

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LUIZA FREGOLENTE VICENTIM

LEI 10.639/03: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ARARAQUARA – S.P.
2022

LUIZA FREGOLENTE VICENTIM

Lei 10.639/03: Um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Eva Aparecida da Silva

ARARAQUARA – S.P.
2022

Dedico esta monografia à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado e é minha maior fonte de inspiração. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Giane Fregolente, que sempre me apoiou, me incentivou, e acreditou em mim. Obrigada, mãe, sem você eu não conseguiria. Me sinto privilegiada em ser sua filha e sempre tento fazer o melhor para te dar orgulho. Te amo.

À minha madrastra, Patrícia Rossi. Obrigada por tudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Eva Aparecida da Silva. Gostaria de agradecer a paciência e o incentivo que a senhora teve durante o processo de escrita desse trabalho.

À minha psicóloga, Ana Beatriz, que me acompanha desde o início graduação.

À Maria Eduarda Winther. Todo mundo precisa de uma amiga como você.

Às minhas amigas Isabela Gelfuso e Larissa Faustino. Sem vocês eu não conseguiria sobreviver à graduação. Obrigada pelos momentos juntas e por sempre dividirem comigo as angústias e alegrias da vida. Amo muito vocês. Sou eternamente grata à nossa amizade.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva realizar um levantamento, no Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES, de dissertações e teses referentes à implementação da Lei Federal no 10.639/2003, que estabelece a implementação no currículo escolar e obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas da educação básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo buscará, ainda, dar ênfase à importância do processo de elaboração e implementação da Lei 10.639/2003 enquanto política educacional para também saber em que medida ela vem sendo praticada na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Lei 10.639/03; Educação das Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT

This research objective is to perform a data collection, in the Catalog of Thesis and Dissertations of CAPES, of thesis and dissertations regarding the implementation of the Federal Law nº 10.639/03, that establishes the implementation in the school curriculum and the requirement of the teaching of Afro-brazilian and African History and Culture in the modality of Youth and Adult Education (EJA). This study will emphasize the importance of the process of elaboration and implementation of the Law 10.639/03 as an educational policy, to know if and how it has been practiced in the Youth and Adult Education.

Key-words: Youth and Adult Education; Law 10.639/03; Education on Ethnic-Racial Relations

SUMÁRIO

1— RACISMO NO BRASIL E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

É sabido que a sociedade brasileira se constitui de profundas desigualdades, sejam elas raciais, de classe ou de gênero. Especificamente, a desigualdade racial, resultante do racismo que estrutura a sociedade brasileira e é estruturante das relações socioculturais entre brancos e negros, tem sido explicitamente fortalecida ao longo do tempo, ainda que o movimento contrário a ela também.

O sentido do termo *raça* está atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado, portanto, “a história das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2018, p. 19). No século XVI, as expansões comerciais burguesas e a cultura renascentista abriram caminho para a concepção do homem branco europeu como o “homem universal”, enquanto os Outros, ou seja, formas de vida que diferem da cultura europeia, eram postos como inferiores e menos evoluídos.

No século XVIII, as revoluções liberais tinham como pretexto livrar o mundo das trevas da ignorância da religião e das garras das instituições absolutistas. Durante esse processo, o mundo todo foi “reorganizado” pelas potências europeias, partindo para o fim da sociedade feudal rumo à sociedade capitalista, em que “a concepção filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização” (ALMEIDA, 2018, p. 21)

Esta mesma civilização, que no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os *primitivos*, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade e da igualdade do estado de direito e do mercado. E esse foi o movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou de colonialismo. (ALMEIDA, 2018, p 21)

Nesse contexto, o termo *raça* aparece como conceito central para que a universalidade da razão e do legado iluminista possam operar na sociedade contemporânea. Segundo Almeida (2018), o ciclo de destruição do colonialismo só conseguiria continuar se houvesse a classificação hierárquica dos seres humanos, não apenas para mero conhecimento filosófico, mas, sim, como uma tecnologia para

legitimar a exploração de povos fora da Europa. Já no século XIX, as classificações dos seres humanos passaram a ser objeto científico, e os conceitos de determinismo biológico e geográfico passaram a “explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*” (ALMEIDA, 2018, p. 23).

Dessa forma, Almeida (2018) argumenta que a *raça* opera a partir de dois pontos que se complementam: a característica biológica e a característica étnico-cultural. A primeira se define como a identidade atribuída aos traços físicos, como a cor da pele, e a segunda como identidade atribuída à origem geográfica, religião e aos costumes.

Partindo dessas ideias, Almeida (2018) categoriza o racismo como:

(...) uma forma sistemática de discriminação que tem a *raça* como fundamento; e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (p.25)

O racismo, portanto, se define pelo seu caráter sistêmico. Ou seja, um processo em que as condições de subalternidade e privilégio entre os grupos raciais se reproduzem em todos os espaços da sociedade: na política, na economia e nas relações do cotidiano. O autor argumenta ainda que, se o racismo transcende a ação individual e se reproduz no âmbito político e econômico, fica claro que há controle – direto ou indireto - de um grupo sobre outro no mecanismo institucional. Isto é, as instituições têm regras que privilegiam um grupo social porque a sociedade em si é racista. O racismo da ordem social é reproduzido pelas instituições, e não o contrário.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p. 37)

Pode-se dizer, então, que o racismo está enraizado em toda a estrutura que sustenta a sociedade brasileira, nas suas diferentes dimensões – social, política,

econômica, jurídica, etc., e é estruturante das relações. Daí o termo racismo estrutural: “o comportamento individual e os processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 39)

No Brasil, segundo Tatiane Consentino Rodrigues (2005), o debate acerca da questão racial está dividido entre duas concepções: a primeira, segue a linha de pensamento que o nosso país vive uma democracia racial, e, por isso, as reações raciais teriam sido “resolvidas” de forma harmônica. Essa concepção deixa pouco espaço para se compreender de fato as desigualdades sociais causadas pelo preconceito racial, pois nega a existência de diferenças entre os grupos favorecidos e os grupos prejudicados. A segunda concepção se contrapõe a primeira, pois “vê no mito da democracia racial a causa para a persistência do racismo no Brasil” (RODRIGUES, 2005, p. 17). Dessa forma, para a autora, a explicitação do mito da democracia racial faz com que sejam colocadas a mostra as hierarquias raciais engravadas na estrutura social. (RODRIGUES, 2005).

Oliveira Vianna, na obra *Populações Meridionais do Brasil* (1918), discute que o Brasil é formado por três raças fundamentais, o negro africano, o indígena e o europeu. A relação entre esses três grupos teria sido estabelecida nos domínios rurais, os quais seriam produtores da mestiçagem. Porém, o autor indica que a sociedade colonial era permeada por conflitos, pois os indivíduos frutos da mestiçagem eram considerados indignos àquela sociedade.

Contrapondo-se a essa ideia de que a sociedade brasileira era mediada por conflitos, Gilberto Freyre, no livro *Casa Grande e Senzala* (1933), expõe uma tese que nega a existência de embates raciais no Brasil. Freyre caracteriza a miscigenação como um fenômeno que “harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária, criando, assim, um novo povo brasileiro.” (RODRIGUES, 2005, p.21). Ou seja, para Freyre, o processo de miscigenação ocorreu de forma harmoniosa e praticamente livre de conflitos entre senhores de engenho e os indivíduos escravizados.

Já Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes*, desmistifica a ideia da existência de relações harmoniosas entre senhores e escravizados durante o período da escravidão. Para ele, o mito da democracia racial teve como objetivo principal a manutenção da condição de privilégio do branco sobre o negro. (FERNANDES, 2008). Para isso:

a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (FERNANDES, 2008, p. 29)

Jessé Souza (2017) reforça esse argumento, ao dizer que no momento pós-abolição e de início da industrialização, o trabalho braçal e desqualificado do indivíduo escravizado é desvalorizado pela máquina. Nessa nova “sociedade de classes” (burguesia X proletariado), desloca-se a centralizada das figuras, e das relações, senhor e escravo para “patrão” e “empregado”, dando ênfase a um “elemento médio” (“um deslocado”, agregado) da antiga sociedade,

Ao desvalorizar as duas posições sociais polares que marcam a sociedade escravocrata, ela vinha valorizar, por conta disso, precisamente aquele elemento médio, que sempre havia composto uma espécie de estrato intermediário na antiga sociedade, que, não sendo nem senhor nem exatamente escravo, era um deslocado, um sem-lugar portanto. (2017, p.64)

Logo, observa-se, a partir de Florestan Fernandes, também resgatado por Jessé Souza, que ele nega a democracia racial de forma objetiva, por ser uma ideologia que justifica a dominação de classe da burguesia brasileira.

