

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES

ALAN BARCELLOS DA ROSA

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

Porto Alegre

2017

ALAN BARCELLOS DA ROSA

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

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

R788c Rosa, Alan Barcellos da

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

197 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
 Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Mônica de la Fare.

1. Lei 10.639/03. 2. Identidades Étnico-Raciais. 3. Currículo. 4.
 Educação. 5. EJA. I. Fare, Mônica de la. II. Título.

ALAN BARCELLOS DA ROSA

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

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mónica de la Fare (Orientadora)

Profa. Dra. Leunice Martins de Oliveira

Profa. Dra. Lúcia Regina Brito Pereira

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2017

Aos meus pais, Vilma Terezinha Veloso Barcellos e Fábio Roberto Santos da Rosa, por terem me recebido amorosamente como filho. A minha esposa, Elis Regina, pelo companheirismo e paciência necessários para o tempo desta formação e pela dedicação no cuidado de nosso bem mais precioso: nossa filha Ayana. A Ayana, por me ensinar, a cada dia, o significado da vida e por ser minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

- À Deus, pela oportunidade da vida.
- À CAPES, por ter tornado viável a realização desta pesquisa.
- Aos educadores da Escola Municipal Almira Feijó (Alvorada), bem como das escolas estaduais Carlos Drummond de Andrade (Alvorada), Luiza Teixeira Lauffer (Porto Alegre) e Técnica Parobé (Porto Alegre), onde fiz minha formação de nível fundamental, médio e técnico, dentre os quais: Prof. Antônio; Prof. Ary Clos; Prof. Edson Borba; Prof. Carlos H. Simões; Prof^a Edena; Prof. Edson Garcia; Prof. Ivan Dias; Prof^a Lisete; Prof. Marcos; Prof^a Maria da Graça; Prof^a Marilú; Prof^a Marisa; Prof^a Valéria.
- Aos educadores dos cursos pré-vestibulares por onde passei, que me possibilitaram ressignificar alguns conhecimentos e aprender outros tantos: Paulo Almeida, Gilbran e Farizeu (História); Girlei, Josi, Jackson, Pereira, Paulão e Guilherme (Matemática); Fábio, Dani, Arthur, Jefferson e Gilson (Geografia); Leandro, Ivano, Alex e César (Biologia); André, Cláudio, Sandro, Walter e Córdoba (Física); Rossoni, Adriano, Odone, Margot e José Madri (Química); Paulo Ricardo, Patrícia, Mota e Clair (Português); Edson e Marlene (Redação); Gilmar, Argentino, Jari e Miguel (Literatura); Fernanda, Simone, Taylor e Deni (Inglês).
- Aos educadores da graduação, que me possibilitaram acesso a um novo mundo. Em especial aos professores Fernando Cotanda, José Otávio Catafesto, Denise Jardim, Dóris Luzzardi Fiss e Rosimeri Aquino, pelo acolhimento e orientação quando os procurei em busca de informações sobre os caminhos para a pós-graduação.
- À PUCRS, na pessoa da Prof^a. Isabel Cristina de Moura Carvalho, pela sua sensibilidade ao considerar a importância da inclusão da presente pesquisa no PPGEDU.
- À Professora Monica de la Fare, por ter guiado esses primeiros passos no caminho da Pós-graduação e por ter feito desta pesquisa um grande desafio.
- Aos educadores da Escola de Humanidades da PUCRS que prestaram grande contribuição a minha formação: Prof^a Fernanda Bittencourt; Prof. Marçal Paredes; Prof. Marcos Villela; Prof^a Maria Inês Vitória; Prof^a Monica de la Fare; Prof^a Isabel

Cristina Carvalho; Profª Valderez Lima. Em especial à Profª Miriam Lacerda pela reciprocidade, parceria e pelos momentos de diálogo sobre a temática racial.

- Aos prezados amigos Profª Lúcia Regina Pereira e Prof. Arilson Gomes, que vêm participando de minha formação desde muitos anos e que, ao lado da profª Leunice Martins de Oliveira, contribuíram substancialmente para a produção desse trabalho, atuando como orientadores extraoficiais.
- Aos amigos do NEABI da PUCRS e demais colegas do PPGEDU, com quem fiz muitas trocas e discussões profícuas: Antonio Cardoso Tó; Carolina Schnider; Cristiane Guedes; Elisabete Machado; Juliana Silva; Laura Bauermann; Lilian Schmitt; Maria dos Remédios; Mirelle Barcos; Nozângela Dantas; Pedro Savi; Renata Silva; Sofia Ferreira.
- Aos interlocutores desta pesquisa;
- Aos amigos professores (as): Adriana Quadros; Carlos Augusto Sartori; David Inácio; Daniel Silva; Elemar Schneider; Estela Benevenuto; Liliane Machado; Edianie Azevedo; Maria Conceição Fontoura; Taiane Jardim; Wladimir Ungaretti.
- Aos professores não mencionados que também participaram de minha formação.
- A minha esposa Elis Regina Rosa que, além de ter acumulado os trabalhos de casa a fim de viabilizar esta formação, ainda me assessorou na revisão final desta escrita.
- Aos meus familiares: Adelaide dos Santos (em memória); Alexandre Zoltowski (em memória); Almedorino Borba; Antonia Barcellos; Antônia Fernandes Rodrigues (em memória); Antônio Nascimento; Aida Matos (em memória); Amanda Pereira; Andrea Ribeiro; Ataliba Andrade (em memória); Ayana Borba da Rosa; Airton Rodrigues (em memória); Belarmino Ribeiro (em memória); Bianca Borba; Carla Borba; Cassiano Silveira; Cássio Silveira; Celso Ricardo Oliveira; Daiana Soares; Dario Matos; Darília Matos; Desirée Ribeiro; Eduardo Fochesato; Eliane Santos (em memória); Elis Regina Rosa; Érica Vitória Luz da Rosa; Eva Rita Correa (em memória); Evelin Borba; Fábio Barcellos; Fábio Roberto da Rosa; Felizardo Dias Barcellos; Fernanda Ribeiro; Florinda Santos da Rosa (em memória); Francisco da Silva (em memória); Ilda Matos (em memória); Israel Ribeiro; Jacira Barcellos; Jandira Ribeiro (em memória); Janira Ribeiro; João Batista; João Zoltowski; Jorge Borba; Josaine Ribeiro; José Alberi Rosa; Joselaine Ribeiro; Judith Ribeiro; Kátia Silveira; Leonardo Fochesato; Liliane Barcellos; Maria Beneita Freitas Barcellos; Maria Borba; Maria Celina Ribeiro;

Moisés Cândido Veloso (em memória); Moisés Ribeiro; Nara Pereira; Nice Nunes; Ondina Barcellos (em memória); Oscarlinda Veloso Ribeiro (em memória); Osmar Nunes; Pablo da Rosa; Paola da Rosa; Rogério Barbosa (em memória); Ronaldo Barbosa; Rosana Barbosa; Rosângela Barbosa; Roseli Barbosa; Rosecler Reali; Satírio Graciolino (em memória); Saturnino Barcellos (em memória); Sophia da Rosa; Tatiane Silveira; Vânia Barcellos; Valquíria Barcellos; Vânia Barcellos; Vera Beatriz Barcellos; Vera Zoltowski; Verônica Zoltowski (em memória); Vilma Barcellos; Wilson da Silva; Zilá Barcellos (em memória).

- Aos amigos e amigas que me acompanharam, inspirando essa trajetória: Adão Flores; Adolfo Tortoreli; Adrian Klein; Alberto de Paola; Ale Ferreira; Alisson Batista; Agnaldo Camargo (Mano Oxi); Ana Gerlach; Ane Cerutti; Adailson Santos (Mestre Dadá); Adegildo Leal; Ademar Izaguirres; Adilson Perin; Adriana Moraes; Aglaise Souza; Alencar Diniz; Alessandra Terrible; Alexandre Schiffner; Alexandro Gonçalves; Alexsandro Braga; Aline Mena; André Gonçalves; Antomar Silveira; Antonio Cezar (Padeiro); Arcênio Duarte; Arceu Bandeira; Ariane Carneiro; Bá Martini; Carina Breitenbach; Carla Balhego; Carlos Fernando (Carlinhos); Carlos Pinheiro; Ceci Borba; Cecilia Sorrenti; Ceniriane Vargas; César Cassiano Machado; Charles Leonhardt (Alemão Charles); Cláudio Trindade; Cláudio Liedke; Cleber Moraes; Cristiano Balhego; Daniel Marcílio; Domício Jr.; Edilson Lima; Edson Campos; Edson Gomes Oliveira; Eduardo Silveira; Elaine Goulart; Elen Estrela Cristal (in memorian); Eliana Silva; Elias Oliveira; Elinka Matusiak; Euclides Luciano; Eva Nazário Medeiros; Everton Loreto; Fábio Andriguetto; Fábio Padski; Fábio Santos; Fabrício Ferreira; Flávio Pinheiro; Gabriel Bilhalva; Gabriel Silva; Gabriela D'Andrea; Gérman Arvorez; Gilson Luiz dos Anjos; Gisleine Lima; Glória Athanázio; Heloisa Peres; Henrique Hique; Iara Pinheiro; Ivan Flores; Ivana Camillo; Izabel Flores; Izabel Krebs; Jeane Belisário; João Dorneles; Joelmir Belisário; Jorge Onifade; José Antônio dos Santos; José Luiz Medeiros; José Valério (Lelo); Josiane Rodrigues; Jovanir Santos (Bombom); Joyce Belisário; Juarez Ribeiro; Jucelma Neuhaus; Juliano Romanzini; Kyzzy Barcellos; Lenedi Ferreira; Liliana Thedy; Lú Pinheiro; Luciano Balhego; Luciano Braga; Luciano Melo; Lúcio sete cordas; Luis Alberto Souza (Pirico); Luiz Correa (Lucaco); Luiz Henrique Fontoura; Luiza Falcão; Luiza Pires; Manoel Silva; Marcelo Bergter; Marcelo Coelho; Marcelo Taborda

(Juba); Márcio Bandeira; Márcio Rosa; Marco Antônio Cáprio; Marietti Fialho; Mário Bossanova; Mário Dorneles; Marta Schmitt; Maurício Roots; Michele Pereira; Mozart Dutra; Newton Bastos; Olga Nunes; Osmarino Oliveira; Ozy Jr.; Pamela Alejandra Verdejo; Pamela Amaro; Paulo Bublitz; Paulo Rogério Tavares; Paulo Schavinski; Priscila Cunha; Priscila Fernandes; Priscila Monteiro; Rafael Duarte; Renan Martins; Renato Borba; Roberto Almeida (nenê); Roberto Melo; Rodrigo Oliveira (Frank); Rodrigo Silveira; Rosane Lutz; Rosângela Linhares; Rute Canto; Sandra Porciúncula; Sandra Reinbrecht; Sandra Reis; Sandro Brandt; Sandro Schutz (WhiteJay); Sérgio Pires; Sérgio Rogério; Sílvia Abreu; Sirlei de Oliveira; Souza Jotabesouza; Suzana Rodrigues; Tays Peres; Tayla Peres; Tatiane Gonçalves; Tatiane Tesch; Teodolino Oliveira; Tobias Gomes; Vander Duarte; Vera da Cás; Vera Ferreira; Vladimir Rodrigues; Waldemar Moura Lima (Pernambuco); Waldir Barcellos; Ximba Fontoura; Zhelide Hunter; aos amigos e amigas não mencionados(as). Essas referências justificam-se pela importância de cada ser em minha formação pessoal. Pela compreensão de que sou o resultado das interações estabelecidas com cada irmão e irmã nesta caminhada terrena.

- Aos colegas do ESDE e aos amigos, guias, mentores do plano espiritual que auxiliam na condução dessa caminhada.
- À professora Leunice Martins de Oliveira, um agradecimento especial pelo estímulo incontestável desde o início do mestrado e em todos os momentos dessa formação. Por ter acreditado na proposta desta pesquisa, em minha capacidade de executá-la e, ainda, por ter se dedicado aos vários momentos de orientação extraoficial. Pelas diversas demonstrações de carinho, respeito, comprometimento e cooperação, realizados dentro de uma relação horizontal e interpessoal de aprendizagem mútua entre educadora/educando. Por ter me recebido no Núcleo de Estudos em Cultura Afro-Brasileira e Indígena (NEABI) e me permitido liberdade para contribuir da forma como fosse possível. Pela experiência extraclasse de aprendizagem docente, em que pude acompanhar seu empenho e afeição na forma de interação com outros educandos e/ou orientandos. Pela parceria realizada no Estágio de Docência Espontâneo sobre a temática das relações étnico-raciais, que contribuiu para ampliar os conhecimentos necessários para a construção desta pesquisa. Pelo exemplo prático quanto ao significado do papel do educador, que serve como referência para os meus dias.

Al fin comprendí AL FIN
Ya no retrocedo AL FIN
Y avanzo segura AL FIN
Avanzo y espero AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color
Y ya comprendí AL FIN
Ya tengo la llave
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
¡Negra soy!

(Trecho de “Me Gritaron Negra” de Victoria Santa Cruz)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo problematizar a implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Alvorada/RS, com base na construção de identidades étnico-raciais dos educandos, a partir da percepção dos interlocutores da pesquisa. A referida lei, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, foi sancionada em 2003 e, a despeito do tempo de sua criação, na prática ainda se mostra pouco difundida. Com base nesse contexto, pretende-se compreender o tema das relações étnico-raciais tanto no currículo quanto na vida dos educandos de uma escola pública de Alvorada/RS que disponibiliza a modalidade EJA no Ensino Médio. Metodologicamente, este trabalho prioriza a construção de dados qualitativos e quantitativos, combinando uso de questionário aos educandos e a realização de entrevistas semi-estruturadas a educadores, educandos e equipe diretiva da escola estudada.

Palavras-chave: Lei 10.639, Identidades Étnico-Raciais, Currículo, Educação, EJA.

ABSTRACT

This research project aims at discussing the implementation of the federal law 10.639/03 in the EJA (young and adult education) school curriculum, based on the construction of students' ethnic-racial identities, from the research interlocutors' perception. The aforementioned law, which made the teaching of African and afro-Brazilian history and culture mandatory in the school curriculum, was passed in 2003 and, despite the time of its creation, its practical application is still little spread. Based on this context, this study aims at understanding the implementation process of the law 10.639/03 in a public school of Alvorada City /RS that offers EJA as a modality in High School. Methodologically, this paper will prioritize the construction of qualitative and quantitative data, combining the use of questionnaires only for the studentes and semi-structured interviews for teachers, students and directing team of the school.

Key-words: Law 10.639, Ethnic-racial identities, Curriculum, Education, EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa de Alvorada	27
Figura 2: Problemas de infraestrutura	28
Figura 3: Problemas de infraestrutura na atualidade	29
Figura 4: Matrícula inicial por idade – EJA nas escolas estaduais de Alvorada	33
Figura 5: Matrícula inicial por idade – EJA nas escolas municipais de Alvorada	34
Figura 6: Matrícula EJA por cor/raça nas escolas públicas de Alvorada.....	37
Figura 7: Distribuição da população por cor ou raça (%) 2004-2014	60
Figura 8: Linha do tempo – sociedades pré-colombianas	71
Figura 9: Arte olmeca	71
Figura 10: Escolarização dos pais	104
Figura 11: Conhecimento sobre a temática afro	115
Figura 12: Importância de estudar a temática afro	115
Figura 13: Imagens distorcidas	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula EJA por cor/raça nas escolas estaduais de Alvorada	36
Tabela 2 – Matrícula EJA por cor/raça nas escolas municipais de Alvorada	36
Tabela 3 – Expressões de uso corrente	72
Tabela 4 – Censo dos brasileiros de 1872 a 2010	80
Tabela 5 – Apresentação da equipe diretiva/administrativa e dos educadores	101
Tabela 6 – Apresentação dos educandos	102
Tabela 7 – Identidades étnico-raciais x cor/raça	106
Tabela 8 – Formação e sentimento de preparo dos educadores	124

LISTA DE SIGLAS

AHRS – Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul

ANDC – Associação Negra de Cultura

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica (Rio Grande do Sul)

CONDENE – Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CP – Conselho Pleno

DEM HAB – Departamento Municipal de Habitação

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EDUCOM AFRO – Educomunicação e Produção Cultural Afro-brasileira

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FECI – Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NEABI – Núcleo de Estudos em Cultura Afro-brasileira e Indígena

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Plano Curricular Nacional

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa de Universidade para Todos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RMPA – Região Metropolitana de Porto Alegre

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SJDS – Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do Rio Grande do Sul

TCE/RS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O CAMPO DE PESQUISA E A EJA	25
2.1	Uma análise sociodemográfica sobre Alvorada/RS	
2.2	Estado de conhecimento: os relatos dos pesquisadores	38
3	IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO.....	51
3.1	História da educação a partir da perspectiva racial	
3.2	Convenções atribuídas	70
3.3	Etimologia racial	74
3.4	Por que educar para as relações étnico-raciais?	84
3.5	Currículo Multicultural	91
3.5.1	Por que incluir a abordagem étnico-racial no currículo escolar?	
3.5.2	A importância de um currículo multicultural	98
4	JOGO DE IMAGENS: O ESPELHO SOCIAL	101
5.	TOTALIDADES FRAGMENTADAS PELO TEMPO	136
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação	178
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	179
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada para a equipe diretiva .	180
	APÊNDICE D – Roteiro do questionário aos educandos	181

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semi-estruturada aos educadores	183
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semi-estruturada aos educandos	184
APÊNDICE G – Nomes africanos e seus significados	185
APÊNDICE H – Currículo da EJA 2016	186
ANEXO A – Lei 10.639/2003	193
ANEXO B – Lei 1.978/2008	194
ANEXO C – Me Gritaron Negra	195

1 INTRODUÇÃO

O foco do presente estudo são as dificuldades e os desafios na implementação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003)¹ – e normatizações a ela correspondentes² – no currículo escolar em nível de Ensino Médio da EJA, com base na construção das identidades³ – especialmente étnico-raciais – dos educandos, a partir da percepção dos interlocutores da pesquisa. Pode-se dizer que as noções de currículo e de identidades estão diretamente relacionadas a dispositivos legais como a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004⁴, a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004⁵ e a Lei nº 12.288/2010⁶, na medida em que o objetivo dessas normativas é intervir na formação dos educandos, com vistas à educação para as relações étnico-raciais. Na redação do Parecer CNE/CP 03/2004, a inclusão de temas ligados à história, à cultura e à identidade da população negra no currículo escolar é orientada pelo combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente essa população (BRASIL, 2004a). Como recorte temporal, considera-se relevante o período de treze anos de vigência da Lei 10.639 – de 2003 a 2016. Para tanto, apura-se de que forma os elementos que levaram a implementação da referida Lei – em 2003 – são significados por alguns atores de uma escola localizada no município de Alvorada/RS, no ano de realização da presente pesquisa – 2016.

Configura-se como objetivo geral desta pesquisa conhecer e analisar os fatores sociais que produzem dificuldades na implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo do Ensino Médio da EJA, em Alvorada/RS, e avaliar os avanços dessa implementação. Em

¹ Alterou a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2008, a Lei Federal 11.645 determinou a inclusão do estudo da temática indígena junto a história e cultura afro-brasileira.

² Dentre outros documentos que relacionam-se com a Lei 10.639/03, tem-se: Constituição da República Federativa do Brasil (Artigos 5º, 206, 210, 215, 216 e 242); Lei 9394/1996 (artigos 26 e 79); Parecer CNE/CP nº 3/2004; Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004; Estatuto da Igualdade Racial.

³ O uso da forma pluralizada “identidades” é atribuída às diferentes posições em que se localizam os educandos da EJA em relação a diferentes recortes (de raça-etnia, de faixa etária, de gênero, de classe social, entre outros).

⁴ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), nº 03/2004. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁵ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁶ Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716 de 1989, 9.029 de 1995, 7.347 de 1985 e 10.778 de 2003.

decorrência, tem-se os seguintes objetivos específicos: a) conhecer a percepção dos diferentes atores da escola pesquisada sobre a importância da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da EJA; b) compreender a dinâmica da escola perante as demandas da educação para as relações étnico-raciais e da EJA, considerando a formação dos educadores; c) analisar a forma como os educandos compreendem seu pertencimento étnico-racial.

O estado do conhecimento sobre o tema apresentado revelou a importância desta pesquisa, tendo em vista o fato de terem sido encontradas poucas construções ocupadas com a relação entre os educandos da EJA e as questões sobre a temática africana e afro-brasileira. Faz-se importante salientar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que problematizasse a implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA no município de Alvorada/RS.

Em face ao cenário caracterizado pela falta de referenciais negros no currículo escolar, pretende-se analisar os mecanismos sociais que produzem dificuldades na implementação da Lei Federal 10.639 no currículo escolar da EJA, em uma escola do município de Alvorada. Além de marcar o período de treze anos desde a promulgação desta Lei Federal, 2016 marca o período de oito anos de vigência da Lei Municipal nº 1.978/08, que instituiu o ensino de cultura afro no currículo escolar da rede municipal de Alvorada⁷. É importante salientar que, para os fins práticos desta pesquisa, utiliza-se o emprego léxico das categorias apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo elas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Dessa forma, os resultados desta investigação poderão ser analisados junto aos dados do Instituto.

Em meio à discussão sobre a precariedade do sistema educacional brasileiro, alguns pesquisadores (ANDRADE, 2008; GOMES, M., 2004; SILVA, 2009) identificam um fenômeno segundo o qual: em primeiro lugar, os educandos egressos do sistema público de educação chegam ao Ensino Médio com um *déficit* em sua formação; em segundo lugar, grande parte dos sujeitos que tiveram dificuldade de se estabelecer no sistema regular e formal de educação acaba se constituindo como integrante da EJA. Nessa direção, Silva (2009, p. 68), avaliando a grande quantidade de jovens e adultos negros presentes na EJA,

⁷ Disponível em:

<<http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7225&cdDiploma=1978&NroLei=1.978&Word=&Word2=>>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

aponta que uma das características fundamentais desse campo não é apenas o recorte socioeconômico e geracional, mas, também, o racial: “Para onde retornam os jovens negros que são excluídos dos processos de escolarização regular? As poucas pesquisas existentes permitem-nos ponderar que, no Brasil, esse segmento deve estar localizado na EJA”.

O fato de ser o município de origem do pesquisador confere a primazia de Alvorada como recorte territorial desta pesquisa. Valendo-se do conhecimento prévio de alguns aspectos sobre a realidade do município, espera-se fazer uma retribuição social, produzindo um estudo que ajude a compreender a relação da EJA com a educação para as relações étnico-raciais nesse espaço impregnado de significados particulares. A opção de Alvorada como recorte geográfico serviu de estímulo para a realização desta pesquisa, mesmo considerando a distância de 30 quilômetros entre a escola priorizada e a residência do pesquisador.

A escolha pela abordagem da Lei 10.639/03 é fundamentada na atuação do pesquisador em campos distintos, porém convergentes: a inserção, desde 2005, nas edições anuais da Jornada de Estudos Afro-Brasileiros (JEAB)⁸; a leitura da produção literária sobre a temática; as pesquisas de campo anteriormente realizadas em escolas da rede pública⁹; a experiência como apresentador de um programa de televisão sobre cultura negra (NAÇÃO – TVE/RS); o trabalho de composição musical voltado à temática negra. Além de confluírem para a definição do tema, estas experiências também foram decisivas para uma análise criteriosa dos argumentos emergentes deste estudo.

Com o propósito de justificar o emprego léxico de algumas expressões, faz-se necessário uma ressalva. Pelo fato de o enfoque desta pesquisa ser direcionado a pessoas – educandos, educadores e corpo diretivo da escola – compreende-se esse agrupamento escolar não como “objeto” e sim como “universo de pesquisa”. Além disso, por compreender a pesquisa como um processo construtivo, em que o pesquisador analisa determinado fenômeno com o objetivo de ressignificá-lo a partir de referenciais empíricos, faço uso da expressão “construção de dados” no lugar do emprego “coleta de dados”¹⁰. O trabalho de campo, nesse

⁸ A Jornada de Estudos Afro-Brasileiros tem como diretriz a reunião de pesquisas de nível acadêmico, social e popular que discutam o tema da história e cultura africana e afro-brasileira em nosso estado e país.

⁹ Minha formação em Ciências Sociais (licenciatura), esteve marcada por pesquisas em escolas de Porto Alegre.

¹⁰ Considero que para uma pesquisa qualitativa o termo “coleta” não é o mais apropriado, pois implicaria (mal) comparar os fenômenos a serem analisados com o ato de colher flores, grãos.

sentido, é orientado pela observação, apontamento e interpretação dos dados. Dessa forma elaborou-se a construção dos significados da pesquisa.

A construção dos dados foi realizada em uma escola pública localizada no município de Alvorada e com oferta de EJA no Ensino Médio a partir de quatro momentos distintos. O primeiro, análise documental do plano político pedagógico e entrevista semiestruturada¹¹ com o corpo diretivo da escola, com o objetivo de acompanhar a aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/03. Além disso, pretendeu-se saber se (e de que forma) a escola realiza algum projeto extracurricular que corrobore com o desenvolvimento da temática negra no currículo. A escolha da escola foi motivada pelo fato de o pesquisador já ter desenvolvido, em anos anteriores, atividades voluntárias na mesma.

O segundo momento, calcado numa perspectiva quantitativa¹², consistiu na aplicação de questionário aos educandos da escola selecionada para este estudo e foi objetivado pelo esboço de um panorama inicial sobre as características dos educandos. O resultado desta abordagem foi contrastado com os indicadores estatísticos sociodemográficos de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como critério para a escolha dos estudantes estabeleceu-se a condição de que todos fossem pertencentes ao último nível do Ensino Médio da EJA – Totalidade 9 (T9)¹³ – tanto para esta etapa quantitativa, quanto para a etapa qualitativa. A justificativa para a realização da pesquisa em turmas T9 se deve ao fato de os estudantes do último ano terem tido mais tempo, em relação aos estudantes do primeiro ano, para decidir o que fariam após a conclusão do ensino médio.

O terceiro momento dessa construção efetivou-se com o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas¹⁴ com alguns educadores da escola selecionada, com o objetivo de descobrir se a formação desses atores sociais foi contemplada com o ensino de história e cultura afro-brasileira, bem como, com conteúdos específicos para trabalhar na educação de jovens e adultos. A escolha dos educadores não seguiu um critério rigoroso. A estratégia foi permanecer na sala dos professores, acompanhando os procedimentos internos da escola,

¹¹ Ver roteiro de entrevista à equipe diretiva em Apêndice C.

¹² Ver roteiro do questionário aos educandos em Apêndice D.

¹³ No Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul as totalidades T7, T8 e T9 correspondem as etapas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio regular, respectivamente.

¹⁴ Ver roteiro de entrevista aos educadores em Apêndice E.

enquanto aguardava a possibilidade de conversar com algum educador que tivesse disponibilidade de tempo para a entrevista.

O quarto momento foi baseado no desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas¹⁵ com alguns educandos do Ensino Médio da EJA. Para tanto, além de algumas temáticas emergentes nos três primeiros momentos, foram pontuados também temas previamente selecionados, a fim de se conhecer a realidade e as dificuldades que os educandos enfrentam em seu processo formativo.

No momento de análise, os dados quantitativos da pesquisa – questionário – foram confrontados com os indicadores estatísticos sociodemográficos referentes ao município de Alvorada – extraídos de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – e, também, com os dados construídos a partir da abordagem qualitativa – entrevistas, análise do plano político-pedagógico da escola, análise bibliográfica. Todas as informações decorrentes da pesquisa foram analisadas comparativamente com o propósito de se chegar a um resultado mais completo e confiável do fenômeno em questão.

Para contextualizar o espaço de realização da pesquisa, de forma a resguardar a identidade dos atores sociais implicados no processo, zelando assim pelo aspecto ético deste trabalho, a escola e os interlocutores não foram identificados. Considerando os três grupos de atores pertencentes à comunidade escolar, que participaram deste trabalho, tem-se: três membros da equipe diretiva/administrativa, oito educadores e dezesseis educandos, perfazendo um total de 27 entrevistas, com um tempo médio de 30 trinta minutos cada. Aos interlocutores da pesquisa foram atribuídos nomes de origem africana¹⁶, a fim de preservar suas identidades. Grande parte dos nomes foi extraída do site GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra¹⁷. A atribuição de pseudônimos de origem africana aos interlocutores é justificada pelo próprio recorte desta pesquisa – ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – ao considerar a teoria que aponta o continente africano como berço da humanidade, local onde foi localizado o fóssil mais representativo, comum a todos os seres humanos – Lucy.

¹⁵ Ver roteiro de entrevista aos educandos em Apêndice F.

¹⁶ A tabela com os nomes africanos e seus respectivos significados encontra-se em Apêndice G.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/#gs.WuIhHsw>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

A fim de oficializar a pesquisa e esclarecer o corpo diretivo da escola sobre o teor do trabalho a ser realizado, foi elaborada uma carta de apresentação contendo as principais informações sobre o pesquisador, a instituição de origem, o tema e o objetivo da pesquisa, assim como uma rápida abordagem sobre os procedimentos metodológicos. A carta, reproduzida em três vias, após ser assinada pelo pesquisador e pela professora orientadora foi entregue à instituição no momento inicial do trabalho. A autorização para a realização da pesquisa na escola se deu com a assinatura da carta pela representante da instituição escolar. Para os participantes do estudo foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de justificar as motivações da pesquisa, bem como seu caráter voluntário, e viabilizar a realização da mesma, a partir da concordância formal do participante. O TCLE foi assinado pelo pesquisador, pela professora orientadora e pelo participante da pesquisa. Sendo os estudantes do Ensino Médio da EJA o foco da presente pesquisa, não foi necessária a apresentação de um Termo de Assentimento, devido ao fato de esses atores serem maiores de dezoito anos.

A escrita da dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo esta parte introdutória o primeiro deles. O segundo capítulo contextualiza a educação de jovens e adultos em Alvorada/RS. Primeiramente, a abordagem vale-se da história de formação do município e de dados sociais que ajudam a situar as implicações da pesquisa no espaço geográfico referenciado. Depois, apresenta-se a contribuição de outros pesquisadores também ocupados com a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro capítulo trata sobre identidades étnico-raciais e currículo. Para tanto, estuda-se: o processo histórico de escolarização da população negra; os movimentos que levaram à concepção da Lei 10.639/03; o significado dos diferentes conceitos identitários; o porquê da existência de uma educação para as relações étnico-raciais; a inclusão da abordagem étnico-racial no currículo; e a importância dos temas multiculturais.

O quarto capítulo apresenta o resultado da pesquisa de campo a partir da construção das identidades étnico-raciais dos interlocutores, revelando alguns problemas relacionados a este processo. A justificativa para o nome “Jogo de Imagens: o espelho social” encontra-se no uso da figura simbólica do espelho como representação da forma como a sociedade percebe o sujeito, que também constrói sua própria imagem.

Para complementar a apresentação do resultado da pesquisa de campo, o quinto capítulo aborda outras peculiaridades relacionadas ao universo da EJA: a forma como a violência inside no processo educacional; diferentes tipos de discriminação vivenciados tanto por educandos quanto por educadores; e a maneira como o tempo é significado pelos diferentes atores do campo educacional. A denominação do capítulo – Totalidades Fragmentadas pelo Tempo – é referenciada nos argumentos emergentes, que mostram o tempo como um elemento relevante na fragmentação do aprendizado na EJA.

2 O CAMPO DE PESQUISA E A EJA

2.1 Uma análise sociodemográfica sobre Alvorada/RS

Inicialmente, Alvorada era um distrito de Viamão/RS¹⁸, conhecido como Passo do Feijó. A região era povoada por leiteiros e pequenos agricultores que transportavam o produto das suas roças de carreta ou carroça até o Triângulo da Assis Brasil para comercializar¹⁹. A partir da década de 1940, foram implantados os primeiros loteamentos no Passo do Feijó, e, até a sua emancipação, Alvorada já contava com 47 loteamentos. Dois fatores justificam a formação do município: o crescimento das áreas vizinhas e o baixo custo da terra, decorrente da inexistência de infraestrutura instalada (BARROSO, 2004, p. 78).

A formação do município de Alvorada coincide com o processo de desenvolvimento urbano de Porto Alegre. O crescimento da capital gaúcha determinou a valorização de áreas até então tidas como periféricas, onde residiam um grande número de famílias pobres – predominantemente negras. A especulação imobiliária acabou empurrando essas famílias para regiões ainda mais distantes do perímetro central. Uma dessas áreas marcadas pela valorização territorial foi o bairro Mont' Serrat. Sobre o contexto da formação dessa região, sugere-se dois vídeos: o primeiro, da música “Mont' Serrat”, que narra a história do bairro segundo a perspectiva de um dos antigos moradores²⁰; e o segundo, “História do bairro Mont' Serrat de Porto Alegre”, que contextualiza o processo de desenvolvimento urbano da capital gaúcha, sua relação com a formação do município de Alvorada e a produção da música Mont' Serrat²¹. Pertencente à Colônia Africana de Porto Alegre, o “morro”, como era conhecido pelos antigos moradores da localidade, foi originalmente berço de uma população que vivia em situação precária de vulnerabilidade social. Em seu interior, havia uma região conhecida como Bacia²², que abrigava uma grande quantidade de centros de religião de matriz africana. No caso da antiga ‘Colônia Africana’ de Porto Alegre, como afirma Pesavento (1999, p. 11):

¹⁸ Viamão foi sede do governo do Rio Grande do Sul de 1763 a 1773.

¹⁹ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/alvorada.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q8-gpDvdU4o>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZzbdQvXj0pI>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2015.

²² Bacia – nome designado pela característica côncava do relevo: área baixa, cercada por pequenos montes de terra. Compreende as imediações do cruzamento entre as ruas Eudoro Berlink e Comendador Rheingantz.

“as palavras revelam nitidamente o estigma racial que acompanhou os egressos da escravidão: porque habitada predominantemente por negros, a identificação com a África remonta à origem escrava de sua população”.

