediante a reflexão docente. No caso da educação de jovens e adultos, considerar os conhecimentos desses alunos que chegam à escola torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A educação Matemática possui características semelhantes às expectativas do PEJA: ambas buscam a formação de um cidadão que consiga não somente executar algoritmos matemáticos, mas assemelhar conteúdos com a vivência cotidiana e desenvolver em meio a este processo a habilidade de resolver problemas. Em sua essência, a Matemática realiza um diálogo com o corpo do conhecimento, estabelecendo relações que partem do pressuposto de uma formação cultural básica composta por estimular habilidade de identificação e compreensão de modelos matemáticos (PONTE, 2002). É imprescindível que o pensar frente aos desafios propostos construa um espaço de mediação de saberes que valorize não somente respostas corretas ou representações, mas considere o processo, o conjunto de ações e aplicabilidade da matemática e as formas de resolução (SKOVCMOSE, 2001).

Na intenção de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da EJA é que realizamos uma reflexão mediante a observação

participante (MARCONI; LAKATOS, 2003). A aproximação com a comunidade escolar possibilitou-nos a inserção no contexto, bem como estabelecermos uma relação entre observador e o observado, objetivando, assim, perceber a diversidade étnica e social, de forma a estabelecer uma relação entre as práticas de conhecimentos construídos e reconstruídos na sala de aula.

A educadora em destaque: falando sobre EJA e educação matemática

A análise dos dados nos propiciou conhecer as expectativas presentes e futuras desse grupo de alunos da EJA em relação à escola e seu processo de letramento em Matemática, mediado pela reflexão dos relatos de observação das aulas vivenciadas. A junção dessas narrativas, a vivência em sala de aula e as discussões em âmbito acadêmico possibilitaram a realização de uma reflexão sobre os contextos da EJA e a escola pública.

Verificamos que a formação é o elemento norteador na construção da identidade docente do professor que atua na EJA. As análises apontam para uma ausência de abordagens no processo de formação que capacite o profissional para atuar com a Matemática na Educação Básica e na EJA:

Em relação ao ensino de Matemática não tive uma formação específica para a atuação nesta modalidade de ensino, sou Pedagoga, tive a oportunidade de fazer a disciplina Educação de Jovens e Adultos – EJA na Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU (na qual me graduei em Pedagogia), e o Estágio Supervisionado durante o semestre desta disciplina junto a uma turma da EJA. Assim, com essa formação, embora de curto período, foi possível refletir sobre a importância e riqueza que esta modalidade de ensino propicia. Minha consideração é a de que devemos ter a consciência de que estamos lidando com pessoas adultas, que conhecem e vivem a Matemática em suas vidas, e que ela está de certo modo presente em todos os aspectos que remetem a nossa natureza humana, desse modo, considero

o mundo real dos alunos que convivo e procuro trabalhar a Matemática de modo que faça sentido à vivência deles. Embora não tendo no momento uma formação específica, meu intuito é aperfeiçoar o necessário para que possa aprender e ensinar junto com eles, a essa área tão rica que é a Matemática. (Professora A, entrevista 2017).

É importante refletirmos sobre o processo de formação e suas implicações na prática docente. Especificamente, em relação ao ensino de Matemática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, aponta o processo de uma formação que atenda às especificidades da EJA. A Matemática possui uma linguagem própria, organização de dados, conteúdos e particularidades que não são encontrados em outras disciplinas. Essa organização requer um amplo processo de formação que vise edificar saberes, buscando a formação para o educador em Matemática. Desse modo, destacamos a fala da Professora A no que se refere à formação:

Não tive durante a graduação uma disciplina específica em relação ao ensino de Matemática voltada a EJA, como relatei acima, conclui a disciplina EJA e de Matemática, ambas com certeza contribuíram para o alargamento da minha formação. (Professora A, entrevista 2017).

A ausência de formação pode colocar o docente em uma posição de fragilidade, comprometendo o trabalho pedagógico, a elaboração de atividades, materiais e mesmo a abordagem dos conceitos matemáticos de forma científica. A formação inicial ou continuada propicia ao educador a elaboração de um aparato teórico-prático capaz de auxiliar a construção de uma prática pedagógica significativa que contemple a criticidade presente no processo de escolarização.

O cuidado ao explorar as falas da professora na vertente da formação se estrutura para pensar o atendimento e as especificidades dos educados que procuram a EJA como modalidade de ensino. Compreender esse público só é possível quando a formação nos permite dialogar com essa temática. A professora A ressalta sua visão sobre a Matemática na EJA nos anos iniciais:

Minha atuação como docente na área da Educação de Jovens e Adultos é recente, uma vez que esta é a minha primeira experiência e iniciei com a presente turma neste ano de 2017, o que me leva a considerar que não tenho ainda uma visão mais profunda de como é conduzida a alfabetização matemática nos primeiros ciclos da Educação de Jovens e Adultos. Estou trabalhando com a turma do 1º segmento, os anos iniciais e sempre procuro integrar a alfabetização entre a aprendizagem da leitura, escrita e Matemática de modo a levar a reflexão e ao conhecimento de que a Matemática perpassa por todas as áreas de aprendizagens. (Professora A, entrevista 2017).

Ao analisarmos trechos das narrativas da professora, compreendemos a importância de pensarmos criticamente a formação docente e as percepções sobre este tema. Evidenciamos, então, que só nos é possível refletir sobre nossos alunos e a sala de aula a partir da compreensão aprofundada sobre a área em que atuamos. E quando perguntamos à professora A sobre sua formação para atuar junto à Matemática, ela nos relata: “Não, ainda não tive a oportunidade de vivenciar um curso de formação continuada para EJA voltado para a Matemática” (Professora A, entrevista 2017).

A falta de formação pode ocasionar lacunas na prática docente que perpassará a aprendizagem discente. O processo de ensino e aprendizagem deve ser um momento reflexivo de troca de experiências, em que o educador e o educando reflitam sobre as ações e dividam suas experiências de modo a oportunizar novas aprendizagens (LIBÂNEO, 1998).

A aprendizagem na EJA possui características que as diferencia da aprendizagem no ensino regular. Assim, necessitamos que a formação continuada dialogue com as áreas do conhecimento, pois este é o meio pelo qual poderemos sanar as dúvidas, construir conceitos que não foram oportunizados na formação inicial e preencher as lacunas ainda presentes quando pensamos em nossa atuação docente.

A professora A ressalta a importância da compreensão e significados da educação para os educandos:

Tenho alunos que estão tendo o primeiro contato com a leitura, assim, alguns não sabiam escrever o próprio nome, no momento já estão se preparando para tirar seus documentos com a própria assinatura, para eles isso significa muito e para mim quero que além de saberem escrever o nome, aprendam a ler, compreendam a escrita e escrevam, como também continuem buscando o alcance de novos objetivos em meio a esse processo de aprendizagem. (Professora A, entrevista 2017).

Estas expectativas presentes e futuras permeiam o ambiente escolar, realizando novos desafios que estimulam a busca por uma aprendizagem que seja de fato significativa. Junto a essa construção e ao desenvolvimento de ações, devemos ter consciência das possíveis dificuldades que enfrentamos durante esse processo. Essas dificuldades em nosso ambiente são evidenciadas pela professora A:

[...] os alunos sabem fazer contas, resolver questões... mas no momento de sistematizar a dificuldade existe, no momento de começar a ver como se estabelece a escrita propriamente dita, contudo essa dificuldade a cada dia é amenizada e os alunos sempre me surpreendem... amam Matemática! (Professora A, entrevista 2017).

As atividades devem ser planejadas de acordo com o nível de aprendizagem da turma, visando explorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Este pode ser um modo de aproximá-los do contexto educacional e preservar suas expectativas presentes ao procurar a EJA. Este é o objetivo da professora A, complementado com o auxílio de um planejamento minucioso pensado para a sala de aula em questão:

Diante das dificuldades sempre busco outras formas, outra maneira de expor, de explicar, busco de algum modo alcançar a compreensão dos alunos, pesquisa, levo atividades diversificadas, jogos, brincadeiras, enfim, busco planejar sempre de modo a fazer com o conteúdo leve a uma aprendizagem significativa. E sempre tenho bons resultados [...]. (Professora A, entrevista 2017).

A valorização do pensar e a superação das dificuldades encontradas em sala de aula podem auxiliar na construção de uma identidade profissional frente a um ensino de qualidade. A contextualização pode auxiliar o aluno no processo de uma educação significativa que faça parte de sua vivência e identifique nestes passos sua realidade:

A Matemática pode contribuir para o contexto social dos alunos a partir da consciência crítica que esta nos propõe enquanto seres humanos sempre abertos a reflexão e a tomada de consciência. Ela propicia a reflexão não apenas dos aspectos materiais do dia a dia, mas também aos valores humanos, a própria valorização do que somos, do trabalho que exercemos, do salário que recebemos, do respeito ao outro e as suas diferenças, seja de cultura, de religião, econômica, nos abre um leque de aprendizagens sobre a real natureza de significados presentes em nossas vidas em todos os aspectos. (Professora A, entrevista 2017)

Como relatado pela professora A, o aprendizado é o fator principal. A assimilação de conteúdos e a vivência dos alunos são os objetivos da educadora, que considera que conhecer as expectativas, características e dificuldades dos alunos e encorajá-los são fatores importantes, uma vez serem sujeitos excluídos e que estão voltando ao processo educacional com pensamentos e objetivos. É esse encorajamento que vai possibilitar uma nova oportunidade de escolarização a essas pessoas.

Os relatos da professora A chamaram nossa atenção, pois ela não limita os alunos por estarem em um processo de escolarização tardio, pelo contrário, os instiga a lutarem e insistirem na busca pelo conhecimento. O professor não é um mero executor de práticas, mas um mediador em relação à troca de conhecimentos e experiências; ele ao mesmo tempo em que ensina também aprende (FREIRE, 1987).

Percebemos existirem dimensões culturais, sociais e econômicas imbricadas nesse processo de alfabetização de adultos e que, ao

aluno, deve ser oportunizado construir seu próprio conhecimento, como afirma Freire (1987), ser sujeito construtor da sua própria história.

Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi compreender como figura a construção de expectativas presentes e futuras no contexto da EJA. Podemos observar, por meio das falas da professora, como ocorre o trabalho com a EJA e como essa profissional da educação possui uma prática que possibilita construir conhecimentos capazes de proporcionar práticas mais significativas e construtivas em relação à educação matemática.

Acreditamos que a educação evoluiu, sofreu mudanças significativas no meio escolar, alterações em suas concepções, funções e características. E mesmo os educadores tendo consciência dessa evolução, percebemos que ainda estão presentes muitas dúvidas e uma grande dificuldade em trabalhar métodos novos e atualizados sobre a aprendizagem, não conseguindo inovar ou mesmo construir uma prática significativa em sala de aula.

Para que essas práticas ocorram devemos pensar em uma educação plural, que ressignifique o espaço educativo e o processo avaliativo. Para tanto, deve-se levar em consideração todo o meio social, político e o espaço educacional em que estão inseridos os sujeitos que deles são partícipes. Repensar diariamente as práticas pedagógicas que são utilizadas, realizando uma reflexão crítica, só será possível a partir da formação para compreendermos as distinções que ocorrem mediante a diversificação da EJA e do ensino regular. Consideramos esta ressignificação como uma relação em que o professor é o mediador de saberes, que se vale de atividades para repensar se suas ações estão ou não alcançando seus objetivos.

A significação da aprendizagem só ocorre quando levamos em consideração as experiências e expectativas de nossos educandos. Os professores da EJA deverão criar espaços nos currículos que discutam uma formação para o tempo presente. Uma formação que considere a vulnerabilidade desses jovens e adultos populares, sua informalida-

de no mercado de trabalho, suas especificidades quanto à realidade e suas expectativas em relação ao processo de escolarização. Uma formação que vise propiciar aos sujeitos da EJA lutarem por seus ideais, terem condições para intervir em sua realidade e compreenderem, por meio da educação, as estruturas da sociedade em que vivem.