A afirmação de que a democracia racial no Brasil não é um fato que se verifica na realidade é com certeza uma das mais importantes conclusões de Florestan e de seus seguidores da chamada escola paulista das relações raciais. Pois na medida em que combate às teses de Gilberto Freyre de harmonia racial que serviram tão bem as manipulações ideológicas do Estado novo e das elites dominantes da época demonstra através de pesquisas empíricas a condição de marginalização econômica, política e social dos negros e seus descendentes no Brasil. (SILVA e CARVALHO, 2010, p. 13)

Mas, “ao mesmo tempo que cria condições para que o ‘protesto negro’ promova a ‘segunda abolição’”(SILVA e CARVALHO, 2010, p. 13), já que os negros integraram a classe do proletariado, e por isso poderiam lutar para a superação do modo de

produção capitalista, o mito da democracia racial atua para “manter a marginalização do negro” (SILVA e CARVALHO, p.13)

Sob uma ótica marxista, Florestan (2003) ainda argumenta que, para que haja a mudança do *status quo*, é necessário que o povo negro tenha condições materiais para combater a ideologia burguesa. Com isso, entende-se que a população negra que tinha acabado de sair da condição de escravidão, num contexto de produção pré-capitalista, não tinha condições reais, materiais, para subverter a ordem social de seu tempo. Com isso, o autor defende que a luta do povo negro pela transformação social deveria articular raça e classe, justamente por também ser vítima da dominação de ordem capitalista.

Na sociedade brasileira, as categorias raciais não contêm em si e por si mesmas, uma potencialidade revolucionária. (...) Portanto, para ser ativada pelo negro e pelo mulato, a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de “raça” e “classe” regule a eclosão do Povo na história. (2003, p. 4)

Nesse sentido, Silva e Carvalho (2010) expõem que a situação de marginalização da população negra é reflexo da ordem escravocrata pré-capitalista que ainda não foi eliminada. No entanto, cabe problematizar que, ao longo do desenvolvimento do capitalismo, até os nossos dias, a raça tem se sobreposto à classe, afirmando que o “problema do negro no Brasil” tem sido uma questão de raça, dado o racismo que estrutura e é estruturante das relações na sociedade brasileira.

Por tudo o que foi exposto até aqui, constata-se que a assimilação do mito da democracia racial pelo povo brasileiro, segundo Munanga (1999), é tão profunda e enraizada na sociedade que permitiu, através da ideia de convivência harmônica entre os indivíduos de diferentes grupos étnicos, a perpetuação das desigualdades pelas elites dominantes, impedindo a consciência dos mecanismos de exclusão aos quais estão submetidos a população negra e de indígenas. Portanto,

a ideia de democracia racial encobre os conflitos raciais, afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência das suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (RODRIGUES, 2005, p.22)

Além disso, esse processo é talhado na nossa história política e social de forma a naturalizar as desigualdades, e para combater essa concepção é preciso que os educadores façam um movimento de desnaturalização. (GOMES, 2018)

Partindo deste ponto, é observável que os

interesses e necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e entrecruzam, preponderando os dos que têm poder de influir nas decisões políticas e ficando esquecidos, ou sendo desqualificados dos demais (SILVA, 2010, p.50).

Desta maneira, para que todos os indivíduos, independente de cor/raça, etnia, etc., possam ter a garantia de acesso aos direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, se faz necessária a implementação de políticas públicas de ação afirmativa para reparar danos históricos impostos a grupos socioculturais específicos, como negros e indígenas, aos quais, em pese o direito à igualdade, há também que fazer valer o direito às diferenças.

1.2 – Movimento Negro e Educação étnico-racial

Conforme Florestan Fernandes (2008), a população negra, no pós-escravidão, foi deixada à própria sorte, sem capital social e condições para que pudesse viver dignamente. Logo, seria necessária uma “segunda abolição” (FERNANDES, 2008) para a superação da condição em que se encontrava a população negra, a partir de novas estratégias. A educação foi uma delas. Portanto, a partir de um movimento de resistência à perspectiva da democracia racial e ao racismo, as organizações negras e, a partir de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU), se organizam para reivindicar um novo projeto político-educacional para o Brasil.

Abdias Nascimento (1978)¹ defendia que a educação formal era necessária para a superação da exclusão racial, mas via a escola como perpetuadora das desigualdades sociais, ao praticar uma educação eurocêntrica, de embranquecimento cultural, em

¹Abdias Nascimento (1914-2011) foi um poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista brasileiro. Fundador do Teatro Experimental do Negro e do projeto Museu de Arte Negra, professor emérito da Universidade de Nova York, além de deputado federal, senador da República e secretário do governo no Estado do Rio de Janeiro.

sentido amplo, exaltando o norte global e desqualificando o continente africano e os sujeitos negros.

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978. P. 95)

Nilma Lino Gomes (2017), no livro *Movimento negro educador*, faz um recorte temporal que nos permite entender como se deu a atuação do movimento negro em prol da educação no século XX. A autora parte da premissa de que as ações do movimento negro são vistas como “conhecimentos e produtoras de conhecimentos” (p. 28.).

Gomes (2017) retoma a importância da Frente Negra Brasileira, uma associação política, informativa, recreativa e beneficente da cidade de São Paulo, criada em 1931. A Frente tinha o objetivo de se tornar uma articulação nacional para o movimento, com a promoção de educação e entretenimento para os membros, além da criação de escolas e cursos de alfabetização de adultos, jovens e crianças. Denunciava a discriminação racial sofrida pela população na época, e visava, também a integração nos campos da política e da cultura. Infelizmente, foi extinta no governo Vargas devido a um decreto que ilegalizava partidos políticos, mas, segundo a autora, “a Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época. (2017, p. 30)

De 1944 a 1968, atuou o Teatro Experimental Negro, com objetivo de formar artistas negros para resgatar a herança africana no Brasil. Nesse sentido, o TEN combateu o racismo através da cultura e da educação, trazendo uma imagem positiva do negro ao longo da história.

O TEN alfabetizara seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nora atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (...) (2019, p. 24)

No âmbito da política educacional, os negros reivindicavam a inclusão da pauta racial na LDB (Lei 4.024/61), que apareceu de forma genérica no texto no Artigo primeiro:

Art.1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim: (...) g) a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como de quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

E de acordo com Gomes (2017), a raça foi utilizada apenas como recurso discursivo, devido às ideias universalistas da época que defendiam a educação para todos. Após a instalação da ditadura militar, a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71) não cita, nem faz alusão, a questão racial.

A ditadura militar, segundo Lélia Gonzalez (1982), desarticulou as elites intelectuais negras. Abdias Nascimento, por exemplo, se auto-exilou, mas continuou denunciando o racismo brasileiro. E as lideranças que permaneceram no país foram reprimidas pelo regime, que as lançou em uma “espécie de semiclandestinidade isolada” (p. 30). Segundo a autora, as lideranças só se encontravam para falar “generalidades” (p.30), porém continuavam atentos aos acontecimentos de caráter internacional, como a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Enquanto isso, no Rio de Janeiro, um movimento novo de resposta aos mecanismos de exclusão surgia: o movimento “soul”, posteriormente chamado de Black Rio. O Black Rio organizava bailes onde trabalhadores, estudantes secundaristas e universitários se encontravam, e, conseqüentemente, havia um grande fluxo de trocas de ideias. (GONZALES e HASENBALG, 1982)

Em 1974, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil e o Museu de Arte Moderna organizaram a Semana Afro-Brasileira, com exposições de arte, danças rituais Nagô e de música erudita e popular afro-brasileira, além de palestras e seminários. Durante a Semana, o grupo se encontrava para preparar noticiários a respeito de atos de discriminação, e nos fins de semana o grupo se encontrava nos bailes soul. (GONZALES e HASENBALG, 1982)

Enfim, a Semana Afro-brasileira teve como resultado o aprofundamento das discussões políticas, bem como a articulação e a adesão de novos indivíduos para o movimento da causa racial. Além disso, o grupo se tornou uma entidade chamada Sociedade de Intercâmbio Brasil-África, que, posteriormente, passou a ser chamada de Centro de Estudos Brasil-África.

Em 1976, ainda segundo Gonzales (1982), ocorre a conexão Rio-São Paulo, no que tange ao movimento negro, e começam a acontecer uma série de encontros que tinham como pauta principal “a criação de um movimento negro de caráter nacional” (p. 42). Esses acontecimentos, aqui expostos de forma resumida, foram as bases da articulação para a criação do MNU (Movimento Negro Unificado).

Em 1978, após casos de racismo e discriminação racial na ditadura militar, personalidades do movimento negro e ativistas anônimos se unem para fundar a organização de caráter nacional, e num ato público contra o racismo lançam seu primeiro documento:

Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de Junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida.

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano.

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial foi criado para que os direitos dos homens negros sejam respeitados. Como primeira atividade, este Movimento realizará um Ato Público contra o Racismo, no dia 07 de Julho às 18:30 horas, no Viaduto do Chá. Seu objetivo será protestar contra os

últimos acontecimentos discriminatórios contra negros, amplamente divulgados pela Imprensa

(...)

Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento. As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, lembramos, quem silencia consente.

Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra as perseguições constantes da polícia, sem dar uma resposta.

TODOS AO ATO PÚBLICO CONTRA O RACISMO
CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A
OPRESSÃO POLICIAL PELO FORTALECIMENTO E
UNIÃO DAS ENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS
(GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p.43-44)

Gomes (2017) expõe que, até a década de 1980, o Movimento Negro possuía um discurso universalista no que toca à educação, mas a partir do processo de redemocratização, o MNU se configura dando ênfase à educação, ao constatar que “as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a massa da população negra” (p.33). Neste momento, as discussões acerca das ações afirmativas emergiram como possibilidade e passaram a ser uma exigência.

Na década de 1990, o Movimento Negro se aproxima do poder público por meio das mobilizações nacionais pela comemoração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, que, em 1996, é considerado herói nacional e, com isso, institui-se o dia 20 de novembro como “Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra”. O evento que precedeu a instituição da data foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida, em 1995. Além do Movimento Negro, grupos sindicais e feministas participaram da manifestação.

Essas organizações evidenciaram, no documento apresentado às autoridades brasileiras, que os organismos estatais são “ineficientes devido à inexistência de instrumentos jurídicos eficientes no combate do racismo” (DUARTE, 2008, p.68). Denunciaram também a escola como um espaço de reprodução das desigualdades e contradições sociais, sendo um ambiente de ensinamento do racismo por meio dos

currículos escolares com conteúdos eurocêntricos, bem como o tratamento diferenciado entre alunos brancos e negros pelos professores (DUARTE, 2008). Portanto, segundo esse autor:

Para os organizadores a Marcha é um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas que vivem os negros no país em função da exclusão e discriminação racial. O conteúdo do documento também denuncia o Mito da Democracia Racial amplamente difundido em diferentes momentos da História do Brasil. A partir do documento fica claro que a luta do movimento negro tem três expressões: contra a exploração, o racismo e a opressão de gênero. (DUARTE, 2008, p. 68)

No ano de 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por intermédio de um grupo de especialistas, passou a avaliar se o conteúdo dos livros poderia ser vinculado ao preconceito de raça, origem, condição socio-econômica, enfim, qualquer tipo de discriminação. (RODRIGUES, 2005) E, a partir dessa análise, concluiu-se que uma grande parcela dos livros que não foram recomendados para uso foi excluída por motivos que não o critério de preconceitos.

Ao final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizados pela Secretaria de Educação Fundamental, traçam as orientações para as séries de ensino fundamental e definem os Temas Transversais, dentre eles “Pluralidade Cultural”, que, pela definição, pretende fazer com que os alunos conheçam e valorizem a diversidade cultural presente no Brasil e que aprendam a entender e se posicionar contra qualquer tipo de discriminação sociocultural. (RODRIGUES, 2005)

No entanto, o Movimento Negro considerou que o tema Pluralidade Cultural acabava por enfatizar à ideia de uma sociedade mestiça, fundada a partir de três raças fundamentais (o negro africano, o indígena e o europeu), portanto fruto da mestiçagem, o que remetia ao mito da democracia racial.

Em 2001, ocorre em Durban, África do Sul, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, e nela o Estado brasileiro assume o compromisso de implementar políticas de ação afirmativa para combater o racismo e a desigualdade racial. Com isso, um Grupo de Trabalho Interministerial, constituído pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, coloca

em debate as políticas de ação afirmativa, entre elas a reserva de vagas para negros nas universidades, no serviço público etc.

Mas, é no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que essas ações passam a ser implementadas, bem como é sancionada a Lei Federal nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira no currículo escolar.

Essa Lei cria condições para que, no currículo escolar, seja exposta a verdadeira participação e contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, desmistificando, assim, o eurocentrismo disseminado pela escola e possibilitando que o espaço escolar seja um instrumento fundamental de reconhecimento, valorização e respeito às diferenças, sobretudo de raça e de etnia.

A Lei 10.639 altera o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao acrescentar o Art. 26-A, que dispõe: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2003). E segue nos parágrafos primeiro e segundo:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003)

E para orientar a implementação desta Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, por meio do Parecer CNE/CP Nº 003/2004, tendo como relatora a então conselheira Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

O Parecer CNE/CP Nº 003/2004 tem como objetivo oferecer uma resposta à demanda por políticas afirmativas para a população afrodescendente, para que haja o reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, e, conseqüentemente, o combate ao racismo e discriminação que atingem este grupo sociocultural, ao também propor a desconstrução de mentalidades e posturas raciais, e a promoção de relações

étnico-raciais baseadas no diálogo, convívio e trocas com as diferenças. Ainda, tais políticas têm como objetivo fazer a população negra “se reconhecer na cultura nacional expressar visões de mundo próprias, manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.” (BRASIL, 2004, p. 2)

É de dever do Estado o cumprimento de políticas de reparação, como disposto no Artigo 205 da Constituição Federal: “dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional” (BRASIL, 2004, p. 3). Sem a intervenção do Estado as populações à margem dificilmente iriam romper com o ciclo meritocrático que aprofunda as desigualdades sociais e mantém aqueles com privilégios à frente dos demais.

A promulgação da Lei 10.639/03 fez com que a demanda por reconhecimento, afirmação e valorização dos direitos da população afrodescendente fosse atendida, no que diz respeito à educação. Para obter o reconhecimento, segundo a relatora do Parecer, é necessário que haja

justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; (BRASIL, 2004, p. 3)

Gomes (2012) argumenta que, ao politizar a raça, o Movimento Negro, que atuou nas décadas de 1980 e 1990 para que pudéssemos ter hoje a Lei 10.639/03, desnaturaliza o mito da democracia racial, que, ao longo da história brasileira, difundiu a crença de que os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros por falta de competência e falta de interesse, e desconsiderou todas as desigualdades seculares que pessoas brancas criaram na hierarquia social para com a população negra. Logo, este movimento vem

rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social (GOMES, 2012, p. 731)

A inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica reconhece que, além de garantir vagas para pessoas negras nas escolas, é preciso valorizar ativamente a cultura de seus antepassados para reparar danos à identidade e aos direitos da população negra.

A Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva deixa claro no Parecer que o estudo da história e cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe apenas aos educandos negros, mas a toda a comunidade escolar e a todos os brasileiros, uma vez que “devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.” (BRASIL, 2004, p. 8)

A relatora destaca, ainda, que o objetivo da Lei 10.639/03 não é “mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano” (BRASIL, 2004, p. 8) mas, sim, ampliar o foco dos currículos para as diferentes perspectivas culturais, econômicas, sociais e raciais que existem no Brasil. Ou seja, cabe à escola não só incluir a cultura afrodescendente, mas também dos povos originários e descendentes asiáticos que habitam no nosso país. Dessa forma, entende-se que a escola precisa incluir a todos, e que todos tenham o direito de aprender sobre sua cultura e história, sem precisar negar a sua própria identidade. (BRASIL, 2004)

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PERCURSO HISTÓRICO.

Neste capítulo será traçado um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que possamos compreender como ela foi pensada ao longo dos anos no Brasil, com o propósito de, posteriormente, discutir as relações étnico-raciais no contexto da EJA. A história da EJA é marcada por diversos momentos, e evidencia negligências por parte do campo das políticas públicas destinadas à educação deste grupo. As iniciativas públicas para a EJA “quase sempre se apresentaram desarticuladas umas das outras, vinculadas majoritariamente aos interesses da classe dominante”. (BEZERRA e SANTANA, 2011, p.95)

2.1 Educação de Adultos - do Período Colonial ao Nacional-Desenvolvimentismo (final dos anos 1950/início dos anos 1960)

Pode-se observar o vínculo da educação de adultos aos interesses da classe dominante desde o período colonial com a educação jesuítica. A ação educativa missionária se preocupava com a educação de adultos, no sentido de difundir o evangelho, mas também de transmitir normas de comportamento e o ensinamento de ofícios necessários para a execução do trabalho para a economia colonial. Neste caso, a educação de adultos era voltada para os sujeitos escravizados. (HADDAD e DI PIERRO, 2000)

No período Imperial, a primeira Constituição de 1824 “garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109), que idealmente incluiria a educação de adultos, porém, pouco foi realizado para essa modalidade de ensino. Segundo esses autores, a ideia de educação para todos enraizou-se na cultura jurídica brasileira e manifestou-se em Constituições posteriores, mas, no momento histórico do Brasil Imperial não passou de uma “intenção legal”.

Na Primeira República, a Constituição de 1891 descentralizou a responsabilidade pública do ensino básico para as províncias e municípios. À União, ficou a responsabilidade pelo ensino secundário e superior, e, por consequência, o ensino básico foi garantido às elites em detrimento de uma educação para as camadas marginalizadas, devido ao fato de que a oferta do ensino básico às camadas populares ficou à mercê da fragilidade econômica das províncias e municípios, bem como aos interesses das oligarquias regionais (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Além disso, o período da Primeira República foi caracterizado:

(...) pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocupam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110)

No entanto, essas determinações não foram postas em prática de fato, uma vez que o orçamento não era capaz de garantir a eficácia das ações propostas e, como

consequência disso, o censo realizado em 1920 demonstrou que 72% da população abaixo de 5 anos ainda permanecia analfabeta.