Em Porto Alegre, a população retirada das zonas em processo de valorização comercial foi sendo deslocada para regiões mais distantes e periféricas, sendo realocadas em espaços como o bairro Restinga (distante aproximadamente 25Km do centro de Porto Alegre²³) e o município de Alvorada (distante aproximadamente 20Km de Porto Alegre²⁴). Ambas as regiões foram oficializadas no ano de 1965, no início da Ditadura Militar. No caso de Porto Alegre, a prefeitura procurou uma forma de “higienizar” as áreas que haviam sido valorizadas. Para isso, criou o Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), através da Lei municipal nº 2.902, em 1965. Uma das atribuições do Departamento era a “remoção de malocas localizadas em áreas cujo valor imobiliário não correspondia à renda dos ocupantes” (SANTOS, T., 2011, p. 43).

O resultado intrínseco desse redimensionamento populacional do centro para as periferias de Porto Alegre vai ao encontro dos dados apresentados pelo site Observa Poa²⁵, de 2010. De acordo com o site, as duas Regiões de onde a população negra foi retirada eram as que detinham, naquele momento, o maior percentual de população branca da capital – Regiões Centro (92,09%) e Noroeste (92,27%)²⁶ – além disso, eram as mesmas que apresentavam a mais alta renda média dos responsáveis pelos domicílios – Centro (8,81 salários mínimos) e Noroeste (6,81 salários mínimos). No extremo oposto, as duas Regiões que detinham naquele momento o maior percentual de população negra da capital – Nordeste (38,62%) e Restinga (com 38,50%) – estavam entre as que apresentavam os piores índices de renda média dos responsáveis pelos domicílios – Nordeste (1,68 salários mínimos) e Restinga (2,1 salários mínimos). Os dados acima evidenciam a formação do município de Alvorada como uma consequência do processo de higienização de Porto Alegre. Mostram também uma similaridade entre os processos de marginalização social ocorridos no município de Alvorada e no bairro Restinga de Porto Alegre.

²³ Entre a prefeitura de Porto Alegre e o terminal de ônibus da Restinga (Av. Nilo Wulff).

²⁴ Entre a prefeitura de Porto Alegre e a prefeitura de Alvorada.

²⁵ O Observa Poa apresenta a divisão de Porto Alegre, segundo as dezessete regiões do orçamento participativo: 1) Centro; 2) Centro Sul; 3) Cristal; 4) Cruzeiro; 5) Eixo Baltazar; 6) Extremo Sul; 7) Glória; 8) Humaitá/Navegantes; 9) Ilhas; 10) Leste; 11) Lomba do Pinheiro; 12) Nordeste; 13) Noroeste; 14) Norte; 15) Partenon; 16) Restinga; 17) Sul.

²⁶ Disponível em: <www.observapoa.com.br>. Acesso em: 07 set. 2015.

Assim como o caso da formação do bairro Restinga, a emancipação de Alvorada (antigo Passo do Feijó), também ocorreu durante o governo militar, em 1965, a partir da Lei Estadual nº 5.026. Uma das justificativas para a escolha do nome foi uma homenagem feita ao Palácio da Alvorada²⁷, residência oficial do Presidente da República. Conforme anteriormente apresentado, o crescimento do número de loteamentos no Passo do Feijó é atribuído ao desenvolvimento urbano de Porto Alegre e áreas vizinhas e ao baixo valor comercial das terras no distrito, decorrente da inexistência de infraestrutura instalada.

Figura 1: Mapa de Alvorada



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Apresenta a localização de Alvorada/RS e das escolas públicas com oferta de EJA no município²⁸.

²⁷ O Palácio da Alvorada foi inaugurado em 1958.

²⁸ Esta informação será analisada no decorrer desta apresentação.

No contexto socioeconômico, pela pouca existência de oferta de trabalho formal, Alvorada se constituiu como lugar de residência de trabalhadores que realizam uma migração pendular a Porto Alegre. Por isso, é popularmente chamada de cidade-dormitório²⁹. Na perspectiva de Barroso (2004), o baixo poder aquisitivo da população de Alvorada, as ocupações irregulares, a carência de infraestrutura e a sonegação fiscal são consequência de um ciclo vicioso histórico que impede o desenvolvimento econômico do município.

Um dos problemas enfrentados pelos antigos moradores de Alvorada, decorrente da infraestrutura precária do município, refere-se à dificuldade encontrada pelos trabalhadores pendulares que precisavam deslocar-se a Porto Alegre e que por inúmeras vezes tinham de desembarcar do ônibus e seguir a pé em meio ao barro, pelo fato de o coletivo ficar atolado. Essa descrição sobre a situação precária das ruas e avenidas do município pode ser ilustrada com as fotos abaixo, obtidas nos arquivos da empresa de ônibus SOUL.

Figura 2: Problemas de infraestrutura



Fonte: Arquivo da empresa do ônibus Soul.

Nota: Apresenta o problema de falta de pavimentação no município.

A falta de investimento na infraestrutura urbana e em serviços básicos do município é estrutural e histórica, considerando o fato de ainda hoje ser problemática a falta de pavimentação ou a má conservação das ruas de Alvorada. O município chegou a ganhar

²⁹ Uma das justificativas para o nome do município é a sua constituição como cidade-dormitório. Outra justificativa é a homenagem feita ao Palácio da Alvorada, em Brasília, inaugurado em 1958, poucos anos antes da constituição do município.

notoriedade internacional quando uma empresa canadense³⁰ fez uma reportagem sobre um campeonato de golfe que os moradores de Alvorada organizaram nas ruas como forma de protesto pela quantidade de buracos nas vias. Em outro caso, em 2015, um serralheiro resolveu pintar os buracos de uma avenida para chamar a atenção da administração municipal³¹. A figura a seguir retrata a situação exemplar de duas localidades.

Figura 3: Problemas de infraestrutura na atualidade



Fonte: Elaborada pelo autor

Nota: Retrato do atual problema de infraestrutura do município. Fotos realizadas durante a realização da pesquisa, em setembro de 2016, em ruas de grande tráfego localizadas em dois diferentes bairros: a esquerda, Jardim Algarve; à direita, Jardim Aparecida.

Além do problema da pavimentação de ruas e avenidas, outro problema histórico enfrentado pelos alvoradenses é a falta de investimentos em saúde e em educação. De acordo com os dados do Ministério Público Estadual, em 2013 o município de Alvorada havia ficado na penúltima posição (496^a) em relação ao investimento na área da saúde, com R\$ 120,34 (cento e vinte reais e trinta e quatro centavos) por habitante em saúde. Em contraponto, o município que mais investiu neste campo – Vista Alegre do Prata – aplicara R\$ 1.293,78 (mil, duzentos e noventa e três reais e setenta e oito centavos) por habitante em saúde.³²

No tocante aos investimentos em educação³³, percebe-se que de 2012 a 2014 houve uma queda no percentual de despesas frente à receita de impostos em Alvorada: em 2012,

³⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WEO7aWqIIXo>>. Acesso em: 7 set. 2016.

³¹ Disponível em: <<http://diariogaicho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/08/serralheiro-protesta-pintando-os-buracos-existentis-nas-ruas-de-alvorada-4825056.html>>. Acesso em: 7 set. 2016.

³² Disponível em: <<http://diariogaicho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2014/07/viamao-e-alvorada-sao-os-piores-municipios-do-estado-em-investimento-em-saude-e-educacao-4564147.html>>. Acesso em: 7 set 2016.

³³ O percentual de investimentos em educação forma a base dos indicadores sociais divulgados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio grande do Sul.

31,6%; em 2013, 26,74%; e em 2014, 25,07%³⁴. Sendo que, em 2013, Alvorada liderou o ranking de municípios como o que menos investiu em educação – R\$ 151,30 (cento e cinquenta e um reais e trinta centavos) por habitante – contra o município na posição extremo oposta do ranking, Pinhal da Serra, que aplicou R\$ 2.431,60 (dois mil, quatrocentos e trinta e um reais e sessenta centavos) por habitante em educação³⁵.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil³⁶, em 2010, a população de Alvorada com 25 anos ou mais de idade estava classificada por escolaridade da seguinte forma: 4,81% de analfabetos; 52,65% com o ensino fundamental completo; 30,03% com o ensino médio completo; e 2,90% com o superior completo. No Brasil, esses percentuais para o período eram, respectivamente, de: 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%. O documento informava que, no mesmo ano, a classificação da população com 18 anos ou mais de idade, quanto à atividade profissional estava composta da seguinte forma: 21,9% - população economicamente inativa; 7,2% - população economicamente ativa e desocupada; 71% - população economicamente ativa e ocupada.

Em 2012, Alvorada esteve classificada entre os dez piores municípios no Índice de Desempenho Socioeconômico (IDEB)³⁷, que é composto por 12 (doze) indicadores, divididos em três blocos: saúde, renda e educação. Os dez municípios foram os únicos a obterem um nível considerado baixo de desenvolvimento – entre zero e 0,499. Em 2013, Alvorada obteve o pior desempenho do estado do Rio Grande do Sul³⁸, considerando os 497 municípios gaúchos³⁹.

Apesar da situação de precariedade expressa nos índices sócio-econômicos do município, salienta-se a pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS), que originou o documento “Cumprimento do Art. 26-A, da LDB, nas escolas municipais do RS – obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e

³⁴ Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

³⁵ Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2014/07/viamao-e-alvorada-sao-os-piores-municipios-do-estado-em-investimento-em-saude-e-educacao-4564147.html>>. Acesso em: 7 set 2016.

³⁶ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/alvorada_rs>. Acesso em: 01 mar. 2016.

³⁷ Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

³⁸ Os dados sobre o IDESE de Alvorada referentes ao ano de 2013 foram divulgados em 2016 pela Fundação de Economia e Estatística (FEE).

³⁹ Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/indice-de-desenvolvimento-socioeconomico/serie-historica-nova-metodologia/2/?ano=2013&ordem=idese>>. Acesso em: 25 out. 2016.

indígena”⁴⁰. De acordo com as respostas informadas ao TCE, até outubro de 2015, apenas 21% dos municípios haviam editado alguma normativa relacionada ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Dentre esses, Alvorada, que em 2008, havia publicado a já referida Lei 1.978, instituindo o ensino da cultura afro no currículo da rede pública municipal.

Um dos grandes problemas sociais de Alvorada é a violência, cujos índices têm levado o município ora a despontar, ora a liderar o ranking de homicídios no Rio Grande do Sul. No Mapa da Violência de 2013, Alvorada obteve a posição de número 87 no ranking nacional de homicídios e de óbitos por armas de fogo, considerando os municípios com mais de vinte mil habitantes. Não foi encontrado nenhum outro município gaúcho com uma classificação anterior a essa⁴¹.

No Mapa da Violência de 2014, Alvorada obteve a posição de número 82 no ranking nacional de homicídios, considerando os municípios com mais de dez mil habitantes. Em nível estadual, Alvorada obteve o primeiro lugar, como o município gaúcho com o maior índice de homicídios⁴². No Mapa da Violência de 2015, Alvorada obteve a posição de número 42 no ranking nacional de homicídios e de óbitos por armas de fogo, considerando os municípios com mais de vinte mil habitantes. Não foi encontrado nenhum outro município gaúcho com uma classificação anterior a essa⁴³.

Em síntese, os dados acima expostos revelam o histórico problema de infraestrutura do município e de qualidade na oferta de serviços básicos à população. Falta ou má conservação da pavimentação de ruas e avenidas, baixo investimento em áreas prioritárias como saúde e educação e altos índices de violência são alguns dos principais problemas enfrentados pelos munícipes de Alvorada.

⁴⁰ Disponível em:

<http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

⁴¹ Disponível em: <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013_armas.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

⁴² Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

⁴³ Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Sobre a questão educacional, cabe ainda destacar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Básica – composta por pré-escola, ensino fundamental e ensino médio – tem por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, seja preparando-o para o exercício da cidadania, seja qualificando-o para o trabalho, seja fornecendo-lhe meios para progredir estudando. Para garantir a obrigatoriedade da Educação Básica – caracterizada como um dever do Estado e um direito a qualquer cidadão – o artigo quinto da LDB estabelece que o Poder Público deve criar formas alternativas para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Além disso, estabelece que a autoridade que negligenciar a garantia no oferecimento do ensino obrigatório pode ser imputada por crime de responsabilidade. Considerando-se que em 2010 mais da metade da população do município com 25 anos ou mais de idade (52,65%), tinha o ensino fundamental como nível máximo de sua escolarização, pode-se questionar quais estratégias estariam sendo adotadas pelo poder municipal – junto às esferas federal e estadual – para zelar pela educação dos munícipes de Alvorada a fim de que este tema não fosse unicamente uma mera representação simbólica para ser figurada no brasão do município⁴⁴.

De acordo com os dados informados no site da prefeitura de Alvorada/RS, a área territorial do município é de 71.311 Km² e a população – de acordo com o censo de 2011 – era estimada em 195.673 habitantes. O município conta com 27 (vinte e sete) escolas municipais, 17 (dezessete) escolas estaduais, 6 (seis) escolas particulares, 2 (duas) escolas de educação infantil e 1 (uma) escola de ensino superior⁴⁵.

Segundo os números divulgados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS)⁴⁶, em 2014 havia quatro escolas em nível estadual e nove em nível municipal com oferta de EJA. Nas quatro estaduais, a partir do referencial idade, os educandos estavam

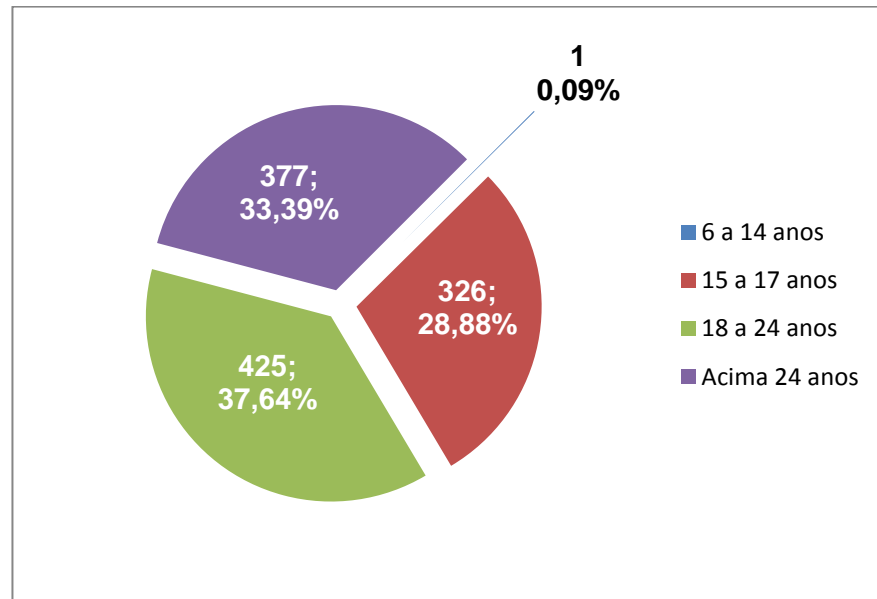
⁴⁴ O brasão do município foi instituído pela Lei nº 208, de 1977, mas foi tornado obrigatório nos veículos da Prefeitura Municipal somente com a publicação da Lei nº 837, de 1997. A composição do brasão, segundo a Lei que o constituiu, é a seguinte: três ameias (aberturas no parapeito de um castelo utilizadas para combater o inimigo) que simbolizam o poder; rosas e cravos, representado o cultivo de flores; uma faixa indicando a data de emancipação, o nome do município e o estado; e um Escudo com o nascer do sol, os telhados e uma chaminé – representando as indústrias – e um livro aberto – simbolizando a educação dos jovens.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.alvorada.rs.gov.br/historia-da-cidade/>>. Acesso em: 15 abr. 2017. Pelo menos até meados de abril de 2017 esse endereço eletrônico da prefeitura de Alvorada não informava a existência do Instituto Federal de Educação (IFRS) – Campus Alvorada, que vinha funcionando com sede provisória na rua Vereador Lauro Barcelos, desde 2013 e que no segundo semestre de 2016 passou a funcionar com sede própria na rua Darcy Ribeiro (Informações divulgadas no site do IFRS – Disponível em: <<http://expansao.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=7>>. Acesso em: 27 out. 2016).

⁴⁶ Base dos dados: Censo Escolar da Educação Básica – 2014 (MEC/INEP).

dispostos conforme apresentado na figura 4: um estudante (0,09%) na faixa dos 6 aos 14 anos; 326 estudantes (28,88%) na faixa dos 15 aos 17 anos; 425 estudantes (37,64%) na faixa entre 18 a 24 anos e 377 estudantes (33,39%) acima dos 24 anos.

Figura 4: Matrícula inicial por idade – EJA nas escolas estaduais de Alvorada



Fonte: Elaborada pelo autor com base no Censo Escolar da Educação Básica – 2014 (SEDUC/RS)

Nota: Apresenta a distribuição por idade das matrículas de EJA nas escolas estaduais de Alvorada.

Os dados divulgados pela SEDUC-RS revelam a existência de apenas uma escola⁴⁷ em Alvorada com oferta de EJA no Ensino Médio em 2014. Considerando o universo de matrículas nas quatro escolas da rede estadual – 1129 (mil, cento e vinte e nove) – e o fato de que 456 desses educandos estavam no Ensino Médio, uma única escola concentrava mais do que 40% das matrículas estaduais do município⁴⁸. Apesar de o número de escolas com oferta de EJA no Ensino Médio de Alvorada ter aumentado de uma (até 2014) para duas (a partir de 2015), o número reduzido de escolas com esse tipo de oferta instiga a reflexão sobre as dificuldades dos estudantes para a continuidade de seu processo de escolarização – tempo de deslocamento, gastos com transporte e alimentação, falta de apoio familiar, entre outros – e as

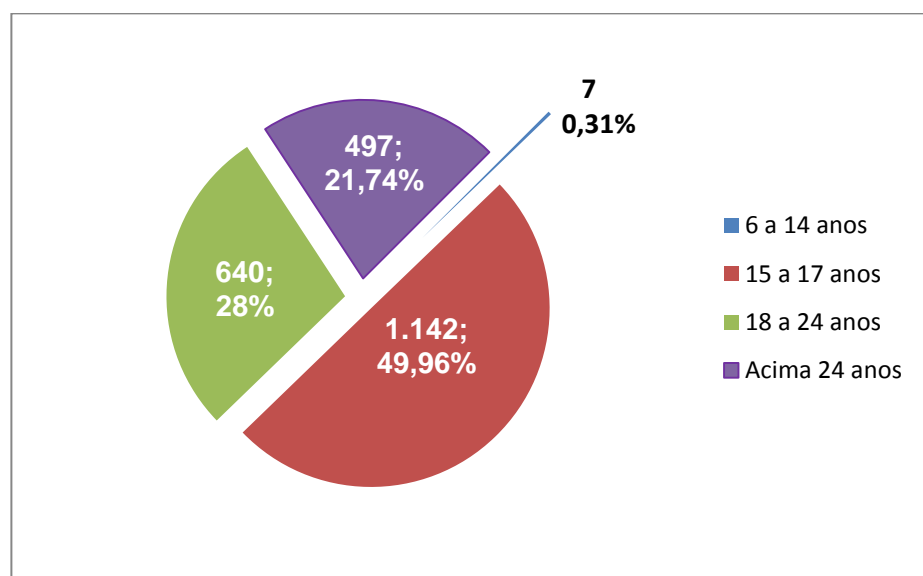
⁴⁷ A pesquisa de campo mostrou que a partir de 2015, uma segunda escola passou a oferecer o Ensino Médio da EJA no município.

⁴⁸ Além de apresentar as delimitações do município, a Figura 1 também revelou a localização das duas únicas escolas públicas de Alvorada com oferta de EJA no Ensino Médio.

estratégias para essa formação. Essas questões serviram de base para a pesquisa com os educandos.

Em relação as nove escolas municipais de Alvorada com oferta de EJA, em 2014, elas concentravam 2.286 (dois mil, duzentos e oitenta e seis) matrículas. A organização dessas informações está disposta na figura 5:

Figura 5: Matrícula inicial por idade – EJA nas escolas municipais de Alvorada.



Fonte: Elaborada pelo autor com base no Censo Escolar da Educação Básica – 2014 (SEDUC/RS)

Nota: Apresenta a distribuição por idade das matrículas de EJA nas escolas municipais de Alvorada.

A partir do referencial idade, tem-se: 7 (sete) estudantes (0,31%) na faixa dos 6 aos 14 anos; 1.142 (mil, cento e quarenta e dois) estudantes (49,96%) na faixa dos 15 aos 17 anos; 640 (seiscentos e quarenta) estudantes (28%) na faixa entre 18 a 24 anos e 497 (quatrocentos e noventa e sete) estudantes (21,74%) acima dos 24 anos. Ao analisar a densidade demográfica entre os dois níveis de ensino (estadual e municipal), percebe-se que enquanto o número de matrículas EJA nas quatro escolas estaduais foi de 1.129 (mil, cento e vinte e nove) educandos, nas nove escolas municipais a concentração foi de 2.286 (dois mil, duzentos e oitenta e seis) educandos. Isto significa uma média de 282,25 educandos por escola na rede estadual contra 254 educandos por escola na rede municipal.

Sobre a existência de jovens com quinze anos incompletos na EJA, cabe lembrar dois documentos que regulam a oferta de EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), parágrafo primeiro do artigo trinta e oito, estabelece a idade mínima para a realização de exames supletivos: para os maiores de quinze anos no nível de conclusão do ensino fundamental e para os maiores de dezoito anos no nível de conclusão do ensino médio (BRASIL, 1996)⁴⁹. De forma mais objetiva, além da idade para a realização dos exames, a Resolução nº1, de 5 de julho de 2000 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), no parágrafo único do artigo sete, proíbe, na EJA, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória – ou seja, de sete a quatorze anos completos (BRASIL, 2000)⁵⁰.

Tomando por referência os dados da SEDUC sobre o estudante da rede estadual da EJA em Alvorada e o número de sete estudantes na rede municipal, poder-se-ia averiguar um quadro de ilegalidade nas duas esferas públicas. Não é demais lembrar que essas informações são públicas e que a inserção precoce de estudantes na EJA se configura crime de responsabilidade, previsto em documentos como a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)⁵¹ – artigos: 98, 101, 208, 223, entre outros. Com base nesses dados, buscou-se ampliar a pesquisa de campo. Contudo, em 2016, na escola em que o presente estudo foi realizado não foi constatado nenhum caso de irregularidade envolvendo a faixa etária dos estudantes da EJA.

Segundo a SEDUC/RS, em nível de Ensino Fundamental, não havia oferta de vagas para os programas “Projovem Urbano” e “Integrado à Educação Profissional de Nível Fundamental”. Em nível de Ensino Médio, não havia oferta de vagas para o programa “Integrado à Educação Profissional de Nível Médio”. Todas as vagas em Alvorada eram para o EJA Presencial. Da mesma forma, também não havia oferta para o EJA Semipresencial em nenhuma categoria. Quanto ao recorte de gênero, nas escolas estaduais o público da EJA, em 2014, era de 570 mulheres (50,48%) e 559 homens (49,51%). Nas escolas municipais, o público foi de 987 mulheres (43,17%) e 1.299 homens (56,82%).

⁴⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 28 dez. 2015.

⁵¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 28 dez. 2015.

Em relação ao pertencimento étnico racial, o dado peculiar do levantamento se deve à quantidade de educandos que não se declararam em nenhuma das possibilidades sugeridas. Na rede estadual, 174 educandos (15,41%) declararam-se brancos, 35 (3,10%) pretos, 22 (1,94%) pardos, nenhum amarelo ou indígena e 898 (79,53%) não declararam seu pertencimento étnico-racial. A Tabela 1 apresenta a distribuição étnico-racial dos educandos EJA das escolas estaduais em Alvorada.

Tabela 1: Matrícula EJA por cor/raça nas escolas estaduais de Alvorada

4 escolas estaduais com EJA	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Total	174	35	22	0	0	898	1.129

Fonte: Elaborada pelo autor com base no Censo Escolar da Educação Básica – 2014 (SEDUC/RS)

Nota: Informa a distribuição étnico-racial dos educandos da EJA, nas quatro escolas estaduais de Alvorada/RS.

Na rede municipal, 477 educandos (20,86%) se declararam brancos, 105 (4,59%) pretos, 72 (3,14%) pardos, nenhum amarelo, 2 (0,08%) indígenas e 1.630 (71,30%) não declararam seu pertencimento étnico-racial. A Tabela 2 apresenta a distribuição étnico-racial dos educandos das escolas municipais com oferta de EJA em Alvorada.

Tabela 2: Matrícula EJA por cor/raça nas escolas municipais de Alvorada

9 escolas municipais com EJA	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Total	477	105	72	0	2	1.630	2.286

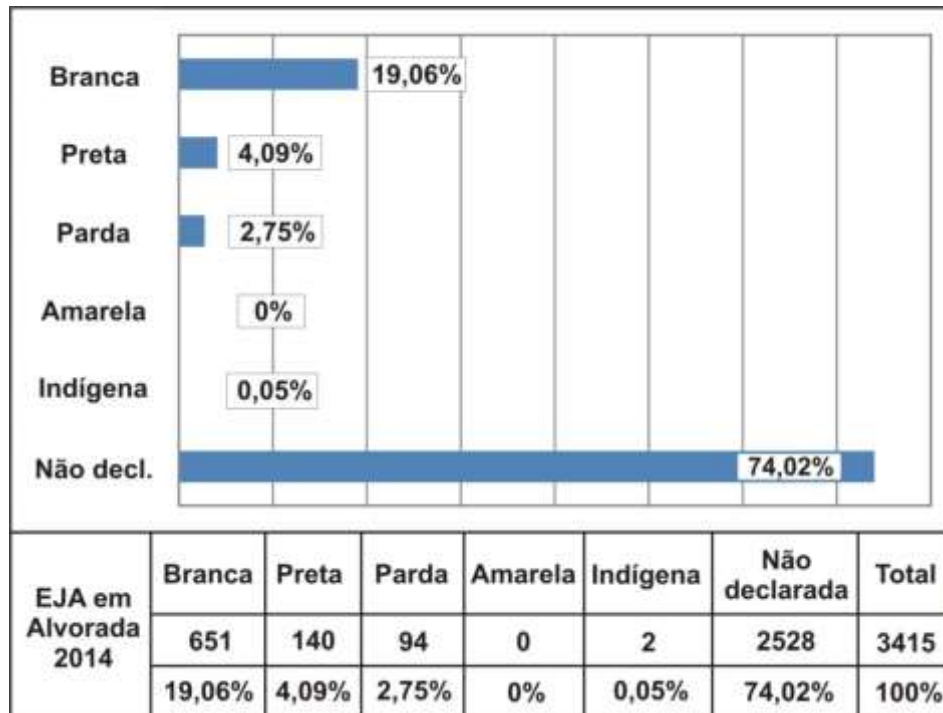
Fonte: Elaborada pelo autor com base no Censo Escolar da Educação Básica – 2014 (SEDUC/RS)

Nota: Informa a distribuição étnico-racial dos educandos da EJA, nas nove escolas municipais de Alvorada/RS.

A análise dos dados permite concluir que o maior percentual de estudantes EJA que não atestam seu pertencimento étnico-racial encontra-se na rede estadual de ensino (79,53% dos estudantes). Contudo, este dado isolado se mostra insuficiente para explicar o porquê

deste fenômeno. A síntese dos dados sobre a declaração racial dos estudantes das escolas estaduais e municipais de Alvorada encontra-se na figura 6.

Figura 6: Matrícula EJA por cor/raça nas escolas públicas de Alvorada



Fonte: Elaborada pelo autor com base no Censo Escolar da Educação Básica – 2014 (SEDUC/RS)

Nota: Informa a distribuição dos educandos da EJA por cor/raça, nas nove escolas municipais e nas quatro estaduais de Alvorada no ano de 2014.

Ao considerarmos o total de escolas municipais e estaduais voltadas à Educação de Jovens e Adultos em 2014, temos: nenhum estudante classificado como amarelo; dois estudantes (0,05%) classificados como indígenas; noventa e quatro (2,75%), classificados como pardos; cento e quarenta (4,09%), classificados como pretos; seiscentos e noventa e um (19,06%), classificados como brancos; e dois mil, quinhentos e vinte e oito (74,02%), sem declaração étnico-racial. O número elevado de educandos que não atestam seu pertencimento étnico-racial se constituiu como um fenômeno relevante para esta pesquisa, servindo como referência ao diálogo com os interlocutores.

2.2 Estado de conhecimento: os relatos dos pesquisadores

A construção do estado de conhecimento⁵² referente às produções que problematizam a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico. O levantamento bibliográfico realizado permitiu constatar a existência de poucas produções que tratam do tema aqui apresentado. Por conta dessa particularidade e com o objetivo de encontrar temas ainda que secundários, fez-se uso das seguintes palavras-chave e/ou expressões: “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Lei 10.639”, “étnico-racial”, “Ações Afirmativas”, “identidade”, “negra”, “negro”.

O estado do conhecimento aqui descrito representa e abrange a Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), tendo em vista o fato de não ter sido encontrado nenhum estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03 na EJA, no município Alvorada. Dentre as muitas produções existentes sobre a Educação de Jovens e Adultos, foram encontradas apenas cinco que problematizam de alguma forma o tema desta pesquisa, sendo: dois artigos; um trabalho de conclusão de curso (UFGRS); uma dissertação (PUCRS); e uma tese (UFRGS).

A leitura atenta dessas cinco produções revela, contudo, que três delas objetivam o marcador étnico-racial dos educandos da EJA na Região Metropolitana de Porto Alegre. Com foco centrado na implementação da Lei 10.639/03, pode-se constatar que apenas duas produções trabalharam esse processo na Educação de Jovens e Adultos na RMPA. Uma delas foi o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade, de Viviane Grigolo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁵³. A autora informa que resolveu trabalhar com os temas da Lei 10.639/03 com seus alunos por se sentir cansada de acompanhar discriminações raciais. Só então ela se deparou com a falta de informação que ela própria tinha, devido ao fato de esses temas terem sido pouco discutidos ao longo de toda sua formação acadêmica.

⁵² Pesquisa realizada em julho de 2015.

⁵³ Título: “O impacto da lei 10.639/03 na escola: o caso da educação de jovens e adultos”.

O objetivo do trabalho de Grigolo (2012) foi descobrir se os professores da EJA estavam trabalhando com o tema da Lei 10.639/03, com que frequência, de que forma, e se estas atividades estavam causando algum efeito nas atitudes, na maneira de pensar e na construção das identidades dos educandos. Para tanto, foi aplicada uma entrevista semiestruturada a 10 professores e outra entrevista a 51 educandos da EJA de uma escola da rede estadual, situada na região metropolitana de Porto Alegre. A argumentação fundamentou-se nos documentos oficiais que norteiam a educação para as relações étnico-raciais: Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003); Constituição Federal - artigos 5, 210, 206, 242, 215, 216 (BRASIL, 1988); Lei 9394/96 - artigos 26, 26A e 79B (BRASIL, 1996); Parecer CP/CNE nº 3/2004 (BRASIL, 2004a); e Resolução CP/CNE nº1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b).

Em síntese, a pesquisa de Grigolo constatou que a maioria dos professores trabalha com as questões referentes à Lei 10.639 apenas durante a Semana da Consciência Negra: “São poucos os professores que trabalham esta temática durante o ano e dentro dos conteúdos. A maioria trabalha em uma parte do trimestre ou na semana da consciência negra” (GRIGOLO, 2012, p. 28). Segundo a autora, perguntados se o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira teria causado algum impacto nas atitudes dos educandos em relação aos afrodescendentes ou sobre sua vida, quatro educadores revelaram que sim. Três acreditam que tenham causado impacto, mas não perceberam como. Dois não perceberam nenhum impacto e um não respondeu. Entretanto, ao se confrontar as respostas dos educadores com as dos educandos, percebe-se um descompasso entre os dois discursos: o posicionamento dos educandos e a análise dos educadores.

Dos cinquenta e um educandos que participaram das entrevistas, seis afirmaram que a abordagem sobre a cultura afro causou algum impacto, enquanto vinte e quatro afirmaram que o trabalho não causou nenhum impacto. A partir do quadro trazido pela autora, torna-se relevante suscitar algumas perguntas: em que residiria o problema educacional, no teor dos conhecimentos trabalhados? Na pseudo construção desse conhecimento? Na falta de formação dos educadores? Na falta de base dos educandos? Em outras esferas do campo escolar? Em todo processo?

A outra produção que problematiza a Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos na Região Metropolitana de Porto Alegre é a dissertação de Mestrado em Educação

de Márcia Gomes, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)⁵⁴. Ela privilegia o estudo das identidades afro-brasileiras por considerar que “o legado dos povos africanos ainda encontra-se à margem dos currículos escolares em nosso país” (GOMES, M., 2004, p. 12).

O objetivo da autora foi conhecer e compreender o trabalho e a formação dos professores em arte-educação na EJA, no Município de Porto Alegre (RS) e sua relação com a construção de identidades étnico-raciais afro-brasileiras de alunos e alunas do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Para tanto, entrevistou dez professores de arte-educação, em dez escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Além da entrevista com os professores, Gomes, M. (2004) ainda fez observação de sala de aula em sete turmas, em que considerou os seguintes aspectos: número total de alunos presentes nas salas; número de alunos negros, utilizando como critério a “cor da pele/raça”; atividade que estava sendo desenvolvida. Para entrevistar os professores, a pesquisadora utilizou um roteiro fixo com dez perguntas, pretendendo descobrir, entre outros aspectos, a preparação dos professores para trabalhar com os temas referentes à Lei 10.639/03, bem como a abordagem desses temas em sala de aula.