Acreditamos em um futuro em que a educação possa assumir uma perspectiva de emancipação e transformação. Para que isso ocorra e não seja apenas uma utopia, nós, profissionais da educação, juntamente com a sociedade, devemos pensar na educação em um contexto social, político e cultural que amplie a possibilidade de inserção e diminua as desigualdades educacionais.

Referências

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1. n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ASCOM. Prefeitura lança programa para diminuir analfabetismo. Disponível em: ituiutaba.mg.gov.br/n/noticia/prefeitura-lanca-programa-para-diminuir-analfabetismo. Acessado em: jun. De 2020.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em jun. de 2020

_____. Lei n. 4.368, de 17 de julho de 2015, Plano Decenal Municipal de Educação – PMDE de Ituiutaba-MG, 2015.

CARRAHER, D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1993.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTAÇÃO CIDADANIA – CULTURA. Disponível em: <http://estacao.cultura.gov.br/funcionamento-das-pracas-ceus/>. Acessado em: jun. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PONTE, J. P. Literacia matemática. In: TRINDADE, M. N. (org.). **Actas do Encontro Internacional Literacia e Cidadania: Convergência e Interfaces (em CDROM)**. 2002. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire. Disponível em: <http://www.Educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigo-pt.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

Modos de formar professores de educação de Jovens e adultos (1990-2006)

Fernanda Afonso Bernardes³⁵

Resumo

O estudo consiste em uma dissertação que buscou analisar a aprendizagem e o ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período de 1990 a 2006, no município de Uberlândia-MG. O recorte temporal compreende o Ano Internacional da Alfabetização (1990) até a implantação das novas Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006). Os objetivos específicos foram: identificar e analisar as concepções sobre a formação de alfabetizadoras durante o intervalo de tempo abordado; analisar a correspondência entre a formação e a prática das alfabetizadoras de EJA; elucidar narrativas de alfabetizadoras e coordenadoras, mapeando suas lembranças sobre o processo de formação inicial para atuação na EJA. O estudo foi realizado tomando-se como referência metodológica a história oral temática, cruzando-a com a pesquisa documental e bibliográfica. Nesse sentido, foram realizadas consultas de documentos no Arquivo Público de Uberlândia, na Prefeitura Municipal de Uberlândia, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais e na Universidade Federal de Uberlândia. Dentre as fontes documentais, utilizadas, recorremos também aos jornais. Para compreender o contexto do problema investigado, retomou-se o debate sobre a formação de professores e seus saberes, considerando a instituição da EJA como um direito subjetivo e as características históricas dessa modalidade no Brasil, em Minas Gerais e, por fim, em Uberlândia. Constatou-se que questões relativas à formação do professor para atuar na EJA ficaram a desejar, uma vez que essa área não foi privilegiada nos currículos: o direito à educação, proclamado desde a República ficou somente nos discursos. Verificou-se ainda, que as mudanças na administração municipal, em virtude da alternância de partidos no governo no pe-

35 Doutoranda em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. E-mail: fernandafab@hotmail.com.

ríodo estudado, determinam modificações no Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo, transformando-o em uma política pública marcada por uma série de problemas.

Palavras-chave: Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores.

Introdução

Refletir sobre o “lugar” da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial nas licenciaturas significa questionar sobre o espaço destinado e/ou ocupado por esse campo educacional nos cursos de formação de professores. A EJA e a formação docente orientam e direcionam nossa investigação no sentido de esta se somar a tantas outras que têm como objetivo contribuir para os registros da história da educação brasileira, nesse caso, especificamente para a EJA.

A EJA, cada vez mais, vem se tornando um campo de pesquisa importante para a área da educação, posto que, em pleno século 21, o Brasil continua apresentando dificuldades em melhorar seus índices de analfabetismo, fato confirmado pelos milhões de analfabetos ou analfabetos funcionais com idade igual ou superior a 15 anos, o que reforça ainda mais a necessidade de pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino.

Percebemos uma nova concepção em relação à exclusão educacional nos dias atuais. Apesar das vagas na EJA ainda serem insuficientes, é relevante o número de alunos que ingressam no sistema educacional e não adquirem um aprendizado efetivo, o que acarreta em alunos formados, mas que não conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. Tal situação nos leva a refletir sobre a qualidade da educação brasileira.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 125-126),

a má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr apren-

dizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos.

Para os autores, apesar de o número de analfabetos declinar nos percentuais das pesquisas populares, na realidade o número de jovens adultos que possuem um domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo – os denominados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não sabem relacionar a escrita e o cálculo em seu dia-a-dia – vem aumentando consideravelmente. Dessa forma, o atendimento em EJA estende-se também àqueles que, mesmo tendo frequentado a escola, não obtiveram aprendizagens suficientes para participarem plenamente da vida econômica, política e cultural da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O questionamento sobre a qualidade da educação brasileira reforça a importância de discussões e pesquisas que tratem das especificidades que a modalidade EJA exige, como por exemplo: metodologia e currículos próprios, respeito ao tempo de aprendizagem e, principalmente, profissionais qualificados para atender esse perfil de público. Percebe-se muitas vezes que, na prática, tais proposições metodológicas para o ensino da EJA são pautadas em estudos sobre o processo de cognição de crianças e não de jovens e adultos, público ao qual a modalidade é destinada. Esse é um problema da formação inicial que demonstra a valorização e a prioridade da infância nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Pretendemos com a pesquisa analisar o lugar que a EJA tem tomado em alguns cursos de Pedagogia no município de Uberlândia-MG. Para tanto, foi necessário um recorte tanto temporal como metodológico, dessa forma optamos por analisar os cursos de Pedagogia de três instituições, sendo uma pública e duas privadas, no período de 1990 a 2006. O recorte temporal justifica-se pelo ano de 1990 compreender o Ano Internacional da Alfabetização e 2006 ser o ano da implantação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia.

O problema de pesquisa consistiu em desvelar “Qual o lugar da disciplina de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia

no período de 1990 a 2006?”. Como questões de análise, citamos: (a) Como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura de Pedagogia?; (b) De que forma eram definidas as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia nas instituições analisadas?; (c) De que forma era oferecida a disciplina de Educação de Jovens e Adultos durante o período de 1990 a 2006?; (d) Os futuros professores que se formaram durante esse período se consideravam preparados para atuar na modalidade de ensino da EJA?; (e) De que maneira os currículos desses cursos preparavam os licenciandos para atuarem na EJA?; (f) Quais disciplinas ou atividades complementares oferecidas na graduação, após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em 2000, abordaram essa temática?

Apesar de haver um avanço nas pesquisas sobre formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, observamos que a questão da formação do professor para atuar na EJA não tem recebido a devida importância nos cursos de licenciatura.

Distinguir a necessária reinvenção da educação escolar, a fim de minimizar desigualdades, reconhecer e valorizar diferenças e desconstruir dicotomias, é tarefa central no campo da educação de pessoas jovens e adultas e de responsabilidade de variados atores, de políticos e gestores, passando por profissionais da educação e pesquisadores, incluindo também os próprios sujeitos a quem esta modalidade de educação é direito.

A proposta de trabalho relacionada à formação de professores para atuar na EJA tem se defrontado com um conjunto de desafios, entre eles, o confronto entre as características próprias da formação disciplinar dos educadores e a necessidade de domínio de outros conhecimentos e práticas pedagógicas importantes ao trabalho com a EJA.

Nesse sentido, no que concerne à EJA, objetivamos analisar as Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia em três universidades de Uberlândia-MG, no período compreendido entre 1990 e 2006. Buscamos compreender as concepções pedagógicas sobre a formação e a prática dos professores e descobrir os principais desafios enfrentados pelos alunos dos cursos de formação inicial de professores.

Para fundamentarmos teoricamente a pesquisa, nossas análises

foram construídas no diálogo entre os dados coletados e os referenciais provenientes do campo da EJA, da formação de professores e da cultura e práticas escolares. Como referencial teórico, utilizamos autores como Arroyo, Benjamim, Bosi, Contreras, Freire, Giroux, Haddad e Di Pierro, Nóvoa, Pollack, Siman, Tardif e Lessard, entre outros. Também valemo-nos de documentos que tratam sobre o assunto: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e Parecer 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988, ao garantir a educação como direito de todos os cidadãos, representa um grande marco para a Educação Fundamental. Em relação à EJA, esse direito só passou a ser concretizado a partir da Lei 9.394/96 (LDB), quando a EJA é instituída como modalidade de ensino. A seção V, da LDB/1996 reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico ajustado às suas condições peculiares de estudo, bem como o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Outro avanço significativo para a EJA encontra-se no Parecer 11/2000, documento entendido como a principal referência normativa da modalidade. Tal parecer retoma e discute diversos pontos colocados pela LDB/1996 e também reforça a concepção da EJA como representativa de uma dívida social que deve ser reparada para aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura. “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000b, p. 6).

Apesar de haver um avanço no número de pesquisas sobre formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, sabemos que a questão da formação do professor para atuar na EJA não tem recebido a devida importância em tais cursos.

A relevância de uma pesquisa voltada para a formação de professores e suas práticas na EJA se dá porque, nas últimas décadas do século passado, pesquisas científicas revelaram inúmeros problemas que se manifestam no cotidiano dos cursos de formação de profes-

sores. Dentre eles, o mais sério em nosso entendimento, é a corresponsabilidade das políticas públicas, produtoras de uma profunda crise na educação. Nesse sentido, “a formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘FORMAR’ e ‘FORMAR-SE’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Embora destaquemos a importância dessa temática no currículo, é indispensável considerar que o conceito de espaço também apresenta uma vertente representacional. Nóvoa e Popkewitz (1992) afirmam que os espaços sociais são construídos não como conceitos geográficos, mas como discursos que produzem identidades. Nesse sentido, considerando que a formação de professores é um lócus de produção e/ou afirmação da identidade docente, é fundamental considerá-lo como um espaço dinâmico que precisa estar em constante reelaboração.

Uma pesquisa no campo da História encontra em Le Goff (1984) sua representação. Para este autor, o passado e o presente, interação de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da História. Sabe-se que essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de rever o passado há uma reinterpretação, que o atualiza num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. [...] esta dependência da história do passado em relação ao presente [...]. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. (LE GOFF, 1984, p. 163).

Esta posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado.

A reflexão de Le Goff (1984) é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo as narrações orais de sujeitos historicamente engajados. Para nós, essas narrações se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos estão ressignificando o seu passado e, nesse exercício, res-significam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas das alfabetizadoras pertencentes há um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “mas um tempo saturado de ‘agoras” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Ainda sobre a importância das fontes orais, Siman (1988, p. 5) salienta que “a apreensão do passado e de suas relações com o presente e o cotidiano, cujas dificuldades são sempre apontadas pelos professores de história, podem ter, nas memórias contadas pelos narradores, uma fonte de inestimável valor pedagógico” (SIMAN, 1988, p. 5).

Assim, neste trabalho, nossa intenção é registrar experiências de alguns profissionais de uma mesma coletividade: professores que, no recorte temporal da pesquisa, atuaram na EJA e formadores de professores de cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.

Procedimentos metodológicos

a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...]. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1987, p. 197-198).

Nossa pesquisa se circunscreve nos limites da pesquisa qualitativa. Minayo (2003, p. 197) apresenta alguns pontos que caracterizam tal pesquisa, que tem como eixo “a pretensão de trabalhar com o significado atribuído pelos sujeitos aos fatos, relações, práticas e fenômenos sociais: interpretar tanto as interpretações e práticas quanto as interpretações das práticas”. Essa definição vem ao encontro do problema levantado para nortear nossa pesquisa: quais são as práticas empreendidas e experienciadas pelos professores e que significados

eles têm construído a partir delas. E ainda: essas práticas têm levado à construção de novos saberes? Quais são eles? Qual o significado desses novos saberes para a reorientação das práticas?

Além disso, devemos considerar que as ações que a EJA empreende são embasadas em teorias e documentação específica, produzidas no país e no exterior. Portanto, a análise documental não pode ser desprezada.