A partir de 1930 começam a acontecer mudanças no papel do Estado brasileiro, com as reformas educacionais e sociais realizadas pelo governo Getúlio Vargas, aliadas ao contexto histórico de industrialização e urbanização do Brasil (BEZERRA e SANTANA, 2011). Essas mudanças se manifestam na formulação da nova Constituição de 1934, em que se pensa o “Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro” (HADDAD e DI PIERRO, 2000 *apud* FERRAZ, 1984, p.651).

O Plano Nacional de Educação proposto por esta Constituição, determina a função dos municípios, estados e da União, e reafirma o direito à educação de todas as parcelas da população. Porém, foi a partir da década de 1940 que “a educação de adultos veio se firmar como um problema de política nacional” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110)

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110)

Portanto, na década de 1940, o Estado ampliou as responsabilidades em relação à educação de adultos. Ao fazer uma comparação com o período colonial e imperial, as políticas públicas para a educação de adultos se mostraram mais fortalecidas, ao receber verbas específicas para o campo e atuação estratégica em todo o território nacional.

Para Haddad e Di Pierro (2000), essa ação pode ser entendida como uma expansão dos direitos sociais de cidadania “em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida” (p. 111).

Como consequência dos investimentos nas políticas públicas voltadas para a educação de adultos, na década de 1960, os índices de analfabetismo entre os indivíduos com mais de 5 anos caíram para 46,7%, ao passo que até 1920, o índice

batia uma marca de 72% da população analfabeta com mais de 5 anos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000)

O período que precedeu o golpe militar, dos anos 1959 até 1964, foi um momento que representou mais avanços para a educação de jovens e adultos. No contexto de crescimento econômico, internacionalização e fortalecimento das indústrias de base no governo Getúlio Vargas, e com o modelo desenvolvimentista do governo Kubitschek, que abriu o mercado nacional para empresas transnacionais e, por consequência, provocou um crescimento econômico acelerado, aumentando o poder aquisitivo e assegurou mais empregos, ampliou-se as manifestações populares por mais direitos sociais. Essas condições políticas permitiram que os esforços educacionais com adultos ganhassem presença e importância no campo das políticas públicas. (HADDAD e DI PIERRO, 2000)

(...) as diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos políticos e pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação de seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização. É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 a 1964. Foram eles, entre outros: O Movimento de Educação de Base, da conferência nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, (...) o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113)

Com isso, a educação de adultos passou a ser reconhecida como instrumento de ação política, e, por consequência, foi motor de valorização da cultura através do resgate

e valorização do saber popular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Nesse momento entra em cena a atuação de Paulo Freire para uma educação popular.

2.2 Paulo Freire e a educação popular de adultos

Angicos, um município localizado no estado do Rio Grande do Norte, foi palco da principal experiência de educação de adultos. Naquela cidade, uma equipe de extensão universitária da Universidade Federal de Pernambuco, coordenada por Paulo Freire, testou o que é conhecido como o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”.

Freire idealizou um método de alfabetização baseado no diálogo problematizador entre educador e educando. O pressuposto é de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, então é imprescindível que haja uma troca entre ambas as partes: a educação deve ser um ato coletivo e solidário, e, por isso, não pode ser imposta. (BRANDÃO, 1991)

Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 1991, p. 22)

Logo, a relação entre educador e educando, na metodologia freiriana, deve se opor à relação entre professor e aluno da pedagogia tradicional, centrada na transmissão (ou “depósito”) de conteúdos pelo professor aos alunos, considerados por ela meros receptores, uma postura unilateral, já que pressupõe um narrador e um ouvinte. Nela, portanto, a realidade é narrada de forma estática e se “esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2013, p. 43), colocando o educador como agente indiscutível e com a tarefa de “depositar” no educando sua perspectiva dominante.

Para a pedagogia freiriana, a educação libertadora deve conceber os homens como corpos conscientes, cuja consciência é intencionada ao mundo. Portanto, a educação não pode ser o “depósito” de conteúdo, mas aquela que leva à problematização, ao tomar como referência a relação do educando com o mundo. Desse modo, é possível a superação da relação arbitrária entre educador-educando.

A pedagogia freiriana prevê, portanto, o diálogo entre educador e educando, a partir do qual ambos se tornam sujeitos do processo educativo e se educam, que, ao ter a dialética como elemento metodológico, desvelam, juntos, as contradições da realidade objetiva. Com isso, é possível que ocorra a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, dando origem a uma educação conscientizadora e libertadora. (FREIRE, 2013)

Portanto, a educação estruturada por Paulo Freire:

não objetiva somente criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. O método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. (BRANDÃO, 1991, p. 87)

A experiência em Angicos resultou em 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias. À época, decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, com o apoio do Governo Federal, e, entre 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de professores utilizando o método de alfabetização de Paulo Freire em grande parte das capitais brasileiras. A proposta continuaria durante o ano de 1964, com a instalação de vinte mil centros de cultura, que formariam por volta de 2 milhões de alunos por ano, mas, com o golpe de 64, essa proposta foi proibida e Paulo Freire seguiu para o exílio no Chile. (BRANDÃO, 1991)

2.3 A proposta de educação de adultos a partir do Golpe de 1964

O golpe militar de 1964 representou uma interrupção no desenvolvimento das políticas públicas para a educação de adultos, que se deu pela repressão dos movimentos populares, perseguição dos agentes dos movimentos e censura de seus ideais; foram

reprimidos todos os movimentos que eram contrários aos interesses do Estado autoritário, incluindo a atuação dos programas de educação de jovens e adultos. Por outro lado, programas como a Cruzada de Ação Básica Cristã, de caráter conservador, eram incentivados pelo Estado, pelo fato de servirem de “maneira assistencialista aos interesses do regime militar” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114), porém, foi perdendo a força a partir de 1968 em decorrência de diversas críticas em relação à condução do programa.

Mesmo com a repressão aos movimentos em prol de uma educação popular, a escolarização básica de jovens e a adultos não podia ser deixada de lado pelo regime, porque, perante a comunidade internacional, seria contraditório o alto índice de analfabetismo com a proposta desenvolvimentista em voga no país. A solução que o regime militar encontrou para esse problema foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

O MOBRAL, inicialmente, era uma alternativa ao trabalho da Cruzada de Ação Básica Cristã, mas, a partir de 1969, começa a se distanciar da proposta inicial e “passou a se configurar como um programa que atendesse os objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e que atendesse aos objetivos políticos do governo militar” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114). A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen, que, junto ao então ministro da Educação coronel Jarbas Passarinho, passou a gerir o MOBRAL junto a empresários para que a força de trabalho pudesse ser alfabetizada, defendendo que o programa acabaria com o analfabetismo no Brasil em 10 anos. Vale ressaltar que o programa foi imposto sem contar com a participação da sociedade, e, principalmente, dos educadores.

As características do MOBRAL, para os autores, se caminhavam à margem, de forma paralela aos programas de educação, ou seja, as verbas destinadas ao MOBRAL não dependiam da verba orçamentária destinada ao resto dos programas educacionais. Além disso, a organização operacional do MOBRAL era descentralizada entre Comissões Municipais espalhadas pelos estados. Essas Comissões, formadas por representantes da comunidade, eram encarregadas da execução do programa. Os representantes da comunidade consistiam em indivíduos “mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviço, empresários e parte dos membros do clero” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.115). Por último, o processo educativo do MOBRAL era centralizado, sendo que a Gerência Pedagógica do

MOBRAL cuidava da organização, programação, execução e avaliação das atividades do processo educativo, bem como do treinamento do corpo docente, seguindo as diretrizes da Secretaria Executiva.

Portanto, para Haddad e Di Pierro (2000):

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia. (p.115)

Ao final da década de 1970, no entanto, o MOBRAL modificou seus objetivos e ampliou suas áreas de atuação, para que pudesse resistir aos “fracassos dos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116).

Simultaneamente ao MOBRAL, foi aprovado, em 1971, pela então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Supletivo. Esse projeto educacional tinha como propósito se constituir em uma nova concepção de escola, e “atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar sua escolarização na época adequada” (HADDAD e DI PIERRO, p. 116). O Ensino Supletivo também tinha a finalidade de complementar os trabalhos do MOBRAL na erradicação do analfabetismo.

Os objetivos estabelecidos pelo Ensino Supletivo eram: estabelecer um subsistema integrado independente do Ensino Regular, ao mesmo tempo que integrasse o Sistema Nacional de Educação e Cultura; colocar o Ensino Supletivo como um agente de desenvolvimento nacional, ao integrar à sociedade a mão-de-obra antes marginalizada pelo analfabetismo; e, por último, “ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos grandes números característicos desta linha de escolarização” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117).