A partir das observações nas turmas, Gomes, M. (2004) constatou, em síntese, que a maioria dos alunos: “são negros e, também, jovens, que estão ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho e que buscam na continuidade de seus estudos a possibilidade de almejem uma melhor colocação no mercado de trabalho” (GOMES, M., 2004, p. 43-44). A autora optou por revelar o nome verdadeiro das escolas e tornar fictícias as identidades dos professores. Dessa forma, apresentou as considerações de cada educador. Em suma, o grupo de professores destacou que os alunos da EJA têm necessidades peculiares, devido ao contexto em que se situam: na sua maioria, são adultos, responsáveis pela família, trabalhadores (empregados ou desempregados), que durante um longo período ficaram afastados da escola. No retorno, refletem na sala de aula a falta de oportunidades e a baixa autoestima gerada por um mundo competitivo e constituído de desigualdades. A maioria dos professores destaca que em nenhum momento de sua formação acadêmica tiveram uma disciplina ou formação que abordasse o tema da cultura africana ou afro-brasileira. Perguntados sobre a temática afro no currículo, seis professores informaram já ter realizado,

⁵⁴ Título: “Educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS: arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileiras”.

em algum momento, uma contextualização da cultura africana e afro-brasileira nas metodologias de trabalho.

A primeira das três produções que objetivava a EJA na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), considerando a identidade étnico-racial dos educandos, é o artigo de Leão e Fiss (2014)⁵⁵, ainda que a Lei 10.639 não fosse o foco. O referido artigo aborda as relações entre o trabalho pedagógico proposto junto aos estudantes que cursam o Ensino Médio EJA noturno e sua identidade cultural. Como estratégia metodológica o trabalho envolveu a aplicação de questionário⁵⁶ a 31 educandos de turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio noturno da EJA, em uma escola da rede pública, localizada na região central de Porto Alegre.

Sobre esse universo de pesquisa, Leão e Fiss (2014) concluíram que: 64,5% dos estudantes é do sexo feminino; 77,4% são solteiros (desses, 1/3 tem filhos); 87,1% usam ônibus como principal meio de transporte; 70,6% disseram ser o principal representante pelo sustento econômico da família; 90,3% trabalham e têm renda média de R\$ 1.200,00; 24,2% trabalham mais de 8 horas/dia; 70,3% dos trabalhos remunerados envolvem prestação de serviços com baixa remuneração – atendente de loja, doméstica, babá, cozinheira e porteiro; 54,2% responderam que seus pais têm Ensino Fundamental Incompleto; 74,5% das profissões dos pais dos estudantes são relacionadas a serviços para os quais é exigida baixa escolaridade – portaria, vigia, domésticas, donas do lar, auxiliar de serviços gerais, assador, jardineiro, autônomo, agricultor e trabalhadores da construção civil.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, 41,2% declarou-se branco, 14,7% declarou-se pardo, 35,3% declarou-se negro e 8,8% não responderam. Para a grande maioria, 96,8%, a escola é importante ou muito importante para sua vida, sendo o desejo de mobilidade social o que mais motiva os estudantes a frequentarem a escola (LEÃO; FISS, 2014, p.42).

A segunda produção que se ocupa com o marcador étnico-racial dos educandos da EJA, ainda que não aborde a Lei 10.639/03 é o artigo de Mello (2005)⁵⁷. O objetivo desse artigo foi analisar o processo de redefinição da identidade nos cursos de EJA na periferia

⁵⁵ Título: “Ensino Médio EJA: escola, currículo, juventude”.

⁵⁶ Com perguntas abertas e fechadas, o questionário foi composto das seguintes partes: caracterização do perfil dos educandos; situação na escola; perfil socioeconômico e cultural.

⁵⁷ Título: “Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?”.

urbana de Porto Alegre/RS, mais especificamente em uma escola localizada no bairro Bom Jesus, referido pelo autor como uma das mais violentas e empobrecidas regiões e que apresenta um dos maiores índices de vulnerabilidade social. Além disso, a observação empírica realizada pelo autor constatou o recorte étnico-racial como sendo um componente central da comunidade, evidência do que ele chamou de guetização a que foi historicamente “sendo submetida a população afrodescendente, cada vez mais longe do centro financeiro, cultural e econômico, empurrada para as periferias da cidade” (MELLO, 2005, p. 9). A pesquisa também apontou para uma descrença dos estudantes em relação ao processo de escolarização. A procura pela EJA, com afirma Mello (2005, p. 11), dá-se por diferentes necessidades: “seja por pressão do Estado e suas estruturas correlatas (*‘O Conselho Tutelar teve lá em casa...’*), seja pela orientação da família (*‘Minha coroa foi quem pediu...’*), em geral as mães, sempre esperançosas de uma ‘nova chance’ para seus filhos”.

A terceira produção que, mesmo sem tratar da Lei 10.639/03, problematiza a identidade étnico-racial dos educandos da EJA na RMPA é a tese de doutorado de Sandra Andrade⁵⁸. Foram objetivos deste trabalho: discutir as representações sobre juventude; mapear elementos que vão produzindo processos de exclusão/inclusão escolar; problematizar de que forma dimensões como gênero, classe e raça/cor atravessam e modulam esses processos de ex/inclusão. O universo de análise são jovens a partir dos quinze anos de duas turmas da quarta série do Ensino Fundamental noturno da EJA de uma escola de Porto Alegre. O material empírico da tese é formado por observações de campo, entrevistas individuais (estudantes, diretora e professora) e discussões em grupo.

Uma das motivações da tese foi a angústia da pesquisadora, ligada ao seu engajamento político como formadora de professores, preocupada com a qualidade da educação: má distribuição da renda, periferização da pobreza, injustiças sociais, ineficiências de políticas públicas, pouco investimento na qualificação dos professores e nas escolas (ANDRADE, 2008, p. 18). A autora chegou a pensar em tirar o que ela chamou de marcador identitário “raça/cor” de sua tese, já que ele não havia aparecido nas entrevistas. Mas recuou, pois o que a incomodava era justamente o silêncio sobre essa questão (ANDRADE, 2008, p. 147). Sua constatação foi de que os estudantes da EJA são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, que vivem em subempregos ou desempregados. São carentes de políticas

⁵⁸ Título: “Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural”.

sociais e as famílias (em sua maioria, famílias com 4 ou 5 filhos), têm, em grande número, mulheres como provedoras do lar. Em geral, as mulheres trabalham como domésticas e os homens na construção civil (ANDRADE, 2008, p. 31).

O estado da arte sobre a Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos na Região Metropolitana de Porto Alegre revelou haver temas centrais e recorrentes que apareceram nas diferentes produções. Uma dessas questões foi quanto ao crescente processo de juvenilização da EJA. Gomes, M. (2004, p. 37) informa que uma das professoras explicou: “no início, as turmas eram mais homogêneas em termos de idade e interesses, o que possibilitava o desenvolvimento de projetos individuais”. Com o passar do tempo, a composição dos grupos tornou-se mais diversificada com a entrada de mais estudantes adolescentes nas turmas do SEJA.

Segundo Leão e Fiss (2014), o perfil dos estudantes do Ensino Médio da EJA tem se transformado com o ingresso cada vez maior de jovens que se somam a um diversificado mosaico. Integram esse grupo adultos, homens, mulheres, pessoas das mais variadas orientações sexuais e inscrições sociais: “(...) pessoas que buscam algo que possa lhes dar um novo sentido, melhores perspectivas e melhores projeções na vida presente e futura, compondo, assim, um tecido social rico de culturas que fazem (ou precisam fazer) parte do currículo” (LEÃO; FISS, 2014, p. 26 e 27).

A pesquisa dos autores apontou um aumento dos alunos matriculados no Ensino Médio da EJA em relação às décadas de 1970 e 1980: na década de 1970, 1,1 milhão de estudantes; na década de 1980, 3 milhões de estudantes; entre 1991 e 2010, a taxa líquida de matrículas de estudantes com idade entre 15 e 17 anos no Ensino Médio passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Contudo, o problema reside no abismo social: “(...) pois quase metade dos jovens nessa faixa etária ainda se encontrava fora dos bancos escolares no ano de 2009” (LEÃO; FISS, 2014, p. 27). Segundo o levantamento realizado do IBGE, em 2012, havia mais de 8 milhões de adolescentes no Ensino Médio, sendo pouco mais de 16% (1.309.871) desses, no Ensino Médio da EJA. O mesmo estudo apontou uma queda na taxa de concluintes.

Mello (2005) também se ocupa com o fenômeno de juvenilização da EJA, afirmando que esse vem sendo um dos desafios recorrentes debatidos entre educadores, gestores e

pesquisadores da área: “A posição de muitos educadores e gestores frente ao fenômeno da juvenilização, preocupados com a não descaracterização da identidade que a educação de jovens e adultos veio forjando ao longo das últimas duas décadas, tem oscilado entre a permissividade e uma franca recusa ao ingresso de adolescentes nesta modalidade de ensino” (MELLO, 2005, p. 3). Em face desse cenário, ele argumenta que não se pode ver a educação de jovens e adultos como o lugar para onde se “empurra” os alunos-problema – o que tem ocasionado o abandono de muitos adultos e idosos das turmas existentes. Segundo esse autor, embora seja preciso frear o crescente deslocamento de alunos do fundamental para a EJA, este seria um processo irreversível, logo, que não se trata de devolvê-los para o ensino regular: “mas estabelecer critérios mais rígidos para ingresso e acompanhamento, readequar a proposta curricular a esse perfil de aluno e induzir o Estado a ofertar políticas públicas inclusivas para a juventude, sobretudo a empobrecida que vive nas grandes metrópoles” (MELLO, 2005, p. 3).

Andrade (2008) também aponta a juvenilização da EJA como um fato que vem interferindo e modificando a configuração dessa modalidade de ensino. Ela apresenta uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003) sobre educação no Brasil na década de 90, que afirma: “havia em torno de 222 mil alunos/as concluindo a quarta-série do Ensino Fundamental na EJA, em meados de 90, sendo que este número cresceu para 312 mil em 2002” (ANDRADE, 2008, p. 20 e 21). A crescente juvenilização da EJA acaba estabelecendo outras questões que a escola precisa se ocupar em resolver, como o problema do conflito entre sujeitos de diferentes gerações.

Ao justificar a necessidade de um olhar diferenciado para a juventude, Leão e Fiss (2014) evidenciam os conflitos existentes na sala de aula, polarizados entre jovens e adultos: “(...) identificamos muitas realidades culturais atravessadas por aspectos de diversas dimensões da realidade cotidiana: socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas, orientações sexuais e intergeracionais, essa última carregada de conflitos polarizados entre os jovens e os adultos” (LEÃO; FISS, 2014, p. 33-34). Com o propósito de amenizar essa realidade conflituosa, os autores sugerem um desafio ao educador: desenvolver algum tipo de estratégia que resulte na boa convivência no ambiente escolar.

De acordo com Mello (2005), o conflito geracional é mais complexo, na medida em que estão postas algumas questões. Uma primeira diz respeito ao perfil multifacetado do

estudante da EJA que desafia o Estado e a Sociedade Civil a trabalharem com a diversidade: “pessoas com deficiência, presidiários, indígenas, quilombolas, sem terras, pescadores, profissionais do sexo, trabalhadores sazonais em condições adversas e, é claro, cada vez mais com os jovens” (MELLO, 2005, p. 6). Além disso, o público da EJA ainda abrangeria os jovens que não trabalham, os jovens que necessitam trabalhar para viver, os trabalhadores adultos e o estudante idoso. Essa pluralidade etária significaria um grande desafio para os educadores: “propiciar o diálogo intergeracional, com alunos mais velhos, ainda que difícil é uma necessidade, trazendo ganhos tanto para a cultura juvenil como a cultura adulta e idosa, na busca de um respeito e compreensão mútua” (MELLO, 2005, p. 7).

Andrade (2008) aponta para o fato de que, na prática, as vagas da EJA são destinadas aos jovens do ensino regular. Por existir mais candidatos do que vagas disponíveis, havia uma lista de espera para os adultos que almejavam estudar na escola onde foi realizada a pesquisa. Ela lembra que, segundo a LDB, a EJA é destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade própria e aponta quatro causas possíveis para o movimento de juvenilização: primeira, o fenômeno chamado “onda jovem”; segunda, a redução da idade legal; terceira, a caracterização do ensino diurno como para infância; quarta, a possibilidade de aceleração dos estudos.

Da mesma forma que Mello (2005), Andrade (2008) também aborda o tema do conflito geracional como um fenômeno que se estabelece entre jovens e adultos e entre os próprios jovens. Ela narra que houve uma recorrência entre as entrevistas com os educandos: “repetem muitas vezes a mesma série, quando chega em torno da terceira série sentem-se muito grandes fisicamente e não suportam a convivência com as crianças menores”(ANDRADE, 2008, p. 136).

Alguns pontos frágeis da modalidade EJA estiveram na fala dos informantes e apareceram nas produções dos pesquisadores aqui referenciados. Leão e Fiss (2014), por exemplo, concluíram que a escola compete com o mundo a sua volta, que corre a passos largos. Dessa forma, os professores e a escola precisam buscar uma educação mais condizente com a realidade dos educandos, apontados como única justificativa para existência da escola: “As interações e relações que eles estabelecem, principalmente (mas não só) no interior da escola, é algo importante que deve ser a todo tempo investigado, analisado e, se possível, modificado para melhor atender os educandos” (LEÃO; FISS, 2014, p. 45-46). Ao encontro

desta afirmativa, Mello (2005, p. 6) atenta para a necessidade de se observar a realidade dos sujeitos que chegam à EJA: “Se há algo que na EJA aprendemos é que não é humanamente possível a escola continuar a trabalhar com um aluno idealizado, voltando às costas à realidade vivida”.

Na pesquisa de Gomes (2004) com os professores da rede municipal de Porto Alegre, algumas professoras questionaram o sistema do SEJA, distribuído por Totalidades do Conhecimento, pois, em menos de um ano não existe a possibilidade de se fazer milagres. As professoras constataram que pouquíssimos alunos avançam em seis meses, e mesmo para aqueles que avançam, faltam-lhes referências fundamentais para que possam estabelecer relações. E mais, que existe uma certa pressão para que os alunos avancem, bastando o desejo deles em querer seguir para que isto aconteça. Como se tudo isso não bastasse: “(...) os alunos estão literalmente sendo ‘empurrados’ de uma série para outra, e isso tem impossibilitado o cumprimento do conteúdo, baixando o nível de exigência” (GOMES, M., 2004, p. 28).

Andrade (2008) também concluiu ser insuficiente o tempo de formação na EJA. Para ela, a aglutinação dos conteúdos em um semestre e o número reduzido de aulas na semana configura-se como: “(...) um tempo inviável para se efetivar um ensino de qualidade e uma aprendizagem de fato, já que os conteúdos permanecem os mesmos do ensino regular de um ano e são ministrados de forma apressada” (ANDRADE, 2008, p. 44).

Um enfoque que precisa ser destacado diz respeito ao sinal de exclusão que recebem determinados grupos. Em relação ao contexto dos jovens, alvo da pesquisa de Mello (2005), o autor chama atenção para um outro tipo de marca que ‘eles’ recebem. Os jovens da Bom Jesus, pelo fato de viverem em uma comunidade caracterizada pela precária presença do poder público, acabam sofrendo com aquilo que Novaes (2007, p. 2) chama de “discriminação por endereço”, que lhes restringe o acesso à educação, ao trabalho e ao lazer. Um desses jovens revelou sinteticamente esse estigma, expresso na fala: “Na ficha a gente não pode colocar que é da Bom Jesus” (MELLO, 2005, p. 10-11). A marca da exclusão também foi apresentada no trabalho de Andrade (2008, p. 103), que percebeu ser recorrente o fato de: “(...) estes/as jovens pouco escolarizados recebem a marca, o sinal do outro, a qualidade de excluídos, de diferentes, como se este fosse o único lugar no qual pudessem ser posicionados e como se os/as jovens que estão na EJA formassem um bloco único e coeso”.

Um ponto de fundamental importância para esta pesquisa, diz respeito a construção de identidades étnico-raciais. No trabalho apresentado por Gomes, M. (2004), uma das educadoras, ao trabalhar o auto retrato na EJA, estranhou o fato de os alunos negros retratarem-se como brancos, por conta da vergonha que sentiam de sua origem étnica. Este fenômeno sobre o constrangimento de os alunos negros assumirem sua identidade étnico-racial, percebido na pesquisa de Gomes, M. (2004), foi o mesmo apontado na pesquisa de Grigolo (2012), em que a pesquisadora relata ter se sentido motivada a pesquisar a implementação da Lei 10.639 após uma experiência na organização não governamental (ONG) em que atuava:

Percebi, durante pesquisa feita com os educandos sobre a etnia a que eles pertencem, constrangimento entre eles de se assumirem como afro-descendentes. Feita a pergunta sobre a cor de cada educando e apresentadas as opções branco, pardo, índio ou negro, as crianças, sendo negras, preferiram dizer que eram de origem indígena. Somente um aluno disse que era pardo e nenhum auto apresentou-se como negro (GRIGOLO, 2012, p. 7).

Esse constrangimento, a vergonha dos alunos negros de assumir sua identidade étnica por essa ter sido historicamente construída como categoria de nível inferior, talvez possa ser melhor compreendido a partir do argumento desenvolvido por Gomes, N. (2008). Segundo a autora, “Na realidade, a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É o desejo íntimo a ser alcançado. Equivocadamente pensam que a branquitude significa sucesso e negritude derrota” (GOMES, N. 2008, p. 5).

Outro aspecto relacionado ao constrangimento dos educandos da EJA diz respeito a culpa que sentem por não terem acabado os estudos na idade certa. Comentando sobre a educação permanente de jovens e adultos na Argentina, de la Fare (2013) narra que aqueles estudantes apresentam um sentimento de culpa, atribuído ao fato de terem interrompido seu processo de escolarização:

Una cuestión que emergió reiteradamente en las entrevistas realizadas a los estudiantes de edades superiores a los 25 años es la auto-culpabilización por la interrupción de la propia escolaridad. En general, las narrativas refieren a aspectos individuales o a las condiciones sociales, de vida, de trabajo y familiares como factores que determinaron la inconclusión de la escolaridad obligatoria. No se expresaron cuestionamientos o interrogaciones que incluyan las contradicciones sociales o las propias del sistema educativo como parte de los procesos de exclusión socio-educativa. En general, los relatos muestran indicios de un sentimiento individual de vergüenza o muchas veces de autorreproches por conductas asociadas a la “irresponsabilidad” en la edad de asistir a las escuelas secundarias convencionales (DE LA FARE, 2013, p. 66-67).

A falta de conhecimento dos educandos sobre sua identidade étnico-racial – ou a vergonha em reconhecê-la – remete a necessidade urgente de uma educação para as relações étnico-raciais, orientada pela valorização, reconhecimento e respeito à história, cultura e identidade afro-brasileira. Essa perspectiva de uma sociedade inclusiva é respaldada pela existência de documentos⁵⁹ – alguns anteriormente apresentados – que orientam e regulam a implementação de políticas de Ação Afirmativa. A meta de uma sociedade multicultural⁶⁰, que reconheça, valorize e respeite a contribuição da população negra para a constituição da identidade nacional brasileira, bem como a inclusão desse grupo étnico para espaços sociais até então recusados, só pode ser alcançada na medida em que tenhamos educadores preparados para abordar a contribuição da população negra para a construção de nosso país, valorizando os aspectos relacionados à identidade negra. É o que aponta o Parecer CNE/CP 03/2004:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004a, p. 2).

Entretanto, na prática o que prevalece é uma formação deficitária de educadores no que diz respeito aos temas relacionados à Lei 10.639/03. Grigolo (2012), por exemplo, informa que resolveu trabalhar com seus educandos a história e a cultura afro-brasileira por se sentir cansada de presenciar frequentemente casos que envolvem preconceito, sem compreender muito bem os seus significados. Somente neste momento, a autora se deparou com a falta de informação que tinha sobre o assunto: “(...) pois, durante toda a minha vida acadêmica, esse tema pouco foi discutido” (GRIGOLO, 2012, p. 7).

⁵⁹ Declaração Universal do Direitos Humanos (1948); Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 (Artigos 5º, 206, 210, 215, 216 e 242); Declaração e Programação de Ação de Durban (2001); Lei 9.394/1996 (artigos 26 e 79); Lei 10.639/03; Parecer CNE/CP nº 3/2004; Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

⁶⁰ McLaren (2000), identifica o multiculturalismo crítico como uma política de oposição aos centrismos e de valorização da pluralidade cultural.

Os indícios aqui referenciados apontam para uma realidade vivenciada por muitos professores que, da mesma forma, não tiveram formação para trabalhar nem com as africanidades, nem com as afro-brasilidades, nem com a educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, a autora diz serem poucos os professores que abordam a cultura afro-brasileira e africana em sala de aula durante o ano e dentro dos conteúdos: “A maioria trabalha somente em uma parte do trimestre ou na semana da consciência negra. Ainda, um dos educadores entende que este tema é irrelevante” (GRIGOLO, 2012, p 28). Uma justificativa para esse silenciamento pode ser encontrada em Gomes M. (2004, p. 53), quando ela argumenta que: “A maioria dos professores destaca que em nenhum momento de sua formação acadêmica tiveram uma disciplina ou formação que abordasse este tema”.

Se a educação para as relações étnico-raciais permanece ausente da formação de educadoras e educadores, se esses profissionais não são instigados, ao menos a refletir sobre a importância dessas questões, provavelmente irão reproduzir em sua prática pedagógica a “cultura do silêncio”. Foi o que constatou Gomes, M. (2004), ao afirmar que a cultura africana e afro-brasileira permanece à margem do currículo de formação dos professores: “A partir do momento em que os professores/as desconhecem este universo cultural, acabam por desconsiderá-lo” (GOMES, M., 2004, p. 57). A falta de abordagem dos temas ligados à história e cultura africana e afro-brasileira, quer aconteça por desconhecimento do tema, quer por desprezo quanto a importância do mesmo, se constitui, conforme Grigolo (2012), como uma forma de discriminação:

O silêncio também é uma forma de discriminação. Quando um professor não considera importante trabalhar a cultura afro-brasileira e africana com seus educandos, ele está, de certa forma e mesmo que não intencionalmente, colaborando com a permanência da discriminação étnico-racial pela ausência de problematização a respeito do tema (GRIGOLO, 2012, P. 29).

Um tema que foi contemplado com mais propriedade no trabalho de Andrade (2008) foi a questão de gênero. Em suma, a pesquisadora constatou que os jovens têm uma dificuldade maior, em relação às jovens, em conviver com os pequenos do diurno. São os meninos que apresentam com mais frequência situações de indisciplina. Além disso, é entre eles que se encontra uma defasagem idade/série maior. Apesar do exposto, tais colocações entram em conflito com pesquisas e dados do IBGE, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE): “que dizem que as mulheres encontram-se em maior número desempregadas e que

possuem maior dificuldade em colocar-se no mercado de trabalho” (ANDRADE, 2008, p. 119).

A partir dos argumentos discutidos, pode-se constatar a necessidade de soluções tanto para os diversos problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos, quanto para a implementação da Lei 10.639/03. Os depoimentos descritos neste estado do conhecimento representam e justificam a importância deste estudo, que é reforçado pelo, já mencionado, parco número de produções voltadas à implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos na Região Metropolitana de Porto Alegre e por não terem sido encontradas produções sobre essa abordagem no município de Alvorada.

Entre os problemas que foram aqui expostos, sobre os quais a escola precisa se ocupar em encontrar soluções, estão: o crescente aumento de jovens na EJA; a consequente falta de vagas para o público adulto; as tensões implicadas nas relações entre sujeitos de diferentes situações geracionais no mesmo espaço social; a questão de gênero; a falta de conhecimento dos educandos sobre sua identidade racial – ou a vergonha em reconhecê-la; a restrição do tempo para a formação na EJA em face da organização curricular para esta modalidade; a formação limitada de educadores tanto no que diz respeito aos temas relacionados à Lei 10.639/03, quanto sobre a EJA; a prática discriminatória do silêncio sobre a questão negra.

Com o intuito de melhor compreender o contexto racial brasileiro, o capítulo seguinte apresenta um histórico da educação sob essa perspectiva. Em seguida, problematiza o significado de alguns signos linguísticos socialmente construídos e de uso corrente. Os argumentos utilizados ao longo do capítulo justificam o epílogo: a educação para as relações étnicoraciais e a abordagem do currículo enquanto perspectiva multicultural.

3 IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO

3.1 História da educação a partir da perspectiva racial

Durante o período escravocrata brasileiro, oficialmente encerrado em 1888, a população negra esteve impedida de ter acesso ao campo educacional. É importante lembrar que a Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824 pelo Imperador D. Pedro I, garantia, no inciso XXXII do artigo 179 (cento e setenta e nove), a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Por um lado, o artigo sexto da mesma legislação, ao explicitar quem poderia ser considerado como cidadão, não incluía a parcela da população mantida como mão-de-obra escravizada: “I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos⁶¹, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (BRASIL, 1824)⁶². Com o mesmo enfoque, Pereira (2007, p. 43) constatou que a prerrogativa de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos trazida pela Constituição de 1824: “estava limitada a poucas pessoas, pois não incluía os escravizados e os negros libertos, os quais constituíam a maior parte da população brasileira naquele período”.

Por outro lado, de acordo com o texto Constitucional, poder-se-ia supor que todas as pessoas negras e libertas naquela época poderiam gozar de seus direitos como cidadãs, inclusive o direito a instrução primária e gratuita. No entanto, ressalta-se a existência de mecanismos que impediam o acesso da população negra ao campo educacional, tal como indica o parágrafo segundo do artigo terceiro da Lei nº 1 de 1837, que proíbe de frequentarem as escolas públicas os “escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, 1837)⁶³. Essa restrição nos permite considerar que o campo educacional esteve reservado a uma parcela da população que gozava de certos privilégios sociais e que a referida reserva de vagas deixava a população negra excluída do processo educacional oficial.

⁶¹ De acordo com o dicionário Aurélio, o termo ingênuo é utilizado para designar, neste caso, um filho de escravo que tenha nascido após a lei de emancipação.

⁶² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 7 set. 2016.

⁶³ Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acesso em 7 set. 2016.

Ao pesquisar a educação de escravizados no Brasil, Bastos (2016) argumenta que os negros cativos eram proibidos de frequentar escola. Para os negros libertos, ainda que não houvesse um impedimento legal, havia mecanismos para impedir o acesso e a permanência na escola, como trajés adequados, recursos para a aquisição de materiais e a ausência de um adulto responsável. Não obstante, acrescentam-se casos de autoridades que não autorizavam a educação de libertos.

Com uma perspectiva semelhante, outros autores (PERES, 1995; GONÇALVES, 2000) lembram que a despeito de ações pontuais, como o Decreto 7.031-A⁶⁴, de 1878 – que criava cursos noturnos para adultos masculinos nas escolas públicas – e a proposta de Reforma do Ensino Primário e Secundário, de 1879 – que eliminava a proibição de acesso dos escravizados às escolas públicas – esse fenômeno não foi universal, haja vista a existência de províncias como a do Rio Grande do Sul, apontada como extremamente preconceituosa, onde: “não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos, como também se negavam a aceitar os negros livres e libertos” (PERES, 1995, p. 89)⁶⁵. Dessa forma, a garantia de acesso universal à escolarização pública para todos os brasileiros era um fenômeno muito distante de ser concretizado.

O processo de exclusão era pautado pelas características fenotípicas, sendo o tom da pele o fator que determinava a posição social a ser ocupada pelos diferentes sujeitos. No âmago dessas discussões que ocorriam no período anterior ao da abolição havia uma questão cada vez mais latente para a época sobre como se dariam as relações econômicas, políticas e sociais caso o sistema escravocrata de produção deixasse de existir, já que a economia brasileira era sustentada e desenvolvida pelo uso de mão-de-obra escrava.

Quando se aventou a possibilidade de abolir a escravidão, não houve nenhum interesse das elites na integração do povo que viera da África – e de seus descendentes – na sociedade brasileira. Pelo contrário, o que houve foi uma tentativa de higienização social⁶⁶ através da sistemática exclusão do negro. Dito de outra forma, o interesse foi o de branquear a

⁶⁴ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 7 set. 2016.

⁶⁵ Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/hisales/files/2013/07/LivroTEMPLO-DE-LUZ.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

⁶⁶ De acordo com Bomeny (2001), a higienização social baseada na imigração europeia para o Brasil foi a forma encontrada pela elite local para resolver a questão da cor da população brasileira, já que a coloração negra de grande parte dos habitantes representava um problema social (mancha da nação).

população brasileira, o que motivou a vinda de imigrantes europeus (alemães e italianos) para o novo mundo. Ao encontro dessa perspectiva, Bomeny (2001) aponta que a vinda para o Brasil de imigrantes europeus, mais preparados e letrados, pouco antes do processo da abolição, já marcava a intenção discriminatória para com a população negra, pois era a saída vislumbrada pela elite política e econômica para “higienizar” a sociedade brasileira. Os imigrantes “foram recebidos como uma alternativa à mão-de-obra local, ex-escrava, iletrada, a quem as elites econômicas e políticas não se dispunham valorizar ou preparar” (BOMENY, 2001, p. 90-91). A aquisição de conhecimentos, dessa forma, era entendida pela elite como uma forma de manter seus privilégios em relação ao povo que deveria permanecer sem instrução, logo, social, econômica e culturalmente dominado.

Pelo fato de a educação estar destinada exclusivamente aos círculos da elite, representava um perigo a ideia de alfabetizar trabalhadores e camponeses. A preocupação era fazer com que o povo se mantivesse calado e submisso, caso viesse a ser educado. Quando se passou a aventar a ampliação da educação para a classe mais pobre, chegou-se a conclusão de que a melhor forma de se fazer isso seria por doses homeopáticas para que se mantivesse a hierarquização da sociedade (BOMENY, 2001). Possivelmente por causa desse tipo de controle, a população negra liberta não representava uma verdadeira ameaça à privilegiada elite brasileira, que soube resguardar para si o acesso à escolarização. Neste sentido, ao estabelecer uma relação entre as sociedades brasileira e norte-americana, Da Matta (1997, p. 201) relata que aqui, diferente de lá: “Jamais chegamos a temer realmente o negro livre, pois todo o nosso sistema de relações sociais estava fortemente hierarquizado”.

Em 1906, no início do período republicano, o índice de analfabetismo da população brasileira era de 74,6% (BOMENY, 2001). Mesmo após a abolição da escravatura no Brasil, a educação continuava a ser um privilégio de poucos e a república não esteve orientada para a inclusão de negros e negras na escola. Dito de outro modo, o acesso à educação foi uma forma historicamente utilizada pela camada dominante para manter a sociedade hierarquizada, a fim de permanecerem no topo da pirâmide social.

Apesar de o princípio da igualdade ser assegurado desde a primeira Constituição Republicana, em 1891, considera-se que a Lei nº 3.353, que declarou extinta a escravidão no

Brasil⁶⁷, em 1888, não significou, de fato, a libertação da população negra em relação ao contexto de exclusão e hierarquização da época. Haja vista o fato de a República ter deixado a população negra viver “livre” de qualquer programa de integração social e de não ter garantido o acesso de todos à educação.

A inexistência de políticas sociais para a população negra propiciou a emergência de organizações sociais orientadas pela inclusão desse segmento na sociedade brasileira. Inicialmente, essas organizações assumiam um caráter corporativista e recreativo, tendo ampliado suas ações para a emancipação da população negra via acesso ao campo educacional. Dentre alguns autores (GONÇALVES, 2000; PEREIRA, 2007; GOMES, A.; SHIAVON, 2013; JESUS, 2005) que relatam de que forma o tema da educação esteve relacionado à estrutura das organizações negras, destaca-se o trabalho de Pereira (2007; 2010), que pesquisou as estratégias educacionais dessas organizações em Porto Alegre, demonstrando que a educação sempre esteve na pauta dos movimentos sociais. Passamos, a seguir, a esboçar algumas atividades desses movimentos.

Aceitas como uma forma de manter separada a igreja dos pretos da dos brancos, as irmandades de negros católicos se configuram como uma dessas importantes organizações. Além de representarem um canal de ascensão social, as irmandades: “Tinham a função de dar assistência e ajuda material aos seus membros; algumas ministravam cursos noturnos para adultos” (BASTOS, 2016, p. 9). No caso da capital sul-rio-grandense, atenta-se para a Irmandade do Rosário. Formada em sua maioria por pessoas negras, a organização construiu uma igreja⁶⁸ e criou uma escola⁶⁹ visando o amparo e a alfabetização de pobres e, também, a educação de sócios e familiares da Irmandade. Mais tarde, a direção da escola seria confiada aos irmãos Maristas que alteraram o local da sede. (PEREIRA, 2007; PEREIRA, 2010).

O ano de 1872 marcou o início das atividades da Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora, que teve um papel de destaque quanto à contribuição para a questão negra. Fundada por negros forros, a sociedade ocupava-se com a arrecadação de fundos para o auxílio de famílias negras em caso de óbito. Por meio da participação política de seus membros, a Floresta Aurora viabilizou a realização do I Congresso Nacional do Negro em

⁶⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

⁶⁸ Atual Paróquia Nossa Senhora do Rosário.

⁶⁹ Atual Colégio Marista Rosário.

Porto Alegre, no ano de 1958. Com o propósito de promover a inserção do negro no contexto social e combater o racismo, o Congresso procurou demonstrar que a questão negra não se tratava de uma questão particular, logo, que deveria ser coletivamente apoiada por toda a sociedade brasileira. Os organizadores do evento concluíram que: “o maior problema do negro brasileiro era o seu baixo nível intelectual sendo necessária uma ampla campanha de alfabetização” (GOMES, A., 2008, p. 135).

Dentre os veículos midiáticos destaca-se a criação, em 1902, do jornal “O Exemplo” (que originou a escola de mesmo nome) e o jornal A Alvorada (1908), de Pelotas. A escola “O Exemplo” era pautada pela educação da população negra, era noturna e atendia o ensino primário. O jornal “A Alvorada”, por sua vez, estabelecia-se como um órgão de reivindicação dos anseios da comunidade negra e objetivava primordialmente a instrução como principal forma de defesa dos direitos dos negros à cidadania plena (PEREIRA, 2007).