A metodologia utilizada foi a história oral, tendo em vista representar um importante instrumento de pesquisa no campo da historiografia contemporânea. Thompson (1998) enfatiza a perspectiva da história oral de lançar a vida para dentro da própria história. Siman (1988) aponta elementos fundamentais para que possamos pensar a pertinência da narrativa: “a narração oral oferece a vantagem de apresentar-se numa linguagem coloquial, direta, carregada de imagens visuais, o que não só facilita à apreensão da matéria narrada, como também desperta emoções, prazer, sofrimento, solidariedade e inúmeros outros sentimentos e atitudes” (SIMAN, 1988, p. 167).

O campo da história, memória e representações dos professores e formadores de professores que atuam em diferentes licenciaturas serão tratados a partir de várias fontes, dentre elas a história oral, a iconográfica articulada com a pesquisa bibliográfica e a documental. Na análise das narrativas dos professores e formadores, buscamos revelar suas histórias, memórias, representações e modos de como construíram seus conhecimentos, na academia e na prática escolar. Teixeira e Pádua (2006, p. 12) acreditam que:

Essa metodologia qualitativa de investigação propõe-se a escutar os sujeitos que generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem.

Siman (1988) ressalta a importância da subjetividade dos entrevistados, uma vez que devemos, durante as entrevistas, estarmos atentos a aspectos como o silêncio, o esquecimento, a tonalidade de voz do entrevistado, aspectos esses que deixam escapar revelações im-

portantes da maneira como o indivíduo se relaciona com o universo.

Pretendemos aprofundar o entendimento de cada depoimento e com ele dialogar, mediados pelas contribuições de pesquisadores que elucidam o que está sendo dito. Entretanto, a história oral “pode não ser suficiente para tudo” (PERROT, 1988, p. 358), por isso a necessidade do cruzamento das fontes orais com outras fontes:

A maior parte da história deve, necessariamente, recorrer às fontes escritas, aos objetos e à arqueologia do cotidiano. [...] A memória não é forçosamente a verdade; ela também não é necessariamente a espontaneidade. A memória é sempre algo reconstruído. E reconstruído em função das experiências da pessoa que fala. Essa pessoa vai, inclusive, se esquecer de muitas coisas e, talvez, no momento mesmo em que ela estiver falando, vai construir a maneira pela qual percebe seu passado [...]. Por conseguinte, a memória é, ao mesmo tempo, extremamente importante e extremamente frágil. Não se pode nutrir um excesso de romantismo em relação a esta memória, é preciso interpretá-la inserindo-a num conjunto mais vasto de fontes. (PERROT, 1988, p. 358-359)

Acreditamos que as representações têm um papel importante no sentido de revelar as marcas de uma realidade vivida por determinado grupo social, como podemos constatar nessa afirmação de Pintassilgo (2005, p. 1): “Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela”.

É uma história que propicia diferentes diálogos, bem como possibilita compreender a constituição de classes sociais e a tradição de gerações contada a partir de uma multiplicidade de pontos de vistas e vivências dos professores.

Considerações finais

O ano de 1990 foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização, quando se propôs como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, estabelecendo, dessa forma, metas para a redução do analfabetismo em um prazo de dez anos, o que acarretou a disseminação da EJA pelo país.

O termo educação de jovens e adultos foi adotado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Este documento define a EJA como modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na etapa do Ensino Fundamental e Médio na idade considerada apropriada. Anteriormente à promulgação da lei, os cursos destinados a adolescentes e adultos que não concluíram o ciclo básico eram denominados “ensino supletivo”. A mudança não consistiu apenas em considerar EJA como uma modalidade de ensino, mas principalmente desvincular a visão compensatória e assistencialista do ensino supletivo. Dessa forma, de acordo com Arroyo (2006), a principal preocupação da EJA consiste em garantir os direitos dos cidadãos.

Descobriu-se, por intermédio da pesquisa, que desvincular a visão compensatória da EJA não consiste em uma tarefa fácil, visto que modificar pensamentos e posições afirmados durante décadas é algo quase impossível, principalmente quando atrelados aos interesses políticos.

Foi possível concluir que a educação continua sendo vista como mercadoria, uma vez que a escolarização é vista como forma de inclusão no mercado de trabalho. Apesar de, nas últimas décadas, ter havido avanços no âmbito das políticas públicas educacionais no campo da EJA, constatamos que essa modalidade de ensino não está consolidada nem mesmo nos cursos de formação de professores. Isso fica evidenciado pela interrupção de políticas públicas e projetos que possuíam um bom fundamento e intencionalidade em cada mudança de governo.

Averiguamos que a EJA viveu, em diversos aspectos, em um campo de indefinições presentes tanto na formação de professores

– o que é evidenciado pela desarticulação da disciplina EJA com outras disciplinas consideradas fundamentais no currículo dos cursos de formação de professores e, principalmente, pela carga horária inferior em relação às disciplinas que abrangem outras modalidades de ensino – quanto na prática em salas de EJA – o que é evidenciado pela metodologia, que, muitas vezes, consiste em simplificações de textos utilizados no ensino regular, prevalecendo a ideia de que basta resumir um conteúdo que os conceitos se tornarão mais acessíveis aos educandos da EJA e, também, pelo fato de que a maioria dos professores que atua nessa modalidade parte do senso comum para a elaboração de suas aulas.

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação inicial para professores abordem a temática da EJA ressaltando suas especificidades e heterogeneidade, para que os futuros professores tenham um norte quando se depararem com essa modalidade de ensino.

Por isso, é de extrema importância que os professores se envolvam afetivamente com o trabalho na EJA, para que, dessa forma, estimulem e incentivem seus alunos a continuarem os estudos. O professor deve despertar no sujeito adulto a consciência sobre a necessidade de se instruir, o que só é possível a partir da consciência crítica de sua realidade, de sua capacidade em participar ativamente da sociedade na qual ele está inserido. Para que isso seja possível, a metodologia da EJA não deve consistir de um programa de ensino pronto e acabado. Os conteúdos devem partir da realidade dos educandos, construídos junto com eles, para que tenham real significado em suas vidas.

A pesquisa mostrou que a EJA não ocupa posição de destaque nos cursos de formação de professores das instituições pesquisadas. As narrativas das professoras entrevistadas evidenciaram que foi na prática em sala de aula, em contato com os alunos, que elas aprenderam sobre educar jovens e adultos.

Sabemos que o trabalho com a EJA requer partir da realidade dos educandos, o que significa que não há como, nos cursos de formação de professores, ensinar o conteúdo a ser trabalhado com esse público tão heterogêneo. Por isso, é necessário que, nesses cursos, os alunos e futuros professores tenham a compreensão de todas as espe-

cificidades do trabalho com o jovem e adulto, para que não se corra o risco de infantilizá-los, fazendo do retorno à escola um processo traumático.

Além disso, os professores que atuam tanto na EJA ou em outra modalidade de ensino devem estar cientes da necessidade da formação constante, visto a amplitude do formar-se pedagogo. Não é possível que apenas com o curso de Pedagogia se consiga abarcar todas as especificidades do ser pedagogo. São muitas as direções pelas quais seguir, cabendo, então, de acordo com as preferências, especializar-se na área com que mais se identifica.

Referências

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005. p. 221-230.

BENJAMIM, W. O narrador e sobre o conceito de história. *In: Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-232.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Taq, 1987.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

LE GOFF, J. História e Memória. In: **Enciclopédia Einaud**, v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 1995. p. 1-23.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

PINTASSILGO, A. J. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL – HISTÓRIA, POLÍTICAS E SABERES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, 1., 2005, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU,

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais**. São Paulo: Vértice, 1988.

SCHNETZLER, R. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (org.). **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 12-41.

SIMAN, L. M. de C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem

gem. In: DE ROSSI, V. L. S; ZAMBONI, E. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Editora da UNEB, 2006.

THOMPSON, P. *A voz do passado.* Tradução de Lólio Loreço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2).

A função da educação de jovens e adultos: um compromisso social com a formação integral dos sujeitos

Fabiane Almeida Silva³⁶

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender o conceito e a função da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Para atender ao objetivo proposto foi realizado um levantamento bibliográfico referente ao contexto histórico da EJA marcado por várias políticas educacionais de erradicação do analfabetismo. Em seguida, foram abordados o conceito e as funções da EJA. Por fim, discute-se a alfabetização e a formação integral de jovens e adultos e a necessidade de uma educação que vise responder às múltiplas necessidades formativas desse público. Verifica-se que a EJA foi concebida como uma compensação e não como direito de todo cidadão à educação. Conclui-se que a EJA se constitui em uma formação global do homem em um processo dialético e permanente de construção de novos conhecimentos, sendo orientada por uma postura reflexiva do sujeito articulada a realidade com o objetivo de nela intervir e transformar.

Palavras-chave: EJA. Formação integral. Função da EJA.

Para o estabelecimento de algumas reflexões sobre o conceito e a função da educação de jovens e adultos (EJA), é imprescindível considerarmos a história dessa modalidade de ensino no contexto das políticas educacionais brasileiras. Também é de fundamental importância a construção de uma política de alfabetização que mantenha relação com a vida dos sujeitos e que lhes garanta a permanência nas instituições escolares.

Construída de acordo com o contexto social, histórico, políti-

³⁶ Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia. Professora da rede municipal de ensino de Uberlândia. E-mail: fabianefct@yahoo.com.br

co, cultural e econômico, a EJA foi concebida como uma compensação e não como um direito de todo cidadão à educação.

Segundo Bernardes (2002), a alfabetização está interligada à estrutura socioeconômica e política da sociedade brasileira, e uma reflexão acerca da EJA requer uma análise dessa estrutura. Assim, atrelada aos interesses políticos e socioeconômicos, a história da EJA é marcada por várias políticas educacionais que permearam sua trajetória na educação brasileira e que tinham como objetivo principal erradicar o analfabetismo.

A partir da década de 1930, em face das grandes transformações decorrentes da industrialização e urbanização na sociedade brasileira, a educação básica de jovens e adultos começa a ganhar espaço na história da educação no Brasil, tendo como ideal instrumentalizar os sujeitos com os saberes da leitura e da escrita.

Após 1945, com o movimento de redemocratização do país, a EJA foi vista de forma diferenciada, influência dos pressupostos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que defendia a educação como forma de integração social e promotora da paz nos países em desenvolvimento.

Ainda na década de 1940, aconteceram várias iniciativas importantes para ampliar a atuação da EJA: criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que realizava pesquisas na área da educação; instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), com um programa de ampliação da alfabetização que incluía jovens e adultos; criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), com o objetivo de orientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo. É importante destacar que essas ações permitiram a realização da 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

A CEAA foi liderada pelo educador Lourenço Filho e previa a alfabetização em três meses. Paralelamente, criaram-se várias escolas supletivas, contando com o apoio de diversos profissionais e voluntários. A alfabetização de jovens e adultos era compreendida como um instrumento de inserção e participação da população na atividade política, exercida por meio do voto. O intuito era formar uma sociedade democrática.

A Campanha levou a uma reflexão a respeito do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil. De acordo com Ribeiro (1998, p. 20):

Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal identificado psicológica e socialmente como a criança.

O analfabetismo no Brasil era visto como um fato isolado, que atrapalhava o desenvolvimento socioeconômico do país. O analfabeto era considerado um sujeito passivo, incapaz de tomar decisões, totalmente destituído de saber. Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos professores restringiam-se à cópia de atividades desenvolvidas para a educação de crianças pequenas, incluindo os conteúdos e materiais didáticos.

A CEEA extinguiu-se em meados da década de 1950, recebendo várias críticas por conta do curto período para a alfabetização, da inadequação dos métodos para a alfabetização de jovens e adultos; e, principalmente, da inexistência de uma formação dos educadores para atender a esse público.

No final da década de 1950, surge uma nova concepção de analfabetismo e uma nova proposta pedagógica para a educação de adultos, influenciadas por Paulo Freire. O educador pernambucano interpretava o analfabetismo como produto de uma sociedade excludente com um sistema econômico desigual. Assim, o analfabetismo estava relacionado à dimensão política, social e econômica do país.

O processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para a sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é em si mesmo conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um processo de humanização, de outro. (FREIRE, 1979, p. 27)

Para Freire, a alfabetização é um ato político, devendo promover a inserção crítica do educando na sociedade e resgatar o papel do homem como um ser condicionado e capaz de transformar a realidade social. A proposta pedagógica freiriana baseava-se no diálogo

e no conhecimento de mundo do aluno; o educando era considerado sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, alguém capaz de produzir conhecimento e questionar. Sua ideia de educação contrapunha-se aos pressupostos da educação bancária. A aprendizagem ocorreria na troca de saberes entre educador e educando; aquele deveria ampliar o universo cultural deste, partindo de palavras geradoras relacionadas com a realidade e o contexto ao qual o aluno estava inserido, promovendo uma formação global e crítica.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), aprovado em 1964, contemplava a proposta de alfabetização de Freire que contou com o apoio de várias esferas da sociedade civil, como intelectuais, artistas, estudantes, militantes da igreja, enfim, de setores da população que se sentiam comprometidos com a alfabetização e a transformação da sociedade.

Com a ditadura militar no Brasil, em 1964, o PNA foi extinto e programas de educação popular e de alfabetização foram desativados e vistos como grande ameaça. Nesse contexto, grupos dedicados à educação popular foram reprimidos e Paulo Freire foi exilado. O governo passou a controlar iniciativas de alfabetização com o lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com uma campanha maciça de alfabetização que se expandiu por todo território nacional.

Segundo Ribeiro (1998), o MOBRAL baseava-se no método da palavra geradora, porém, destituído de conteúdos críticos e problematizadores, era uma forma de controlar a prática pedagógica e a produção de materiais didáticos. Assim, com o MOBRAL, o governo tinha o controle do poder e mantinha a ordem social vigente. O intuito da alfabetização era a formação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho; a aprendizagem da leitura e da escrita era esvaziada do seu potencial político e transformador.

O MOBRAL ampliou as ações do programa de alfabetização do governo militar, dando origem ao Programa de Educação Integrada (PEI), com uma versão compactada do antigo ensino primário, organizado para dar continuidade ao ensino dos novos alfabetizados e também aos chamados analfabetos funcionais.

Nesse período, a concepção de alfabetização se restringia ao processo de decodificação da escrita, uma concepção que influencia-

va e norteava o trabalho dos alfabetizadores, o que segundo Bernardes (2002, p. 24), produzia

Um ensino excessivamente centrado no método, altamente diretivo, no qual o alfabetizando é tratado como alguém que não sabe nada da língua. Enfatizam o uso de cartilhas ou atividades desconexas, que utilizam textos pobres, produzidos artificialmente para uma situação de ensino.

Nesse sentido, essa prática era destituída da possibilidade de formação do educando e de luta para a transformação da sociedade. A alfabetização não visava à formação de sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica, de indagar as informações imposta pelo meio social.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e o seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar que não executava diretamente os programas de alfabetização. A descentralização deste órgão governamental possibilitou uma maior diversidade de orientações práticas e pedagógicas.

Com o fim da Ditadura Militar, o Brasil passou por um momento de redemocratização também na educação básica. Muitas experiências de alfabetização ganharam credibilidade, refletindo outras concepções acerca do processo, dentre elas o olhar sobre a necessidade de continuidade e sedimentação da educação básica a fim de não ver reduzido o trabalho da alfabetização.

As ideias de Paulo Freire foram retomadas e o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem na EJA buscou englobar a vivência e a cultura dos jovens e adultos, propondo uma “alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores”; uma alfabetização na qual “o homem, que não é passivo nem objeto desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção” (FREIRE, 1979, p. 41). Freire visava resgatar a centralidade do homem na produção de novos conhecimentos, um ser capaz de compreender a realidade de diferentes formas, transformando o meio social.

Além disso, as práticas de alfabetização ganharam novos enfoques com as pesquisas da psicopedagoga Emília Ferreiro, para quem

os adultos analfabetos possuem informações prévias sobre a linguagem escrita e constroem hipóteses sobre ela; e com as descobertas de Vygotsky, que diz que o processo de ensino-aprendizagem ocorre com a interação com o outro num processo coletivo de desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, Bernardes (2002) aborda que a alfabetização deixa de ser concebida apenas como uma etapa de decodificação da linguagem escrita e oral e passa a ser vista como um processo em que o educando apropria-se, gradativamente, da linguagem escrita, percebida como um sistema de representação da realidade. Nesse contexto, os alunos e os professores são sujeitos do processo de alfabetização.

Essa nova forma de conceber a alfabetização exige uma postura diferenciada do professor, percebendo jovens e adultos como detentores de conhecimentos e cultura, estimulando a troca de experiências e reflexões que proporcionem um saber globalizador e disseminando valores éticos e humanitários para a formação de novos cidadãos.

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta e alguns municípios começaram a oferecer programas na área da EJA. Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criada o Programa de Alfabetização Solidária (Alfasol), uma ação conjunta entre governo e sociedade civil. O Alfasol previa a alfabetização em cinco meses e tinha como objetivo reduzir os altos índices de analfabetismo no Brasil.

No ano de 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que propunha alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade de estudar ou que foram excluídos da escola antes da alfabetização, promovendo o acesso à educação como um direito de todos. Visava também à capacitação de alfabetizadores para atuarem no Programa.

Percebe-se que a história da EJA está vinculada à tentativa de diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil, estando marcada por campanhas à margem das políticas educacionais brasileiras. Para Bernardes (2002, p. 34), se faz necessária “uma política nacional de alfabetização, que envolva ações sistemáticas e permanentes na oferta da educação básica de qualidade a todos os cidadãos, aliada a um projeto político-econômico que supere as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo”.

O analfabetismo ainda persiste no Brasil. Verificamos a necessi-

dade de construção de uma política de alfabetização que se faça presente ao longo da vida do sujeito, garantindo a ele o direito constitucional de uma educação de qualidade e permanente a todo cidadão brasileiro.

Nesse sentido, diante dos novos desafios e necessidades do contexto atual, marcado pelo avanço tecnológico e pela globalização das informações em um mundo cultural extremamente rico e relacional, a educação é concebida como um instrumento de transformação de um país marcado pela exclusão e desigualdade social. Dessa forma, um regime político democrático exige que as pessoas tenham domínio da língua escrita e que, a partir dela, assumam valores democráticos, que sejam capazes de exercer sua cidadania, cientes de seus deveres e direitos sociais, compreendendo a realidade globalmente.

Ao longo da história da educação brasileira, a EJA se constituiu a partir de concepções que a pensaram como substituta da educação primária (combate ao analfabetismo) ou complemento do nível elementar e prolongamento do nível primário, ou seja, como uma compensação da educação básica não adquirida no passado.

A EJA concebida como uma compensação foi sendo modificada de acordo com as bases legais, a saber, Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa modalidade de ensino é tratada de forma específica na atual LDB, que contempla uma nova ideia de educação de jovens e adultos, conforme:

Art. 37- A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do

currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos; II. no nível de conclusão de ensino médio, para os maiores de 18 anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A LDB abrange uma nova concepção de educação como um direito de todos a uma educação permanente, caracterizando a EJA como uma modalidade da Educação Básica. Embora a lei admita que os alunos possam aprender em outros espaços de aprendizagem diferentes da instituição escolar, permanece a ideia de ensino supletivo com a prática de exames.

Para Bernardes (2002), os artigos da LDB que se referem à EJA possuem um caráter ambíguo, ora ela é vista como um direito de todo cidadão, assegurado pela constituição, ora mantém a concepção de educação compensatória, de reposição do tempo perdido, não retomando a problemática do analfabetismo no Brasil.

Os objetivos da EJA não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder as múltiplas necessidades formativas dos sujeitos, devendo, assim, propiciar uma educação multicultural, que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

Nas Diretrizes Curriculares, destacam-se para a EJA três funções importantes, segundo Soares (2002, p. 13):

a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos, por ultimo, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função qualificadora.

Não exercendo mais a função de suprir, a EJA possui finalidades e funções específicas. A função reparadora pressupõe restituir um direito negado e subjetivo de todo cidadão a uma educação de qualidade, o acesso a um bem social que foi privado, sendo a alfabetização de jovens e adultos um papel importante para a participação do sujeito de forma ativa na sociedade. A função equalizadora pressupõe criar condições adequadas para a garantia de acesso e permanência de jovens e adultos na escola, promovendo condições igualitárias para todos, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e política, sendo a educação um instrumento indispensável para o exercício da cidadania. A função qualificadora parte do princípio de uma educação permanente, que engloba uma formação pessoal, intelectual, social e afetiva, favorecendo a criação de uma sociedade educada para a igualdade, solidariedade e inclusão.

É a partir da valorização e do reconhecimento da experiência acumulada ao longo da vida e do trabalho que jovens e adultos podem se apropriar do conhecimento sistematizado de modo reflexivo, ampliando a sua atuação no mundo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica na EJA deve se basear no princípio da contextualização, oferecendo uma educação de acordo com o contexto histórico, social e econômico dos educandos, identificando e valorizando os saberes desse grupo e respeitando a diversidade do alunado como idade, cultura, condição socioeconômica e exclusão social.

Assim, os currículos devem se pautar na compreensão mútua contra qualquer forma de exclusão, reconhecendo que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo da vida e que mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais exigem a aquisição e atualização constante de conhecimentos, transformando os sistemas formativos de jovens e adultos em uma educação continuada e de qualidade (BOLDRIN, 2000).

Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado no ano de 2017, o Brasil tem aproximadamente cerca de 11,5 milhões de analfabetos. Esse dado revela que os baixos níveis de escolarização estão fortemente associados às formas de exclusão econômica, social e política.

A EJA em um país marcado pela desigualdade social deve re-

presentar a formação de um sujeito crítico, solidário, político e ético capaz de exercer sua cidadania, compreendendo a realidade globalmente. O aprendizado da leitura e da escrita pode ampliar a visão de mundo do educando, além das capacidades de comunicação e expressão. Um ato político que, construído de forma intencional e contextualizado, pode melhorar as condições de vida dos sujeitos.

A EJA deve promover a aprendizagem significativa, levando em consideração o contexto social ao qual o aluno está inserido e fazendo a articulação entre o ensino e a produção de novos conhecimentos. A EJA significa um espaço de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, conhecimento fundamental para a transformação social, pessoal, profissional e de inclusão na sociedade.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes 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. (SOARES, 2002, p. 40).

Nesse contexto, a educação se constitui em uma formação global do homem em um processo dialético e permanente de construção de novos conhecimentos, sendo orientada por uma postura reflexiva do sujeito articulada à realidade com o objetivo de nela intervir e transformá-la.

Para a efetivação do trabalho com a EJA, há a necessidade de o educador mudar sua postura em relação ao ato de educar que deve resultar em um ato de troca, de reciprocidade. Muitos educadores ainda partem do princípio de que os educandos nada sabem, desconsiderando, assim, a forma singular e diferente de aprender de cada indivíduo. Conforme Freire (1995, p. 24), “ensinar exige respeito e autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto”, ou seja, o aluno não é um ser desprovido de conhecimento, ele possui uma bagagem cultural que deve ser respeitada. O docente deve ter consciência de que quando ensina também aprende, num

processo recíproco, de troca entre professor e aluno; que ler o mundo é atribuir-lhe um significado, que é diferente para cada um; e que o papel da instituição é organizar e sistematizar o conhecimento já trazido pelo discente. Mancuzo e Rodrigues (2000) ressaltam que a instituição escolar deve promover a educação em um contexto interdisciplinar, buscando a formação do homem em seu sentido mais amplo. Dessa forma, ela permite ao aluno conhecer cada vez melhor os elementos que compõe a sua realidade para nela intervir, transformando-a.

A EJA pode ser um instrumento de formação integral do sujeito, na formação do ser para a vida, resgatando a interação do homem consigo mesmo e com seu semelhante em uma nova forma de se relacionar. A EJA se efetiva na busca pela melhoria da qualidade do ensino em uma educação permanente, na medida em que supera a fragmentação do conhecimento e orienta a formação integral do sujeito, visando uma melhoria na qualidade de vida, posto que propicia ao educando uma visão global do mundo e de si mesmo, possibilitando-lhe resolver os problemas cotidianos de maneira interativa e global.