Ainda para esses autores, o Ensino Supletivo se contrapôs às experiências de movimentos de educação popular que centraram sua metodologia sobre o grupo social definido pela sua condição de classe. Dessa maneira, o Ensino Supletivo foi apresentado como um projeto de escola compatível com a modernização do Brasil, que se propunha a “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117).

Durante o período militar, o MOBRAL e o Ensino Supletivo se apresentavam, no nível do discurso, como programas preocupados com a educação como elemento prioritário para desenvolvimento e investimento nacional, mas, na prática, foram usados para manter a ordem econômica e política através da coerção, reprimindo os movimentos de cultura popular e garantindo a estabilidade do governo militar.

2.4 Redemocratização, a Nova República e a educação de jovens e adultos

Após a queda do regime militar, em 1985, houve um movimento de redemocratização das instituições políticas e das relações sociais. O período de redemocratização correspondeu à expansão dos direitos sociais, visto que os movimentos sociais, antes reprimidos pelo autoritarismo do governo, voltaram a ocupar espaço na esfera pública. Este processo de renovação e conquistas dos direitos culminou na promulgação da Constituição de 1988, chamada Constituição Cidadã, que reconheceu os direitos sociais de pessoas jovens e adultas, incluindo o direito à educação fundamental oferecida pelo Estado, de forma gratuita, pública e universal.

Neste período, a educação de jovens e adultos, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), “é marcada 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.” (p. 119)

O marco simbólico da Nova República, em relação à educação de jovens e adultos, foi a extinção do MOBRAL, cujo modelo de educação não se sustentou no contexto político pós ditadura militar, pois o programa representava os ideais conservadores e autoritários. Assim, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, ou Fundação Educar.

A Fundação Educar, mesmo herdando funcionários, estruturas burocráticas e práticas pedagógicas do MOBRAL, incorporou inovações em suas diretrizes político-pedagógicas.

O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a

política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático e supervisionar e avaliar atividades. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120)

Dessa forma, a Fundação assumiu a função de órgão de promoção e de suporte técnico, cujo objetivo era fazer com que os sistemas de ensino público absorvessem as suas atividades. Por consequência disso, as Comissões Municipais do MOBREAL foram dissolvidas e substituídas por comissões compostas por empresas do sistema privado.

Assim, é possível observar que a Fundação Educar, mesmo representando uma certa continuidade do MOBREAL, apresentou rupturas em relação à subordinação ao MEC, visto que era um órgão de fomento e apoio técnico, e não uma instituição de execução direta.

No governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) a Fundação Educar foi extinta, na tentativa de “enxugar” a máquina administrativa, reduzindo subsídios estatais para controlar a inflação. A consequência dessa extinção foi a suspensão dos órgãos públicos e entidades conveniadas, que tiveram que arcar com os custos das atividades educacionais anteriormente mantidas por convênios com a Fundação (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Medida essa que representou a transferência de responsabilidade de alfabetização e pós-alfabetização de adultos da União para os municípios.

Antes do *impeachment*, o governo Collor se propôs a criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que prometia, entre suas medidas, substituir a atuação da Fundação Educar. O programa foi abandonado pelo então presidente Itamar Franco (1992-1995). Em 1993, o governo federal tentou mais uma vez formular um plano para a política educacional, concluindo, em 1994, o Plano Decenal, que “fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em 1995, o presidente eleito Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), do PSDB, não seguiu o Plano Decenal e favoreceu a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública simultâneas à nova LDB 9.394, relatada pelo senador Darcy Ribeiro e aprovada pelo Congresso em 1996 (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

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 verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121-122)

A reforma educacional iniciada por FHC, foi implementada com o objetivo de restringir os gastos, seguindo os passos do ex-presidente Collor de “enxugar a máquina administrativa”. Com isso, se deu a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que prometia erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, dispensando o governo federal da responsabilidade de redirecionar a metade dos recursos destinados à educação. Por consequência, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado, contribuindo para a municipalização do ensino fundamental, com a justificativa de que os recursos destinados aos municípios possibilitariam maior autonomia também aos estados e à União, inclusive para investir no ensino superior. Por outro lado, com o FUNDEF, a educação de adultos passou a disputar verbas com a educação infantil no município e com o ensino médio na esfera estadual. (HADDAD E DI PIERRO, 2000)

Ainda na segunda metade da década de 1990, foram criados três programas federais de formação de jovens e adultos com baixa escolaridade: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR). O primeiro consiste num programa de alfabetização inicial destinado ao público jovem e aos municípios e periferias urbanas que se encontravam com os maiores índices de analfabetismo no Brasil. O segundo se dedicava à alfabetização inicial de trabalhadores rurais que se encontravam em situação de analfabetismo absoluto. E, por último, o PLANFOR era entendido como complementar à educação básica e tinha como objetivo a qualificação profissional da população economicamente ativa.

Em 1997, o MEC deu início a consultas que resultaram em um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), que convergiu com o Congresso Nacional de Educação de Belo Horizonte e contou com a articulação de organizações estudantis, sindicais e científico-técnicas de educadores. Nesse Congresso, um conjunto de propostas para a educação foram formuladas e as propostas para a educação de jovens e adultos “não chegavam a ser de todo divergentes, diferindo, sobretudo na abrangência de metas qualitativas e dos montantes de financiamento” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122).

Neste momento, a educação de jovens e adultos era entendida como “direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122), e seus desafios eram “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens para a inserção no mercado de trabalho e criar oportunidades de educação permanente” HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122). E, ainda, pela primeira vez, foi evidenciada a necessidade de inclusão de políticas específicas orientadas para grupos historicamente marginalizados na sociedade.

O substitutivo apresentado pelo relator ainda assinala que o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização não podem ser sanados apenas pela dinâmica demográfica, sendo necessário agir tanto sobre o “estoque” de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados, como sobre a reprodução desses fenômenos junto às novas gerações indicando ainda a necessidade de políticas focalizadas dirigidas à região Nordeste, à população feminina, etnias indígenas e afrodescendentes. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.122)

2.5 As políticas públicas para a educação de jovens e adultos no século XXI

No terceiro milênio, o reconhecimento dos direitos dos estudantes jovens e adultos foi consequência do processo de democratização pós-ditadura militar, com a Constituição Cidadã de 1988. Na década de 1990, em virtude da agenda neoliberal de FHC, conforme descrita anteriormente, priorizou-se o acesso ao ensino fundamental das crianças e adolescentes, e, por isso, a EJA teve seus recursos limitados frente ao FUNDEF.

As orientações das políticas de educação de jovens e adultos tiveram oportunidade de mudança a partir da eleição do então presidente Lula (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores. Segundo Haddad e Di Pierro (2015), a alfabetização de jovens e adultos foi posta como prioridade e dívida nacional.

Nessa conjuntura, em 2003 foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que pensava em ações setoriais “nos moldes de alfabetização em massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino” (HADDAD e DI PIERRO, 2015, p. 207). Com isso, as demais tarefas da EJA se mantiveram sob o comando da Coordenação Geral na Secretaria de Educação Básica do MEC, cujas principais atuações foram ampliação do apoio técnico e financeiro dos estados e municípios.

Em 2004, por conta de um rearranjo no MEC, as ações de alfabetização e EJA ficaram reunidas em apenas uma Diretoria, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), dedicada às políticas de promoção da equidade voltadas para grupos desfavorecidos historicamente no acesso à educação, como povos indígenas, quilombolas e as populações rurais.

No segundo mandato do então presidente Lula, a EJA foi incluída, embora secundariamente, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, organizadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). E, ainda, foi incluída gradualmente no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 2007 a 2020. Nesses anos, as matrículas da EJA passaram a ser consideradas em programas de alimentação e transporte escolar, e, também do livro didático, na tentativa de melhorar a oferta das matrículas, o processo de ensino aprendizagem e a permanência dos estudantes na escola.

Segundo Haddad e Di Pierro (2015), o sucesso dessa política encontrou dificuldades por conta da dispersão dos programas nos mecanismos de redistribuição entre as esferas do governo. Porém, mesmo com as dificuldades na implementação das políticas públicas, os direitos dos estudantes continuaram avançando.

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, “[...] assegurada inclusive sua oferta

gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”, estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDBEN. (2015, p. 209)

No final do governo Lula, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, amparados pelos Conselhos Nacionais de Educação, de Política Criminal e Penitenciária, fizeram acordo em torno das Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA para sujeitos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (HADDAD e DI PIERRO, 2015, p. 2010 ONDE COMEÇA E TERMINA A CITAÇÃO?). Ou seja, esse acordo determinou que os indivíduos em situação de cárcere que acessassem o EJA e ao cursá-lo tivessem suas penas reduzidas. Este cenário regimental se manteve até 2011, quando a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) implementou o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional, garantindo assistência aos estados para alinhamento às Diretrizes.