No início da era Vargas, tem-se outro exemplo de organização comprometida com o desenvolvimento moral e intelectual do negro. A Frente Negra Brasileira (1931-1937) se propôs a intervir na formação e na defesa dos direitos de seus membros. Para tanto, criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Em 1936 a Frente Negra Brasileira tornou-se um partido político. Porém, com o governo de Getúlio Vargas e o consequente advento do período conhecido como Estado Novo, houve a promulgação do Decreto-Lei nº 37, em 2 de dezembro de 1937, que colocou na ilegalidade todos os partidos políticos⁷⁰, o que significou a extinção da Frente Negra Brasileira (GOMES, N., 2011).

No início da década de 1940, tem-se a criação de outras duas organizações: a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A União dos Homens de Cor foi fundada em 1943 na cidade de Porto Alegre/RS e tinha o propósito de promover a inclusão social das pessoas de cor em todo território brasileiro por meio da elevação da condição econômica e intelectual desses sujeitos. Ato contínuo, é criado o Teatro Experimental do Negro, em 1944, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Além de produzir peças teatrais, o objetivo do TEN era despertar a autoestima da população negra por meio da alfabetização e combater a discriminação e o preconceito racial. A alfabetização era uma

⁷⁰ Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103167>>. Acesso em: 20 set. 2016.

estratégia utilizada tanto pelo TEN quanto pela UHC para promover a inserção social da população negra (PEREIRA, 2007; GOMES N., 2011; GOMES, A., 2012, JESUS, 2005).

Em meados do século XX, tem-se a fusão de duas tradicionais sociedades: a primeira, Sociedade Satélite Porto-Alegrense, fundada em 1902; e a segunda, Sociedade Cultural Carnavalesca Prontidão, fundada em 1925. Dessa forma, em 1956 criava-se a Sociedade Cultural Beneficente Satélite Prontidão. Além de proporcionar lazer e recreação a instituição manteve desde sua origem a preocupação de manter um dos fundamentos presentes no estatuto da Sociedade Satélite Porto-Alegrense: a manutenção de uma biblioteca, com o propósito de dar continuidade à alfabetização iniciada no longínquo ano de 1902. A partir da década de 1990 a Sociedade Satélite Prontidão implantou uma ação pioneira: “o curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares que contribuiu para que muitos estudantes afrobrasileiros ingressassem em diferentes universidades gaúchas” (PEREIRA, 2010, p. 95-96).

Até meados do século XX, percebe-se de que forma se deu a luta empreendida por intelectuais, grupos, organizações e movimentos sociais em prol da garantia de acesso da população negra à formação educacional. Contudo, é necessário ainda considerar a situação da população negra naquele momento histórico, mais de meio século após o fim do regime escravocrata de produção.

O princípio de igualdade, proclamado por todas as Constituições Republicanas⁷¹ até a década de 40 do século XX, também esteve pautado na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷², em 1948. Nesse documento, além da liberdade e da igualdade em dignidade e direitos – dispositivos assegurados a todos os seres humanos (artigo primeiro) – ainda constava, de acordo com o artigo vinte e seis, o direito gratuito à instrução a todo ser humano. Instrução essa que visaria, entre outros, a tolerância entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos.

Apesar da propagação do princípio de igualdade e do direito à instrução, em 1950 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 50,6%, de acordo com o Censo do IBGE⁷³. Isto significa um número maior de pessoas analfabetas do que de pessoas

⁷¹ Consituições Republicanas de 1891, de 1934, de 1937 e de 1946.

⁷² Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

⁷³ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

alfabetizadas. Além disso, é válido ressaltar que de acordo com Gomes, A. (2012), uma das razões que motivou a Campanha Nacional de Alfabetização – proposta pelos articuladores do I Congresso Nacional do Negro – foi o fato de que na época, 70% dos negros brasileiros eram analfabetos.

Ainda a cerca do contexto social da época, é importante ressaltar a promulgação da Lei 1.390, em 1951, mais conhecida pelo nome de seu autor, Afonso Arinos⁷⁴, que incluiu entre as contravenções penais a prática de preconceitos de raça/cor. De acordo com o primeiro artigo da Lei Afonso Arinos, constituiria uma contravenção penal: “a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor” (BRASIL, 1951).

A partir do pressuposto de que a existência de uma proibição para determinada prática denuncia a existência dessa prática, a promulgação da Lei Afonso Arinos, que estabelecia como contravenção penal a prática do preconceito de cor/raça anuncia a existência desse tipo de atitude na sociedade. Essa é a conclusão de Gomes, A. e Shiavon (2013. p. 254) ao analisarem a referida lei: “Se em nosso país não existissem problemas desta ordem, desde o período analisado, o que explicaria a lei 1.390, de 3 de julho de 1951, chamada Afonso Arinos, que incluiu como contravenção penal o preconceito de raça ou cor?”. Esse contexto de exclusão social, altas taxas de analfabetismo e de inexistência de políticas públicas à população negra, levaria a um ajuste na pauta de reivindicações sobre a questão negra na segunda metade do século XX.

Em meio ao governo militar iniciado em 1964, tem-se a promulgação da Lei nº 5.465, em 1968. Mais conhecida como “Lei do Boi” ela dispunha sobre a adoção de um sistema de reserva de vagas para agricultores e filhos destes em escolas agrícolas de ensino médio e em faculdades de Agricultura e Veterinária⁷⁵. Na prática, esta lei servia para favorecer os privilégios de quem, em geral, já os detinha. Em situação inversa, aqueles indivíduos oriundos de famílias negras e com poucos anos de escolarização não chegavam a concluir a primeira etapa de sua formação inicial e permaneciam impedidos de ter acesso à educação de nível superior. É importante ressaltar que desde a abolição da escravatura (1888)

⁷⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

até o Golpe de Estado dado pelos militares (iniciado em 1964), não houve políticas efetivas voltadas à inclusão da população negra na sociedade brasileira.

Em um cenário marcado por forte autoritarismo, repressão militar, truculência, privação de direitos sociais inalienáveis à vida e concentração fundiária, emergem movimentos sociais – entre outros motivos – para contestar a ordem até aquele momento estabelecida, de luta pelo reconhecimento à diferença e de reivindicação pelo direito à igualdade – princípio estabelecido, conforme anteriormente apresentado, nas Consituições Republicanas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dentre as organizações destaca-se: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento Feminista e Movimento Negro Unificado (MNU).

No caso específico do Movimento Negro Unificado (MNU), trata-se de uma organização fundada no ano de 1978 e que trazia objetivos concretos e bem delineados: lutar contra o racismo; denunciar a discriminação racial; revelar a fragilidade do argumento em torno do mito da democracia racial; denegrir⁷⁶ a história do Brasil, ressignificando a participação de negras e negros na construção da sociedade brasileira; emancipar política, econômica e culturalmente a população negra. A mobilização de organizações negras e de seus representantes configura-se como o fator principal que levou à conquista de reivindicações apresentadas desde a fundação do MNU.

No campo educacional, pode-se dizer que a mais relevante conquista do movimento foi a aprovação da Lei Federal nº 10.639/03, que dispõe sobre a inclusão nos currículos escolares da temática sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Além de ter sido fundamental para a aprovação da Lei 10.639, a articulação e a luta dos atores vinculados à pauta do movimento negro também foram fundamentais para influenciar o Estado brasileiro a admitir os problemas advindos da discriminação racial – ainda hoje percebida – e a aprovar Ações Afirmativas direcionadas para a população negra. Outra resposta estatal advinda da luta da militância negra foi a criação de secretarias – a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – e os dispositivos legais subsequentes à Lei 10.639/03 apresentados

⁷⁶ Etmologicamente o termo ‘denegrir’ equivale a tornar negro. Neste caso, enegrecer a história do Brasil equivale a evidenciar a importância da população negra para a constituição do Estado brasileiro.

na introdução deste estudo – Parecer CNE/CP 03/2004; Resolução CNE/CP 01/2004 (PEREIRA, 2010; GOMES N., 2011; MORAES, 2012).

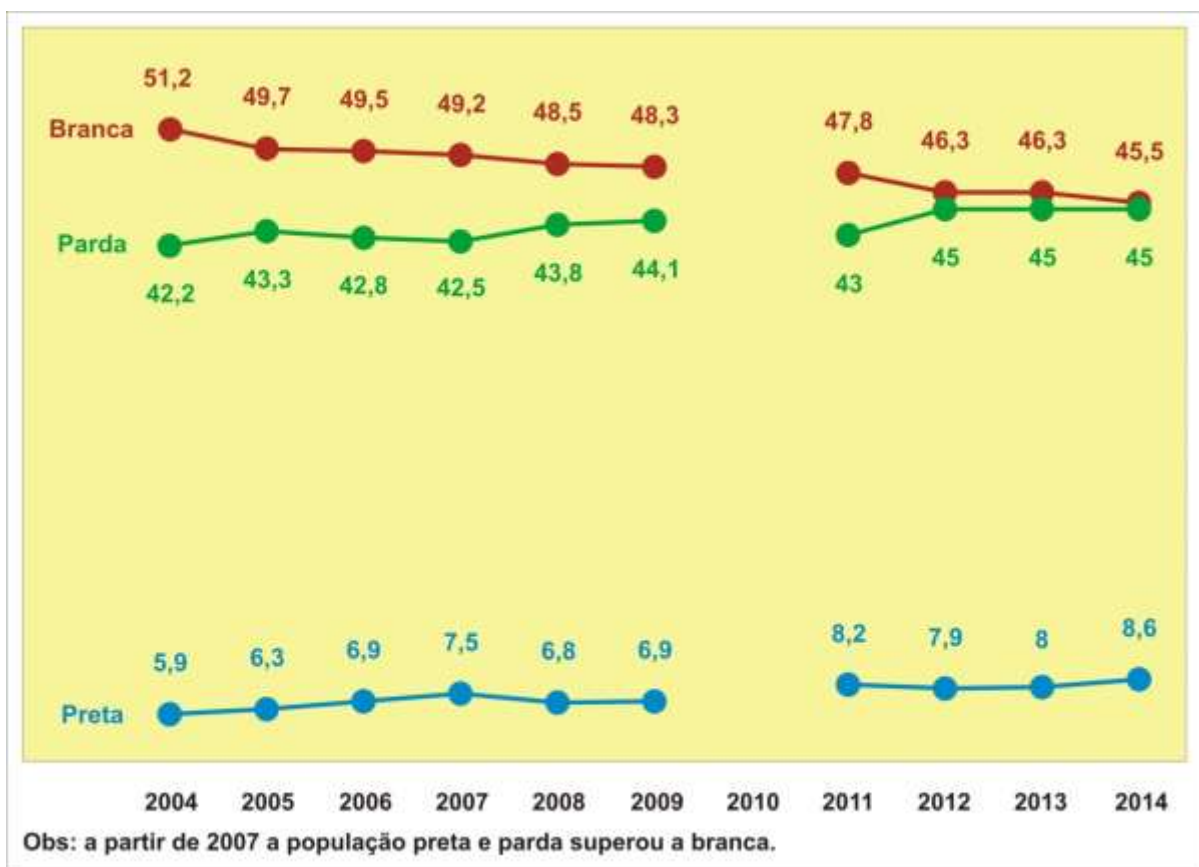
Ainda na década de 1980, tem-se a articulação de movimentos de mulheres negras, que passaram a reivindicar temas que não eram pautados, nem pelo movimento negro, nem pelo movimento feminista. A partir da relação existente dentro da pirâmide social brasileira, percebe-se diferenças hierárquicas tanto no quesito gênero, quanto no quesito raça/cor. Em razão dessa hierarquia – em que o topo da pirâmide social é reservado à população predominantemente masculina e branca e a base, à população predominantemente feminina e negra – é fundada em 1987, em Porto Alegre, a “Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras”. O propósito apresentado nas diretrizes da organização é disposto em linhas de ação: atendimento jurídico e psicossocial a vítimas de discriminação étnico-racial; atendimento a meninas e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; atendimento psicossocial a vítimas de violência doméstica; capacitação de educadores/as e professores/as em direitos humanos, articulação com organizações feministas, de mulheres e com o Movimento Social Negro; produção de materiais de cunho informativo, como cartilhas e boletins. Dentre as estratégias educacionais desenvolvidas pela Organização Maria Mulher destaca-se ainda a realização de oficinas de alfabetização realizadas em parceria com outras instituições (PEREIRA, 2007).

O processo de marginalização da população negra aqui apresentado configura, no início deste terceiro milênio, um quadro de desigualdade étnico-racial, que é quantificado a partir dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo o Instituto, a população encontrava-se, em 2007 – logo, um ano antes da promulgação da Lei Municipal nº 1.978/08 de Alvorada – dividida entre não-negros (49,4%) e negros – pretos e pardos – (49,7%)⁷⁷. Apesar da aproximação numérica entre os dois grupos de referência, enquanto a parcela não-negra da população naquele momento apresentava um rendimento médio de 3,4 salários mínimos e estudava por aproximadamente 8,8 anos, a parcela negra da população apresentava um rendimento médio de 1,8 salários mínimos e estudava por aproximadamente 6,8 anos.

⁷⁷ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2014, a população brasileira apresentava-se dividida entre não-negros (45,5%) e negros (53,6%).

A Figura 7 apresenta o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), sobre a cor/raça da população brasileira. Nela pode-se constatar que de 2004 a 2014 houve uma queda do número de pessoas autodeclaradas não-negras e um consequente aumento de pessoas autodeclaradas negras, a ponto de, em 2007, a população preta e parda ter superado a população branca.

Figura 7: Distribuição da população brasileira por cor ou raça (%) – 2004/2014



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no modelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷⁸.

Nota: Apresenta o percentual da população brasileira distribuída por cor ou raça no período de 2004 a 2014.

⁷⁸ A produção desta figura fez-se necessária devido a baixa resolução da imagem original, que comprometeria a leitura e interpretação dos dados. A figura original, apresentada pelo IBGE, encontra-se disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

O fato de mais pessoas estarem reconhecendo sua negritude possivelmente seja, em grande medida, reflexo das políticas de ações afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais que vem sendo reivindicadas desde longo tempo pelo Movimento Social Negro. São ações que resultaram de um profícuo trabalho de mobilização e de luta política em benefício da comunidade negra. A partir do histórico processo de discriminação racial, oriundo do período escravocrata brasileiro – e que é percebido ainda neste início de século XXI – percebe-se que as práticas pedagógicas antirracistas, assim como as políticas de Ações Afirmativas, cumprem um importante papel:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004a, p. 7).

Ao longo dos anos, houve várias reivindicações por parte dos movimentos sociais engajados na garantia de educação para a população negra – que luta em pé de desigualdade em relação à parcela da população branca – em prol de melhorias econômicas, sociais, políticas e educacionais para aquela classe que havia sido marginalizada no pós-abolição. Um dos grandes avanços que constituem o quadro de conquistas em prol de políticas de Ações Afirmativas⁷⁹ para a educação foi a promulgação, em 2003, da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particulares.

Ao fazer uma retomada das atividades mais recentes percebidas de 2014 até os últimos meses de 2016 (período final de escrita desta dissertação), enquanto pesquisador integrado ao conjunto de temas relacionados à Lei 10.639/03, destaco três importantes manifestações de representantes de organizações negras, seja em defesa de ações propositivas, seja em relação a temas que obstaculizam a prática da educação para as relações étnico-raciais. O primeiro desses episódios foi o processo de elaboração do Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

⁷⁹ As Ações Afirmativas se estabelecem como políticas públicas voltadas ao resgate social de grupos sociais e/ou étnico-raciais que foram historicamente marginalizados, a fim de proporcionar uma situação racial igualitária e justa. Elas atuam no sentido de educar os cidadãos para interagirem na construção de uma nação democrática, garantindo direitos e valorizando identidades (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Etnicorraciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas no Rio Grande do Sul, cujo Grupo de Trabalho foi determinado pelo Decreto⁸⁰ nº 50.725, de 2013. O estabelecimento desse Grupo foi uma consequência do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. O Plano Nacional⁸¹ sugere a construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação e justifica-se por orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais no que se refere ao desenvolvimento das Leis 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008.

O segundo episódio que contou com a importante participação das organizações negras foi o acompanhamento da auditoria realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) para o cumprimento do artigo 26-A da LDB. O referido artigo foi introduzido pela Lei 10.639/03 – que determinou o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – e modificado pela Lei 11.645/08 – que incluiu o ensino de história e cultura indígena. A primeira fase de atuação do TCE significou o envio de um questionário online para os municípios do Rio Grande do Sul a fim de que seus representantes se manifestassem sobre o cumprimento do artigo 26-A. Esse procedimento gerou uma série de manifestações por parte dos representantes de movimentos sociais negros que trataram essa estratégia como equivocada. Em uma das reuniões ocorridas no Auditório Paulo Freire do Centro Administrativo Fernando Ferrari (CAFF) – onde estiveram presentes representantes de diversos movimentos sociais e de órgãos oficiais – a militância negra chamou a atenção para o fato de que o questionário online macularia os resultados, pois bastaria dizer que a Lei estava sendo cumprida para que essa informação fosse apontada como verídica. Os representantes das organizações negras trouxeram ao conhecimento casos de alguns municípios onde eram organizadas palestras e/ou seminários com o intuito de promover formação paliativa de professores, com pouco tempo de duração. A verdadeira intenção dessas atividades, no entanto, era de apresentar um quadro positivo de aplicação da Lei a fim de que o município não recebesse qualquer punição pelo Tribunal de Contas.

⁸⁰ Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=59841&hTexto=&Hid_IDNorma=59841>. Acesso em: 9 out 2016.

⁸¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 out. 2016.

Os resultados da pesquisa realizada pelo TCE-RS⁸² foram reunidos no documento intitulado “Cumprimento do Art. 26-A da LDB nas Escolas Municipais do RS – Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em síntese, de acordo com os dados apresentados pelo órgão: 89% dos municípios respondentes declararam ter implantado o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto no artigo 26-A da LDB; Em 80% dos Municípios os projetos pedagógicos das escolas incluem o ensino das histórias e culturas africanas; Em 83% dos Municípios os projetos pedagógicos das escolas incluem o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras; Em 81% dos Municípios os projetos pedagógicos das escolas incluem o ensino das histórias e culturas indígenas; Os Planos de Ensino das escolas de 87% dos Municípios contemplam o estudo de histórias e culturas africanas; Os Planos de Ensino das escolas de 90% dos Municípios contemplam o estudo de histórias e culturas afro-brasileiras; Os Planos de Ensino das escolas de 88% dos Municípios contemplam o estudo de histórias e culturas indígenas.

O Tribunal de Contas do Estado evidenciou a necessidade de se aprofundar o trabalho de implementação do artigo 26-A nas agendas escolares após concluir haver divergências entre os números positivos apresentados pelos municípios e o fato de não ter sido possível – até aquele momento – evidenciar em que profundidade e extensão o tema era, de fato, trabalhado nas escolas. Destaca-se aqui a importância e a coerência das críticas levantadas pela militância negra – anteriormente explicitadas – que vinham cobrando ações efetivas por parte dos poderes públicos no sentido do cumprimento da legislação vigente.

Apesar do suposto trabalho realizado pelos municípios quanto à implementação do artigo 26-A da LDB, em apenas 62% deles foi declarado haver oferta de formação específica para professores nos últimos cinco anos. Além disso, 79% dos Executivos municipais respondentes declararam não ter editado normativa relativa à implementação de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Uma investigação mais precisa sobre o grau de aprofundamento na abordagem desses temas na escola dar-se-ia no segundo momento da investigação do TCE.

⁸² Disponível em:

<http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf>. Acesso em: 9 out. 2016.

De acordo com as informações apresentadas ao TCE/RS, nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino das escolas municipais de Alvorada estão incluídos, conforme previsto no artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas e africanas. Além disso, conforme referenciado no capítulo anterior “O campo de pesquisa e a EJA”, ao publicar a Lei municipal nº 1.978/08, Alvorada figurou no universo de 21% dos municípios gaúchos que haviam editado alguma normativa relacionada à implementação de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, até outubro de 2015. Salienta-se, no entanto, que o espaço de jurisdição da lei municipal de Alvorada não encontra respaldo na presente pesquisa, que foi realizada em uma escola da rede estadual de educação. Apesar disso, educadores e integrantes da equipe diretiva/administrativa também foram questionados quanto aos seus conhecimentos sobre a legislação de Alvorada relacionada ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no município. A esse respeito, apenas um professor informou conhecer a Lei, mesmo assim, acrescentando que, na prática, ela não acontecia. Uma professora informou que, apesar de também dar aula no município, nem sabia da existência dessa Lei: “Tu vê que eu sou do município e eu nem sabia dessa Lei, de 2008”.

O terceiro episódio envolvendo a participação de organizações negras em ações contemporâneas a ser destacado refere-se à articulação integrada por diferentes entidades, profissionais e estudantes mobilizados em defesa da Frente Gaúcha Escola sem Mordada, uma oposição ao Projeto Escola Sem Partido, criado com o objetivo de se contrapor a uma suposta doutrinação ideológica nas escolas. Em nível Federal, o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 foi desenvolvido com o objetivo de se incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola sem Partido. O argumento utilizado para fundamentar a necessidade do projeto foi o combate a liberdade de ensinar, criminalizando as práticas educativas que não respeitassem, entre outros: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; liberdade de crença; direito do estudante receber uma educação moral de restrito acordo com as convicções de seus pais.

Mas o que significaria a aprovação do PL nº 867 em face da implementação da Lei Federal 10.639/03? De que forma poderia ser compreendida uma aula sobre culturas afro-brasileiras em que se abordasse algum aspecto religioso dessa tradição a estudantes cujas famílias fossem de qualquer outra matriz religiosa? O fato de falar sobre uma religião “exótica” significaria necessariamente uma conversão religiosa dos estudantes? E se o plano

de aula contemplasse o estudo de distintas culturas e/ou religiões, isso significaria necessariamente um assédio ideológico? O fato é que a aprovação desse projeto pode limitar tanto um pluralismo de ideias – o que é anticonstitucional – quanto a ação pedagógica propriamente dita, ao aplicar um caráter subjetivo ao exercício da atividade docente e a criminalizar o profissional deste campo.

Contrapondo-se a proposta da Escola sem Partido, a Frente Gaúcha Escola sem Mordaza retoma o princípio de liberdade, previsto na Constituição Brasileira, para o processo de ensino-aprendizagem e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Em consonância com a Frente Nacional Escola sem Mordaza, a Frente Gaúcha lança um Manifesto⁸³ em que solicita o arquivamento nas esferas municipais, estaduais e Federal de Projetos de Lei vinculados à Escola sem Partido, apontados como inconstitucionais, pois visariam produzir uma formação escolar sem reflexão crítica sobre a realidade, criminalizar o exercício profissional e docente e impedir a pluralidade de ideias.

Ainda sobre os fatos vivenciados nesta segunda década do século XXI, pode-se referir este momento histórico como transitório e conturbado. Politicamente, o ano de 2016 determinou um marco no cenário Federal, após o processo de impeachment – o segundo ocorrido no Brasil – que determinou o afastamento da então presidenta Dilma Rousseff, substituída pelo vice Michel Temer, que passou a presidente com apoio da maioria do Congresso para estabelecer mudanças significativas em relação aos projetos até então adotados pelos governos do Partido dos Trabalhadores.

O início do governo de Temer foi marcado pela publicação de diversas Medidas Provisórias (MP) com a delineação dos rumos pretendidos para o país. Uma das primeiras ações foi a edição da MP nº 726, em 12 de maio de 2016, decretando a extinção, entre outros, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (artigo primeiro), bem como dos cargos de Ministro de Estado e Secretário Executivo do ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (artigo quarto)⁸⁴.

⁸³ Disponível em: <<http://joseantiodossantosdasilva.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁸⁴ A MP nº 726 foi revogada pela MP nº728 de 23 de maio de 2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016.

O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos fora criado a partir da Reforma Ministerial anunciada pela então presidente Dilma, em outubro de 2015, promovendo a fusão das Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e de Políticas para as Mulheres. Dentre as competências que justificam a criação da SEPPIR tem-se: a formulação de diretrizes para a promoção da igualdade racial; coordenação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e de proteção a grupos discriminados; e o acompanhamento dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais voltados à implementação da promoção da igualdade racial.⁸⁵

Na área econômica, o início da gestão Temer foi marcado pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que delimita um teto para o aumento dos gastos públicos por até 20 anos⁸⁶, o que vai de encontro ao Plano Nacional de Educação (PNE) – representado pela Lei nº 13.005, de 2014 – considerando que esse suscita uma ampliação dos investimentos em educação. Entre as medidas previstas pelo plano estão: a erradicação do analfabetismo e de todas as formas de discriminação; a superação das desigualdades educacionais; estabelecimento de meta para a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Para que essas medidas sejam efetivadas, o PNE propõe a adoção de algumas metas⁸⁷, como: oferecer educação de tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas; igualar a escolaridade média entre negros e não-negros; elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos; oferecer pelo menos 25% das matrículas de EJA de forma integrada à educação profissional; elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação; ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir o patamar mínimo de 7% do Produto Interno Bruto do país no quinto ano de vigência da referida Lei e 10% do PIB no final do decênio. Nesse sentido, a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional, denominada “PEC do teto de gastos”, pode significar um risco para a implementação do Plano Nacional de Educação, já que a Proposta de Emenda implica um limite de reajuste dos gastos da União à inflação do ano anterior, o que, *a priori*, pode dificultar a realização de novos investimentos.

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>. Acesso em: 11 out. 2016.

⁸⁶ Aprovada na Câmara dos Deputados em 26 de outubro de 2016, a PEC nº 241 tramitou no Senado como PEC nº 55/2016, sendo aprovada em segundo turno em 13 de dezembro de 2016 e promulgada em 15 de dezembro do mesmo ano.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

Outra proposta defendida já no início da gestão Temer foi a reforma no Ensino Médio⁸⁸. Sobre este episódio, não é demais lembrar o suposto equívoco do governo. Após a repercussão negativa do anúncio no qual deixariam de ser obrigatórias no Ensino Médio disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia⁸⁹, o Ministério da Educação voltou atrás, mantendo o ensino dessas disciplinas até a conclusão de outra etapa da reforma⁹⁰.

A flexibilização do currículo se configura como outro aspecto nevrálgico dessa proposta de reforma, pois possibilitaria a escolha pelos estudantes de disciplinas a serem por eles estudadas, visando, de acordo com o então presidente Temer, um currículo: “mais adaptado às suas vocações, às suas aspirações e aos seus planos”⁹¹. Não está explícito, porém, que a escolha por determinada área de conhecimento pode se dar tanto por identificação, como também por ojeriza em relação a áreas consideradas difíceis, que o estudante não entende e que procura evitar. Na prática, para ele, a liberdade de escolha por uma área específica pode significar um conhecimento ainda mais fragmentado e descontextualizado de sua realidade social. Uma formação fragmentada, em nível de Ensino Médio, pode significar uma limitação não apenas em relação ao ingresso na educação superior – considerando o caráter multidisciplinar das provas de seleção aplicadas nos concursos de vestibular – como também na formação profissional e humana dos sujeitos, considerando que, de acordo com o artigo 35 da LDB, uma das finalidades do Ensino Médio é: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Ao abordar esses temas, retoma-se a descrição de Pereira (2007) que fala de uma mudança ocorrida em 2003, quando o então governador Germano Rigotto, logo ao assumir o governo gaúcho, determinou a extinção do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul. Tendo havido uma exigência de retratação por parte de lideranças do Movimento Social Negro brasileiro, o governador desfez o ato

⁸⁸ De acordo com Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio são estendidas para a modalidade EJA no ensino médio.

⁸⁹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 11 out. 2016.

⁹⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/mp-da-reforma-do-ensino-medio-e-publicada-em-edicao-extra.ghtml>>. Acesso em: 11 out. 2016.

⁹¹ Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/09/temer-a-escola-deve-ser-grande-aliada-do-jovem-em-sua-formacao>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

equivocado. Com base nos acontecimentos de 2016, reitera-se o argumento de Pereira (2007, p. 96) de que há um movimento de avanços e recuos no desenvolvimento de ações sociais. “A cada conquista temos uma contra reação dos poderes hegemônicos que acaba por neutralizar o processo reivindicatório desses movimentos; neutraliza-os, mas não os extingue”.

Devido à incipiência desses fatos ligados a mudança do cenário político em nível nacional não é possível aqui fazer uma análise aprofundada sobre essa realidade. Ainda que fosse, essa abordagem serve para lembrar-nos de que o atual momento histórico – a retirada do projeto educacional desenvolvido durante os treze anos de administração do Estado pelo Partido dos Trabalhadores – pode representar uma alteração significativa nas políticas sociais até então implementadas. No caso específico do tema relacionado a essa dissertação, a mudança do quadro político e, conseqüentemente, dos projetos sociais que começaram a ser desenvolvidos no campo educacional a partir do segundo semestre do ano de 2016 – como a aprovação da PEC do teto de gastos e de uma nova orientação para o Ensino Médio – pode determinar uma mudança significativa no currículo da Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Médio. Da mesma forma, a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos pode significar uma estagnação – ou mesmo um retrocesso – no que se refere a continuidade dos trabalhos voltados à Educação para as Relações Étnico-raciais e objetivados pelo rompimento do racismo, pela promoção da igualdade racial, assim como pela implementação e fiscalização das Diretrizes Curriculares para promoção da igualdade racial.

Ao retomar os aspectos aqui relacionados sobre a história da educação no Brasil a partir da perspectiva de lutas e de conquistas balizadas pela questão negra, depreende-se que o processo de escolarização se revelou como uma ferramenta historicamente utilizada pelos grupos econômica e culturalmente dominantes para manter a hierarquia e a desigualdade social. Nesse contexto, negros e negras permanecem estigmatizados, quer pelas marcas do sistema escravocrata de produção, quer pelo racismo do Brasil republicano – herança do período colonial.

Não obstante a existência de dispositivos legais que autorizavam a escolarização da população negra, pode-se dizer que a discriminação se configura como um mecanismo que impediu este grupo de ter acesso não apenas ao campo educacional como também a outros

direitos sociais como trabalho e moradia⁹². Destaca-se aí a importante contribuição das organizações negras para a educação de sujeitos de diferentes faixas etárias, inclusive adultos que, se tinham algum direito assegurado pelo Estado, esse estava maculado pelos mecanismos sociais que colocavam a população negra em uma situação de desigualdade em relação às pessoas que tinham garantidos seus direitos como cidadãos. Dito de outra forma, a educação de negras e negros foi primeiramente viabilizada por organizações negras cujos integrantes trabalharam impregnados pelo ideal de libertação pelo conhecimento. Com o passar do tempo, outras reivindicações passaram a ser pautadas pelos movimentos sociais negros⁹³.

A manutenção de fatores como racismo, vulnerabilidade social e alta taxa de analfabetismo entre a população negra originaram ações que objetivavam uma mudança nesta situação. O ponto de partida foi o entendimento de que o problema que atingia as pessoas negras deveria ser combatido não apenas por elas e sim por toda sociedade.

Dessa forma, seria preciso uma mudança relevante a fim de que as situações de preconceito pudessem ser revogadas, os sujeitos não negros viessem a respeitar as peculiaridades culturais e fenotípicas não pertencentes ao seu grupo de origem e os sujeitos negros pudessem ter orgulho dos elementos relacionados às suas identidades. Nesse interim, o campo educacional se constitui como uma das principais plataformas para a luta antirracista, considerando a necessidade de valorização das identidades afro-brasileiras e a promoção do respeito às diferenças de toda ordem.

⁹² De acordo com o artigo seis da Constituição Federal de 1888, ao lado da educação, configuram-se também como direitos sociais: “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Consituição”.

⁹³ É importante ainda reiterar que a Lei 10.639/03 – bem como os dispositivos legais dela decorrentes e outras ações voltadas a combater o racismo e a superar as desigualdades raciais – se concretizaram a partir da mobilização de militantes engajados com a questão negra.

3.2 Convenções atribuídas

Ao iniciar a análise sobre o significado de identidades, salienta-se o pressuposto, segundo o qual compreende-se os conceitos aqui discutidos como convenções sociais criadas dentro de contextos, em geral, não neutros. Neste sentido, tem-se o currículo escolar como uma convenção eurocêntrica, que privilegia padrões culturais europeus e desconsidera as culturas populares afro-brasileiras.

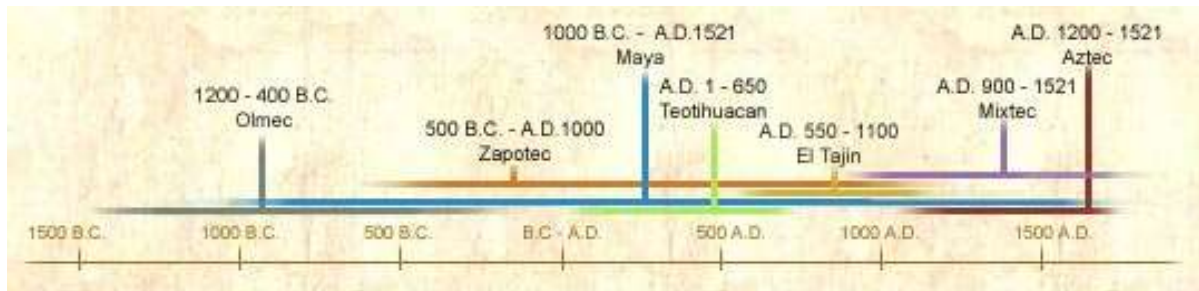
Em diferentes áreas do campo educacional, percebe-se de que forma se aplicam as chamadas convenções eurocêntricas. Em Geografia, basta lembrar da localidade de Greenwich, em Londres, que dá nome ao meridiano delimitador do planeta Terra em ocidente e oriente – meridiano de Greenwich (0º Grau). Não é demais lembrar que, de igual forma, o parâmetro norte-sul também se trata de uma normatização. Depreende-se daí a derivação nortear, como sinônimo de conduzir, encaminhar, guiar.