A partir do estudo realizado, constatamos que a EJA deve visar uma nova organização das disciplinas, de forma a contribuir para a formação do sujeito aprendiz e de uma nova relação com os diferentes campos de conhecimentos, traduzindo uma postura consciente do aluno frente às constantes mudanças da realidade. Deve, ainda, propiciar a participação do indivíduo jovem e adulto na sociedade para se chegar à construção da verdadeira cidadania.

A EJA contribui para a reflexão da práxis do educador, buscando soluções criativas para as dificuldades relacionadas ao ensino, consistindo, assim, em uma ação educativa dinâmica e dialética que vise promover, entre seus participantes, a consciência da realidade humana e social, mediante uma abordagem globalizadora.

Dessa forma, a EJA desempenha função pedagógica, social e política, por permitir que o docente reflita sua própria prática; uma possível superação da fragmentação do saber; fazer a mediação entre a cidadania e a ética; e formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade menos excludente.

Referências

BERNARDES, A. A. M. **Nos fios da história...:** contextos saberes e práticas alfabetizadoras de jovens e adultos. Uberlândia: EDUFU, 2002.

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, sociedade e currículo. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 8, n. 1., p. 7-24, jul. 1999-jun. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MANCUZO, C. S. A. C.; RODRIGUES, M. de M. Escola: cidadania, cultura e interdisciplinaridade. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 8, n. 1., p. 69-85, jul. 1999/jun. 000.

RIBEIRO, V. M. M. (org.). **Educação para jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa: MEC, 1998.

SOARES, L. J. G. O contexto em que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. In: SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-43.

Educação de jovens e adultos: estudantes como sujeitos da aprendizagem

José Lito Salustriano da Silva³⁷, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela³⁸

Resumo

Este texto é resultado de discussões e reflexões feitas nas aulas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE V), componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo da escrita é refletir sobre o jovem e do adulto como sujeitos da aprendizagem e protagonistas de suas histórias de vida. Para tanto, partimos da análise do documentário *Fora de Série* (2018), do diretor Paulo Serrano. Tal análise nos permitiu compreender aspectos interessantes quanto à educação de jovens e adultos, tendo a cultura como elemento da aprendizagem, assim como a relação professor-aluno. Concluímos ser necessário pensar uma prática pedagógica que, considerando as especificidades de cultura e de ser, contemple todos os sujeitos da aprendizagem. Esta é uma das funções sociais da escola e, também, um grande desafio frente às dificuldades que se apresentam a essas pessoas, que, na educação, buscam uma nova chance de recomeço e possibilidade para melhorar as condições socioeconômicas de suas vidas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos da aprendizagem. Cultura.

37 Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. E-mail: josearmando12244@gmail.com

38 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora no Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE). Pesquisadora na área da educação inclusiva, educação especial, diversidade, diferença e relações étnico-raciais. E-mail: cidassatto@ufu.br

Introdução

Este texto é fruto de reflexões feitas a partir do que foi proposto e desenvolvido, no primeiro semestre de 2019, no componente curricular Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE V), ofertado no 5º período do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), Universidade Federal de Uberlândia (UFU)³⁹.

As leituras e atividades realizadas, assim como as discussões em sala, fomentaram o interesse pela temática educação de jovens adultos, uma vez que, no curso, há apenas uma disciplina que trabalha essa questão⁴⁰. O enfoque dos componentes curriculares, de modo geral, é no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi refletir sobre os jovens e os adultos como sujeitos de aprendizagem e protagonistas de suas histórias de vida. Para tal reflexão, foi analisado o documentário *Fora de Série* (2018), do diretor Paulo Carrano. O documentário apresenta histórias de estudantes, matriculados em treze escolas de ensino médio do Rio de Janeiro, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que enxergaram na educação uma forma de mudança de vida e esperança para um futuro melhor.

Os procedimentos metodológicos tiveram como referência o livro *A análise do filme*, de Jacques Aumont e Michel Marie (2004), e o artigo “Análise de filmes: conceitos e metodologia(s)”, de Manuela Penafria (2009), que subsidiaram o exame textual e de conteúdo do documentário, com base na construção das categorias: a cultura como elemento da aprendizagem e a relação professor-aluno.

Essas categorias foram problematizadas, considerando-se o referencial teórico lido, como o artigo “Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto”, de Marta Kohl de Oliveira (2004), que trata dos resultados parciais de uma pesquisa rea-

39 Em 2019, o novo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia foi aprovado. Na atual estrutura curricular, os Projetos Integrados de Prática Educativa (PIPE) (I ao V) foram substituídos pelos Projetos Interdisciplinares (PROINTER) (I ao VI).

40 Na primeira versão do PPP do curso, a disciplina Educação de Jovens e Adultos é ofertada no 7º período do curso de Pedagogia. Na versão de 2019, passa a ser componente curricular do 5º período.

lizada com um grupo de adultos trabalhadores, estudantes de um curso supletivo. O trabalho, em uma perspectiva da psicologia do adulto, teve como pano de fundo os ciclos de vida, os estágios de desenvolvimento e o adulto como sujeito de desenvolvimento e de aprendizagem.

Também o texto “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999) subsidiou nossas análises e reflexões. Nele, a autora analisa o lugar social do jovem e do adulto, na condição de “não crianças”, destacando-se a escassez de teorias sobre a psicologia do adulto, com destaque à forma como este aprende. A organização da escola e os programas de ensino instituídos foram criados considerando-se as crianças e os adolescentes, havendo, nesse caso, pouco destaque a uma proposta de ensino para outros grupos específicos. Oliveira (1999) ressalta, também, a cultura como elemento essencial para a compreensão da aprendizagem do jovem e do adulto, uma vez que estes fazem parte de grupos sociais e têm histórias de vida específicas, dentre outras.

Na análise reflexiva, buscamos, portanto, destacar a importância da escola/escolarização na vida da pessoa adulta, tendo em vista que as teorias sobre esta etapa da existência são escassas (OLIVEIRA, 2004), entendendo ser necessário o direcionar de um olhar atento à necessidade de inclusão deste público no mundo das letras. A educação é um direito universal e subjetivo e, independentemente da fase de desenvolvimento (infância, adolescência, adultez ou velhice), deve ser ofertada para todos e com qualidade, respeitando as diferenças e as singularidades que cada um traz em sua formação cultural, histórica e social. Essas experiências são conhecimentos construídos a partir das vivências, saberes que insistimos em chamar de “senso comum”, mas que os constituem como seres históricos.

Com base nessas considerações iniciais, na próxima seção, será apresentado um breve histórico sobre a EJA no Brasil, atrelado a algumas reflexões sobre o adulto como sujeito de aprendizagem. Posteriormente, na Metodologia, abordaremos a análise fílmica; em seguida, destacamos a análise dos dados, de modo a compreender o documentário com base no referencial teórico. Por fim, as considerações finais.

Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

Nesta seção, buscamos apresentar um breve histórico da EJA no Brasil (Colônia, Império e República) até os tempos atuais, apontando alguns aspectos importantes sobre a aprendizagem e enfatizando o protagonismo dos sujeitos nesse processo.

As práticas educativas envolvendo adolescentes, jovens e adultos, no Brasil, não é algo novo. “Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108-109). A Escola de Ofícios e a moral cristã eram ensinadas, inicialmente para os nativos, posteriormente aos negros escravizados e, “mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades aos colonizadores e seus filhos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, as iniciativas para a educação de adultos só apareceram no período imperial, com a primeira Constituição Brasileira, de 1824, que garantia o direito à educação para todos. Porém, esta garantia ficou apenas no campo da legislação, posto que a maioria da população estava excluída do direito à instrução pública, dentre eles, negros, indígenas e mulheres. Em 1834, o Ato Adicional delegou a responsabilidade pela instrução do povo às províncias, cabendo ao Império a educação da elite. Isso significava que,

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. Desta forma, as preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não se consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Por mais que houvessem ações isoladas das províncias em prol da educação básica para adultos, as políticas para a educação de jovens e adultos começaram a efetivar-se apenas no período republicano, essen-

cialmente, “na segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Todavia, mesmo com o aumento das preocupações acerca da educação da pessoa jovem e adulta, com o advento da República, tais pensamentos não surtiram tanto efeito no campo das políticas e nem do pedagógico, visto que “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Tratava-se, pois, de um problema histórico e social, principalmente, de responsabilidade pública; e por mais que se criassem programas de alfabetização e/ou projetos, tais iniciativas encontravam-se isoladas e distantes do alcance de resultados significativos.

As políticas educacionais receberam um novo olhar com a Revolução de 1930, principalmente com a Constituição de 1934, distante do federalismo e dos interesses das oligarquias regionais até o período (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Este documento superava

a ideia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro. (FERRAZ *et al.*, 1984, p. 651).

Com isso, a educação de jovens e adultos passou a ter um traço particular, sendo uma extensão do ensino obrigatório e gratuito, mas foi somente a partir de 1940 que o Estado brasileiro

aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Por isso, mesmo com as dificuldades que se apresentavam para a efetivação de políticas em consonância com a prática pedagógica na educação de jovens e adultos, o objetivo era fomentar a oferta de ensino gratuito para todos, independentemente da faixa etária incluindo jovens e adultos. Esse objetivo culminou em anos posteriores com mais medidas que garantissem esse direito, como o Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado em 1947 como entidade coordenadora dos planos anuais de ensino de adolescentes e adultos. O SEA estendeu-se até o final da década de 1950, com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A Campanha possibilitou melhorias na infraestrutura para o atendimento a esse público, tanto que os esforços empreendidos culminaram na diminuição do índice de analfabetismo no Brasil, que, em 1960, caiu para 46,7% da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, os trabalhos com a educação de adolescentes, jovens e adultos ganharam mais atenção das políticas nacionais, não só quanto à infraestrutura e/ou expansão dessa modalidade, mas também quanto às formas do pensar e o fazer pedagógico. Segundo Paiva (1973), o adulto não escolarizado do período era encarado como um ser imaturo, ausente de capacidades intelectuais de aprendizagem, recebendo os mesmos conteúdos ofertados às crianças do ensino primário. Nesse cenário, ganhou destaque a figura de Paulo Freire, educador que problematizava a

indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emergência deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educati-

vos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210).

A presença de Freire foi muito importante nos debates sobre educação de jovens e adultos. A partir de vivências desse público, especialmente no interior do nordeste, sua teoria fortaleceria não só as práticas de ensino, mas as discussões didático-metodológicas vinculadas ao tema. O marco histórico de seu trabalho com alfabetização foi em 1963, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte⁴¹. Sua proposta metodológica de alfabetização era um indicativo de práxis educativa, considerando toda a sua atuação, culminando com os Círculos de Cultura.

Segundo Freire, a escola não poderia estar ausente da realidade do educando e nem ignorar sua história de vida. Nesse sentido, percebe-se, pela prática de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos, o quão importante é a escola, na figura do professor e demais partícipes desse processo. O educador deveria aproximar-se da realidade e anseios dos educandos, para conhecê-los, identificar os saberes desses discentes, seus projetos de vida, dentre outros, para que a instituição de ensino fosse um lugar de aprendizado significativo e um espaço prazeroso de troca e construção de novos saberes.

Diversos outros movimentos foram criados em prol da educação de adolescentes, jovens e adultos no decorrer dos anos seguintes, como o próprio Movimento Brasileiro de Alfabetização⁴² (MOBRAL). Criado no período da Ditadura Militar (1964-1985), o MOBRAL caracterizou-se como uma política de alfabetização rápida para adultos,

41 A atuação de Paulo Freire em Angicos-RN era uma experiência inédita no Brasil. O projeto tinha a ousada meta de alfabetizar adultos em 40 dias, tendo em vista que 50% da população do nordeste, na década de 1960, era analfabeta (cerca de 15 milhões). A primeira experiência foi realizada com 300 trabalhadores rurais não escolarizados, portanto, excluídos da participação social. O sucesso e sua prática naquela localidade se deu por meio de uma metodologia diferenciada que consistia em: conhecer as pessoas que seriam alfabetizadas, consequentemente, seu vocabulário, criando o que era conhecido como “palavras geradoras”. Dessas palavras apareciam os “temas geradores”, resultando em discussões que faziam parte do cotidiano daquelas pessoas. Além de alfabetizar, por meio de sua metodologia, Paulo Freire preocupava-se com a formação política de seus educandos, problematizando suas realidades e histórias de vidas, considerando-os, portanto, como sujeitos de aprendizagem (BECK, 2016).