Nesses anos, a taxa de alfabetização de adultos se manteve num progresso lento: a média de anos de estudo de brasileiros com mais de 25 anos aumentou de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo as desigualdades entre grupos de idade, raça e renda. (IBGE, 2004) A marca deixada pela gestão da presidente Dilma na EJA, no entanto, foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), fundada na demanda por qualificação profissional em um momento de expansão da economia.

Portanto, para Haddad e Di Pierro (2015), as características das políticas públicas para a EJA no século XXI evidenciam um alargamento dos direitos do jovem e do adulto, que passam a abranger desde a alfabetização até o ensino médio e profissional. Para além disso, a institucionalização da EJA nas políticas de educação básica permitiu que houvesse a experimentação de várias estratégias, que, infelizmente, surtiram pouco resultado prático, mas serviram de aprendizado para que as políticas de educação pudessem ser reorientadas.

3. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

Este capítulo apresenta e analisa dissertações que foram obtidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A metodologia de coleta de dados teve como princípio o uso de operadores Booleanos, combinados com termos relevantes. Após a busca e eliminação das publicações que não contemplavam a proposta deste trabalho, foram selecionadas seis dissertações, e analisadas quanto a sua proposta de pesquisa, metodologia e resultados.

3.1 – Resumo dos trabalhos selecionados para análise

Gil (2008) argumenta que a interpretação de dados vai além de sua leitura, de modo que está relacionada a integrá-los a um universo que faça sentido para o pesquisador. Dessa forma, essa análise se baseia nas informações já coletadas, que contribuirão para atribuir significado aos dados.

Numa pesquisa inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 16 trabalhos para análise. Após a leitura dos resumos dos trabalhos, apenas 4 foram selecionados por condizerem com a proposta dessa monografia. No quadro 1, constam seus autores, títulos e tipo de trabalho.

Autor	Tipo de trabalho	Título
Sandra Carvalho do Nascimento Lessa	Dissertação	A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A LEI 10.639/03: práticas, discursos e desafios - um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas - MG
Marinete da Silva Moraes	Dissertação	Formação continuada de educação em relações étnico-

		raciais para professores (ras) da educação de jovens e adultos - da EJA cidade de João Monlevade - MG
Alan Barcellos da Rosa	Dissertação	CURRÍCULO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO MÉDIO DA EJA EM ALVORADA/R
Jonas César da Paixão	Dissertação	ENEGRECER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA

Baseando-se na leitura analítica da introdução, metodologia e resultados, os resumos dos 4 trabalhos selecionado foram elaborados, de forma que a relação entre a Lei 10.639/03 e a Educação de Jovens e Adultos fossem evidenciadas.

3.1.1 - A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A LEI 10.639/03: PRÁTICAS, DISCURSOS E DESAFIOS – UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE LAVRAS NOVAS – MG

Lessa (2015) parte da questão norteadora de como as professoras e professores da Escola Municipal de Lavras Novas, no município de Ouro Preto – MG, abordam e se posicionam com relação à diversidade étnico-racial no ambiente escolar. A pesquisadora desenvolve a pesquisa com o propósito de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na escola, e verifica se há ou não o cumprimento da Lei Federal 10.639/03 na referida instituição.

A pesquisa, segundo a autora, tem como objetivo investigar a atuação dos professores em sala de aula verificando se se posicionam acerca da diversidade étnico-racial e se contribuem com a implementação da Lei 10.639/03. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, Lessa (2015) procura conhecer quais práticas pedagógicas contemplam a valorização da diversidade e das relações étnico-raciais, averigua o entendimento e o cumprimento da referida Lei pelo corpo docente da instituição e tenta fornecer subsídios para discussões acerca da temática de diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Lessa (2015) incorpora a legislações educacionais vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que é referida na dissertação como LDB 9.394/96, e suas respectivas alterações: a Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos níveis de ensino. Como se trata de um estudo de caso que observa a aplicação da legislação educacional brasileira em uma determinada escola, a autora faz um recorte referente à escolha da Lei 10.639/03 como norteadora da pesquisa.

Inicialmente, Lessa (2015) faz uma contextualização da Lei 10.639/03, começando por sua promulgação, que altera a Lei 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B.

O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'

A partir disso, Lessa (2015) afirma que a referida Lei faz parte do conjunto das políticas de ações afirmativas e foi fruto de anos de reivindicações do Movimento Negro para que o Estado brasileiro reconhecesse e combatesse o preconceito racial no país, para então, implementar políticas para desmistificação da “democracia racial”, que rege as relações étnico-raciais no Brasil. Nessa perspectiva, a autora coloca que a Lei 10.639/03 faz parte de um conjunto de políticas de ações afirmativas que “reparem (ou no mínimo amenizem) anos de descaso e invisibilidade com relação à população negra no Brasil.” (p.17). Ainda, argumenta que a referida Lei evidencia a necessidade de estudar o conhecimento de diferentes etnias e culturas de uma sociedade globalizada, afim de criar a consciência de que “a intolerância e o preconceito perpassam o âmbito escolar e ocasionam diversos tipos de discriminação, os quais originam conflitos graves e violentos” (p. 18). Portanto, Lessa (2015) pensa na escola como um espaço de combate e conscientização às diversas formas de preconceito e discriminação da população negra.

Nessa perspectiva, o espaço escolar configura-se como um lugar propício e oportuno, uma vez que é o ambiente do saber e do aprender, para promover o conhecimento e a valorização das trajetórias dos diferentes e mais diversos grupos sociais, pois acredita-se que a educação é um fomentador de práticas, discussões, discursos e desafios, capaz de dar possibilidades para combater e superar atos de intolerância e ignorância com relação às diferenças e às diversidades étnico-raciais e culturais. (p. 18)

A metodologia utilizada por Lessa (2015) leva em consideração o contexto de “circunstâncias socialmente condicionadas” (p. 59), portanto, utiliza uma abordagem qualitativa por possibilitar a compreensão de uma multiplicidade de sentidos e simbologias presentes no âmbito educacional. Para a autora, essa metodologia possibilita, também, a compreensão de mundo dos sujeitos e considera fenômenos e fatos, de acordo com a perspectiva dos participantes envolvidos na pesquisa. Há ainda um estudo de caso, que segundo a autora (2015), é um procedimento metodológico que possibilita o entendimento de diversas situações que envolvem a questão investigada. Lessa (2015) justifica a escolha do estudo de caso como método de pesquisa porque entende que “contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos individuais, dos processos organizacionais e políticos da sociedade” (p.60)

As fontes de informações da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas com vinte participantes da comunidade escolar, dentre eles: diretora, corpo docente, pessoal administrativo e supervisora pedagógica da escola. O campo de pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de Minas Gerais, Escola Municipal de Lavras Novas, e o procedimento de análise de dados se deu a partir da escuta e transcrição das entrevistas semiestruturadas. É importante ressaltar que a autora optou por abranger todas as disciplinas desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, contemplando todos os conteúdos ministrados na escola, visto que a Lei registra que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve abranger à todos os conteúdos inseridos na totalidade do currículo escolar.

Em relação aos resultados da pesquisa, Lessa (2015) constata, no que tange a diversidade étnico-racial e a Lei 10.639/03 na Escola Municipal de Lavras Novas, a ausência de um trabalho consistente sobre o que determina a lei. Percebe-se essa ausência, pela fala dos professores nas entrevistas semiestruturadas como pela observação no cotidiano escolar. Lessa (2015) afirma que a cultura afro-brasileira é ignorada pela comunidade de Lavras Novas e pela comunidade interna da escola, que está inserida numa comunidade com predominância de negros. Conforme o que a autora observa no cotidiano escolar, existem trabalhos isolados e pontuais realizados por poucos docentes, ou seja, os trabalhos acerca da temática de diversidade étnico racial são iniciativas particulares de um ou outro docente, e não um trabalho da escola como um todo.

Em virtude disso, Lessa (2015) argumenta que não abordar essas temáticas no ambiente escolar é ter uma exclusão simbólica quanto a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e por consequência, uma exclusão das pessoas negras no ambiente escolar. Essa exclusão, percebida a partir das entrevistas semiestruturadas, passa a ser um meio de disseminação do racismo na escola.

3.2.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA PROFESSORES (RAS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA DA CIDADE DE JOÃO MONLEVADE – MG

Morais (2019) faz um estudo sobre a formação continuada de professores da EJA que é ofertada pela rede municipal da cidade de João Monlevade – MG. O

problema central da investigação é compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é tratada na formação continuada de professores, e ainda, procura entender como a temática é tratada por docentes no desenvolvimento das práticas educativas. É importante ressaltar que as motivações da autora para a pesquisa são de inspirações freirianas, ou seja, ela é norteadas pela concepção da educação libertadora.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa, Moraes (2019) procura verificar se os professores envolvidos na pesquisa tiveram formação inicial e/ou continuada voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, analisar se os docentes tratam a temática no desenvolvimento de suas aulas, elaborar um curso de formação continuada em ERER para professores da EJA do município de João Monlevade e, por fim, entregar uma proposta de formação continuada de professores para a Superintendência Regional de Ensino de Nova Era e Secretaria Municipal de Educação de Monlevade.