A convenção eurocêntrica relacionada à disciplina de história pode ser percebida através do fato que marca o início do estudo desta disciplina no currículo de grande parte das escolas brasileiras⁹⁴: a chegada dos europeus no continente americano. Há evidências de fósseis em solo americano de onze mil e quinhentos anos (11.500), fase muito anterior ao período, por exemplo, de construção das três mais conhecidas pirâmides do Egito - aproximadamente dois mil e quinhentos anos (2500 aC).

Para além das civilizações Asteca, Maia e Inca, há evidências de civilizações americanas, na fase pré-colombiana, desde pelo menos mil e duzentos anos (1200 anos aC) – conforme ilustrado na figura 8. É o caso da civilização Olmeca, desenvolvida na América Central (área do atual México) e considerada civilização-mãe das culturas mesoamericanas posteriores – apresentada na figura 9. Aliás, um aspecto presente na arte Olmeca são os monolitos talhados em pedra – cabeças gigantes – cujos traços fenotípicos lembram as características físicas associadas à população negra.

⁹⁴ O respectivo fenômeno pode ser comprovado pela análise de escolas da Região Metropolitana de Porto Alegre, dentre elas, a que foi escolhida como foco desta pesquisa.

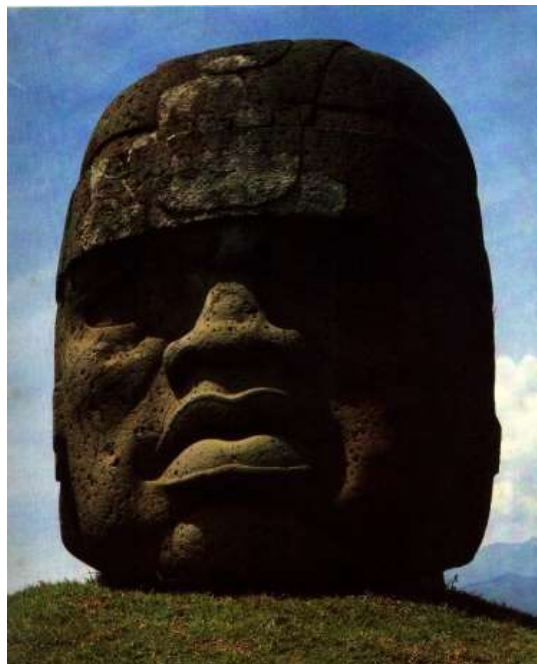
Figura 8: Linha do tempo – sociedades pré-colombianas



Fonte: Material de aula da professora Sílvia Copé, na disciplina História da América Pré-Colombiana do departamento de História da UFRGS.

Nota: Apresenta a linha do tempo das organizações sociais desenvolvidas na América pré-colombiana.

Figura 9: Arte olmeca



Fonte: Material de aula da professora Sílvia Copé, na disciplina História da América Pré-colombiana do departamento de História da UFRGS.

Nota: Apresenta um aspecto da arte Olmeca – monolitos talhados em pedra com feições negroides.

Na área das linguagens pode-se constatar a convenção adotada para os termos branco, preto e negro, cujos significados estão associados tanto a percepção do espectro luminoso, quanto a representações de cunho moral, emocional, qualidades psicológicas, intelectuais e culturais. Dentre os significados da palavra branco, tem-se: indivíduo da raça

branca; da cor do leite, da neve; claro, alvo; puro; inocente. Em relação aos termos preto e negro, trata-se de uma sinonímia: indivíduo de cor negra; da cor do carvão; complicado, que está repleto de dificuldades; funesto; lúgubre; que pode anunciar adversidades ou infortúnios. É reveladora a associação feita entre a cor branca, as qualidades a ela associadas e o indivíduo portador desta cor, em contraponto aos atributos relacionados à cor preta – no dicionário também apresentada como cor negra. A argumentação aqui suscitada é a de que a ligação do indivíduo negro a características não positivas trata-se de uma construção social, realizada dentro de um contexto etnocêntrico e, por isso, não neutro, em que não se via problema em se estabelecer tal relação. De forma natural, muitos termos ainda são, cotidianamente, usados e assimilados dentro do que se convencionou chamar de linguagem coloquial. A tabela 3 apresenta algumas dessas expressões impregnadas de valor difamatório.

Tabela 3: Expressões de uso corrente

Lista negra	Relação de pessoas/instituições consideradas nocivas.
Magia negra	Uso de forças sobrenaturais para fins maléficos.
Fossa negra	Buraco cavado na terra para receber dejetos humanos.
Mercado negro	Comércio ilegal, clandestino, ilícito.
Peste negra	Caracterizada por hemorragias cutâneas, gengivais e nasais, e pelo vômito-negro.
Vômito-negro	Doença infecciosa, epidêmica, muito grave (febre-amarela).
Ovelha negra	Pessoa considerada fora dos padrões considerados normais.
Humor negro	Subgênero do humor que insere elementos trágicos, de mau gosto, mórbidos, politicamente incorretos.
Nuvem negra	Relacionada a uma situação emocional ruim e difícil.
Denegrir	Tornar negro; insultar, difamar alguém.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em conteúdos da internet, como o artigo “Metáforas reforçam preconceito racial”⁹⁵, o artigo “Tire o racismo do seu vocabulário”⁹⁶, e o blog “Aula de História”⁹⁷.

Nota: Lista de expressões de uso corrente, impregnadas de valor difamatório.

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1203/pag4.html>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

⁹⁶ Disponível em: <<http://www.modifica.com.br/expressoes-racistas/#.WGzqW1MrLZ4>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

⁹⁷ Disponível em: <<http://aula-de-historia.blogspot.com.br/2009/09/metafora-do-preconceito-e-as-conotacoes.html>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

O uso corrente de tais expressões sem uma reflexão crítica a cerca dos valores nelas contidos pode significar uma depreciação, mesmo que involuntária, a pessoas negras. Com base na reprodução deste tipo de estereótipo muitas pessoas acabam tendo dificuldade de construir positivamente sua identidade racial e de ter uma boa autoestima. Não há nada de surpreendente quanto ao fato de compreender a dificuldade de uma pessoa negra aceitar positivamente sua identidade racial, tendo ela visto e ouvido durante toda a vida a cor da sua pele sendo valorada de forma lúgubre, pernicioso, maléfica, nociva, mórbida, ruim e difícil. O que dizer do termo denegrir, que significa tornar negro e ao mesmo tempo um insulto? Quem gosta de ver sua imagem atrelada a um significado tão nocivo?

Em um vídeo divulgado na internet, o artista africano de Gana, Nabby Clifford, que mora há mais de trinta anos no Brasil, denuncia o preconceito que ele descobriu acontecer neste país em relação a palavra negro⁹⁸. Segundo Clifford, o termo negro é geralmente relacionado ao que é ruim, por isso defende que uma criança não deveria ser chamada de negra, porque ao ouvir tantos conceitos depreciativos em relação a sua cor, ficaria com dúvidas em relação a sua própria identidade. Para o artista, tudo seria resolvido ao se substituir o termo negro pelo correspondente preto, que segundo ele, teria um significado mais harmonioso. Entretanto, se se retorna aos conceitos na forma como são apresentados nos dicionários, verifica-se que a solução não seria tão simples, pois conforme anteriormente apresentado, os termos preto e negro configuram-se como correspondentes, pois são representados pelos mesmos valores simbólicos.

A partir da análise sobre as convenções sociais relacionadas aos termos referenciados, pontua-se a importância de uma educação direcionada às relações étnico-raciais, com vistas a uma transformação dos processos educacionais, que promovam a valorização das diversidades e o respeito às diferenças. Dessa forma, ao invés de um silenciamento de expressões como preto ou negro, o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pontuam é a valorização de referenciais identitários de pessoas negras a fim de que essas possam construir positivamente sua autoestima e que as pessoas não-negras venham a respeitar as diferenças.

⁹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FcXurKZUcJM>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

3.3 Etimologia racial

Ao analisar etimologicamente o termo raça compreende-se que os significados a ele atribuídos variam conforme o período histórico e aos atores que dele fazem uso. Ao discorrer sobre esse conceito, Munanga (2003, p. 1) informa que: “no latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum”. O autor ainda salienta que a civilização europeia foi impactada com a descoberta de tipos exóticos de vida – ameríndios, negros, melanésios – e em decorrência, houve a necessidade de classificar esses seres como pertencentes ou não à humanidade. O trabalho de classificação fora realizado em dois momentos. Primeiro, a partir de um pressuposto bíblico: comprovar se aqueles exóticos eram, da mesma forma que os europeus, descendentes de Adão. Depois, num segundo momento, a partir do pressuposto iluminista da razão – com a apropriação do conceito de raça advindo das ciências naturais, usado para classificar espécies de animais e vegetais – a fim de estabelecer padrões de raças pertencentes à humanidade. Além da cor da pele, que determinou o estabelecimento das três raças ainda hoje pertencentes a terminologia científica – branca, negra e amarela – outros critérios também passaram a ser considerados para se determinar as diferenças raciais, como traços físicos (formas de nariz, lábios, queixo, crânio).

No século XVIII, uma classificação da humanidade junto a uma escala de valores foi feita pelo naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778), que dividiu *o Homo Sapiens* em quatro raças. Para além do caráter etnocêntrico da classificação de Linné, por um lado, atribuindo a seu grupo somente traços positivos e, por outro lado, atribuindo aos três outros grupos traços proeminentemente funestos, nota-se que a associação entre características físicas e qualidades morais dos sujeitos culminaria em uma hierarquia entre raças superiores e inferiores:

- **Americano** – que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático** – amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano** – negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua

mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

- **Europeu** – branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. (MUNANGA, 2003, p. 9)

Nos século seguinte, em 1859, é publicada a obra “Origem das Espécies”, fruto do trabalho investigativo do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882), que, em 1831, havia mapeado a costa da América do Sul, observando diversas formas de vida. Uma das conclusões de Darwin foi a de que o desenvolvimento das espécies se dá por seleção natural. Dessa forma, os organismos que melhor se adaptam a um meio podem sobreviver através do repasse de tais mudanças aos seus descendentes. De outra forma, os organismos menos adaptáveis acabam fadados à extinção.

A fundamentação teórica desenvolvida por Darwin para justificar os fenômenos biológicos por ele estudados foi posteriormente utilizada por alguns pensadores que defendiam a existência de diferenças hierárquias entre raças humanas. A tentativa de aplicar os conceitos formulados por Darwin ao campo das sociedades humanas ficou conhecido como Darwinismo Social. Nesse ínterim, em 1883, o inglês Francis Galton (1822-1911) cunhou o termo Eugenia, que seria o estudo de estratégias artificiais para melhoramento genético – físico ou mental – da população. O entendimento sobre a existência de raças inferiores que deveriam ser subjugadas por raças superiores seria utilizado por grande parte dos governos europeus para justificar suas pretensões imperialistas. Além disso, a hierarquização racial da humanidade desencadeou processos extremos como a eugenia nazista, pautada pelo aperfeiçoamento genético da raça ariana e pela eliminação de deficiências. Conforme Gomes N. (2005a, p. 50): “Os nazistas consideravam os povos que deles se diferenciavam radicalmente em cultura, características físicas e religião como raças inferiores, como povos biologicamente inferiores aos alemães e à raça branca e ariana”. O racismo se configura justamente na concretização da ideologia baseada na divisão da humanidade em raças hierarquizadas: “que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais” (MUNANGA, 2003, p. 7-8).

Com a criação do Projeto Genoma Humano, em 1990, uma corrida científica reuniu vários países com o propósito de sequenciar e mapear os genes dos seres humanos. Após mais de uma década de pesquisa, concluiu-se não haver justificativas genéticas para diferenciar a

humanidade por raças, pois independente de origem os humanos são 99,99% idênticos uns aos outros. A erupção deste novo paradigma científico, *a priori*, resolveria o problema da hierarquização racial. Na prática, porém, o racismo enquanto mecanismo reprodutor de desigualdades continuou a existir e uma nova discussão conceitual passou a ser amplamente efetuada. Se por um lado, já não era possível se classificar a humanidade em raças biológicas, por outro, não era possível promover uma ruptura no sistema de representações linguísticas, desenvolvido sobre padrões preconceituosos e solidamente convencionados. Dito de outra forma, a descoberta da nulidade científica do termo raça não aboliu do imaginário social o uso de expressões de cunho racial depreciativo, tão pouco significou uma barreira para o avanço do racismo. Diferente disso, permanece sendo usual, tanto na linguagem culta quanto na coloquial, a adoção, por exemplo, do termo denegrir – tornar negro – utilizado para difamar uma pessoa. Devido a esse tipo de convenção linguística, como revela Munanga (2003), o termo raça continua sendo utilizado não como uma categoria biológica, mas sim como uma categoria social e política, porque implica uma relação de poder e dominação:

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p. 6).

Apesar do valor simbólico do termo raça e de haver autores que o utilizem com maior frequência, não existe uma determinação para o seu uso exclusivo. Há autores que preferem utilizar o termo etnia, outros ainda preferem a expressão étnico-racial. Gomes, N. (2005a) nos remete a uma primeira compreensão a cerca dos pressupostos desta pesquisa ao anunciar os significados desses conceitos. Para a autora, a opção por raça está relacionada ao já referido poder simbólico do termo, devido ao fato de ele conseguir representar de forma mais apropriada o fenômeno do racismo. Logo, utiliza-se raça não com base na concepção biológica vigente até o século passado e sim com base na dimensão social e política do termo. Enquanto raça encontra-se relacionada a essa concepção social e política, etnia relaciona-se a processos históricos e culturais, significando um grupo de pessoas que partilha de determinados interesses de forma próxima ou coerente. Ainda de acordo com Gomes, N. (2005a), a expressão étnico-racial, por sua vez, é utilizada por alguns autores que optam por agregar o poder simbólico do termo raça – conteúdo social e político – ao referencial etnia,

valorizando história, cultura e a vida dos negros no Brasil. Em outra perspectiva, Munanga (2003, p. 12) define etnia como um grupo de indivíduos que: “tem um ancestral comum; tem uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Isto posto, reafirma-se ser adequada a permanência do uso do termo raça não mais pelo contexto biológico, mas pelo seu sentido político e/ou ideológico, em função dos valores a ele historicamente atribuídos.

Outro conceito relevante para esta pesquisa é o de identidades, compreendida, para Hall (2005), como um processo inacabado, em constante formação. A partir desse caráter fluido do conceito, não se poderia atribuir ao sujeito pós-moderno uma identidade fixa e estável, visto que ele tenderia a assumir posições diferenciadas em função de cada momento: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2005, p. 13).

Constantes interações sociais, processos inconscientes e a interconexão de várias culturas aparecem como fatores que determinam a natureza inacabada do processo de formação identitária. Com um olhar semelhante, Gomes, N. (2005a, p. 42-43) assinala que a formação de identidades ocorre de forma partilhada com os outros e que as múltiplas identidades sociais que nos constituem: “podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes”.

A formação de identidades raciais no Brasil, além de instável também se configura como um processo subjetivo e, por isso, ainda mais fluido. Diferente da classificação realizada nos Estados Unidos e na África do Sul, baseada na origem⁹⁹ e no sangue, no Brasil, a classificação racial é cromática. Isso significa que o mestiço brasileiro, a depender do grupo com o qual estiver interagindo, pode ser classificado (e se auto classificar) a partir de diferentes posições identitárias. É o que revela Munanga (1999) ao inferir que a ideologia eugênica do branqueamento elaborada pela elite brasileira em fins do século XIX permanece atuante no imaginário social. O ponto de partida de sua análise foi o resultado da pesquisa do historiador Clóvis Moura, realizada após o censo do IBGE de 1980, com brasileiros não brancos que foram questionados sobre sua cor:

⁹⁹ Na classificação pela origem, se o sujeito tiver algum ancestral negro ele também será considerado negro, mesmo que suas características fenotípicas sejam de uma pessoa branca.

No recenseamento de 1980, por exemplo, os não-brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do IBGE sobre sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca-avermelhada, branca-melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café-com-leite, canela, canelada cardão, castanha, castanha clara, cobre corada, corde café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquicento, escurinha, fogoió, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morenada, morena escura, morena fechada, morenã, morena prata, morena-roxa, morena ruiva, morena trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negrota, pálida, paraíba, parda, parda clara, polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada, queimada de praia, queimada de sol, regular, retina, rosa, rosada, rosa queimada, roxa, ruiva, russo, sapecada, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha, além de outros que não declararam a cor. O total de cento e trinta e seis cores bem demonstra como o brasileiro foge se sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior (MOURA, C., 1988, p. 63).

Para além do fator instabilidade, inerente ao conceito de identidades, há que se destacar a questão da dificuldade em estabelecer o significado de categorias como branco, negro e mestiço. Para Munanga (1999), a importância dessas categorias está muito mais em seu conteúdo ideológico do que no biológico. Ele enfatiza que o termo mulato, do espanhol, mulo – designado para o resultado da união branco(a)/negra(o) – teria uma conotação mais pejorativa do que o termo mestiço – no século XVIII utilizado para significar o resultado da união entre espanhol(a)/índia(o) – devido a uma certa valorização dos índios a partir do mito do bom selvagem de Jean-Jacques Rousseau. A elevação do índio a bom selvagem criava uma condição de superioridade desse em relação a figura animalésca do mulato.

Sobre a classificação racial realizada atualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são empregadas cinco categorias para o critério cor/raça, quais sejam: branca, preta, parda, amarela, e indígena.

Consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia) – (IBGE, 1999).

A compreensão do IBGE acerca dessas categorias permite a pressuposição de que enquanto indígena refere-se a um referencial cultural e amarela a um referencial geográfico, as categorias branca, preta e parda vinculam-se a referenciais cromáticos, baseados no tom da pele. Sobre o processo de identificação, de acordo com Osório (2003), ele é feito, basicamente por meio de dois métodos, o método da auto-atribuição de pertença – no qual o sujeito é quem classifica o seu pertencimento – e o método da heteroatribuição de pertença – quando outra pessoa classifica o grupo do sujeito.

No primeiro Censo brasileiro, em 1872, foram utilizadas quatro categorias já pertencentes às relações raciais brasileiras: branco, preto, caboclo e pardo, sendo, caboclo representando o grupo dos indígenas e seus descendentes e, pardo, o resultado da união de pretos (as) e brancas (os). Sobre essas categorias, Piza e Rosenberg (1998-1999, p. 124) avaliam o critério utilizado para tal definição : “Considerando que os termos branco, preto e pardo são cores e caboclo possui raiz na origem racial, o Censo de 1872 parece ter usado um critério misto de fenótipos e descendência para a caracterização racial da população”.

No segundo Censo, em 1890, foram mantidos quatro critérios, com a substituição do termo pardo pelo correspondente mestiço. Os Censos de 1900 e 1920 não incluíram o critério cor. No Censo de 1940 a categoria mestiço voltou a dar lugar a pardo, a categoria caboclo deixou de ser utilizada e, em função da imigração asiática, foi incluída a categoria amarela. Em 1970, em meio ao regime militar, a classificação por cor não foi empregada. Osório (2003, p. 19), observa que: “do Censo de 1940 até o de 1991, a classificação era só de ‘cor’. Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir do Censo de 1991, que a classificação passou a ser de ‘cor ou raça’, ganhando suas cinco categorias atuais”.

A tabela 4 ilustra a quantidade de indivíduos segundo a cor/raça dos brasileiros desde o primeiro Censo, em 1872. Para montá-la, fiz uso das informações presentes em quatro diferentes documentos: Planilha da população presente e residente, por cor ou raça – SÉRIES Históricas e Estatísticas do IBGE¹⁰⁰; Tendências Demográficas: Uma Análise dos Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 (p. 25 e 26)¹⁰¹; (OSÓRIO, 2003)¹⁰²; (PIZA;

¹⁰⁰ Disponível em:

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=2&vcodigo=POP106&t=populacao-presente-residente-cor-raca-dados>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

¹⁰¹ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4889.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ROSENBERG, 1998-1999). Os números com a percentagem da população distribuída em cinco categorias (branca, preta, parda, amarela e indígena), foram extraídos da planilha SÉRIES – Históricas e Estatísticas do IBGE. Para que se tornasse visível a falta de informação no critério cor/raça, foram incluídos os períodos de 1900, 1920 e 1970, momento em que os censos não incluíram o critério cor. Além disso, também foram acrescentadas as categorias mestiça – porque em 1890 (e apenas nesse ano) a categoria parda fora substituída por mestiça – e cabocla – uma denominação para indígenas e seus descendentes. Por não haver, na planilha Séries, informações sobre a categoria indígena para os períodos de 1940 e 1950, utilizou-se como fonte o gráfico nº 3 da página 26 do documento Tendências Demográficas: Uma Análise dos Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000.

Tabela 4 – Censo dos brasileiros de 1872 a 2010

Ano	Branca	Preta	Parda	Mestiça	Amarela	Cabocla	Indígena
1872	38,10	19,70	38,3	-	-	3,90	-
1890	44,00	14,60	-	32,4	-	9,00	-
1900	-	-	-	-	-	-	-
1920	-	-	-	-	-	-	-
1940	63,50	14,60	21,20	-	0,60	-	-
1950	61,70	11,00	26,50	-	0,60	-	-
1960	61,09	8,71	29,44	-	0,69	-	-
1970	-	-	-	-	-	-	-
1980	54,23	5,92	38,85	-	0,56	-	-
1991	51,56	5,00	42,45	-	0,43	-	0,20
2000	53,70	6,21	38,45	-	0,45	-	0,40
2010	47,51	7,52	43,40	-	1,10	-	0,43

Fonte elaborada pelo autor com base em diferentes documentos: a) Planilha da População Presente e residente, por cor ou raça – Séries Históricas e Estatísticas do IBGE; b) Tendências Demográficas: Uma Análise dos Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 (p. 25 e 26); c) (OSÓRIO, 2003); d) Piza e Rosenberg (1998-1999).

Nota: Quantifica o percentual da cor/raça dos brasileiros a partir de diferentes categorias, no período de 1872 a 2010.

O histórico problema da classificação seria o pardo, associado a mestiço e compreendido como uma categoria impregnada de valor funesto. O pardo chegou a ser designado depreciativamente como um tom de marrom, símbolo da sujeira de uma sociedade

¹⁰² Disponível em: <http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

que almejava se tornar desenvolvida, moderna e branca. É o que indica Osório (2003, p. 31) ao lembrar que pardo não é um termo ruim: “mas veio a tornar-se rejeitado como aquilo que designa e, por conseguinte, lembra o mestiço, que não carrega em seu corpo a fixidez dos “fenótipos puros” que permitem taxonomias raciais precisas”. Na atualidade o termo mestiço é utilizado para designar os seres provenientes do cruzamento de quaisquer grupos raciais.

No início do século XX, o termo francês *nègre* – que originou a palavra *négritude* – tinha um caráter pejorativo, sendo utilizado para desqualificar as pessoas negras. Neste contexto, surgiu nos Estados Unidos o movimento literário e artístico ‘New Negro’ ou ‘Negro Renaissance’, com o objetivo de valorizar a cor da população negra, imprimir uma conotação positiva ao termo *négritude* e contrapor a cultura dominante – eurocêntrica. Com o tempo, os integrantes do movimento passaram a lutar pela emancipação política dos povos africanos, tomados como colônias de países europeus. Quando as ideias do movimento *négritude* começaram a ser desenvolvidas no Brasil, tal como havia ocorrido em países como a França, tratava-se de uma ideologia defendida por um grupo letrado de negros em ascensão social que passaram a se posicionar contrários a ideologia do branqueamento.

Já no final da década de 1970, *négritude* seria correspondente à tomada de consciência racial e engajamento na luta antirracista (DOMINGUES, 2005). Em seguida, a partir da criação do Movimento Negro Unificado (1978), o campo educacional passou a ser pautado com maior ênfase. Dentre as reivindicações presentes no Programa de Ação do MNU, no ano de 1982, encontram-se: “desmistificação da democracia racial brasileira; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares”. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

No intuito de lutar contra o racismo e de promover uma valorização identitária os movimentos negros contemporâneos buscam retomar o sentido de *négritude*, atribuindo ao referencial negro, não apenas as pessoas com expressiva pigmentação de pele, como também os mestiços afro-brasileiros. Munanga (1999, p. 124) discorre sobre o que ele chamou de nó do problema na formação da identidade coletiva do negro, apontando para a questão da divergência entre os negros mobilizados e articulados em torno dos referenciais branco e negro e a não mobilizada base negra que adota uma classificação cromática plural:

Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços?

Um caminho para a resolução deste questionamento é apontado por Gomes, N. (2005a, p. 49) ao falar sobre a importância de uma educação para as relações étnico-raciais, uma tarefa cidadã que deve ser implementada não somente pelos negros ou pelos movimentos sociais, mas por toda a sociedade brasileira: “Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo”. A efetividade da educação para as relações étnico-raciais estaria em seu caráter antirracista, comprometido com a valorização da ancestralidade negra e com a promoção da diversidade cultural afro-brasileira e engajado com a construção de práticas pedagógicas que visem a efetivação de uma igualdade racial.

Com base nas contribuições apresentadas, é válido retomar alguns pontos importantes que ajudam a pensar os demais passos deste trabalho. Em relação às categorias apontadas pelo IBGE, pode-se inferir que: a categoria amarela passou a ser utilizada à partir do censo de 1940 para designar as pessoas oriundas de países asiáticos. Portanto, trata-se de uma referência geográfica. Em relação às categorias branca e preta, vinculam-se a referenciais cromáticos, baseados no tom de pele. Sobre a categoria parda, pontua-se que já vinha sendo popularmente utilizada desde a fase anterior ao censo de 1872, e inclusive nele, designando, primeiramente, o resultado da união de pretos(as) e brancas(os). Depois, associado ao referencial mestiço, o termo pardo chegou a ser compreendido como uma categoria impregnada de valor pejorativo, símbolo de uma sujeira racial em meio a uma sociedade orientada por uma eugenia branca – referencial raciológico. Por fim, ainda associado ao referencial mestiço, a categoria parda passa a ser utilizada para designar a mistura de diferentes tipos raciais – referência cromática. Já a categoria indígena, encontra-se vinculada a uma referência étnica e cultural. Em síntese, tem-se: branco, preto e pardo (categorias cromáticas); amarelo (categoria geográfica); e indígena (categoria étnica e cultural).

Para os fins práticos do trabalho aqui descrito, salienta-se que o uso da expressão étnico-racial encontra justificativa no argumento desenvolvido por Gomes, N. (2005a), segundo o qual agrega-se ao poder simbólico do termo raça (conteúdo social e político) o referencial etnia (aproximações de traços culturais e históricos dos negros no Brasil). Por fim,

a terminologia negra (o), possui a mesma utilização adotada por Gomes, N. (2005a), para se referir a pessoas pretas e/ou pardas, a partir dos critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.4 Por que educar para as relações étnico-raciais?

Para se compreender a importância da educação para as relações étnico-raciais em espaços formais é imprescindível que se considere os reflexos das ações da sociedade escravocrata brasileira sobre o incipiente século XXI. Sob os desígnios de uma cultura colonialista, aquela sociedade acabou por desconsiderar não apenas a população africana e afro-brasileira do projeto nacional, como também a contribuição desse grupo para a formação social, econômica, cultural, política e religiosa do Brasil. Como consequência, observa-se nos dias atuais a continuidade de um racismo explícito, na medida em que nossa sociedade tende a privilegiar diferentes sujeitos (e suas culturas) a partir do pertencimento a determinados grupos étnicos, ainda que não reconheça abertamente essa prática.

No campo educacional, a herança nociva desta prática discriminatória ainda hoje pode ser percebida através de um currículo que muitas vezes tende a adotar a ótica do sujeito colonizador, em detrimento da ótica do sujeito colonizado. Dito de outra forma, que apresenta a cultura sob a perspectiva da classe social e economicamente dominante (predominantemente branca), ao invés da heterogeneidade cultural da classe menos favorecida.

Sobre a evidente supervalorização da cultura europeia e a inferiorização das demais culturas – principalmente a africana – a escola se apresenta com um importante papel: visibilizar esta diversidade de sujeitos e incluí-los ao currículo. De acordo com Araújo, Moreira e Moraes (2012, p. 3), a marginalização das culturas “inferiores” está ligada ao processo de descaso e exclusão, construído historicamente no Brasil: “O silenciamento e a marginalização das culturas consideradas inferiores pela cultura hegemônica, ou seja, a cultura europeia, no ambiente escolar ocorre de várias formas e maneiras, principalmente, no currículo e nos materiais didáticos”. Nesse sentido, dispositivos como a Lei 10.639/03, o Parecer 03/2004 e a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 se estabelecem como demandas sociais que visam combater o racismo, propondo uma abordagem curricular multicultural:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os

negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004a, p. 2).

Ao apontar para a desigualdade social e étnico-racial da sociedade brasileira, tão ampla em diversidade de povos e culturas, Gomes, N. (2005b, p. 147) chama atenção para a necessidade de desnaturalizar o viés eurocêntrico, afirmando que para a escola avançar na relação entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural: “é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. Ao encontro desses argumentos, Oliveira (2013) defende que a educação para as relações étnico-raciais é fundamentada no fortalecimento entre os negros e o despertar entre os brancos da consciência negra, o que significa reconhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira e combater o racismo.

Oliveira e Costa (2007, p.148), ao tratarem da luta pela conscientização de negros e negros para a reafirmação de sua identidade contam como o Movimento Negro na década de 90 conseguiu ressignificar a categoria “negro” como símbolo de uma condição étnica e racial: “Até a noção de ‘raça’ é ressignificada, não se tratando mais de uma noção biológica, mas política, ou seja, ‘raça negra’ como um conjunto de indivíduos que possuem histórias e culturas comuns, no passado e no presente”. Em relação a permanente atuação do Movimento Negro, bem como ao papel que ele tem desempenhado na contemporaneidade, Gomes, N. (2011) acrescenta:

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra (GOMES, N., 2011, p. 134).

No entanto, a despeito da série de conquistas que foram materializadas a partir das políticas de Ações Afirmativas, que primam por uma educação multicultural, Araújo, Moreira e Moraes (2012, p. 4) constataram ainda existir uma grande dificuldade dos professores: “em

conceber os saberes e conhecimentos dos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados como importantes e necessários para a formação dos sujeitos”. Junto à resistência na abordagem de temas tidos como periféricos, tem-se a dificuldade de compreensão sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais. Questionando a eficiência dos Planos Curriculares Nacionais (PCN’s), mais especificamente sobre a proposta de inclusão da cultura negra na escola, Duarte e Oliveira (2006, p. 3) defendem que essa abordagem: “não vai nos redimir da barbárie sofrida pelos negros quando da escravatura, como o preconceito que ainda sofrem. Tais medidas paliativas garantem a redenção da educação, mas não a transformação da sociedade através da educação”.

Com razão, uma abordagem superficial e descomprometida sobre a temática étnica – como falar sobre a escravidão brasileira no dia da Consciência Negra apenas para “cumprir a Lei” – terá pouco ou mesmo nenhum efeito sobre a percepção dos educandos. A simples inclusão da temática afro no currículo escolar talvez não resolva por si só todos os problemas referentes as relações raciais existentes em nossa sociedade, mas significa uma possibilidade de mudança, um início de transformação social que precisa ser efetivado com base no respeito às diferenças, a fim de as dificuldades de relacionamento entre grupos de diferentes matizes culturais não progridam para processos ainda mais violentos.

Com o intuito de oferecer uma resposta a esta realidade, o Parecer CNE/CP 03/2004 – que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – aponta para a importância de professores qualificados para trabalhar com as diferentes áreas de conhecimentos: “com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais” (BRASIL, 2004a, p. 2).

A implementação da Lei 10.639/03 – assim como das normativas a ela relacionadas – não representa um simples acréscimo de conteúdos ao currículo. Para além disso, significa uma educação orientada pelo respeito às diferenças. Portanto, se faz necessária uma mobilização da escola e dos educadores para a promoção de uma ruptura na tradição educacional brasileira:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a

dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar (GOMES, N., 2005b, p. 152).

A educação para as relações étnico-raciais tem se mostrado um ato político e individual de alguns professores que despertaram sua consciência negra. Em sua essência, ela passa pelo reconhecimento de que a discriminação racial encontra-se permeada em nossa organização social, que não há justificativa para qualquer distinção racial e que, portanto, é preciso haver respeito entre os diferentes povos e entre as diferentes culturas. A educação para as relações étnico-raciais também fundamenta-se no reconhecimento de que o racismo encontra-se presente em diferentes instituições sociais, como a própria escola, o que justifica a utilização desse espaço na luta pela superação do mesmo.

Apesar de haver Diretrizes Curriculares Nacionais ocupadas com a educação das relações étnico-raciais, na prática, muitas vezes as escolas permanecem reproduzindo um modelo educacional colonizado, homogeneizador e monocultural. Mesmo sendo lugar de encontro de múltiplas matrizes culturais, ao manter uma abordagem tradicional e hegemônica, a escola tende a silenciar a pluralidade e a diferença, silenciando a si própria:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1999, p. 53)¹⁰³.

Com o mesmo enfoque, Leão, G. (2011) defende que para se compreender a relação do jovem com a escola, é preciso um olhar para além dos muros dessa. Para ele, a compreensão das trajetórias juvenis: “(...) suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos” (LEÃO G., 2011, p. 102). Diante de um cenário em que a escola “não leva em conta o saber

¹⁰³ Publicado originalmente em francês, 1966.

diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem” (MOURA, G., 2005, p. 79), desconhecendo, dessa forma, a origem étnica dos educandos, a construção de um conhecimento multicultural acaba por esbarrar em duas dificuldades, quais sejam: o silêncio e a diferença. Em relação à diferença, Santos B. (1999, p. 206) argumenta que: “Só existe conhecimento e, portanto, solidariedade nas diferenças e a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença”.