42 Criado em 15 de dezembro de 1967, por meio da Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização

visando, por meio desse modelo de instrução, a criação de mão de obra para a indústria nacional, o que já era comum no período getulista, porém, com outra roupagem e metodologias.

Após a Ditadura Militar, houve a abertura democrática (1985) decorrente de uma série de reivindicações de movimentos em massa – diversos grupos sociais e sociedade civil –, possibilitando mudanças quanto ao pensamento e trato com a educação de jovens e adultos. A própria Constituição Federal (Art. 208), promulgada em 1988, garantia, ainda que de forma mínima, o direito à educação fundamental para este grupo marginalizado. Entretanto, o retrato das políticas para a educação de jovens e adultos continua marcado “pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

As dificuldades para consolidação de políticas para a EJA aumentaram com o início da gestão do governo de Fernando Collor de Melo que extinguiu a Fundação Educar, instituição que substituiu o MOBREAL. Durante os primeiros anos da redemocratização nacional, a Fundação Educar atuou como instituição de fomento, frente às necessidades organizacionais e estruturais dessa modalidade do ensino, fazendo agora, parte de um projeto de “enxugamento” da máquina administrativa do governo vigente na década de 1990. Tal medida anulou ainda mais a participação da União no trato com a EJA, que foi deixada a cargo dos estados, município e organizações sociais. Uma situação que poderia ter sido revertida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso e que, todavia, não foi.

(MOBREAL) foi um trabalho que objetivava alfabetizar jovens e adultos como uma alternativa aos trabalhos que já estavam sendo desenvolvidos. O MOBREAL recebeu inúmeras críticas, como, por exemplo, a Cruzada ABC, na época, programa de maior visibilidade que contava como apoio estatal. Em 1969, com endurecimento do regime militar, o programa acaba perdendo o seu caráter pedagógico, aproximando-se dos interesses dos governos militares, limitando-se a apenas a uma campanha de massa, com apoio do setor privado, tentando eliminar o analfabetismo no país. Todavia, tais medidas estavam vinculadas a propostas vazias, baseadas, muitas vezes, em experiências de funcionários do período anterior ao golpe. Após passar por inúmeras transformações, principalmente no que tange aos objetivos e campos de atuação (educação comunitária e educação de crianças), e mostrando consecutivos fracassos na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil, o MOBREAL é substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) (PAIVA, 1982). Mais sobre o MOBREAL veja em Paiva (1981; 1982), texto publicado em quatro etapas pela revista *Síntese*.

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121-122).

Sobre o cenário atual da EJA, Santos e Viana (2011), em uma pesquisa bibliográfica, consultaram 22 artigos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 1998 e 2008. Os autores verificaram que as políticas para esta modalidade de ensino continuaram descentralizadas, com pouco interesse da União, restando apenas iniciativas dos estados e municípios e entidades independentes. Perceberam também que, além da escassez de material didático, infraestrutura e de profissionais, o grande objetivo da procura atual é motivado pelo trabalho, ou seja, visualizou-se na educação uma oportunidade de ascensão social.

Tal conjuntura possibilita refletir, por exemplo, sobre as reais condições da EJA no que diz respeito aos aspectos da aprendizagem. Em relação a eles, espera-se que muitos os que procuram a escola na fase adulta encontrem respostas para seus questionamentos e ajuda para uma formação mínima que os prepare para as exigências do mercado. Contudo, a escola contemporânea ainda não conseguiu compreender os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a relação desses sujeitos com as instituições de ensino e a sociedade. É importante destacar que o público da EJA é composto por pessoas que se desenvolvem, aprendem, relacionam-se e ensinam por meio de suas próprias vivências.

Conforme Oliveira (2004), o ser humano está em contínuo desenvolvimento, logo, ser-sujeito de aprendizagem, não de uma forma universal, mas de acordo com suas especificidades, realidade social, econômica, histórico-cultural, dentre outras. Ao conhecer a realidade do educando, encarando-o como sujeito da aprendizagem, a relação aluno-escola trilhará caminhos menos tortuosos, pois a instituição de ensino não ditará regras e/ou será “inimiga” da liberdade do educando, mas parceira na construção de trajetórias vitoriosas ou menos árduas.

Mesmo que muitos encarem a ascensão social por meio da educação como mito, ela possibilita a transformação de muitas pessoas, pois, como afirma Freire (2000, p. 36), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Por fim, entendemos que o conhecimento científico não deve ser negado ao adulto analfabeto ou àquele que teve que abandonar a escola e retornar depois de anos fora dela. Os saberes adquiridos ao longo da vida não podem ser ignorados. Entendendo a escola como uma instituição de muitas funções e palco de inúmeras demandas sociais, conclui-se que a EJA não pode ficar de fora, tampouco ser ignorada do campo dessas demandas.

A oferta de ensino simplificado e a precariedade de espaços e materiais didáticos não podem continuar fazendo parte do cenário dessa modalidade de ensino. Também, a organização do trabalho pedagógico e as políticas públicas não podem mais ignorar que o público da EJA é, como qualquer outro estudante, sujeito da aprendizagem.

Ressaltamos que a oferta, as metodologias, os recursos didáticos e o planejamento de ensino na EJA devem contemplar as singularidades dos educandos, considerando a historicidade de cada um (OLIVEIRA, 2004). O diálogo com a realidade desses educandos e os saberes que eles levam para a escola são elementos essenciais para potencializar as relações que se constituem no cotidiano escolar e os processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Para a pesquisa, foi utilizada análise fílmica como procedimento metodológico, ainda que não haja uma metodologia que se constitua

universal a esse tipo de análise (AUMONT; MARIE, 2004), uma vez que o objetivo é “o de explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação” (PENAFRIA, 2009, p. 1).

Tendo em vista a riqueza de informações presentes no documentário *Fora de Série* (2018), a reflexão sobre a educação de jovens e adultos subsidiou-se em dois tipos de análises: a de conteúdo e a textual. Segundo Penafria (2009, p. 5), a primeira “considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. A aplicação deste tipo de análise implica, em primeiro lugar, identificar-se o tema do filme”. Já a do tipo textual “considera o filme como um texto”; “decorrente da vertente estruturalista de inspiração linguística dos anos 60/70”, tem como objetivo “decompor um filme, dando conta da estrutura do mesmo. [Nesse caso,] O filme é dividido em segmentos” (PENAFRIA, 2009, p. 5-6), a saber, em categorias de análises, para melhor compreensão das narrativas.

Nesta metodologia, que considera os tipos de análise citados, essas categorias “dever[ão] ser realizada[s] tendo em conta objectivos estabelecidos *a priori* [...] [pois] se trata de uma atividade que exige uma observação rigorosa, atenta e detalhada” (PENAFRIA, 2009, p. 4). Por isso, após assistirmos ao longa-metragem, refletimos inicialmente sobre o título, com vistas a entender sua relação com as histórias apresentadas dos sujeitos estudantes da EJA. Em seguida, foram feitas anotações a respeito dos temas mais recorrentes no documentário, bem como daqueles que se relacionavam com os autores estudados em sala de aula. Posteriormente, foram problematizadas as histórias retratadas para, então, elencar pontos importantes organizados nas seguintes categorias: a) relação professor-aluno, compreendendo sua relevância quanto à efetividade da construção do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem; b) a cultura como elemento da aprendizagem, considerando a importância de aproximação dos conteúdos trabalhados na escola com a realidade do aluno, tendo em vista a singularidade do educando como sujeito histórico, cultural e social, o mundo do trabalho e o “mito” da ascensão social pela educação. Este último abarca toda esperança de mudança, desenvolvimento e prosperidade postos na educação pelos sujeitos da EJA, principalmente aqueles que retornam à escola depois de muitos anos afastados.

Discussão e análise dos dados

Fora de série (2018) é um filme de pesquisa com estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. O documentário foi produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro e dirigido por Paulo Carrano. Nele, são apresentadas histórias e falas de jovens de 13 escolas públicas do Rio de Janeiro. Os entrevistados narram seus percursos em relação às vidas pessoais, ao trabalho e aos relacionamentos com as suas respectivas escolas.

A partir dos relatos, evidenciam-se as dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de formação cidadã e escolar, atrelado a fatores que corroboraram para a saída ou permanência no ensino médio, na expectativa de concluir esta etapa de ensino. Dentre as narrativas, aparecem temas como gravidez na adolescência, racismo, uso de drogas, violência doméstica, assim como, troca dos estudos pelo trabalho para o sustento da família. Os perfis explicitados revelam quase que arquétipos da cultura nacional. São personagens que, de uma forma ou de outra, representam alguém conhecido, a partir de suas dores, dificuldades e desafios, e que ora são representados nas vivências do cotidiano, ora impressos pela mídia nacional e internacional.

O título “*Fora de série*” carrega muitos sentidos e pode ser entendido como “algo que é fora do padrão”, “produção exclusiva”, “feito sob medida”. O filme trata de histórias de jovens e adultos que enxergaram na educação uma forma de mudar suas vidas, esperança para um futuro melhor, ascender socialmente. Não se sabe ao certo porque os diretores escolheram tal expressão como título para o documentário, mas nos aventuramos em uma interpretação: são apresentadas, no filme, histórias de pessoas que voltaram à escola depois de algum tempo fora dela. Embora sejam histórias que se “repetem” em vários lugares, cada uma delas mostram singularidades, especificidades. Em outras palavras, cada uma tem sua excepcionalidade e/ou extraordinariedade porque as subjetividades são também construídas por meio das intempéries da vida.

A cultura como elemento da aprendizagem

Considerando, então, a subjetividade do adulto sujeito da apren-

dizagem, Oliveira (2004) aponta a cultura como um fator importante para o entendimento das etapas de desenvolvimento. Em outras palavras, cada pessoa e/ou grupo carrega em si suas especificidades quanto às formas de aprender e comunicar-se com o mundo (o meio), pois, “o pensamento humano, em qualquer cultura, é heterogêneo por natureza” (OLIVEIRA, 2004, p. 216).

Ao se referir à importância de se considerar os aspectos culturais, no que tange à aprendizagem do adulto como sujeito e partícipe de um grupo cultural, Oliveira (1997, p. 52) aponta que

a maneira de enfrentar a questão acaba por considerar todas as culturas e todos os modos de funcionamento como sendo aparentemente diferentes mas, na verdade, iguais ou equivalentes. Todos somos inteligentes, todos pensamos de forma adequada, já que os mecanismos do psiquismo são universais. Paradoxalmente, o contexto, a cultura, a história, que parecem ser tão proeminentes nessa abordagem que busca romper com o etnocentrismo, seriam componentes quase que acessórios, que apenas permitem, favorecem, promovem a emergência daquilo que está posto como possibilidade psicológica de todos os seres humanos.

Entendemos, assim, ser fundamental o olhar crítico na elaboração do planejamento de ensino, no contexto da sala de aula ou mesmo na criação/elaboração de políticas públicas que busquem efetivar ações concretas para a instrução deste grupo específico e que lhe garanta um direito negado, mas que é universal: a educação. Algo percebido, por exemplo, nos depoimentos de Thiago Andrade e Maria Nunes. O primeiro começou a cursar a EJA com a mãe, que acabou desistindo, o que aconteceu com ele também, embora tenha retornado à escola. Em seu relato, Thiago afirmou que, muitas vezes, ele e a mãe não tinham condições de pagar a passagem de ônibus e, para que ela pudesse ir de ônibus, ele passou a ir a pé para a escola. Maria Nunes informou que saiu da escola porque precisava trabalhar: “no momento eu tava precisando de dinheiro, a escola não ia me ajudar muito... ia no futuro, mas não no momento, entendeu?” (FORA..., 2018).