O universo de pesquisa foi a Escola Municipal Joaquim Evaristo, localizada na região central de João Monlevade e atende aos anos finais do Ensino Fundamental e a EJA. A pesquisa tem caráter qualitativo pois considera a interpretação de dados referentes aos processos de entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo, registro de campo, roda de conversa e análise documental. A autora indica que a roda de conversa, especificamente, baseou-se em discutir possibilidades e desafios que os profissionais da educação enfrentam acerca do ensino das Relações Étnico-Raciais como componente curricular nos momentos de formação continuada e da prática pedagógica.

A pesquisa revela que existem tensões entre discentes e docentes na escola, pois, existe um “rejuvenescimento negro na EJA” (p.80), e, nesse sentido, as observações constataam um descontentamento dos profissionais da escola em relação à presença dos jovens negros na EJA. Moraes (2019) argumenta que essa conclusão reitera a necessidade de entender os jovens negros em sua singularidade e diversidades.

Outro resultado da pesquisa foi a insuficiência do tempo da formação continuada de professores. O tempo de 50 minutos muitas vezes é utilizado pela escola para discutir assuntos relacionados a questões administrativas da escola ao invés de questões de ordem pedagógica. Além disso, a autora expõe que muitos professores que atuam na EJA trabalham em outras escolas ou em outros turnos na mesma instituição, e por isso, muitos deles veem a EJA como complemento da carga horária de trabalho. Dessa

forma, Morais (2019) conclui que a qualidade de ensino ofertada na EJA pode ser comprometida.

Ademais, os professores da referida escola não tiveram em sua formação inicial nenhuma discussão voltada para a EJA e para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Neste caso, a autora entende que “o fazer educativo vai se constituindo a partir do saber prático no cotidiano do exercício profissional”. Por isso, a pesquisa revela a necessidade de proporcionar formação continuada com o enfoque na EREER, uma vez que a lacuna formativa é percebida pelos professores da EJA, que reconhecem a presença majoritariamente negra nessa modalidade de ensino.

Por fim, a partir dos resultados obtidos, Morais (2019) considera relevante que a Secretaria Municipal de Educação de Monlevade invista na formação continuada de professores da EJA, tendo como objetivo a fundamentação teórico-prática voltada para o ensino das Relações Étnico-Raciais.

3.2.3 - CURRÍCULO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS NA IMPLIMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO MÉDIO DA EJA EM ALVORADA/RS

O foco da pesquisa são as dificuldades e desafios da implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo escolar na modalidade do Ensino Médio da EJA. A pesquisa se baseia na percepção dos interlocutores da pesquisa no que se refere à construção das identidades étnico-raciais.

O objetivo central da pesquisa é conhecer e analisar os fatores sociais que dificultam a implementação da Lei 10.639/03 na EJA, em Alvorada-RS, e avaliar os avanços dessa implementação. Dentre os objetivos específicos, Rosa (2017) procura conhecer a percepção dos diferentes atores da escola sobre a importância da inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da EJA, compreender a dinâmica da unidade escolar perante as demandas para a educação étnico-racial na EJA, considerando a formação dos docentes e, por fim, analisar a forma como os educandos entendem seu pertencimento étnico-racial.

O universo de pesquisa foi uma escola pública localizada no município de Alvorada-RS, e a construção de dados se deu a partir de quatro momentos. Primeiro, a análise documental do projeto político pedagógico da referida escola e entrevista

semiestruturada com o corpo diretivo da escola, a fim de acompanhar a aplicabilidade da Lei 10.639/03. O segundo momento constituiu-se na aplicação de questionário aos educandos com a finalidade de fazer um panorama inicial acerca das características do corpo discente. No terceiro momento, efetivou-se o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas com alguns educadores da escola com o objetivo de descobrir se a formação inicial desses atores teve ou não a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira. Finalmente, o quarto momento se baseou no desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com alguns discentes da EJA, para entender a realidade e as adversidades enfrentadas pelos alunos em seu processo de formação.

Para a análise, Rosa (2017) utiliza indicadores estatísticos sociodemográficos referentes ao município de Alvorada-RS do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além dos dados construídos a partir da abordagem qualitativa utilizada: entrevistas semiestruturadas, análise do plano político pedagógico da escola e análise bibliográfica.

O estudo sociodemográfico realizado por Rosa (2017) revelou que metade dos estudantes desenvolviam atividade profissional remunerada. Além disso, sobre a educação escolar dos pais desses estudantes, revela-se que a maioria dos pais não chegaram a concluir o ensino fundamental, e a outra parte não concluiu o ensino médio. Apenas três pais concluíram o ensino superior, mas nenhum deles teve formação em nível de pós-graduação.

Em relação as auto atribuições das suas identidades étnico-raciais, a pesquisa identificou que os alunos tendiam a não interpretar o conceito de identidade étnico-racial a partir de seu contexto político e histórico, mas sim, a partir de uma compreensão cromática, ou seja, baseada no tom de pele dos sujeitos.

O fato de muitos estudantes de turmas T9 – último nível do Ensino Médio da EJA – apresentarem uma falta de conhecimento sobre suas próprias identidades e origens remete ao questionamento acerca de como esses sujeitos avaliam a importância de estudar história e cultura africana e afro-brasileira, bem como, sobre a importância que imprimem a esta temática (ROSA, 2017, p.114)

Rosa (2017) expõe que o diálogo com educadores e educandos revela que o tema do preconceito racial permanece como um problema de difícil resolução pelo fato de que todos os interlocutores terem revelado algum caso de discriminação que ocorreu

com eles mesmos ou com algum conhecido. O autor conclui, a partir da análise dos relatos, que os educadores possuem um maior entendimento acerca de suas próprias identidades étnico-raciais em relação aos educandos. Porém, ressalta um ponto que considera significativo na discussão: os docentes da escola, com exceção de uma professora, não tiveram em sua formação acadêmica nenhuma disciplina que abordasse o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apesar da grande maioria dos professores não terem tido formação específica para o ensino das Relações Étnico-Raciais, Rosa (2017) observa que existe a intenção de contribuir para a educação voltada às especificidades dos estudantes da escola analisada, e que a falta da abordagem da temática racial, conforme relatado por uma professora, ocorria por falta de incentivo ao preparo deste tipo de trabalho.

Rosa (2017) conclui que foi possível conhecer e analisar os fatores sociais que incidem na implementação da Lei 10.639/03 no currículo do Ensino Médio na EJA, na escola estudada, porém, ainda existem questões que dificultam sua implementação. Dentre as questões informadas pelos interlocutores da escola, destaca-se a falta de abordagem nos programas de formação de educadores sobre as temáticas da EJA e das relações étnico-raciais; a falta de cursos de formação continuada de professores sobre as temáticas em questão; a falta de valorização dos profissionais da educação; o tempo limitado para o aprendizado na EJA em relação ao ensino regular e por fim, o racismo socialmente difundido.

Outro resultado da pesquisa foi o entendimento que os diferentes atores da escola em questão atribuíram importância à temática étnico-racial, apesar da falta de informação. Os educadores, por um lado, se mostraram interessados em obter mais informações acerca da temática a fim de trabalhar com mais segurança na sala de aula, e por outro, os educandos concordaram quanto a importância dos estudos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da EJA, com o objetivo de construir uma educação moral que contribua com a superação do racismo e de preconceitos de ordem diversa.

Rosa (2017) mostra, então, que ainda há um longo caminho a ser percorrido pois o que prevalece é a falta de formação específica aos educadores no que tange às relações étnico-raciais. Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03 tem sido realizada por educadores que se sensibilizaram após compreender a importância da educação étnico-racial.

3.2.4 - ENEGRECER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA – BAHIA

Paixão (2019) desenvolve sua pesquisa a partir da questão norteadora de como as práticas pedagógicas dos professores da EJA acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em cumprimento da Lei 10.639/03, vem sendo construída no município de Valença – BA. A pesquisa teve como objetivo analisar como os professores da EJA desenvolviam as práticas pedagógicas a partir da Lei 10.639/03 e partir disso, propor e desenvolver ciclos formativos sobre a questão étnico-racial.

Como objetivos específicos, Paixão (2019) procura apresentar a contextualização histórica da EJA e a luta para a aprovação da Lei 10.639/03, refletir sobre a formação de professores para a efetivação das práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver a temática em questão e, por fim, desenvolver uma formação sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir das necessidades apontadas pelos educadores da EJA. O autor contextualiza o estudante da EJA e argumenta que essa modalidade de ensino é construída por um grupo que, historicamente, teve seus direitos negados. Destaca ainda, que esses jovens e adultos são excluídos do processo de escolarização:

Nesse contexto, a educação escolarizada destaca-se como de fundamental importância para os sujeitos da EJA, uma vez que pode ser lida como uma das possibilidades para efetivação dos direitos de cidadania. (PAIXÃO, 2019, p.18)

No que tange o percurso metodológico, o autor entende que o presente estudo se trata de uma pesquisa aplicada, pois produz conhecimentos para uma intervenção prática e tenta trazer soluções para problemas específicos. Ou seja, a pesquisa pretende intervir de maneira prática na sociedade, a partir da produção do conhecimento científico.

A pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, pois “contribui pela busca da compreensão do mundo, produzindo conhecimentos na perspectiva da sua transformação” (PAIXÃO, 2019, p.28). A pesquisa é centrada na interpretação da

realidade, a partir da interlocução com os sujeitos do estudo, que, para o autor, possibilita uma descrição confiável do universo de estudo. Portanto, a pesquisa qualitativa busca compreender um fato social a partir do contexto dos participantes do presente estudo.

Além disso, configura-se como estudo de caso, pois permite o desenvolvimento do estudo de maneira mais detalhada, aprofundada e compreende a singularidade do objeto de estudo. O universo da pesquisa foi o Colégio Municipal Dário Galvão de Queiroz, na cidade de Valença – BA, e os sujeitos colaboradores foram nove professores que lecionam na modalidade da EJA no período noturno.

Para o andamento da pesquisa, Paixão (2019) organiza as etapas a partir da coleta de dados, cujas informações são analisadas a partir de um embasamento teórico sobre a temática em questão. Então, na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que fundamenta a investigação. O próximo passo da investigação foi a análise documental, que, de acordo com o autor, possibilitou entender a contraposição que consta nos documentos educacionais com a realidade observada. Para isso, o autor analisou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Lei nº10.639/03 – Resolução CNE/CP 01/2004.

Foi realizado, também, o trabalho de campo, com visitas no Colégio Municipal Dário Galvão de Queiroz, com a finalidade de conhecer a unidade escolar e analisar seu Projeto Político Pedagógico, para entender seu histórico, estrutura e funcionamento. Por último, o autor aplicou o questionário para os docentes para compreender a concepção da EJA pelos docentes e saber se já conheciam ou não a Lei 10.639/03, como eles avaliam a aplicabilidade na instituição estudada e se já tiveram formação específica acerca da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Paixão (2019) expõe que a equipe gestora e o corpo docente foram receptivos em relação à pesquisa porque se interessaram em compreender a necessidade de se discutir a temática em questão, mesmo que, as discussões acerca da educação étnico-racial tenha sido pouco discutida no interior da escola desde a aprovação da Lei 10.639/03. O autor constata, também, que no momento da pesquisa, o PPP estava em processo de revisão, mas a equipe escolar compreendeu a necessidade de inclusão sobre a Lei 10.639/03 no projeto, que até então não contemplava a temática.

Outro dado revelado pelo autor, foi que, embora tenha ocorrido avanços na legislação, o currículo escolar não acompanhou essas mudanças, e que, quando ocorrem abordagens da temática étnico-racial, elas são feitas de forma superficial, geralmente no mês da Consciência Negra. Paixão (2019) argumenta que isso representa uma resistência em inserir de forma efetiva a diversidade racial no currículo escolar, nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade do comprometimento de todos da comunidade escolar com a luta antirracista.

As práticas pedagógicas dos docentes em relação à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, segundo o autor, se efetivam somente em datas comemorativas. Paixão (2019) nos mostra que, os professores dessa escola reconhecem que a discussão sobre as questões étnico-raciais, se feitas somente nas datas comemorativas como o dia da Consciência Negra, não contribuíam com a implementação da Lei, pois essa prática não contribui para uma reflexão séria acerca das questões raciais, e mais, contribui com o reforço de estereótipos raciais.

Nesse sentido, Paixão (2019) conclui que há a necessidade de promover formações para professores da EJA que contemple a Lei 10.639/03, pois além de contribuir para a formação dos sujeitos da EJA, representa um gesto político que luta contra práticas pedagógicas colonizadoras e questiona paradigmas eurocêntricos que contribuem com a marginalização de outras etnias e nega a contribuição histórica delas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta monografia, foi possível compreender a luta a favor de uma educação étnico racial na Educação de Jovens e Adultos, a partir do entendimento das questões que impedem a sociedade brasileira de desenvolver uma educação antirracista. Nota-se que, a mito da democracia racial ainda é presente em nossa sociedade, de forma que estrutura as relações sociais entre brancos e negros e é refletida fortemente no contexto escolar. De modo geral, é possível observar que existem muitos desafios a serem superados para a construção de uma educação para as Relações Étnico-Raciais, que contribua, de fato, para a construção de uma sociedade mais justa.

Nos quatro trabalhos analisados, foi observado que não há o cumprimento efetivo da Lei 10.639/03 nas escolas estudadas. Em todas as dissertações, foi possível

perceber que, de modo geral, há pouco incentivo da comunidade escolar ou das Secretarias de Educação Municipais em incorporar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo. A temática, geralmente, é trabalhada apenas no mês de novembro, no mês da Consciência Negra.

Apenas nos trabalhos de Rosa (2017) e Paixão (2019) pudemos verificar um entendimento pelos interlocutores da pesquisa da importância de se trabalhar a temática em questão. Aparentemente, os docentes das escolas estudadas pelos autores, conseguiram compreender o papel da Educação para as Relações Étnico-Raciais na luta para a construção de uma sociedade antirracista. Mas, mesmo com esse entendimento, enfrentam severas dificuldades na implementação da lei.

Os quatro trabalhos analisados têm algo em comum: Lessa (2015), Moraes (2019), Rosa (2017) e Paixão (2019) expõem a necessidade de promover formações continuadas sobre a Educação Étnico-Racial para os professores da EJA e de outras modalidades de ensino. A maioria dos docentes que participaram das pesquisas não tiveram discussões acerca da temática em suas formações iniciais.

Outro fator importante a se destacar é que, como exposto por Rosa (2017), a falta do diálogo acerca do tema em questão faz com que os estudantes negros não se reconheçam como tal. O autor identifica que há falta do entendimento do contexto político e histórico do que é ser negro.

Por tudo o que foi exposto até agora, este trabalho buscou colocar em evidência a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como as dificuldades para a implementação da Lei Federal nº 10.639/03. O cumprimento efetivo da lei é de extrema importância para que os estudantes negros se vejam representados no ambiente escolar, através de práticas pedagógicas que não fortaleçam ideais eurocêntricos, que não reproduzam a desigualdade racial e social que existe na sociedade brasileira. Além disso, a discussão da temática é importante para que os educandos brasileiros se reconheçam na própria identidade e cultura.

Ao entendermos os desafios enfrentados para a aplicação da Lei, é possível pensarmos estratégias para que a referida lei seja cumprida.

Em vista disso, esse Trabalho de Conclusão de Curso visou contribuir com a formação da pesquisadora, de forma que, ao entender como se dão as relações raciais no Brasil, na EJA e nas escolas, será possível atuar na prática profissional de modo a contribuir com a educação antirracista, para que consigamos formar estudantes que

exercem sua cidadania de modo consciente, e que sejam ativos na luta por uma sociedade menos desigual.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BEZERRA, Giovanni Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa. A Educação de Jovens e Adultos: notas históricas e proposições críticas. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.5, p.93-103, 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. O que é o método Paulo Freire. Editora Brasiliense: 17ª Edição. 1991.

DUARTE, Paulo César. Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: Marcha Zumbi dos Palmares e a Lei 10.639/03. FAMPER. 2008.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. 5ª ed. Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. O Mito Revelado. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Ano III, Número 26, julho de 2003. Disponível em: periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53040/751375149861 <Acesso em 01/03/2022>

FREIRE, Paulo, 1921-1997 Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em: www.cedes.unicamp.br. (Acesso em 01/02/2022)

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, Editora Autêntica. 2018. p.87-104

GOMES, Nilma Lino O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Educação como exercício de diversidade. Revista Brasileira de Educação nº 14. 2000

HADDAD, Sérgio e DIPIERO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

Munanga, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.63/03 [manuscrito]: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG. / Sandra Carvalho do Nascimento Lessa. – 2015.

MORAIS, Marinete da Silva. Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (ras) da educação de jovens e adultos – EJA da cidade de João Monlevade -MG. Belo Horizonte, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAIXÃO, Jones César da. Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia. Salvador, 2019.

ROSA, Allan Barcellos da. Currículo e Identidades Étnico-Raciais: os desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS. Allan Barcellos da Rosa. 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980- 1990. São Carlos: UFSCar. 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 003/2004. Brasil. 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades e Cidadania. In: Educação e raça - Perspectivas políticas, pedagógicas e estética. Org. Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes. Editora Autêntica. 2010.

SILVA, Daniel Antônio Coelho; CARVALHO, Danilo Nunes de. A Integração do Negro na Sociedade de Classes: A Resistência Negra sob Perspectiva Marxista. Revista Brasileira de Educação e Cultura. 2010

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à lava jato. São Paulo: Editora Leya. 2017