Sendo a escola um espaço de socialização, disputas, conflitos e encontros de sujeitos de diferentes matrizes culturais, constitui-se como um grande desafio: tornar a escola um lugar de inclusão dos diferentes grupos, promovendo transformações na estrutura curricular, de forma que as culturas desses grupos também possam ser visibilizadas. “Assim sendo, investir numa proposta educativa multiculturalista é o melhor caminho para acabar com o silenciamento e marginalização de grupos e culturas tidas como inferiores pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola” (ARAÚJO; MOREIRA; MORAES; 2012, p. 10).

Além do problema das identidades que são “esquecidas” do currículo, há uma questão de ordem estrutural que, da mesma forma, dificulta a ligação dos educandos com o espaço escolar. Ao comentar a desigualdade social existente na oferta de escolarização de jovens, Leão G. (2011) enfatiza a precariedade estrutural das escolas como falta de condições básicas de ventilação, higiene e de lazer, não existência de água potável (em alguns casos), falta de professores, desmotivação dos profissionais, laboratórios e bibliotecas fechados, etc. Com base nesse quadro de déficit estrutural no campo educacional, de que forma estimular os educandos para que construam seus projetos de vida, considerando o cenário de sua formação escolar:

Como esperar que eles tenham uma relação positiva com a escola? Como exigir que valorizem uma escola desvalorizada pelo Estado e pelas políticas públicas? Como esperar que sejam “protagonistas” se as experiências de participação estimuladas pela escola indicam uma visão estreita e limitada como essa? (LEÃO, G., 2011, p. 105 e 106).

Um currículo multicultural e descolonizado, portanto, precisa levar em conta o contexto histórico e os saberes dos educandos, ao invés de invisibilizá-los em nome de um conhecimento científico, eurocêntrico e socialmente descontextualizado. Com o intuito de propor uma alternativa a escolarização tradicional, aproveitando o contexto dos educandos em

sua formação – currículo invisível – Moura, G. (2005, p. 80-81) sugere três possíveis intervenções: primeira, “mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos – necessariamente sempre no plural – levando em conta os valores culturais dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida”; segunda, “cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos alunos e respeitando a história de seu grupo étnico/social”; e terceira, utilizar os resultados de pesquisas realizadas em universidades para “ampliar a própria formação e, ao mesmo tempo, ter acesso a um material didático que se aproxime da realidade diversificada da experiência dos alunos”.

Outro caminho para a melhoria do quadro educacional brasileiro, que diz respeito à ampliação de uma educação para as relações étnico-raciais, é apontado por Leite e Fernandes (2010). Para os autores, o desafio que se coloca aos diferentes atores que participam da escola é o de partilhar experiências e saberes, construindo uma plataforma de ação coletiva. Em síntese, a essência de seus argumentos baseia-se na certeza de que não se pode inovar de forma isolada. A procura contínua de propostas educativas (...): “pressupõe, por parte de todos os professores e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta de caminhos de inovação” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200). Exemplo dessa prática pode ser observado em Porto Alegre/RS no trabalho do grupo antirracista Canjerê, formado por professoras cotistas – primeiras a ingressar da Rede Municipal de Ensino via sistema e cotas, em 2004. O objetivo do grupo é desenvolver formação de professores, propiciando práticas didáticas que promovam o respeito às diferenças¹⁰⁴. Gomes, N. (2005b, p. 148-149), por sua vez, sugere que temas como racismo, discriminação racial e preconceito façam parte da formação de professores, considerando interessante a construção de: “experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”.

As propostas acima mencionadas indicam uma prática pedagógica que leve em conta os saberes dos educandos para a constituição de um novo tipo de aprendizado e que promova uma ruptura com a metodologia tradicional. Com o propósito de se aperfeiçoar o processo de

¹⁰⁴ Disponível em:

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=181735&GRUPO+ANTIRRACISTA+CANJERE+REALIZA+FORMACAO+EM+ESCOLAS+DA+REDE> . Acesso em: 8 dez. 2015.

difusão da educação para as relações étnico-raciais, é preciso uma circulação maior dos processos educativos. Além de interagirem entre si a fim de trocarem experiências, os educadores precisam passar por cursos de sensibilização e formação. Precisam ser instigados a, pelo menos, refletir sobre a importância de haver uma Lei que regulamenta a apresentação da temática étnico-racial na sala de aula. Enquanto esse tema permanecer ausente da abordagem escolar, muitos educandos continuarão desconhecendo a importância da população negra para a formação do Brasil. Logo, tenderão a reproduzir socialmente a cultura da exclusão e do silenciamento.

3.5 Currículo Multicultural

3.5.1 Por que incluir a abordagem étnico-racial no currículo escolar?

A discussão sobre o que deve ou não ser discutido em sala de aula é, em sua essência, uma discussão relacionada às relações de poder que permeiam o campo educacional. Neste sentido, parece temerário pensar na ideia de um currículo que não inclua as identidades – sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, raciais, entre outras – dos sujeitos a ele relacionados. De acordo com Silva (2002), o modelo tradicional de educação, predominante até meados do século XX, caracterizou-se por uma suposta neutralidade, pelo não questionamento dos conhecimentos dominantes. Com o advento das teorias críticas do currículo tem-se a inclusão de temas como desigualdades sociais, ideologia e poder na pauta do campo educacional. Em decorrência, emergem novas formas de compreensão da realidade.

Sob uma perspectiva pós-colonialista¹⁰⁵, vê-se a intenção de pensar o currículo não mais a partir da cultura dominante – herança do Brasil imperial – e sim a partir de traços referenciais brasileiros. Por não questionar o contexto social dos sujeitos a ele pertencentes, a teoria tradicional tende a reproduzir os valores da cultura dominante. Pensar sobre como este fenômeno se aplica ao caso sul-rio-grandense significa considerar a reprodução, por exemplo, das culturas italiana, alemã e portuguesa e o silenciar das culturas indígenas e afro-brasileiras. A importância da teoria pós-colonialista, nesse sentido, propõe a substituição curricular dos referenciais dos grupos dominantes por uma abordagem tupiniquim¹⁰⁶, referenciada pela cultura dos grupos que foram dominados. Nesse ínterim, o educador Paulo Freire defende a educação com um ato de libertação e emancipação dos sujeitos. O importante, para ele seria que os homens se sentissem: “sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada explícita ou implicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2005, p. 139).

¹⁰⁵ De acordo com Silva (2002), uma análise pós-colonial tende a reivindicar a inclusão dos traços culturais pertencentes aos grupos socialmente marginalizados, problematizando as relações de poder que possibilitaram a situação de privilégio da cultura dominante.

¹⁰⁶ A despeito de um uso pejorativo do termo, entende-se aqui por tupiniquim o que é característico do Brasil.

A partir do advento das teorias críticas e, particularmente, pós-críticas do currículo¹⁰⁷ com vistas a uma mudança paradigmática no processo de escolarização, evidenciou-se as diferentes desigualdades encontradas no campo escolar. No caso da EJA, por exemplo, tem-se as seguintes desigualdades: identidades de gênero, de raça/etnia e situação de classe (SILVA, 2002).

Ao encontro dos argumentos desenvolvidos por Passos (2009), pode-se dizer que a EJA tem se constituído como um canal propício à implementação de políticas afirmativas. Ao ser demandada por jovens e adultos socialmente marginalizados, essa modalidade de ensino poderia integrar programas voltados a eliminação de diferentes tipos de desigualdade – gênero, raça, classe. Dentre os argumentos utilizados para fundamentar a relação entre a EJA e políticas de ação afirmativa estão: os Relatórios síntese de diferentes edições do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que tem apontado para: “a importância das questões étnico-raciais na EJA com uma crescente preocupação, nos últimos anos, com as especificidades dos grupos historicamente excluídos, entre eles, a população negra” (PASSOS, 2009, p. 118); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que apresenta propostas objetivas para a EJA:

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos tem como ações primordiais:

- a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, com o intento de expandir o acesso da população afrodescendente;
- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e a aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo;
- f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores (BRASIL, 2013, p. 56)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ De acordo com Silva (2002), a combinação de teorias críticas e pós-críticas pode auxiliar na compreensão das relações de poder que incidem no currículo escolar.

¹⁰⁸ Disponível em:

<http://www2.tce.rs.gov.br/pvrweb/PK_PORTAL_AGENDA_BLOBS.ptc_agenda_blob?p_anexo=5711>.

Acesso em: 15 jan. 2017.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, discute, em sua apresentação, o “caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais” (BRASIL, 2000, p. 6), e reconhece o fato de os descendentes desses grupos ainda sofrerem hoje as consequências daquele processo de exclusão social. Ao reconhecer que a maioria dos estudantes oriunda de grupos afro-brasileiros, o Parecer da EJA ainda admite a necessidade de se fazer uma reparação histórica com esses sujeitos, por tomar por base o princípio de igualdade, que deve ser estendido a todas e a todos, indiscriminadamente.

Partindo do mesmo pressuposto, qual seja, o da necessidade de reparação histórica à população negra, o Parecer CNE/CP 03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), aponta algumas providências que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino em todas as modalidades, inclusive, nominalmente, na EJA. Dentre elas, destaca-se: a) o registro da história não contada dos negros brasileiros; b) a formação de educadores e educandos para a diversidade étnico-racial com vistas ao combate à discriminação e o racismo; c) a inclusão da questão racial na matriz curricular em todas as modalidades de ensino, inclusive na formação de docentes no Ensino Superior; d) a edição de livros e materiais didáticos que abordem a pluralidade de culturas e a diversidade étnico-racial do Brasil.

A recorrência da questão racial atrelada à Educação de Jovens e Adultos também se evidencia pela realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)¹⁰⁹. O documento redigido por ocasião da Conferência reafirma o compromisso do Brasil para avançar na garantia do direito à educação na modalidade EJA, tomando por referência alguns fatos, dentre os quais: a) as várias desigualdades existentes na estrutura basilar dessa sociedade, tais como de gênero e sócio-étnico-raciais; c) as pressões dos movimentos sociais por políticas públicas em benefício de comunidades quilombolas, negras, indígenas – entre outras – movidos pela igualdade do direito à cidadania.

¹⁰⁹ A VI CONFITEA foi realizada em dezembro de 2009, em Belém/PA.

O documento traz alguns dados estatísticos que quantificam a desigualdade racial brasileira. Em relação ao ano de 2006, a taxa de analfabetismo entre os negros era de 14% e entre os brancos menos da metade, 6,5%. Para o mesmo ano, entre as pessoas com mais de 15 anos de estudo: 78% eram brancas e 19,8% negras. Sobre a distribuição da renda, entre os 1% mais ricos, os negros representavam pouco mais de 12%, enquanto os brancos, quase 86%. Essa desigualdade seria a marca da diversidade no Estado brasileiro e a produção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos seria uma forma para se superar a exclusão.

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da *diversidade* tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias (BRASIL, 2009. p. 28).

Os documentos anteriormente apresentados apontam para o fato de que a EJA tem se constituído como um espaço de implementação de políticas afirmativas. Tomando por base as características de grande parte dos sujeitos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, vê-se que essa modalidade de ensino impescinde da temática étnico-racial em seu currículo. É importante destacar que a educação antirracista implica a compreensão dos temas relacionados a negritude como importantes de serem trabalhados dentro da escola. Requer a sensibilização¹¹⁰ dos profissionais da educação para a história de formação do Brasil e sua relação com o processo de exclusão e marginalização da comunidade negra. O que motiva a introdução de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar não é a pretensão de criar uma hegemonia negra para governar o Brasil – ou o mundo. Ao invés de uma existência monádica, o que as reivindicações contestadas pelos documentos oficiais do

¹¹⁰ A discussão sobre a sensibilização dos educadores surgiu durante a formação do mestrado quando cheguei a ouvir o argumento de que, a despeito dos treze anos de existência da Lei 10.639/03, e de suposta sensibilização dos educadores, ainda não havia um resultado positivo. Meu entendimento é de que não se pode falar em treze anos de sensibilização na medida em que a temática racial, salvo exceções, ainda não faz parte da grade de formação dos profissionais da educação. Logo, muitos educadores sequer tiveram a oportunidade de pensar a educação diferente da perspectiva eurocêntrica.

Estado brasileiro buscam é o reconhecimento e o respeito a todas as culturas e grupos étnicos formadores da nação brasileira e não apenas as culturas seletivas dos grupos dominantes. Neste sentido, a Resolução nº 1, pautada pela construção de uma nação multicultural (BRASIL, 2004b, p. 1), em seu artigo dois, parágrafo dois, objetiva, por meio do ensino de história e cultura afro: “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas”.

A partir das discussões expressas pelos dispositivos legais que fundamentam o presente trabalho, constata-se que o fenômeno do racismo, desde há muito tempo presente na sociedade brasileira, se constitui como uma ferramenta de exclusão social, que limita à população negra o acesso a determinados espaços sociais. Além disso, constata-se que este fenômeno coaduna-se à falta de visibilidade de temática negra. Um dos muitos exemplos que justificam a descrição que se segue diz respeito a um fato relevante que marcou a mídia internacional. Em janeiro do corrente ano (2016), logo após a realização da banca que qualificou a dissertação aqui apresentada (na ocasião, projeto de dissertação), o maior evento do cinema mundial, o Oscar 2016¹¹¹, teve suas estruturas abaladas depois que artistas, profissionais e personalidades diversas passaram a defender um boicote àquela cerimônia, pelo fato de, pelo segundo ano consecutivo, não haver nenhuma indicação de artistas e diretores negros nas principais categorias. Na ocasião, o presidente norte-americano, Barack Obama, chegou a questionar se estaria sendo garantida oportunidade justa a todos e defendeu a importância de se valorizar a diversidade¹¹². Fica evidente é que a disputa pela representatividade negra não se trata de uma reivindicação exclusiva do campo educacional, haja vista o fato de o fenômeno do racismo se constituir como uma das principais chagas da sociedade pós-moderna. Da mesma forma, lá – como aqui – a disputa pela representatividade negra, não foi motivada por uma hegemonia afro-centrista, e sim por uma luta pelo direito à diferença, pela busca de uma sociedade multicultural, pluriétnica e democrática.

Outro acontecimento que instiga a urgência do trato das relações étnico-raciais é atribuído a presença de imigrantes negros (haitianos e de países africanos) na serra gaúcha.

111 Prêmio entregue anualmente pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas (EUA), em reconhecimento aos profissionais e as obras de maior destaque.

112 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/01/1734477-diversidade-faz-uma-arte-melhor-diz-obama-sobre-polemica-racial-no-oscar.shtml>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

Em relação a esses imigrantes, recentemente chegados à serra gaúcha, é notório o constrangimento deles ao constatar o preconceito racial dos nativos locais. Em 2015, o programa Caminhos da Reportagem, da TV Brasil (EBC), apresentou um documentário intitulado “Adivinhe quem veio pra morar?”¹¹³, com o objetivo de ouvir a percepção de alguns desses imigrantes sobre o Brasil. Na fala deles fica caracterizada a perpetuação do racismo à brasileira, não sob o ponto de vista dos nativos não-brancos – em alguns momentos acusados de se fazerem de vítimas – e sim sob o ponto de vista de quem até então desconhecia os conflitos raciais neste país existentes. Além de evidenciar o constrangimento dos imigrantes negros, o documentário também revelou a dinâmica do racismo praticado pelos sul-rio-grandenses. Seja por sempre deixarem uma vaga vazia ao lado dos imigrantes no transporte público, seja pelos olhares de desprezo que emitem – e, por vezes, omitem – quando os imigrantes pedem alguma informação, seja pela fala de alguns entrevistados que revelam não permitir que seus (suas) filhos(as) se casem com os imigrantes negros, ainda que tidos como disciplinados e trabalhadores, sob a alegação de eles serem “diferentes”.

Mas em que medida essa questão sobre conflito racial está relacionada ao currículo escolar, com o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula? Para responder a essa questão pode-se considerar o argumento que deu título à obra de Santos (1999), “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?”. Ao tratar de diversas situações incômodas da atualidade, o autor defende que a teoria pós-moderna é construída a partir do conhecimento-emancipação, de cuja uma de suas implicações é a construção de um conhecimento multicultural. Contudo, salienta:

Não esqueçamos que, sob a capa dos valores universais autorizados pela razão, foi de fato imposta a razão de uma “raça”, de um sexo e de uma classe social. A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer e falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? (SANTOS, 1999, p. 206).

Ao encontro de Silva (2002), considera-se que o currículo esteja ligado não apenas ao conhecimento em si, mas também às diversas noções de identidade. Incluir história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula significa reconhecer a importância da diversidade cultural brasileira. Apontar caminhos para a solução de conflitos raciais implica

¹¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hwzSGFC4svs>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

não fechar os olhos para um fenômeno que se apresenta diariamente não apenas nas salas de aula, como em qualquer espaço onde as diferenças não são contempladas. No mesmo sentido, Apple (2002, p. 59), argumenta que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim o resultado de um ponto de vista de algum grupo ou alguém a cerca do que se pretende que seja considerado como legítimo: “É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

A inclusão no currículo escolar de temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais é consequência da luta pela implementação de políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira. Na sombra da história se descortinam as motivações dessa luta: de um lado, o fato de a escola ter sido historicamente reservada à classe dominante; de outro, o caráter colonizado do currículo a ela relacionado. Considerando o aspecto excludente da escola, é importante ressaltar a posição que a elite brasileira historicamente construiu em relação à oferta de vagas para as classes populares: “a elite sabe o valor da aquisição de conhecimentos como forma de manutenção de seus privilégios. Por esta razão, garantiu para si as escolas” (BOMENY, 2001, p. 88).

Em face ao caráter colonizado do currículo escolar se faz necessária a construção de um novo paradigma educacional, calcado no respeito à diferença e na ampliação da educação gratuita e de qualidade. O dilema que se apresenta é o de se lidar com um currículo em um contexto de desigualdade e diversidade:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, N., 2012, p. 99).

Sendo o processo de escolarização um fator determinante para a emancipação e ascensão das camadas populares, o conhecimento se configura como uma ferramenta de empoderamento. É principalmente através do acesso ao conhecimento crítico que os grupos minoritários e/ou socialmente marginalizados poderão tomar consciência de seu papel na história e atuar cientes de seu protagonismo, a partir de sua própria perspectiva crítica. Além disso, é principalmente através do processo de escolarização que os grupos minoritários poderão ter acesso aos espaços sociais até então a eles recusados.

3.5.2 A importância de um currículo multicultural

Pelo fato de a escola ser naturalmente um espaço de diversidades, um local de encontro de diferentes culturas, ela tem um importante papel a ser cumprido: o de integrar as diferenças. Cabe à instituição escolar moderar as relações existentes entre grupos distintos, educando os sujeitos para a vida dentro e fora do campo escolar. Por estar presente em grande parte da vida do educando, a escola tem “por obrigação referenciar e tornar visíveis em seu currículo essa diversidade de sujeitos e culturas” (ARAÚJO; MOREIRA; MORAES; 2012, p. 2). Para tanto, considera-se que é através de um currículo orientado pelo respeito às diferenças que a educação concretiza-se.

O tema sobre as relações étnico-raciais encontra respaldo em um currículo pluriétnico e multicultural. Faz-se necessário avaliar, contudo, que se compreende por currículo não como um mero documento que apresenta uma listagem de conteúdos selecionados ao acaso. Por estar presente na prática cotidiana do processo de aprendizagem entre sujeitos das mais diferentes situações de identidade, pode-se compreender currículo como um campo de disputas entre aqueles conhecimentos considerados próprios de serem ensinados e os impróprios. De outra forma, pode-se ler currículo como “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico” (SANTANA, J.V.J.; SANTANA, M.; MOREIRA; 2013, p. 109).

Ao reconhecer o currículo como esse campo de disputa por valores que são ou que deixam de ser ensinados, e estabelecer, dessa forma, a relação entre educação e poder, Apple (1995), chama atenção para o fato de que a seleção de conteúdos não é feita ao acaso. Diferente disso, trata-se de uma constante reestruturação:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo a cerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

A discussão sobre o currículo enquanto espaço mediado por relações de poder apresenta-se como uma categoria amplamente desenvolvida no campo da educação. Alguns autores¹¹⁴ suscitam indagações sobre o motivo de alguns conhecimentos serem considerados como válidos e de outros serem ignorados. Da mesma forma questiona-se a influência que determinados grupos conseguem ao fazer com que prevaleça a sua maneira de interpretar o mundo. As narrativas contidas no currículo informam: “qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são” (SILVA, 1995, p. 195).

No caso da inclusão ou não da temática negra no currículo escolar, a disputa se estabelece na medida em que – conforme anteriormente apontado – não existe um consenso sobre a importância dessa inclusão. Pelo contrário, o que existe é uma parcial resistência (aliada a uma falta de esclarecimento) para se discutir as tensões raciais que inferem na realidade brasileira. Considerando a existência de efeitos das relações de poder sobre o processo de construção do conhecimento escolar, pode-se depreender que: “o currículo instituído pela escola acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinando por ela” (SANTANA, J.V.J.; SANTANA, M.; MOREIRA; 2013, p. 110).

A cerca do tema dominação cultural, Boaventura Santos (1999) narra que a cultura científica dominante destruiu as formas de saber oriunda dos povos que foram alvo da colonização ocidental, silenciando as necessidades e aspirações desses povos. “Não esqueçamos que, sob a capa dos valores universais autorizados pela razão, foi de fato imposta a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe social” (SANTOS, B., 1999, p. 206). A partir do entendimento de que o silêncio seria o sintoma de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida, o autor questiona de que forma pode-se estabelecer um diálogo entre diferentes culturas quando algumas delas foram silenciadas. Dito de outra forma, como lidar com um currículo em um contexto de desigualdades e diversidades? Como resposta a esta demanda, Gomes, N. (2012) aponta um caminho, justificando a inclusão dos temas relacionados à Lei 10.639/03 no currículo escolar. Para ela, a inclusão exigiria mudanças de práticas e descolonização dos currículos em relação a histórias e culturas africana e afro-

¹¹⁴ Apple (1995); Bourdieu (1999); Silva (2002).

brasileira: “Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

A partir da configuração desta análise, que é baseada em uma abordagem multicultural do currículo, compreende-se que a educação para as relações étnico-raciais vai muito além da inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Ela passa necessariamente pelo respeito às diferenças, pelo reconhecimento de que vivemos em uma sociedade racista, que oferece oportunidades desiguais num contexto de suposta democracia racial. E que, para tanto, é necessário haver uma transformação na realidade brasileira, em direção à construção de uma sociedade igualitária, em que características como cor, credo, raça, gênero, classe, cultura ou de qualquer outra natureza não estabeleçam diferenças entre seres humanos.

No capítulo a seguir, inicia-se a apresentação dos resultados da pesquisa de campo a partir da construção das identidades étnico-raciais dos interlocutores, com foco nas identidades dos educandos. Em “Jogo de Imagens: o espelho social” a forma como a sociedade significa a identidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a forma como cada sujeito significa sua própria imagem¹¹⁵.

¹¹⁵ Apesar de a expressão “espelho social” já ter sido utilizada em outros contextos, salienta-se que, no presente trabalho, ela estabelece uma relação entre os argumentos dos autores referenciados e os elementos pertencentes à pesquisa de campo.

4 JOGO DE IMAGENS: O ESPELHO SOCIAL

Com o objetivo de informar a equipe diretiva sobre o interesse de realização da pesquisa, as visitas à escola foram iniciadas no final de 2015 e retomadas no início do ano letivo de 2016. O trabalho de campo foi autorizado no final de agosto de 2016, após o projeto previamente qualificado ter sido aprovado pela Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS. No entanto, o início da pesquisa imediatamente após esse aceite não foi possível devido a imprevistos, como problemas de saúde dos participantes, falta de luz e a sempre presente insegurança nas imediações da escola.

A tabela 5 apresenta os três interlocutores pertencentes à equipe diretiva/administrativa e os oito pertencentes ao grupo de educadores. Nela, além da especificação do pseudônimo de origem africana, também constam o gênero, o tempo de escola (equipe diretiva/administrativa) e o tempo de experiência na EJA (educadores).

Tabela 5: Apresentação da equipe diretiva/administrativa e dos educadores

EQUIPE DIRETIVA/ADMINISTRATIVA		
PSEUDÔNIMO	GÊNERO	TEMPO NA ESCOLA
Anaya	Feminino	8 anos
Ike	Masculino	5 anos
Tsehai	Feminino	20 anos
EDUCADORES		
PSEUDÔNIMO	GÊNERO	TEMPO DE EJA
Barack	Masculino	14 anos
Fayola	Feminino	8 meses
Gina	Feminino	1 ano e meio
Kalifa	Feminino	4 anos
Layla	Feminino	11 anos
Malik	Masculino	16 anos
Nia	Feminino	9 anos
Vana	Feminino	8 anos

Fonte: elaborada pelo autor com base nos resultados da pesquisa de campo.

Nota: apresenta os integrantes da equipe diretiva/administrativa e do grupo de educadores.

A tabela 6 apresenta os interlocutores da pesquisa pertencentes ao grupo de educandos. Como na anterior, indica o pseudônimo de origem africana e o gênero. Entretanto, ao invés do tempo de escola, a última coluna apresenta a idade dos 16 participantes.

Tabela 6: Apresentação dos educandos

EDUCANDOS		
PSEUDÔNIMO	GÊNERO	IDADE
Abayomi	Masculino	25 anos
Akin	Masculino	20 anos
Ayo	Feminino	30 anos
Dáfina	Feminino	23 anos
Kenyatta	Masculino	20 anos
Kissa	Feminino	41 anos
Kwavera	Feminino	19 anos
Monifa	Feminino	19 anos
Nkosi	Masculino	38 anos
Nneca	Feminino	28 anos
Nyaráí	Bigênero	20 anos
Hadiya	Feminino	24 anos
Nzinga	Feminino	45 anos
Obi	Masculino	28 anos
Oluwafemi	Masculino	19 anos
Tumaini	Masculino	21 anos

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da pesquisa de campo.

Nota: Apresenta o pseudônimo, o gênero e a idade dos educandos participantes da pesquisa.

Antes de adentrar em um dos pontos fundamentais sobre as discussões aqui problematizadas – a forma como os estudantes relacionam-se com suas próprias identidades – é importante retomar um argumento que emergiu no trabalho de duas pesquisadoras referenciadas no estado do conhecimento do presente trabalho. O primeiro, a dissertação de Gomes, M. (2004) em que uma das educadoras entrevistadas relatou ter estranhado, ao trabalhar o autorretrato na EJA, o fato de os alunos negros identificarem-se como brancos, por conta da vergonha que sentiam de sua origem étnica. O segundo, o trabalho de conclusão de curso de Grigolo (2012, p.7), em que a pesquisadora relatou ter percebido um

constrangimento dos estudantes em assumirem sua origem negra: “as crianças, sendo negras, preferiram dizer que eram de origem indígena. Somente um aluno disse que era pardo e nenhum apresentou-se como negro”. Na construção do estado do conhecimento, a hipótese levantada foi quanto a haver uma relação entre o fenômeno do constrangimento dos estudantes negros em assumir sua identidade racial e o argumento desenvolvido por Gomes, N. (2008), segundo o qual a vergonha de ser negro encontraria justificativa no desejo do branqueamento, devido à construção simbólica criada em torno desses referenciais.

No início do mestrado, antes mesmo da qualificação do então projeto de dissertação, apresentei, para alguns pares do programa de pós-graduação, dados da SEDUC/RS – dispostos na figura 6 – referentes ao ano de 2014, sobre a falta de respostas à questão de autotransclassificação étnico-racial dos estudantes da EJA, em Alvorada. Segundo os dados de referência, mais de setenta e quatro por cento dos estudantes das escolas públicas daquele município não haviam declarado seu pertencimento étnico-racial. Uma hipótese levantada para justificar tal situação foi a relação entre os números da SEDUC/RS e o constrangimento ou a vergonha dos estudantes negros de reconhecerem sua negritude – apresentado no estado do conhecimento deste estudo. Na ocasião, cheguei a ouvir o alerta de que talvez fosse um equívoco compreender como vergonha ou constrangimento a falta de autotransclassificação racial dos estudantes da EJA de Alvorada. Em vista dessas leituras divergentes, a estratégia estabelecida foi ouvir, em campo, os diferentes atores sobre o tema.

Conforme descrito na introdução deste trabalho, a construção dos dados foi realizada em quatro momentos distintos, sendo: o primeiro, análise documental do plano político pedagógico e entrevista semiestruturada¹¹⁶ com o corpo diretivo da escola; o segundo, aplicação de questionário¹¹⁷ aos educandos da escola; o terceiro, entrevistas semiestruturadas¹¹⁸ com alguns educadores da escola; e o quarto, entrevistas semiestruturadas¹¹⁹ com alguns educandos do Ensino Médio da EJA. Importa, neste momento, discutir a maneira como os interlocutores da pesquisa caracterizam suas identidades e percebem a temática africana e afro-brasileira. A aplicação do questionário – estudo sócio-demográfico – aos educandos foi realizada com as três turmas da totalidade 9

¹¹⁶ Ver roteiro de entrevista à equipe diretiva em Apêndice C.

¹¹⁷ Ver roteiro do questionário aos educandos em Apêndice D.

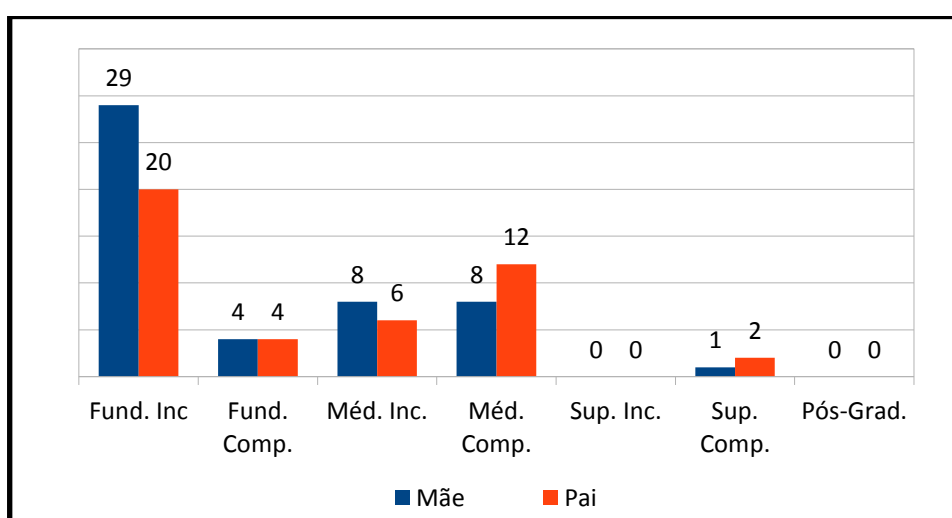
¹¹⁸ Ver roteiro de entrevista aos educadores em Apêndice E.

¹¹⁹ Ver roteiro de entrevista aos educandos em Apêndice F.

(T9)¹²⁰ da escola, contando com a participação espontânea de todos os presentes nos momentos das abordagens. No total, 52 educandos foram consultados. O estudo sócio-demográfico não fora direcionado aos educadores devido ao interesse de se imprimir com eles outro tipo de abordagem.

Os resultados provenientes do estudo sócio-demográfico na escola de Alvorada evidenciaram algumas características dos educandos da EJA que puderam ser aprofundadas nas entrevistas qualitativas, servindo de base para as mesmas. Em relação às três turmas pesquisadas, a faixa etária informada pelos educandos no questionário individual foi entre 18 e 52 anos, perfazendo uma média de 25,75 anos de idade. Vinte e três estudantes informaram residir no mesmo bairro onde se situa a escola, enquanto vinte e nove informaram residir em outras localidades. Metade dos estudantes pesquisados (vinte e seis) informaram desenvolver alguma atividade profissional remunerada. Sobre a escolarização dos pais destes estudantes, observa-se uma posição social familiar desprovida de tradição educacional. A figura 10 mostra que a grande maioria dos pais nem chegaram a concluir o ensino fundamental, uma parte possui o ensino médio completo e outra parte situa-se entre o fundamental completo e o médio incompleto. Três pais concluíram o ensino superior e nenhum dos pais possuía formação em nível de pós-graduação.

Figura 10: Escolarização dos pais



¹²⁰ Equivalente ao terceiro e último ano do Ensino Médio regular.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da pesquisa de campo.

Nota: Apresenta o nível de escolarização informado dos pais dos educandos em sete possibilidade de respostas: Ensino Fundamental Incompleto (Fund. Inc.); Ensino Fundamental Completo (Fund. Comp.); Ensino Médio Incompleto (Méd. Inc.); Ensino Médio Completo (Méd. Comp.); Ensino Superior Incompleto (Sup. Inc.); Ensino Superior Completo (Sup. Comp.); e Pós-Graduação (Pós-Grad.). Na figura, as mães dos estudantes estão identificadas pela cor azul e, os pais, pela cor vermelha.

Na questão sobre religião, foram disponibilizadas dez alternativas de livre escolha aos estudantes: Católica; Evangélica; Espírita; Testemunha de Jeová; Umbanda; Candomblé; Nenhuma; Ateu; Agnóstica; e Outra. Sobre essas categorias, saliento a ponderação feita pelo professor Malik de que o Candomblé, praticado em outros estados brasileiros como Bahia, tem o seu correspondente Batuque como religião praticada no Rio Grande do Sul. É o que explica o Babalorixá, historiador e teólogo Bàbá Hendrix de Òrúnmilà, no documentário *O Batuque Gaúcho*¹²¹, mencionado pelo próprio professor Malik¹²². Ainda sobre a classificação religiosa, foi sugerido que os estudantes marcassem quantas categorias julgassem pertinentes as suas crenças. Foram mencionadas as seguintes religiões: Católica (14); Evangélica (13); Umbanda (9); Nenhuma (7); Espírita (5); Candomblé (2); Nação (2); Mórmon (1); Ateu (1); Agnóstica (1); Outra (1). A inclusão do questionário na pesquisa foi objetivada pela procura de elementos relevantes que pudessem ser perscrutados nas entrevistas. Neste sentido, resgata-se a observação feita pela professora Vana sobre muitos estudantes que não quiseram participar de um trabalho sobre religiões de matriz africana na escola. Sua dúvida ficara em saber se a recusa seria pelo fato de não pertencerem àquela religião ou pelo simbolismo existente em torno das religiões de matriz africana¹²³.