A escola e a sociedade são indissociáveis e, nesse sentido, a prá-

tica educativa e pedagógica pode ser significativa tanto para o discente como para o professor, desde que o ensino seja contextualizado, considerando as culturas e os conhecimentos construídos pelos estudantes fora do ambiente escolar. Desse modo, entendemos que o educando, ser humano de experiências, não pode ser encarado como mero receptor de informações, mas como sujeito ativo no processo de construção de saberes, tendo uma vida fora da escola. Sua vivência além-sala de aula não pode ser ignorada; ao contrário, deve ser elemento didático-pedagógico para o planejamento do ensino, o que se faz necessário, principalmente, na EJA.

As especificidades de cada educando devem ser consideradas no contexto das aulas, pois tais referências indicam muito sobre sua forma de aprendizado, seus interesses, suas potencialidades, assim como suas dificuldades. No documentário, a professora de matemática de Jonatha Barbosa utilizou a agitação do estudante como recurso em suas aulas, respeitando sua singularidade, uma vez que ele compartilhava seus saberes com os demais alunos, tornando-se, muitas vezes, o “docente” da turma. Este mesmo personagem representa o quadro daqueles jovens e adultos que saem de suas terras com a esperança de melhoria de vida em grandes metrópoles, como o Rio de Janeiro, visto que,

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

No documentário, Alexandre Guimarães, questionado se faria o

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), afirma que o exame “[...] seria a aplicação correta do que deveríamos ter e não ter da escola que nós temos. Você não tem uma preparação [...]. Muito se fala. [...], mas não te dão uma informação precisa” (FORA..., 2018). A fala do estudante evidencia que a negação do direito à educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) também ocorre pela negação do acesso à informação e, muitas vezes, pela negação das capacidades dos sujeitos da EJA de cursar o ensino superior, o que demonstra uma série de fragilidades políticas, pedagógicas, sociais, dentre outras, da escolarização disponibilizada para esse público em especial.

Relação professor-aluno

Sobre a relação professor-aluno, percebem-se as fragilidades na condução de tais práticas, principalmente no depoimento de um dos entrevistados, quando, em uma roda com outros estudantes e os pesquisadores, ele afirma: “Essa acho que é a primeira vez que tenho uma aula assim, pra um aprender com os acertos e os erros dos outros” (FORA..., 2018).

Um dos grandes desafios da escola é apresentar formas de construção de conhecimentos significativas para e com os alunos. Tanto os jovens quanto os adultos acabam desistindo de estudar por não verem sentido nas instituições de ensino. Parece que estão dentro de “celas de aulas”, como apontava Foucault (1987), com regras, hierarquias e enxurradas de conteúdos descontextualizados da realidade do educando. Conforme Oliveira (1999, p. 65), “a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos”, produzindo e reproduzindo sentimentos de “não pertencimento” a essas instituições.

Como já dito, o discente deve ser percebido como sujeito ativo no processo de construção de saberes. Sua vivência além da sala de aula não pode ser ignorada, mas configurar-se como elemento didático-pedagógico para o planejamento do ensino. É necessário considerar as especificidades de cada um no contexto de sala de aula, pois tais referências indicam muito sobre sua forma de aprendizado, assim como dificuldades de aprendizagem.

Entendendo, portanto, que a escola e a sociedade são indissociáveis, a prática educativa e pedagógica deve ser significativa tanto para o estudante como para a professora. Conhecendo a realidade do educando, entendendo-o como sujeito da aprendizagem, a relação aluno-escola trilhará caminhos menos tortuosos, pois a escola não será mais a ditadora de regras e/ou inimiga da liberdade do aluno, mas parceira na construção de caminhos vitoriosos.

Considerações Finais

Pensar uma prática educativa e pedagógica que contemple todos os sujeitos da aprendizagem é uma das funções sociais da escola e também um grande desafio frente às realidades que se apresentam no modelo de sociedade no qual estamos inseridos (excludente, competitiva, egoísta e imediatista). Principalmente, quando esses sujeitos são jovens e adultos que buscam dar continuidade aos estudos depois de um período longe da instituição de ensino. A recepção e a garantia de oferta de ensino de qualidade dependem não só do interesse de quem procura a escola para matricular-se, mas também da organização do trabalho pedagógico escolar e de políticas públicas articuladas com a realidade educacional brasileira.

O documentário *Fora de série* (2018), assim como as bibliografias analisadas, aborda questões importantes para refletir a temática e buscar possibilidades para vencer as dificuldades encontradas na EJA no Brasil. O distanciamento entre conteúdos sistematizados trabalhados na escola e realidade do educando é um obstáculo para a aprendizagem significativa. O planejamento pedagógico é visto como algo que a escola, como instituição “autônoma”, pode lançar mão como potencializador nas relações a serem construídas com a comunidade externa; além da importância das políticas públicas para a garantia de direitos subjetivos a tais sujeitos. Sem a efetivação de projetos e programas para EJA, o que restam são ações isoladas de algumas escolas e instituições não escolares, tentando contemplar esse grupo marginalizado com alguma oferta de ensino que nem sempre garante retorno positivo quanto às expectativas dos educandos e exigências do mercado, como bem enfatiza os participantes do documentário *Fora de série* (2018).

Entendendo a escola como uma instituição de muitas funções e palco de inúmeras demandas sociais, concluímos que a EJA não pode ficar de fora dessas funções, tampouco ser ignorada do campo das demandas escolares. A oferta de ensino simplificado e a precariedade de espaços e materiais didáticos não podem continuar fazendo parte do cenário dessa modalidade de ensino, assim como a organização do trabalho pedagógico e as políticas públicas não podem mais ignorar que este grupo também é sujeito de aprendizagem.

Concluímos que a oferta e o planejamento de ensino precisam abarcar as especificidades e considerarem a historicidade de cada estudante (OLIVEIRA, 2004), ou seja, a realidade e os saberes que cada um leva para dentro da escola. Estes são elementos para potencializar as relações constituídas no cotidiano escolar e os processos de ensino e aprendizagem.

Referências

AUMONT, J.; MARIE, M. **A análise do filme**. 3. ed. Tradução de Marcelo Felix. Lisboa: Texto & Grafia, 2004.

BECK, C. Método Paulo Freire de alfabetização. **Andragogia Brasil**. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 3 set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FERRAZ, E. de F. *et al.* Educação e cultura na Constituição Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 151, p. 654-684, set.-dez, 1984.

FORA DE SÉRIE. Direção de Paulo Carrano. Rio de Janeiro: Observatório Jovem do Rio de Janeiro, 2018. (91 min.).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio-ago. 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio-ago. 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, 2005. p. 61-84.

OLIVEIRA, M. K. de. 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, 1997.

PENAFRIA, M. Análise de filmes: conceitos e metodologia(s). CONGRESSO SOPCOM, 6., 2009, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: BOCC, Abril/2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

A Lei 10.639/2003 na educação de jovens e adultos

Carlene Francisca de Morais Carvalho Almeida⁴³
Lorena Sousa Carvalho⁴⁴

Resumo

O objetivo geral do presente artigo é refletir a Educação de Jovens e Adultos a partir da Lei 10.639/2003, buscando problematizar de que maneira a prática pedagógica do educador poderá contribuir para a introdução, o conhecimento e a vivência da referida lei por parte dos alunos da EJA. Buscamos abordar o quanto é importante refletir sobre a EJA e sua relevância no contexto educacional, da mesma forma como é importante analisar a presença da Lei 10.639/03 dentro desta modalidade de ensino para, então, analisar a relação existente entre ambos. Para a sociedade, faz-se necessário conhecer a referida lei e suas implicações, bem como o papel da escola e sua contribuição para a efetivação da mesma. Para a estruturação do trabalho, primeiramente foi realizado um estudo em torno da EJA e sua relevância e funcionalidade no Brasil, apontando sua história e sua importância ao longo dos anos até os dias atuais. Em seguida, apresentamos uma explanação da Lei 10.639/2003 apontando seus principais aspectos e objetivos. Consideramos de suma importância tecer reflexões acerca da EJA, bem como em relação a Lei 10.639/03 no campo educacional, pois ambas as temáticas tratam-se de assuntos que por longo período foram marginalizadas e tendo seus direitos suprimidos.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. EJA. Relação étnico racial.

43 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: carlenemoraes2015@gmail.com

44 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista Capes. E-mail: lorenasoucar@yahoo.com.br

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem atravessado um processo histórico de reafirmação de seu papel ao longo dos anos. Com diferentes nomes e funções esta modalidade de ensino tem se expandido, configurando-se como uma oportunidade para aqueles que, por diferentes motivos, não alcançaram uma formação escolar na idade adequada.

Este artigo traz a reflexão sobre a EJA e sua relevância no contexto educacional e também sobre a presença da Lei 10.639/03 dentro dessa modalidade de ensino e a análise da relação existente entre elas. Este tema permite compreender que a educação é uma ferramenta social que está diretamente ligada aos direitos humanos, às relações sociais, à ética e à cidadania, tendo ela, portanto, atuação imensurável em uma sociedade. Assim, faz-se necessário conhecer a referida lei e suas implicações, bem como o papel da escola e sua contribuição para a efetivação da mesma.

O objetivo geral do trabalho é refletir a EJA a partir da introdução da Lei 10.639/03, buscando problematizar de que maneira a prática pedagógica do educador poderá contribuir para a introdução, o conhecimento e a vivência da referida lei por parte dos alunos da EJA. Sendo um espaço onde se trabalha, predominantemente, com adultos, vê-se também nessa modalidade uma oportunidade para estimular o respeito às diferenças e a superação das desigualdades, daí a inclusão de assuntos voltados para a questão étnico-racial na grade curricular.

Para a reflexão, pautamo-nos em autores como Rapôso (1982) e Cunha (1999) que falam sobre o processo de surgimento, crescimento e evolução da EJA; Gomes (2007), que aborda a questão do combate às diferenças étnico-raciais; Moreira e Viana (2015), que trazem um desdobramento sobre a Lei 10.639/03; e Faustino (2007), que fala sobre o papel da educação na formação da autoestima do aluno. Destacamos também documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que apresenta, no contexto da EJA, a postura da educação escolar frente à formação para a superação das desigualdades; e a Constituição Federal (1989), especificamente o Art. 215, que fala sobre direitos culturais.

Para a estruturação do trabalho, primeiramente foi realizado um estudo em torno da EJA e sua relevância e funcionalidade no Brasil, apon-

tando sua história e sua importância ao longo dos anos até os dias atuais. Em seguida, apresentamos uma explanação da Lei 10.639/03 apontando seus principais aspectos e objetivos.

A Educação de Jovens e Adultos na formação social do cidadão

Atualmente, fala-se em educação para jovens e adultos de diferentes maneiras: como oportunidade para os menos favorecidos; como programas assistencialistas, cuja finalidade é promover renda financeira e mão de obra assalariada; como um direito constitucional; mas a EJA ultrapassa essas visões.

Essa modalidade de ensino surgiu a partir da iniciativa de instituições filantrópicas como a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional de Bispos do Brasil, entre outras. A intenção inicial era promover oportunidades a pessoas que não haviam frequentado a escola e por isso não sabiam ler escrever, não tendo, assim, oportunidade de melhorar sua condição de vida. Para o Governo, tratava-se de preparar o cidadão para o exercício do voto. O fato é que, de uma atuação para alfabetizar de maneira funcional até chegar a uma educação voltada para a vida, a EJA tem construído história no Brasil.

De acordo com Cunha (1999), a EJA também foi impulsionada pelo advento da Revolução Industrial no início do século 20. A preocupação em preparar o homem para operar máquinas passou a crescer, uma vez que com os equipamentos vieram os manuais de instrução, os cursos de capacitação e a necessidade de registros. Natural que governantes e empresários passassem a se preocupar e investir em programas de educação para pessoas adultas analfabetas. Essas pessoas começaram a frequentar a escola sem muitas perspectivas, pois não havia incentivo nem significado para aquilo, e a EJA é rejeitada por parte de seu público.