Em um dos tópicos do questionário, os educandos foram convidados a autoatribuir suas identidades étnico-raciais, sem qualquer indução de resposta. Em seguida, foram convidados a autoatribuir sua cor/raça a partir das categorias adotadas pelo IBGE – branca, preta, parda, amarela, indígena, não declarada. Na questão sobre identidade étnico-racial – não induzida – foram declaradas as seguintes respostas: branca, preta, parda, negra, amarela,

¹²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zd9L0q-um6I>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

¹²² Apesar da pouca incidência, é preciso referir a também existência de casas de candomblé no Rio Grande do Sul.

¹²³ Relacionado ao contexto das religiões de matriz africana em Alvorada, faz-se alusão ao projeto “Mapendo o Axé – Pesquisa Socioeconômica e Cultural das Comunidades Tradicionais de Terreiro”. O objetivo do projeto foi realizar um mapeamento das comunidades tradicionais de terreiro nas capitais e regiões metropolitanas dos estados do Pará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No município de Alvorada constatou-se a existência de 175 casas de terreiro, considerado as diferentes vertentes: Candomblé, Umbanda, Quimbanda, Linha Cruzada, Batuque, Nação, entre outros. Disponível em: <<http://www.mapeandoaxe.org.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

morena, morena clara, sarará e não declarada. Ao quantificar essas respostas, tem-se: vinte e oito estudantes brancos (53,84%); cinco negros (9,61%); cinco pardos (9,61%); quatro pretos (7,69%); quatro que não declararam suas identidades étnico-raciais (7,69%); três morenos (5,76%); um amarelo (1,92%); um moreno claro (1,92%); e um sarará (1,92%). Na questão seguinte – cor/raça a partir das categorias adotadas pelo IBGE – foram elencadas as seguintes respostas: vinte e oito estudantes brancos (53,84%); onze pretos (21,15%); dez pardos (19,23%); um não declarado (1,92%); um amarelo (1,92%); e um indígena (1,92%). A tabela 7 mostra a autoatribuição dos educandos no que se refere a identidades étnico-raciais (sem categorias induzidas) e cor/raça (categorias do IBGE):

Tabela 7: Identidades étnico-raciais x cor/raça

Categorias	IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS		COR/RAÇA - IBGE	
	Respostas	%	Respostas	%
Branca	28	53,84	28	53,84
Amarela	1	1,92	1	1,92
Não declarada	4	7,69	1	1,92
Preta	4	7,69	11	21,15
Negra	5	9,61	-	-
Parda	5	9,61	10	19,23
Morena	3	5,76	-	-
Morena clara	1	1,92	-	-
Sarárá	1	1,92	-	-
Indígena	-	-	1	1,92

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da pesquisa de campo.

Nota: Informa a autoatribuição dos educandos referente a duas questões do questionário: identidades étnico-raciais e cor/raça, segundo as categorias do IBGE.

Uma leitura superficial do quadro acima poderia levar ao entendimento equivocado de haver certa coerência entre as respostas das questões ‘Identidades Étnico-Raciais’ e ‘Cor/Raça – IBGE’. Essa impressão poderia ser provocada, primeiramente, pela existência do mesmo número de respondentes nas categorias branca e amarela nas duas questões. Além disso, o equívoco também poderia ser induzido pela suposição de que as pessoas autotribuídas pretas e negras na questão sobre identidade étnico-racial atribuir-se-iam

como pretas nas categorias do IBGE, já que existe uma similaridade entre os números das duas questões. Da mesma forma, as pessoas autotransclassificadas pardas, morenas, morena clara e sarará na primeira questão, poderiam atribuir-se como pardas na segunda questão. Ainda que o fenômeno pudesse ser explicado dessa forma, restaria ainda explicar o dado sobre a categoria indígena que só aparece na questão cor/raça.

A leitura individual das fichas do questionário permitiu compreender que a suposta similaridade entre as respostas dos educandos para as duas questões esteve alicerçada em fatores pouco coerentes e que havia casos que requisitavam uma investigação ainda mais profunda, como o de uma estudante de 22 anos que se autoatribuiu sarará no campo da identidade étnico-racial e preferiu marcar a opção 'não declarada' do IBGE. Em seguida, o caso de duas estudantes, uma de 27 anos e outra de 18 anos, que não determinaram suas identidades étnico-raciais, mas definiram-se pretas pelas categorias do IBGE.

Destaca-se também o fato de uma senhora de 45 anos, autoatribuída branca que se classificou como parda nas categorias cor/raça. O mesmo ocorreu com uma jovem de 20 anos: identidade branca, cor/raça parda. Também houve o caso de um jovem de 20 anos que definiu sua identidade como morena e apontou indígena na questão seguinte. Ainda outra estudante de 21 anos, autodeclarada negra, marcou sua raça/cor como parda. Por fim, dois estudantes, ambos com 20 anos, não autoatribuíram suas identidades, mas classificaram-se como brancos pelas categorias do IBGE.

Com o objetivo de buscar explicações para fenômenos, em princípio, não muito coerentes, poder-se-ia levantar hipóteses a serem avaliadas. Talvez a falta de relação entre os significados do questionário possa ser atribuída a um desconhecimento sobre a expressão identidade étnico-racial ou a alguma das categorias elencadas. Talvez, ainda, seja possível falar de um receio, medo ou vergonha de os estudantes se identificarem com uma ou outra categoria. Além disso, também é possível que tenha havido um esquecimento ou confusão na hora de marcar as questões. Nenhuma dessas hipóteses, porém, poderia ser utilizada para responder ao conjunto dos fenômenos elencados com base na análise exclusiva dos dados quantitativos. Ainda que esses dados não sirvam para explicar o motivo de os estudantes utilizarem uma ou outra categoria, a partir deles é possível conhecer quais são os diferentes códigos por eles utilizados para significar suas identidades étnico-raciais, bem como sua cor/raça. E mais, pode-se também perceber que esses diferentes códigos são significados de

maneira nem sempre condizente com a forma pela qual os educandos se autoatribuem, considerando o fato de serem ou não induzidos a responder. Após essa análise inicial, investiga-se os motivos que levam os sujeitos desta pesquisa escolherem os referenciais identitários por eles mencionados.

Um argumento significativo, que ajuda a elucidar inicialmente o porquê da escolha de certas categorias identitárias pelos estudantes foi desenvolvido pela professora Vana¹²⁴, que, tendo autorizado a aplicação do questionário durante sua aula, permaneceu na sala, observando a pesquisa. Alguns dias após aquela observação, ao dispor-se a participar como interlocutora, Vana revelou ter percebido uma conversa entre duas meninas, uma delas identificada como afrodescendente que não se reconhecia dessa forma:

Estudante A: - Eu não vou botar!
 Estudante B: - Ai (fulana), bota. Tu é negra!
 Estudante A: - Não, olha só, eu não sou negra!
 Estudante B: - Bota, não é pra identificar, mesmo!
 Estudante A: - Ah, eu vou marcar aqui.

A professora disse que não viu qual foi a opção marcada pela estudante, mas acredita ter sido a opção branca, considerando o teor do que ouviu. Vana, que informou sentir falta de uma compreensão maior sobre o tema das relações étnico-raciais, revelou que nunca havia pensado sobre a questão da autotransclassificação racial dos estudantes negros. Informou também não ter compreendido o porquê daquela discussão, considerando tratar-se de estudantes adultos da EJA: "Eu também não sou branca, mas ela era descendente de afro. E eu fiquei me perguntando: será que muitos mentem?". A professora ainda salientou a falta de esclarecimento sobre conceitos como pardo e branco utilizados pelo IBGE que muitos não entendem. Ela diz que talvez fosse mais apropriado perguntar apenas se a pessoa é descendente de índio, de negros, e assim por diante. Em seguida, disse que se a questão for quanto à pigmentação da pele fica ainda mais complicado, pois há variações de cor mesmo entre os afrodescendentes. Acrescentou que se fosse do IBGE me classificaria como amarelo ou pardo por causa do tom de minha pele e que conhecia descendente de índio mais escuro

¹²⁴ Conforme já referenciado, a fim de zelar pelo aspecto ético desse trabalho, todos os interlocutores da pesquisa – educadores, educandos e corpo diretivo/administrativo da escola – tiveram seus nomes preservados, sendo-lhes atribuídos nomes de origem africana (tabela com nomes africanos disponível em Apêndice G).

que eu. Seu relato atesta a complexidade da classificação por meio da heteroatribuição de pertença.

É possível relacionar o episódio que envolveu a discussão entre as duas estudantes no preenchimento do questionário com os conceitos de autoatribuição de pertença e heteroatribuição de pertença utilizados pelo IBGE, assim como o contexto que deu nome a esse capítulo – Jogo de imagens: o espelho social. Por um lado, é interessante observar a existência de pelo menos duas pessoas que haviam identificado a estudante como negra ou afrodescendente (heteroatribuição de pertença) – a estudante B e a professora Vana. Por outro lado, é importante destacar o lugar de fala da estudante A, que afirmava não ser negra (autoatribuição de pertença). A figura metafórica do espelho social é atribuída justamente ao fato de o processo de construção de identidades ocorrer na interação com os outros, conforme argumento já explicitado de Gomes, N. (2005a). Nesse sentido, o jogo de imagens seria a forma como cada um constrói a própria imagem, ao mesmo tempo em que tem sua imagem construída pela sociedade.

Por reconhecer que tinha uma compreensão limitada sobre o tema das relações étnico-raciais e tendo revelado que nunca havia pensado sobre a questão da autoclassificação racial dos estudantes negros, a professora Vana ficara impressionada com a fala de uma estudante que não se declarava negra, embora uma colega de aula e a própria professora assim a vissem. A dúvida da professora sobre se muitos estudantes mentiam, ocultavam ou não informavam sua identidade étnico-racial e as motivações para esses comportamentos é, em parte, respondida pelo relato de um dos membros da equipe diretiva/administrativa, Ike, um jovem autodeclarado negro, funcionário da escola há cinco anos. Ele informou que a autoclassificação deveria ser feita no momento da matrícula, mas considerou ser muito complicado perguntar a raça/cor dos estudantes, principalmente dos negros, devido ao fato de eles não se reconhecerem dessa forma, ou não entenderem ou mesmo não saberem classificar-se, o que faria com que muitos se sentissem ofendidos.

Sendo responsável por preencher os dados dos estudantes que procuravam a escola para se matricular, Ike explicou que costumava perguntar a raça/cor porque se ele perguntasse apenas a raça poderia obter como resposta “raça humana”. Ele ainda narrou dois casos de abordagens a estudantes. O primeiro, em que perguntara a uma menina negra sobre sua raça/cor e ela lhe dissera não saber, indicando que ele colocasse “qualquer coisa”. O segundo,

o de um rapaz que, ao ouvir a mesma pergunta, ficara brabo e lhe respondera: “Ah, tu não tá vendo que eu sou preto?”. O funcionário da escola falou da necessidade de registrar a identidade declarada pelo estudante, definindo esse processo como muito difícil e demorado já que constantemente precisaria fazer explicações para o preenchimento dos dados. Além disso, contou que a raça/cor era considerada não declarada toda vez que o estudante não sabia ou não a informava, o que chegava a acontecer em 90% dos casos. Para resolver esse problema, estaria sendo estudada uma forma de os próprios estudantes preencherem um formulário em que marcassem a opção que acreditassem ser a correta, sendo necessário apenas registrar depois a informação no sistema.

Então os negros ou não se reconhecem, ou então tem vergonha de dizer, ou dizem que são brancos, são morenos, marrom ou pardo, e a gente fica meio constrangido. Às vezes dá pra ver que é um pouco de falta de informação e um pouco de vergonha também. Por isso que a gente não quer perguntar assim em alto e bom som porque às vezes a secretaria está lotada e às vezes tem gente que tem vergonha de dizer que é negro ‘Ah, eu sou negro!’, eles tem vergonha de dizer.

Ao ouvir o relato do funcionário Ike, é importante retomar o argumento proferido por Gomes, N. (2005, p. 44-45) segundo o qual nem sempre se recebe uma reação positiva ao se perguntar a raça de alguém, havendo variações entre aqueles que ficam desconcertados, outros sem saber o que responder, outros ainda que acreditam ser uma piada e outros que agem com agressividade: “A forma como recebemos e reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico-racial do sujeito que é questionado”. A partir dessa contribuição de Gomes, N. (2005a) e do relato de Ike podemos compreender melhor os dados que atestam o alto índice de cor/raça não declarada presente no sistema da escola e que são usados como base de informação da SEDUC/RS. O relato também confirma a hipótese anteriormente relatada sobre o constrangimento ou vergonha de estudantes negros quanto a identificarem-se dessa forma. A descrição que se segue com o relato dos próprios educandos talvez possa evidenciar outros fatores incidentes na questão da autoatribuição. No diálogo com os educandos, buscou-se delinear a percepção dos mesmos em relação aos critérios: identidade étnico-racial, opção por cor/raça e ascendência familiar. Os relatos que seguem baseiam-se na perspectiva desses sujeitos sobre sua própria construção identitária.

Perguntado por sua identidade racial, o estudante Abayomi, de 25 anos, fez uma longa pausa reflexiva e disse ser ‘da parte dos pretos’ e que se identificava como moreno por

causa do tom de sua pele. Solicitado a se classificar a partir das categorias do IBGE, Abayomi demonstrou dúvida quanto ao significado do termo pardo. Sem contar com a intervenção do pesquisador, o estudante acabou se classificando como preto, mesmo sem ter muita certeza e nada soube dizer sobre sua origem familiar.

Com 20 anos de idade, Akin disse que muita gente o considerava moreno, mas que sua identidade étnico-racial era branca. Perguntado sobre sua origem ele informou que metade de sua família era alemã e a outra era africana e que não se considerava escuro o suficiente para dizer que seria moreno. Por fim, solicitado a se classificar a partir dos padrões do IBGE, o estudante informou ser pardo.

Sendo criada no meio da família (branca) de seu pai, Ayo, de 30 anos, ouvia seu avô dizer que ela não era negra porque não tinha nariz de negro e cresceu com esse conceito. Porém, revelou ter se descoberto negra na escola, onde sofria muito preconceito e ouvia todos os tipos de apelidos e de ofensas como pretinha, de cabelo ruim. A estudante revelou que era, inclusive, impedida de sentar em determinados lugares da sala por conta dessas características: “Tu não pode, te senta lá porque tu é preta!”, lembrou a estudante. A partir do momento em que percebeu o significado dessas expressões, Ayo passou a ser afetada por essa realidade e a construir sua identidade racial. Hoje, ela se classifica como negra por causa de sua mãe que também é negra.

Outra jovem estudante, Dáfina, de 23 anos, por desconhecer qualquer tipo de mistura racial em sua família, se afirmou branca – tanto em relação a sua identidade étnico-racial quanto em relação as categorias adotadas pelo IBGE. Ela informou que sua família era praticamente toda alemã, sendo seus tios, pais e avós todos de olhos azuis.

Solicitado a se classificar, Kenyatta, de 20 anos, se definiu como pardo. Apesar de a maioria das pessoas de sua família serem negras, ele afirmou que sempre se classificava como pardo porque não se considerava nem branco, nem preto, mas sim um meio termo.

Quanto a sua identidade étnico-racial, a estudante Kissa, de 41 anos, primeiramente disse ser o resultado de uma mistura de raças: negro, índio e branco – “os lábios de um, o nariz de outro”. Em seguida ela se classificou como “branquinha de terceira”, por ser essa a forma como sua avó lhe chamava, devido a ela ser a mais branca de uma família multirracial. Seu pai era alemão de olhos bem azuis, sua mãe, loira e seu avô (por parte de mãe), negro. Ela

informa que todos diziam que seu cabelo era liso, informação que ela corrige, dizendo ser, na verdade, ondulado. Segundo as categorias do IBGE, Kissa se classificou como branca por causa da cor de sua pele.

De acordo com Kwavera, de 19 anos, uma parte de sua família era alemã e a outra era mais escura. Apesar de considerar-se morena, pelas categorias do IBGE classificou-se como parda, mesmo sem conhecer o significado desse termo, por ser essa a informação presente em seu documento de registro.

Autoatribuída branca, a também estudante de 19 anos, Monifa, contou que sua família era uma mistura de espanhol, alemão, índio e português. Ela considerou provável a incidência de algum referencial negro em sua família por acreditar não haver mais uma pureza racial, mas não soube afirmar. O motivo que a fez constituir-se branca, porém, não foi a cor de sua pele e sim o fato de ter sido dessa forma apresentada em seu documento de identificação.

Em sua família, Nkosi, de 38 anos, relatou haver uma mistura entre alemão, índio e português e classificou-se como amarelo por causa da cor de sua pele: "Eu botei amarelo porque eu sou de uma cor bem diferente. Até o pessoal sempre mexeu comigo desde pequeno no colégio porque eu pareço que tô sempre doente, mas eu sou amarelo".

Nneca, de 28 anos, afirmou que nasceu branca – informação que constava em sua certidão de nascimento – mas que se considerava parda, forma que já aparecia em todos os outros documentos. Em sua família, há uma forte mistura do branco com o negro. A estudante afirmou que seu pai era branco e sua mãe, com um cabelo – de acordo com suas palavras – “bem ruim”, era um pouco mais escura do que ela.

A família de Nyaráí, de 20 anos, seria de origem italiana, alemã e negra, mas com predominância branca. A estudante se autodeclarara branca por causa dessa predominância familiar, afirmando que seus pais eram italianos “puros”. Por fim, entre risos afirmou não ser branca, mas meio arrojada.

Num primeiro momento Hadyia, de 24 anos, disse que na sua família não havia nenhuma pessoa de outra cor como morenos ou pardos, apenas brancos. Depois, revelou que não chegara a conhecer seus avós paternos e ninguém da família de seu pai, mas que sabia

haver pessoas "mais morenas" na família dele. A estudante informou que se identifica como branca por causa da cor da sua pele.

Obi, de 28 anos, disse que nunca procurara conhecer a história de sua família, mas que se classificava como branco por causa do tom da sua pele. Ainda que essa fosse a informação presente em seus documentos, o próprio estudante disse que chegara a ficar em dúvida quando fora questionado em uma entrevista de emprego, ocasião em que o próprio entrevistador teria lhe classificado como branco.

Tendo uma família misturada, com avós maternos negros e paternos desconhecidos, a estudante Nzinga, de 45 anos, se classificou como branca. Considerando o fato de ser negra a única parcela da família que ela conhecia, Nzinga disse que por ela talvez colocasse sarará, mas que se identificava como branca por ser assim definida em sua certidão de nascimento.

O estudante Oluwafemi, de 19 anos, disse não conhecer as origens de sua família. Por causa do tom de sua pele, classificou afrodescendente sua identidade étnico-racial e preta sua cor/raça de acordo com as categorias do IBGE.

Tumaini, de 21 anos, se identificou como moreno, mas se classificou como branco pelas categorias do IBGE por não conhecer o significado do termo "pardo", logo, por não saber definir se seria branco ou pardo. Ele afirmou que sua família seria uma mistura de raças. Falou de um tataravô que seria espanhol e de sua mãe com traços indígenas. Da família de seu pai ele não tinha nenhum conhecimento.

As entrevistas individuais com os educandos foram motivadas pelo interesse em conhecer de que forma esses sujeitos significam a construção de suas identidades. Ao analisar os relatos acima descritos, verifica-se terem sido recorrentes os argumentos utilizados por esses sujeitos para justificarem sua identificação com uma ou outra das categorias apresentadas. Sobre essas, pode-se dizer que os estudantes não tendiam a reconhecer a construção etimológica de cada termo. Para grande parte dos educandos, as referidas categorias foram tidas como referenciais cromáticos. Dessa forma, à exceção do termo indígena, ser branco, preto, pardo ou amarelo seria condicionado ao tom da pele dos sujeitos. Porém, enquanto a categoria amarela não era reconhecida como um referencial ligado a uma origem asiática, a categoria parda era tida como uma incógnita. A dúvida quanto ao significado do termo pardo, aliás, fazia com que os sujeitos acabassem optando por outras

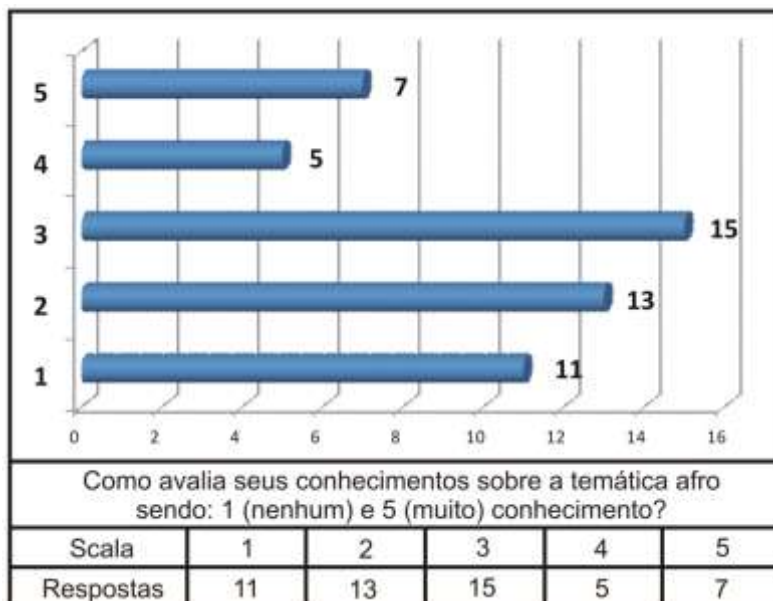
categorias – ou mesmo por essa – mesmo não tendo certeza da escolha. Para além da questão cromática, outras justificativas apontadas pelos estudantes na escolha das categorias foram as informações presentes nos registros de nascimento – o que por vezes configurava-se causa de conflito entre o que o sujeito pensava sobre si e como ele fora registrado – e a ciência de uma origem familiar, nos casos em que isso acontecia.

Assim como a construção etimológica a cerca das categorias do IBGE, verificou-se que os educandos não tendiam a interpretar o conceito de identidade étnico-racial a partir de seu contexto político e/ou histórico. Ao invés disso, a expressão era, em geral, compreendida também como uma categoria cromática, baseada no tom da 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 a cerca 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. A seguir, analisa-se a interposição dos dados quantitativos e qualitativos que expressam os diferentes posicionamentos dos interlocutores da pesquisa.

De volta ao questionário, a concentração das respostas relacionadas as duas questões acima citadas indica que os estudantes detinham um conhecimento mediano sobre a temática africana e afro-brasileira e que reconheciam a importância desse estudo. Quantificando as respostas dos 52 respondentes, tem-se o número de 34 estudantes (65,38%) que informaram já ter estudado a temática afro na EJA, contra dezoito estudantes (34,61%) que informaram não ter estudado nada a esse respeito. Sobre seus conhecimentos a cerca desta temática numa escala de um a cinco – significando um, nenhum conhecimento e, cinco, muito conhecimento – quinze estudantes (28,84%) apontaram o nível três; treze (25%), o nível dois; onze (21,15%), o nível um; sete (13,46%), o nível cinco; e cinco (9,61%), o nível quatro.

Ao avaliar a importância de se estudar a temática africana e afro-brasileira, utilizando a escala de um a cinco – significando um, nada importante e cinco, muito importante – trinta estudantes (57,69%) apontaram o nível cinco; doze (23,07%), o nível quatro; seis (11,53%), o nível três; e quatro (7,69%), o nível dois. Nenhum estudante indicou o nível um. As figuras 11 e 12 ilustram as respostas dos estudantes referentes ao questionário (análise quantitativa), com a percepção de cada um a cerca, respectivamente, de seus conhecimentos sobre a temática africana e afro-brasileira e a importância desse estudo.

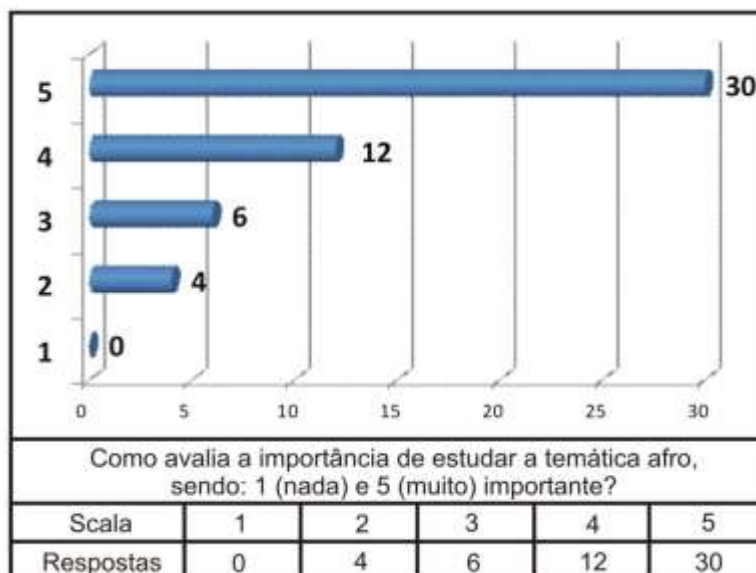
Figura 11: Conhecimentos sobre a temática afro



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da pesquisa de campo.

Nota: Respostas dos estudantes no questionário a cerca dos conhecimentos sobre a temática afro¹²⁵.

Figura 12: Importância de estudar a temática afro



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da pesquisa de campo.

Nota: Respostas dos estudantes no questionário a cerca da importância de se estudar a temática afro.

¹²⁵ Um dos participantes da pesquisa não atribuiu seus conhecimentos sobre a temática afro. Dessa forma, contabiliza-se 51 respostas para esta questão.

No diálogo individual com os estudantes constatou-se que todos concordaram quanto à importância da temática africana e afro-brasileira no currículo da EJA, cada um apresentando uma justificativa para esse direcionamento. Nkosi considerava importante estudar os temas afros pelo fato de eles fazerem parte da cultura brasileira e por estarem relacionados com todas as etnias que compõem o povo brasileiro. Dáfina, Nyarái e Ayo defenderam a aplicação da temática afro não somente na EJA, mas desde o Ensino Fundamental. Para Dáfina, os estudantes mais novos precisariam de um esclarecimento maior do que aqueles que já possuem algum conhecimento. Nyarái disse acreditar que as crianças crescem com muitas dúvidas, sem entender muitos assuntos porque as famílias não têm o costume de falar sobre a temática afro. Ayo argumentou que, se esse tema fosse trabalhado de forma a naturalizar a igualdade entre todos, não haveria tantos casos de preconceito e de discriminação em que as pessoas são definidas pela cor da pele.

Outro grupo de educandos Kenyatta, Kwavera, Akin, Monifa e Nneca consideraram importante o ensino da temática afro como uma forma de superação do racismo e de preconceitos. Para Kwavera, às vezes, por falta de conhecimento, as pessoas acabam sendo preconceituosas e, por isso, desenvolvem certos medos, como o de se reconhecer como negra/o. Neste sentido, Kwavera lembrou da peça *Adolescer* que assistiu na escola. Referiu a passagem onde uma das personagens dissera não ser negra e sim afrodescendente – um retrato do que acontece na vida de alguns estudantes. Para Akin, o racismo ainda exerce muita influência na sociedade atual. Ele disse acreditar que o desconhecimento amplo da história do povo africano leva ao surgimento de atos preconceituosos. Para Akin, estudar a história dos negros propicia não a separação, mas a união entre negros e brancos. Monifa manifestou acreditar no estudo da temática afro como uma forma de desenvolvimento de uma educação moral das pessoas, a fim de contribuir para o fim de preconceitos. Ela lembrou da riqueza cultural e da história de superação da população negra, que foi retirada a força de seu espaço social para ser usada como mão-de-obra escrava no continente americano. Nneca salientou não haver pureza branca pois todos teriam um pouco de sangue negro, o que justificaria a ampliação do conhecimento sobre história afro para todos.

Autodeclarada branca, e sem conhecer a parte da família de seu pai, tida como ‘mais morena’, Hadiya disse que nunca havia estudado nada sobre história e cultura africana e afro-brasileira, mas que considera esse tema importante para saber de suas origens. Objetiva,

Nzinga afirmou ser importante a temática afro para que as pessoas aprendam a se respeitar. Oluwafemi entende ser importante estudar com mais frequência a história africana junto a outras histórias, como a dos gregos, dos romanos, entre outras. Obi acredita ser importante todo conteúdo que se possa conhecer. Para ele seria relevante abordar a questão do racismo a fim de trazer esse conhecimento para o povo. Após o relato dos educandos, faz-se necessário conhecer a percepção dos educadores.

Em relação tanto a sua identidade étnico-racial, quanto às categorias do IBGE, a professora Gina classificou-se como negra. Graduada em Matemática e trabalhando há um ano e meio na EJA, relatou não ter tido nenhuma formação para trabalhar a Lei 10.639/03. Perguntada se costumava abordar esses temas em sala de aula, informou que não desenvolvia em sua disciplina, mas que na escola, todos os anos era feito um trabalho neste sentido. Lembrou que ajudava a organizar a Semana da Consciência Negra de novembro na outra escola em que também trabalhava. A professora disse que essa falta de abordagem em sua disciplina ocorria não por uma falta de vontade e sim por nunca ter sido motivada a preparar esse tipo de trabalho. Gina se mostrou motivada a conhecer mais sobre o assunto ao defender que ninguém estaria sempre preparado para trabalhar com um ou outro tema, pois uma formação não significaria um saber absoluto: “Tudo que tu vai passar vai ter que lembrar, tu vai ter que procurar. Então, eu não acredito que eu esteja capacitada hoje, mas se for necessário amanhã eu estarei”.

A professora Vana se classificou como branca e questionou o significado do termo pardo. Com experiência de 8 anos na EJA, acreditava ser muito importante estudar os conteúdos relacionados à Lei 10.639 e lembrou do caso da estudante sobre mentir ou não em relação às categorias cor/raça do questionário. Disse que ficara pensando sobre o porquê de a estudante querer mentir sobre a pigmentação de sua pele: “- Eu nunca tinha parado pra pensar nisso, mas porque ela vai mentir, entendeu?”. Vana lembrou-se de que no ano anterior (2015), a professora Kalifa havia realizado um trabalho sobre religiões de matriz africana na escola. Ao observar o trabalho e verificar que muitos estudantes não quiseram participar das atividades, Vana questionou-se se aquela recusa seria pelo fato de não pertencerem àquela religião ou pelo simbolismo existente em torno das religiões de matriz africana.

Em sua formação acadêmica em Letras, a professora Vana não teve nenhuma disciplina relacionada à Lei 10.639/03, e acrescentou: “Inclusive não vi, e vou te ser sincera,

negro na minha turma eram pouquíssimos. Se tinha, era um ou dois.” Vana disse que não se sentia preparada para trabalhar com a Lei 10.639 e que, embora considerasse muito importante, gostaria de ter uma compreensão maior sobre esse tema. Ela reconheceu que, por influência de conversas com colegas, já mudara vários de seus antigos posicionamentos, afirmando que, por falta de conhecimento, tinha uma visão equivocada sobre o assunto. A professora pensava que já não houvesse tanto preconceito, porém, quando o tema começou a ser abordado na escola, ela percebeu que ainda existe muito preconceito, muita dificuldade em se reconhecer a importância da tradição africana na história e cultura brasileira. Vana revelou que seu antigo posicionamento se dava, não por maldade ou preconceito, mas por falta de percepção. Ela acreditava que o Brasil, por ser resultado de uma grande mistura, aceitasse tudo e todos, mas viu que, na verdade, as pessoas não aceitam. Por conta de casos como o da menina que não queria aceitar sua identidade racial, a professora passou a defender a necessidade de mais projetos com essa abordagem em sala de aula. Vana ainda relatou que as formações de incentivo relacionadas à Lei 10.639 não são direcionadas para todos os professores, apenas para representantes, geralmente um por área do conhecimento, a fim de que, esses, atuem como multiplicadores na escola, o que nem sempre chegava a acontecer.

Identificando-se como negro, o professor Barack afirmou não se sentir inferior a ninguém e disse que tinha ciência do que ele representava para os estudantes. Quando é chamado de moreno, se posiciona, afirmando: "Eu não sou moreno, sou negro!". Disse ainda que o negro não deve se sentir inferior a ninguém, pois no momento em que se inferioriza, os problemas começam a florescer. Atuando há 14 anos na EJA, avaliou o estudo a cerca dos conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 na EJA como super relevantes, devido ao sujeito negro ter uma representatividade na escola. Esse fato, para ele, justifica a abordagem histórica de uma ancestralidade que precisa ser contada. O professor criticou a representação geralmente feita sobre os negros, enquanto personagens submissos na história oficial. Certa vez, ao assistir a algumas apresentações de estudantes que representavam o negro como escravo, apanhando, chegou a sugerir que fossem abordadas as boas realizações de personalidades negras na sociedade contemporânea. Na ocasião, propusera um trabalho no qual os estudantes do quinto ano teriam de levar para a aula figuras de personalidades negras representativas da atualidade e surpreendeu-se com a atitude de um menino que colocou no cartaz do corredor da escola a foto do próprio professor Barack. Em sua formação acadêmica em Letras, o professor informou não ter tido nenhuma disciplina específica para trabalhar com

a Lei 10.639/03. Ele informou que ficou um bom tempo trabalhando apenas com Português na escola – chegando, inclusive, a trabalhar com Inglês, que não fazia parte de sua formação – e que agora estava há pouco tempo trabalhando com Literatura. Nesta disciplina, Barack informou que costumava trabalhar questões básicas – o que é texto literário e não literário, denotação, conotação – e que, na EJA, é difícil ter tempo de trabalhar a presença de autores nos diferentes períodos literários – Barroco, Arcadismo, Romantismo – pelo fato de o tempo de aula ser muito curto.