A primeira educação voltada para jovens e adultos foi chamada de educação de base que tinha como objetivo “ser um conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o surgimento das comunidades” (RAPÓSO, 1982, p. 53). Já não se falava apenas em ler, escrever, possuir habilidades matemáticas, mas em uma formação que também preparasse o homem para ser um ci-

dadão crítico. Foram iniciativas que não pararam em uma única ideia, mas continuaram a avançar ganhando sempre nova roupagem e novas definições.

Quando já se pensava em formação social, a educação voltada para jovens e adultos passou a desenvolver “um processo de autoconscientização das massas para uma valorização plena do homem e uma conscientização crítica da realidade” (RAPÔSO, 1985, p. 44). Formação em bases sólidas e, ao mesmo tempo, “conscientizar e capacitar o homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro” (RAPÔSO, 1985, p. 44), numa tentativa de oferecer a homens e mulheres formação para exercer sua condição de sujeitos autônomos e livres para escreverem sua história.

O último programa criado por continuidade ao Movimento de Educação de Base para jovens e adultos foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Antes dele houve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que durou de 1968 até 1985, e o Programa Alfabetização Solidária (Alfasol), criado em 1997, na gestão de Fernando Henrique Cardoso. O PBA, criado no ano de 2003 no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil. O programa juntou a necessidade de alfabetizar – ler, escrever e contar – com a ideia da formação crítica.

Segundo Ventura (2007), quando se fala em formação de jovens e adultos logo se percebe uma relação entre EJA e educação profissional. Isso acontece porque ambas as modalidades de ensino voltam-se para um mesmo público, o que as colocam em uma mesma trajetória e mesma finalidade: integrar a todos em um meio social ativo e ainda promover a vontade e autoestima, utilizando a educação como instrumento norteador, preparador e transformador do processo.

A LDB 9.394/96 estabelece “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, determinando que os programas educacionais devem ser entendidos como uma oportunidade para o homem crescer e ser um bom cidadão. Para isso, a escola deve fazer sua parte para garantir o acesso e a permanência dos alunos até a formação. A EJA busca adequar-se à legislação, buscando integrar jovens e adultos no mundo do trabalho e da participação social.

Assim como a EJA, na atualidade, é importante também dis-

cutirmos as relações étnico-raciais. Sendo assim, para a superação do racismo e demais preconceito e/ou segregações raciais e sociais, é urgente uma mudança na postura/atitude dos profissionais da educação. Ainda, hoje, encontramos educadores/as que acreditam não ser tarefa da educação e papel da escola, discutir as relações étnico-raciais, isso ficaria a cargo de militantes, políticos, antropólogos e sociólogos. Para Gomes (2007, p. 142), tal argumento

[...] demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana.

Ao analisar os saberes que servem de base para que professores/as realizem seu trabalho em sala, a autora chama a atenção para a necessidade desses profissionais serem agentes de mudança, atuantes para a formação de pessoas cada vez mais conscientes, cidadãs e democráticas e para a construção de uma sociedade sadia e igualitária, em que a educação não seja etnocêntrica, exclusiva, preconceituosa e antidemocrática.

A educação escolar tem sofrido mudanças gradativas, porém, ainda restam iniciativas a serem tomadas para que este setor social desempenhe sua função que, começando por ensinar a ler e a escrever, culmina com a formação social e cognitiva do indivíduo. É no âmbito da educação escolar que a Lei 10.639/2003 busca espaço para sua efetivação, pois, é a partir do conhecimento de seus direitos que o indivíduo faz com que eles se efetivem. Ignorando a existência da lei, ela se torna inoperante para a sociedade.

A posição de muitos profissionais, como relata Gomes (2007), tem provocado danos à sociedade brasileira, pois a questão étnico-racial não é uma questão só da população negra, mas de todo brasileiro. Além disso, o Brasil é detentor de uma riqueza cultural africana muito grande, sendo o país com a segunda maior população negra, perdendo apenas para a Nigéria, país africano.

O empenho de cada educador/a é fundamental para que a educação não discriminatória tome corpo. As Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais acrescentam ser importante que educadores/as

[...] se reúnam para compartilhar saberes, discutir sobre suas dificuldades com a temática, realizar pesquisas, trocar experiências, construir materiais, organizar bancos de imagens, desenhos, figuras. Uma indicação importante é pesquisar as organizações negras de cada localidade, pois muitas dessas organizações possuem experiências educativas que são referência para todo país. (BRASIL, 2006, p. 66).

É importante, assim, a união de educadores/as em torno de novas oportunidades de aprendizagem, em que o maior favorecido é o aluno, e conseqüentemente a prática do/a educador/a.

A LDB 9.394/96, em seu art. 37, capítulo II, traz que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Há quem interprete esse artigo apontando que a EJA é somente “uma reparação” de tempo oferecido para pessoas que não puderam ir à escola na idade adequada. Na verdade, a EJA aparece na legislação referida como uma oportunidade ampla para o aluno que não pôde cursar o Ensino Fundamental na idade correta, significando oportunidade de estudar, aprender, desenvolver habilidades e até adquirir uma formação superior com preparação para o mercado de trabalho. Além do mais, o papel da EJA é levar o aluno a se socializar e contribuir com uma possível ascensão social.

A Lei 10.639/2003 no processo de inclusão social

A Lei 10.639/2003 trata da inclusão do ensino das culturas afro-brasileira e africanas no currículo escolar, apresentando proposta de relações com práticas pedagógicas que podem auxiliar na erradicação do racismo, do preconceito e, conseqüentemente contribuir com a autoafirmação do indivíduo.

A referida Lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares do sistema educacional brasileiro. Contempla uma decisão positiva e afirmativa, levando o Estado a sair da neutralidade e passar a atuar de maneira mais eficaz em questões raciais, principalmente em relação ao preconceito.

A Lei oferece subsídios para responder questionamentos relacionados às relações étnico-raciais na sociedade brasileira, uma vez que a desigualdade entre negros/as e brancos/as é um elemento presente e pertinente na sociedade. Uma política pública voltada para esta realidade deve ter como objetivos refletir e levar a debate as possibilidades de igualdade dentro da sociedade, contemplando ações que levem os diferentes cidadãos a compreenderem-se como parte integrante de uma mesma sociedade, favorecendo o conhecimento quanto a sua origem e história racial.

O Brasil, assim como outras unidades federativas, possui diferentes amparos legais com o intuito de organizar a vida em sociedade, garantindo direitos e cumprimentos de deveres para todos. A Carta Magna do país ou diferentes resoluções legais de nada servem se não forem conhecidas e efetivadas pelos cidadãos.

É importante que se diga que as garantias de direitos presentes em leis não foram criadas por uma única pessoa, nem por um “passe de mágica”, mas custaram vidas ou anos de luta em diferentes estados e cidades. Assim também aconteceu com a Lei nº 10.639/2003 que resulta de “lutas e reivindicações históricas da população negra para ter reconhecido seu direito à educação de boa qualidade social com docentes qualificados” (ARROYO, 2007, p. 115).

Assim sendo, não se trata de uma ideia elaborada de imediato, mas de uma conquista alcançada com lutas e planejamento social. Vale considerar sua relevância principalmente aos que a idealizaram e aos que lutam por sua implementação, criando condições para que a lei saia do papel e se efetive. Importante destacar que somente com a conscientização é que a sociedade se colocará a favor da causa e a defenderá idoneamente. Lembrando, ainda, que:

É dever do Estado, através de políticas de Estado garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais. É dever do Estado eliminar toda forma de racismos instituídos. [...] Insistir numa espécie de conversão dos educadores, limpando de sua mente todo tipo de resquício de racismo, sem elevar esses processos ao nível de políticas de Estado, pode revelar uma visão do racismo apenas personalizado nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras, perdendo de vista os perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem, nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo e legal. (ARROYO, 2007, p. 115).

Essa responsabilidade do poder público, colocada por Arroyo (2007), somente se configura em realidade quando, além de transformada em lei, é conhecida e executada pelos cidadãos.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural e histórica, portanto, são muitas as personagens que fazem parte da trama histórica do país: índios, negros, brancos, imigrantes, membros de comunidades quilombolas, pessoas desfavorecidas socialmente, entre outros. Entretanto, o que se percebe, é sempre uma classe que se destaca e outra que é discriminada, excluída do meio social, e, por conseguinte, marginalizada e marcada por histórias de racismo e preconceitos.

O Art. 215 da Constituição de 1988 assegura que, “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Como extensão desses direitos culturais, está o direito de estudar, de possuir uma formação e uma profissão, independente do grupo social do qual se faça parte, ou seja, independente da idade, do sexo, do nível social ou financeiro. O direito à formação educacional é garantido, ainda, pela LDB 9.394/96, que assegura “o direito de igualdade e condições de vida e cidadania, assim como garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros” (BRASIL, 1996).

Em se tratando de prática pedagógica é importante observar que toda e qualquer ela exige conhecimento por parte do professor, assim

como exige habilidade no desenvolver dessas ações. Em relação à temática história e cultura africana é fundamental que as atividades planejadas sejam inseridas na Proposta Pedagógica, depois de ser discutida no coletivo, isso garantirá que a temática será trabalhada em qualquer momento e não apenas em datas comemorativas ou quando surgir um ato de racismo na escola. O ambiente escolar não deve se associar à indiferença quanto aos problemas relacionados às questões étnico-raciais.

Considerações finais

Consideramos de suma importância tecer reflexões acerca da EJA e relacioná-la à implementação da Lei 10.639/03. Entendemos que, para a superação do racismo e demais preconceitos raciais e sociais, faz-se urgente que profissionais da educação compreendam ser tarefa da educação discutir relações raciais.

A formação de novas mentalidades pela educação ainda é o melhor caminho para a superação de preconceitos e discriminações, muitas vezes promovidos pelo próprio ambiente escolar. Cabe à escola o papel fundamental de valorizar a singularidade de cada pessoa, respeitando-a independente de raça, cor, religião, posição social, buscando a superação do racismo, entrave à efetivação plena da cidadania.

Em sua prática pedagógica, o educador deve estar ciente da importância que tem a autoafirmação para a formação da autonomia do indivíduo. Assim, é papel do/a educador/a contribuir para a formação da autoestima do aluno.

Referências

ARROYO, M. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 111-130.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1º jan. 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CUNHA, C. M. da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. **Salto para o futuro: educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEED, 1999.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MOREIRA, R. do C.; VIANA, C. da S. Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim-BA. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 5, n. 5, 2015. Disponível em: <http://fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RAPÔSO, M. da C. B. **Movimento de Educação de Base (MEB): discurso e prática 1961-1967**. 1982. 215 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, São Luis. 1982.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2001.



Biodata Organizadores



LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES - Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal, no Centro de estudos Sociais - CES/UC (2015-2016). É doutora em 181 Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011) - UNICAMP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2004) e graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1987), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1997). Atualmente é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia. Atua na formação inicial de professores na graduação em Pedagogia ministrando disciplinas como Estágio Supervisionado, Movimentos sociais e gestão, Pointer Matemática e EJA. Atuou na formação continuada por meio de atividades da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR.



MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA - Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da (UFU). Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2022). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU) desde (2018). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Membro do Núcleo de Estudos e pesquisa em Educação Matemática (NUPEM/UFU). Coordenador do Curso Virtual de Formação Docente em Educação para as relações étnico-raciais (FORMAÇÃO ERER) desde 2017. Vice-presidente da ONG Vânia Lafit (2020). Presidência da Associação BAOBÁ (2020).

REALIZAÇÃO

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Índigenas (NEABi Pontal)

Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE)

Curso Virtual de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas

Fórum TRIEJA

APOIO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC UFU)

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL)

Laboratório de Estudos de História Agrária, Afro-brasileira e Movimentos Sociais da UFTM – (LEHAMS)

Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Casa do Educador Professora Dedê Pratis

Marinheiro Nossa Senhora do Rosário

ONG Escola da Vida

Prefeitura de Ituiutaba

Prefeitura de Uberaba

Prefeitura de Uberlândia

Prefeitura de Patos de Minas

COMPIR Uberaba

REALIZAÇÃO



APOIO





Curso de

FORMAÇÃO DOCENTE EM 

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS


ERER/UFU



NEPERE
Núcleo de Estudos e
Pesquisas sobre Educação
para as relações raciais
e Ações Afirmativas