Questionada sobre sua identidade étnico-racial, a professora Kalifa relatou: “Eu sou negra, sou afro-umbandista, sou a raiz!”. Sobre as categorias do IBGE, a professora posicionou-se favorável a uma mudança, devido ao fato de a categoria preta/o ter sido historicamente construída de forma pejorativa, o que poderia justificar o receio de algumas pessoas se identificarem dessa forma. Se fosse convidada a autoatribuir sua cor/raça no IBGE, ela marcaria preta, convicta de que, na verdade, é negra. Sobre os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 na EJA, Kalifa afirmou ser importante para resgatar algumas questões como identidade africana, resistência, contribuição, reparações, história, genocídio realizado com a população negra, bem como a Lei 10.639/03 enquanto instrumento de reparação histórica. Sobre sua formação – graduação em História e Pós-Graduação em História da África – informou que foi contemplada com o estudo de temas pertinentes à Lei 10.639/03 e citou o nome de três professores – por ela apontados como sendo brancos por fora e negros por dentro – pelo fato de serem pessoas que militam, auxiliando na formação dos educandos, principalmente os negros. Com experiência de 4 anos na EJA, revelou que, mesmo com o conhecimento proveniente de sua formação acadêmica, está constantemente em busca de pesquisas, artigos e livros a fim de manter-se atualizada. Confessou, entretanto, não ser fácil essa tarefa de buscar atualização quando o professor precisa estar 40 ou 60 horas trabalhando.

Perguntada sobre sua origem étnico-racial, a professora Nia disse que a partir do critério das cotas ela seria branca, mas, sorrindo, acrescentou não saber, pois geneticamente teria traços italianos, um avô indígena, um sobrenome – até onde sabia – de origem espanhola e mais um traço negro que não sabia precisar de onde. Considerando difícil remontar esse passado, acabou se classificando como ‘bem brasileira mesmo’. Sobre sua autoatribuição a partir dos critérios do IBGE, Nia, sorrindo, afirmou ser difícil classificar-se, sugerindo que o IBGE deveria rever seus conceitos. Com 9 anos de atuação na EJA, a professora avaliou como

importante a implementação da Lei 10.639/03 nessa modalidade e em todos outros níveis de ensino, pois, segundo ela, o óbvio precisa ser dito e, considerando a invisibilidade da história dos negros no Brasil, algumas coisas precisava ser resgatadas. Apesar de reconhecer a importância da obrigatoriedade da temática, ela diz que, na prática, em relação ao que está no papel, muito pouco funciona como deveria. A dificuldade de implementação da Lei 10.639 seria, para ela, mais uma consequência do deficiente sistema educacional brasileiro.

Todo mundo diz que se trabalha a consciência negra na escola, todo mundo vai dizer que cumpre, mas se tu for ver o que é a Lei e o que de fato se faz, não, não cumprimos. Eu tento, porque me importo com essa questão. Agora, no vinte de setembro, é onde se tem uma oportunidade que não se pode deixar de falar da história dos lanceiros negros.

Para a realização da entrevista com a professora Nia, deixamos acordado que eu deveria chamá-la na sala de aula num horário que coincidia com o início de um período. Ao chegar na sala, fui convidado a esperar no lado de dentro a fim de que a professora passasse algumas instruções aos estudantes. Nos poucos minutos que permaneci com a turma, pude verificar o esforço da professora para organizar a sala e motivar a todos, chamando atenção para a importância do vídeo que assistiriam sobre a Guerra de Porongos, produzido pelo programa Nação da TVE/RS¹²⁶. Para tanto, os cerca de quinze educandos presentes na sala precisaram se reunir em frente a um notebook colocado em cima de uma cadeira que, por sua vez, estava em cima de uma classe. Sobre esse episódio, a professora Nia disse que, de todas escolas por onde passou, não havia nenhuma que não se organizasse para as festividades do dia vinte de setembro, e afirmou não gostar da forma como o tema é geralmente abordado, sem um posicionamento crítico quanto a participação dos negros na guerra¹²⁷. Para ela, esse direcionamento tendencioso está ligado ao fato de a cultura tradicionalista ser preconceituosa, conservadora, machista, racista, assim como o próprio hino sul-rio-grandense. Por tudo isso, Nia considera importante trabalhar estes temas com os estudantes. Em relação a sua formação acadêmica em Geografia, a professora disse não se recordar de alguma disciplina específica

¹²⁶ A entrevista com a professora Nia ocorreu em setembro de 2016, pouco antes do dia 20, data em que é celebrado no estado do Rio Grande do Sul o aniversário da Revolução Farroupilha, iniciada em 1835 e encerrada em 20 de setembro de 1845.

¹²⁷ Sobre a participação dos negros na Guerra Farroupilha, o que a história oficial não informa é que os negros escravizados foram cooptados a lutar pela causa Farroupilha com a promessa de que seriam tornados livres ao final da Guerra. Entretanto, no desfecho da mesma houve a Batalha de Porongos – episódio que marcou o extermínio de grande parte dos negros – e o acordo de Paz de Ponche Verde – que determinou a entrega para o império dos negros que haviam sido capturados.

para trabalhar com a Lei 10.639/03. Por conta disso, alegou sentir falta de uma formação continuada que deveria existir.

Ainda quanto ao hino sul-rio-grandense, a crítica fundamenta-se no teor racista do mesmo, na medida em que expressa, em um de seus versos, a ideia de que liberdade estaria relacionada a virtude, e condição escrava à falta desse atributo. Considerando o contexto escravocrata da época da guerra dos Farrapos (1835-1845), a condição cativa da população negra poderia ser relacionada (intencional ou involuntariamente) a uma suposta falta de virtude: “Mas não basta, pra ser livre, ser forte, aguerrido e bravo. Povo que não tem virtude acaba por ser escravo”¹²⁸. A fim de apresentar um contraponto a essa ideia, o poeta Oliveira Silveira propõe uma errata ao hino.

O poeta Oliveira Silveira, mesmo elogiando a bela melodia do Hino Rio-Grandense fazia severas críticas ao verso: “*Povo que não tem virtude acaba por ser escravo*”, que não consta em nenhuma das outras duas versões. Devido a isso, iniciou uma campanha a fim de que esse verso fosse substituído pelo que segue: “Povo que é lança e virtude / A clava quer ver escravo”. De acordo com sua proposta não haveria mudança na interpretação e atenderia ao princípio de valorização do povo negro que foi a base econômica de maior parte da história do Brasil através de seu trabalho (PEREIRA, 2012, p. 164).

Além da proposição do poeta Oliveira Silveira, faz-se referência a errata “Povo que não tem virtude acaba por escravizar”, proposta em 2011, por Alisson Batista, que produziu um estêncil¹²⁹, colocou em uma camiseta e publicou a foto em seu perfil do *facebook*¹³⁰, feito que causou grande repercussão. No ano seguinte, em seu marco de criação, o Coletivo Negração¹³¹ passou a reivindicar a alteração do hino do Rio Grande do Sul¹³², com a adoção da errata de Alisson Batista, durante as comemorações da Semana Farroupilha¹³³.

Sobre sua identidade étnico-racial, o professor Malik disse acreditar ser indígena, porque sua avó – que era da fronteira – tinha jeito de índia, e sua mãe falava algumas palavras

¹²⁸ Trecho do hino sul-riograndense.

¹²⁹ Técnica utilizada para aplicar tinta em uma tela, através de um molde vazado (do inglês, *Stencil*).

¹³⁰ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=219880394745939&set=a.122637764470203.19337.100001719405563&type=3&theater>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

¹³¹ O Coletivo Negração é formado por estudantes, trabalhadores, integrantes de diversas correntes do movimento negro e por membros da sociedade civil. Com forte atuação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o coletivo propõe a discussão de temas como produção do conhecimento relacionado ao povo negro e trabalhador, ações afirmativas e combate ao racismo institucional.

¹³² Disponível em: <coletivonegracao.blogspot.com.br>. Acesso em: 11 abr. 2017.

¹³³ Anualmente, instituições públicas de diversos municípios do Rio Grande do Sul organizam a celebração ao dia 20 de setembro – feriado estadual no Rio Grande do Sul – data que marca o final da Guerra Farroupilha.

em Tupi-Guarani. Pelo lado de seu pai – que era mais claro – seria uma incógnita, pois não tinha certeza se a origem do sobrenome era espanhol ou não. Malik não soube dizer se em sua família havia alguma ascendência negra. A partir dos critérios do IBGE, disse que se classificaria como branco pelo fato de ter traços de branco e por não saber distinguir nem o que seria o amarelo, nem o que seria o pardo. Num exercício por mim interpretado como uma tentativa de encontrar uma tonalidade mais próxima ao seu tom de pele, Malik acrescentou que, se tivesse que se definir em alguma outra possibilidade, optaria por pardo, pois não é nem amarelo, nem negro. Seria pardo ou branco. Tendo insistido para que o professor escolhesse uma das opções ele disse que se identificaria como branco. Praticante de uma religião de matriz africana e com experiência de 16 anos na Educação de Jovens e Adultos, o professor Malik considera importante a implementação da Lei 10.639/03 pelo fato de os temas serem referentes a origem e a história do Brasil. Malik disse que não conhecia os dados estatísticos relacionados à distribuição da população brasileira por raça, mas disse acreditar que a população brasileira tem uma raiz africana muito forte. O professor fora criado em uma região onde todos eram pobres e não havia diferenças entre branco e preto. Nesse lugar, todos os pais trabalhavam como pedreiro, pintor, operário. A marginalização, a falta de recursos era igual para o branco e para o preto.

Licenciado em História e por não ter tido nenhuma informação em nível acadêmico que contemplasse a questão racial, Malik acredita que os temas relacionados à Lei 10.639 precisam aparecer na formação do professor para uma melhor compreensão desse contexto. Informou que, em sua disciplina, costuma trabalhar com a temática afro no Brasil Colônia: processo de escravidão, tráfico de escravos, cultura, raízes negras. Sobre África, ele informou abordar questões desde a antiguidade até a atualidade: história dos povos antigos, colonialismo do Séc. XIX, colonização de África e Ásia pelos europeus, etnocentrismo dos europeus e a opressão dos africanos e de suas culturas. Além disso, Malik aproveita sua formação em teatro para compor com os estudantes trabalhos como ‘Quadro Vivo’, uma performance realizada pelos estudantes baseada nos quadros de Debret, da época da escravidão. Apesar de seu esforço para ler e buscar mais informações, Malik disse sentir-se despreparado para trabalhar os temas com maior profundidade, atribuindo sua falta de tempo à necessidade de cumprir sua elevada carga horária. O professor informou já ter participado de uma palestra, juntamente com outra professora, mas definiu aquela atividade como insuficiente. Declarou ainda não existir incentivos para qualificações mais aprofundadas.

A professora Fayola informou que tem em sua ascendência familiar uma mistura de brancos, negros e uma predominância indígena, mas que se classifica como branca por causa de seu tom de pele. Atuando há 8 meses na EJA, considera “super” importante o estudo a cerca dos conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 na EJA, mas questionou o acesso aos materiais formativos sobre essa temática: “Da onde a gente vai tirar o conteúdo, o material, porque do material clássico todo mundo tem acesso, mas da onde é que tu vai tirar essa história? Tem isso nas bibliotecas? Quem produz esses livros didáticos tem essas histórias?”. Graduanda do quinto semestre do curso de Pedagogia, Fayola não informou ter tido uma disciplina específica sobre relações étnico-raciais. Disse apenas que, dentro de uma disciplina sobre Cultura Religiosa – que estava cursando –, fora mencionado que os professores tinham que trabalhar com essa Lei e que precisavam pesquisar sobre a história dos negros e dos índios porque a história conhecida era baseada em uma visão eurocêntrica. Sobre o trabalho com os temas relacionados à Lei 10.639/03, Fayola disse que tinha feito uma experimentação, propondo uma atividade em forma de seminário, em que os estudantes escolhiam e trabalhavam cada um com uma religião diferente: “Nesse trabalho, os estudantes ficam livres para pesquisar na internet, trazer folhinhas, escrever no quadro, produzir cartazes e usar sala de vídeo”. Para identificar as religiões de matriz africana, por serem muitas, a professora acabou deixando o nome como ‘Religiões Afro-brasileiras’.

A professora Layla declarou que em sua família há uma mistura de espanhol, alemão e italiano, com predominância dos dois últimos. Tomando por referência as categorias do IBGE, ela se classificou como branca, dizendo que seu pai é italiano de pele bem morena. Com 11 anos de experiência na EJA, a professora disse não ter tido formação para trabalhar com a Lei 10.639/03 porque havia se formado em 2004 e também porque a faculdade acabava mostrando uma outra realidade, diferente do dia-a-dia da escola. Afirmou que não faz distinção nenhuma entre uma pessoa de pele negra e outra japonesa, pois todos são iguais e para todos são dadas as mesmas condições de inteligência. Apesar disso, reconhece haver diferenças que fazem com que, em função da cor, uma pessoa tenha uma remuneração menor, ou seja barrada em alguns lugares. Ela acredita que não é a cor da pele que torna uma pessoa melhor ou pior e que isso não deveria ser assim, mas salientou que até que a humanidade se desse conta, muita atrocidade ainda deveria acontecer. A professora disse que, na Semana da Consciência Negra, a escola faz um trabalho globalizado, mas que, em sua disciplina, trabalhava esta temática na parte da genética, ao falar da transmissão das características,

momento em que os estudantes “enlouquecem”. Apesar de seu interesse, Layla disse não se sentir preparada para trabalhar com os temas relacionados à Lei 10.639/03. A tabela a seguir reúne informações relevantes informadas pelos educadores.

Tabela 8: Formação e sentimento de preparo dos educadores

Educadores	Formação Inicial (Lei 10.639/03)	Formação continuada (Lei 10.639/03)	Preparo para trabalhar com Lei 10.639/03
Gina	Nenhuma	Nenhuma	Não se sentia capacitada no momento da entrevista.
Vana	Nenhuma	Formações não são direcionadas a todos os professores.	Não se sentia preparada.
Barack	Nenhuma	-	Dificuldade de trabalhar com a Lei em áreas diferentes de sua formação.
Kalifa	Pós em história da África e temas sobre a Lei 10.639.	Formações existem mas apenas alguns professores participam.	Busca constante por atualização é dificultada pela carga horária.
Nia	Não se recordava de alguma formação	Não	Sente falta de uma formação continuada.
Malik	Nenhuma	Participou de apenas uma palestra que julgou insuficiente.	Sente-se despreparado para trabalhar temas com maior profundidade.
Fayola	Foi informada que para trabalhar com a lei precisava pesquisar a história de negros e índios.	Nunca fora convidada para participar de alguma formação.	Mostrou-se insegura por não saber onde encontrar material formativo.
Layla	Nenhuma	Não	Não se sente preparada.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas entrevistas com os educadores.

Nota: Apresenta a percepção dos educadores quanto a formação inicial e continuada relacionada à Lei 10.639/03, bem como quanto ao sentimento de preparo para trabalhar com os temas a ela relacionados.

O diálogo com educandos e educadores mostrou que o tema do preconceito racial permanece como um problema social de difícil resolução. Prova disso foi o fato de todos os interlocutores terem revelado algum caso de discriminação racial ocorrido consigo mesmo ou com algum conhecido. De acordo com Gomes, N. (2005a, p. 55), compreende-se discriminação racial como: “a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”. A partir desse entendimento, analisa-se os relatos dos interlocutores sobre esses conceitos a partir de casos por eles experienciados.

O educando Abayomi – que se declarou preto a partir das categorias do IBGE – disse que o racismo seria proporcional a quantidade de melanina de cada um. Revelou que, apesar de nunca ter sofrido nenhum caso de racismo, já presenciou casos de discriminação racial em que eram proferidas ofensas como "bah, olha só a cor dele!" e "fez isso porque ele é preto!". Abayomi acrescentou que o racismo também aparece enrustido em brincadeiras quando um "amigo" mais chegado exclama: “Ah, seu negro macaco!”. Para ele, se se sabe que a pessoa é de determinada forma, não se deveria tentar difamá-la, brincando com sua característica. Sobre o aspecto das discriminações em forma de “brincadeiras”, corrobora-se:

Quem já não ouviu na sua experiência de vida frases, piadinhas, apelidos voltados para as pessoas negras, que associam a sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade? Ou à sexualidade fora do normal?

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. (GOMES, N., 2005a, p. 46)

As brincadeiras envolvendo a figura do negro também foram abordadas pelo professor Barack, que tendia a amenizar as discriminações que ouvia na escola, enquanto estudante. Ele chamou atenção para algumas brincadeiras e piadas que ainda vem escutando, em que o negro é tratado de forma pejorativa. Nesses casos, o que o incomoda não é, propriamente, a maldade ou o racismo das pessoas e sim o fato de ainda esperarem que ele ache graça das piadas. Da mesma forma como não considerava grave a discriminação sofrida na infância, Barack também se referiu às piadas sobre negros, que ainda é convidado a

escutar, como bobagens que costuma relevar. Dizendo haver racismo inclusive do negro com o próprio negro, lembrou do caso de sua mãe, que nunca se considerara negra. Uma simples ‘brincadeira’ entre ‘amigos’ pode ser compreendida como algo sem importância, mas mesmo em se tratando de brincadeiras é preciso se considerar o lugar de escuta. Ainda que o professor Barack costume relevar as brincadeiras sobre negros para ele contadas, a pessoa que conta a piada, sendo racista, poderia fazer com o intuito de o difamar, não sendo, poderia fazer sem imaginar de que forma seu interlocutor receberia aquela mensagem.

Para além dos casos de ‘brincadeiras’ entre ‘amigos’, os educandos Obi e Akin informaram casos de ofensas raciais por eles percebidas. Obi revelou casos de pessoas negras que eram chamadas de "negão" ou de "preto" a propósito, com o objetivo de ofender a pessoa. Akin, por sua vez, informou que, na outra escola em que estudava, via muitos casos reais de bullying, de estudantes brancos contra estudantes negros. As ofensas que presenciou, não se tratavam de brincadeiras entre amigos. Pelo contrário, se tratavam, segundo seu relato, de atos típicos de discriminação racial: "Ah, tu é negro! Tu vai ser um empregado! Tu vai limpar chão!".

Kissa (41 anos) afirmou que em sua família não havia preconceitos, mas entende que na sociedade ainda existe discriminação racial perceptível, mesmo para quem não queira ver. A estudante contou a história de seu primo, de Pantano Grande, que por ser negro ‘bem pretinho’, foi acusado injustamente por policiais de ter roubado uma bicicleta e suicidou-se: "Ele tava trabalhando e acusaram ele porque ele era bem pretinho. Ele chegou em casa, os policiais tiram a bicicleta dele dizendo que era roubada, e não era, tinha até o papel (nota fiscal da compra). Daí ele se enforcou, morreu”.

O relato da estudante Kissa sobre a história de seu primo aponta para os efeitos deletérios vinculados ao fenômeno do racismo, que age como uma doença silenciosa causando dor, vergonha, sofrimento, danos psicológicos, além de dificuldades na construção da autoestima de negras e negros. Sujeitos que não são afetados por essa realidade, que não trazem no corpo traços fenotípicos negros podem não conseguir compreender a profundidade desse problema social e, não raras exceções, considerá-lo pouco relevante para receber alguma consideração. No campo educacional, a falta de percepção para a importância da abordagem antirracista traduz-se no silenciamento e invisibilidade do tema, o que, via de

regra, implica na manutenção desse mecanismo de reprodução de desigualdades e de hierarquização racial.

A estudante Dáfina (23 anos) disse existir discriminação para todos os gostos, inclusive a racial. Ela contou que se sente ofendida quando alguém lhe pergunta "Qual o nome daquela negona ali?", referindo-se a alguma de suas amigas, o que seria similar a alguém debochar de seu peso. Dáfina disse não ser exceção o fato de determinadas empresas optarem por um perfil de pessoas magras, brancas e de olhos claros em detrimentos de pessoas negras.

Pelo fato de não ser branco, Kenyatta (20 anos) acredita ser visto de forma preconceituosa. Ao caminhar na rua, percebe que, às vezes, as pessoas olham para trás e, estando elas com alguma bolsa nas costas, ou a colocavam para frente ou a seguravam mais firme. O estudante percebe também que quando está na rua e é avistado por outra pessoa, a mesma tende a atravessar para o outro lado, o que não ocorre com seus amigos que são mais claros que ele.

Kwavera (19 anos) afirmou que já presenciou, muitas vezes, duas de suas colegas serem discriminadas por um grupo na escola. Uma era chamada de macaca e seus cabelos eram criticados. A outra, que também tinha o cabelo grande, ouvia charadinhas: "O que ela quer com aquele cabelo ali, atrapalhando o quadro?". A estudante também lembrou do episódio em que sua avó, negra, após sair de uma faxina, com a roupa de trabalho suja, foi ao mercado, onde havia uma mulher que lhe jogava indiretas: "Bando de negros! O que ela quer aqui, essa mulher negra!".

O episódio ocorrido com a avó de Kwavera é similar ao narrado por Monifa, que questionou quantas vezes nos últimos anos já foram noticiados casos de pessoas negras que são perseguidas por seguranças em supermercados. A estudante Monifa abomina os casos de preconceito que associam pessoas negras e pobres a criminosos. Para ela, é um equívoco tratar como ladra uma pessoa negra que entre em um estabelecimento sem estar trajando as roupas que a sociedade impõe. Ela lembrou do caso de sua vizinha negra que foi perseguida pelos seguranças de um supermercado após ter entrado lá com seu uniforme de empregada doméstica, porque trabalhava próximo ao estabelecimento comercial.

Assim como o ocorrido com uma das amigas da estudante Kwavera, a professora Kalifa, que também é negra, revelou que, na primeira escola onde trabalhou, aconteceram casos, em sala de aula, em que os estudantes a comparavam com uma macaca, reproduzindo os sons emitidos pelos primatas. Na ocasião, após ter comunicado a direção da escola sobre o ocorrido, a professora informou que a medida tomada foi ignorar e esquecer o caso.

Hadiya (24 anos) foi contundente ao afirmar existir discriminação racial. Para ela, as pessoas têm um tipo de nojo em relação aos negros e isso se deve a cor escura da pele, o que faz com que sejam vistos como diferentes e indesejáveis. O relato da estudante Hadiya está relacionado às narrativas tanto de seu colega Tumaini, quanto da professora Vana sobre os imigrantes haitianos. Enquanto Tumaini percebeu que os imigrantes atraíam olhares preconceituosos das pessoas, a professora se ateu aos aspectos fenotípicos dos mesmos. A relação dos casos narrados pelos estudantes Hadiya e Tumaini e pela professora Vana encontra-se no já mencionado vídeo intitulado ‘Adivinhe quem veio para morar’¹³⁴, que relata a discriminação contra os imigrantes negros no Rio Grande do Sul, sob a ótica deles próprios e sob a dos nativos sul-rio-grandenses.

Akin (20 anos), um estudante autodeclarado branco, justificou a existência de discriminação racial pelo fato de ter uma namorada negra e de observar o preconceito de algumas pessoas que se impactam com o casal. Para estabelecer uma diferenciação das características físicas entre eles, o estudante usou como exemplo o tipo de cabelo de cada um: "Ah! o cabelo dela é diferente do meu. O meu cabelo é liso, o cabelo dela é feio! Existe muito preconceito racial".

Nneka (28 anos), autodeclarada parda e apresentada em sua certidão como branca, informou que sua mãe, apontada como negra e de “cabelo bem ruim”, tinha preconceito contra negros. Quando a estudante casou, seu companheiro, negro e que estava procurando emprego, era esculachado por sua mãe que dizia: "O que tu quer com esse negro xexelendo e fedorento?". Casados há oito anos, a estudante disse que seu marido está dando para ela todos os bens materiais que sua mãe disse que ele não daria. Ela usa esse argumento para mostrar para sua mãe a injustiça que cometeu.

¹³⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hwzSGFC4svs>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

Além de recorrentes, foram significativos os casos de uso de características fenotípicas negras para desqualificar uma pessoa. Tanto no caso da namorada de Akin, quanto no caso da mãe de Nneka, apresentada como um pouco mais escura do que a estudante e com o cabelo “bem ruim”, a adjetivação destacada denota a carga pejorativa atribuída ao referencial negro. Cabe lembrar que a relação entre o indivíduo negro (ou de cor de pele preta) e características não positivas configura-se como uma construção social, realizada dentro de um contexto etnocêntrico. A reprodução deste tipo de estereótipo ocasiona em muitas pessoas uma dificuldade de construir positivamente sua identidade étnico-racial.

Definir o cabelo de uma pessoa negra como ruim significa a aplicação de uma marca na construção identitária de um ser humano. Ao trabalho de ressignificação dessa marca atribui-se o trecho do poema *Me Gritaron Negra*, de Victoria Santa Cruz, incluído na epígrafe deste trabalho e disponibilizado em sua totalidade no Anexo C¹³⁵. O poema narra a história de uma criança negra que não conhecia o valor pejorativo atribuído a esse termo e que passara a sentir sua autoestima abalada a partir do momento em que percebeu a triste verdade que ele escondia. A construção da identidade da menina passou a ser alterada quando ela resolveu assumir sua negritude e aceitar seu corpo e suas características físicas, sem sentir-se inferiorizada, o que significou a retomada de sua autoestima.

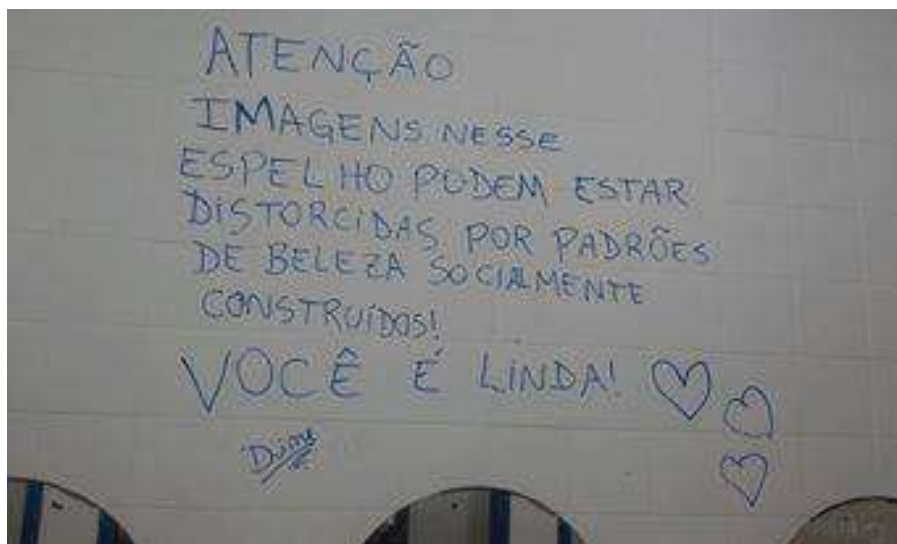
A história narrada no poema de Victória Santa Cruz pode ser comparada ao processo de construção identitária da educanda Ayo, de mãe negra e pai branco. Criada pela família de seu pai, a estudante introjetou o conceito que ouvia de seu avô de que ela não era negra porque não tinha nariz de negro. Porém, como suas marcas não podiam ser invisibilizadas, ao chegar na escola, Ayo descobriu-se negra por causa dos apelidos e ofensas que recebia, como “pretinha” e “de cabelo ruim”. Afetada por essa realidade, passou a construir sua identidade racial e a se autoclassificar como negra, tendo por referência a identidade de sua mãe. Apesar de continuar percebendo atos de discriminação contra si – de forma similar como a que ocorre com o professor Barack – Ayo disse que está acostumada com essas situações e que, mesmo sendo afetada, já consegue lidar com isso.

Após sua entrevista, a professora Kalifa falou de uma inscrição em um banheiro feminino que estava interdito para pintura. A inscrição apresentava o seguinte texto:

¹³⁵ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

“Atenção, imagens nesse espelho podem estar distorcidas por padrões de beleza socialmente construídos! Você é linda!”.

Figura 13: Imagens distorcidas



Fonte: Autoria de um funcionário da escola.

Nota: Foto tirada no interior do banheiro feminino da Escola. Apresenta a percepção de uma estudante sobre os referenciais de beleza.

Tal como o poema de Victoria Santa Cruz e o caso da estudante Ayo, a inscrição no banheiro feminino mostra que a construção da identidade étnico-racial é um processo de rompimento de padrões sociais naturalizados. Para tanto, importa muitas vezes para o sujeito negro quebrar a imagem simbólica apresentada pelo espelho social, a fim de embuir-se da imagem positiva sobre si mesmo e desenvolver positivamente sua autoestima. Ainda sobre esse aspecto de desconstrução simbólica, resgata-se a história do professor Malik, que informou ter crescido ouvindo discriminações baseadas na ideia de que o negro é inferior, entendimento que, segundo suas convicções, está embutido em nossa cultura. Para ele, o trabalho que se faz é o de desconstrução dessas referências recebidas no ambiente escolar, na comunidade, na escola ou em qualquer lugar. Acrescentou ainda que somente o conhecimento propicia essa desconstrução e que, por isso, considerava tão importante a inclusão da abordagem étnico-racial no currículo.

Nyarái (20 anos) – que se identificou como branca – disse que ainda há bastante discriminação, lembrando-se do caso de racismo cometido contra a atriz Thaís Araújo, que foi chamada de macaca, tendo, um de seus agressores, pedido emprestado seu cabelo para lavar louça. Apesar desse episódio, a estudante não entendia o porquê de uma pessoa da raça negra considerar racismo ser chamada dessa forma. Para ela, estando na identidade, não deveria ser racismo. Com um entendimento semelhante, Nkosi – que se identificou como amarelo – acredita que o preconceito está mais nas pessoas que são alvo de brincadeiras e que se ofendem indevidamente com expressões do tipo "E aí, negão!". O estudante lembrou-se do caso de uma mulher negra do seu círculo de contatos, que tratava muito mal as pessoas também negras que procuravam o salão de beleza onde ela trabalhava. A mulher havia sido alvo de críticas por parte de alguns clientes que lhe haviam dito: "O pior racista é aquele que tem preconceito com a própria cor". Nkosi ainda relatou que os colegas de trabalho dessa mulher acreditavam que ela adotava esse comportamento depois de muito já ter sofrido preconceito em sua vida. Esse mesmo fenômeno talvez ajude a explicar a razão pela qual a mãe do professor Barack não se reconhece como negra. Após uma vida inteira recebendo informações depreciativas a cerca de sua identidade étnico-racial, não seria de todo estranho que uma pessoa acabasse por sentir-se incomodada com sua própria identidade. Essa poderia ser uma forma de evitar a imagem apresentada pelo espelho social. Sobre o fato de os estudantes Nyarái e Nkosi não compreenderem o porquê de algumas pessoas negras não gostarem de ser chamadas dessa forma, pode-se dizer que há uma fronteira sutil entre uma brincadeira entre amigos e um ato de discriminação, tendo em vista que o significado de uma expressão pode variar de acordo com o lugar de fala do emissor e dos diferentes ouvintes. Indo ao encontro de um argumento utilizado pela professora Nia, segundo o qual "o óbvio precisa ser dito", vale destacar que, em uma situação de respeito mútuo, antes de qualquer adjetivação é necessário avaliar de que forma a mensagem será percebida pelo receptor.

A análise dos relatos nos permite inferir que os educadores possuem um entendimento mais apurado de suas próprias identidades em relação aos educandos, restando ainda algumas questões pontuais como os significados das categorias parda e amarela. Contudo, é interessante ressaltar um dos pontos mais significativos desta discussão. Da mesma forma que os resultados obtidos por Gomes, M. (2004), observou-se que a maioria dos educadores não tiveram em sua formação acadêmica nenhuma disciplina que abordasse o tema das relações étnico-raciais. Considerando todos os educadores participantes, apenas a

professora Kalifa revelou ter tido conhecimentos acadêmicos que lhe propiciaram trabalhar com a Lei 10.639 em sala de aula. Outra professora – Fayola – teve acesso a um tipo de formação que ao invés de formar, serviu somente para informar sobre a existência de uma lei que deveria ser cumprida e que os educadores, caso quisessem, teriam de procurar as informações por conta própria. Esse descomprometimento da instituição formadora permite compreender a apreensão da educadora em querer ter acesso aos materiais formativos.

Sobre a dúvida relatada pela professora Fayola quanto aos materiais formativos destaca-se obras¹³⁶ como o “Projeto RS Negro: educando para a diversidade”, uma realização da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do Rio Grande do Sul (SJDS), da Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (Feci), com financiamento da Companhia Estadual de Energia Elétrica do RS (CEEE), por meio da Lei da Solidariedade. Foram parceiros da iniciativa o Grupo de Educomunicação e Produção Cultural Afrobrasileira da PUCRS (Educom Afro), a Edipucrs, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (Condene), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs). O material é composto por seis itens, sendo: 1. Livro RS Negro: cartografias da produção do conhecimento; 2. Vídeo-documentário “Sou”; 3. Revista “RS Negro”; 4. Posterbook “RS Negro”; 5) CD de aulas “RS Negro”; 6) um CD de áudios “Negro Grande”. Motivado pela inclusão de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, o kit físico do “Projeto RS Negro: educando para a diversidade” foi disponibilizado gratuitamente para as escolas gaúchas. O arquivo digital de todos os produtos está disponível gratuitamente no site da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)¹³⁷.

Outra obra de referência é o livro “A África está em nós: história e cultura afro-brasileira – Africanidades Sul-Rio-Grandenses”¹³⁸. Além de trazer fatos, eventos, personalidades, efemérides, dispositivos legais e datas comemorativas, o livro aborda a contribuição da população negra para a formação do Rio Grande do Sul, apresenta *sites*, *blogs* e filmes relacionados a temática racial e indica lugares onde podem ser realizadas pesquisas sobre a história do negro.

¹³⁶ Com a sugestão de algumas obras o que se pretende não é produzir um catálogo com todas as produções existentes, mas, sim, trazer referências que podem ser utilizadas para o estudo da temática racial.

¹³⁷ Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/rsnegro/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

¹³⁸ (PEREIRA, 2012).

Destaca-se ainda os diversos volumes da “Coleção Educação Para Todos”, organizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e disponibilizados no site do Ministério da Educação ¹³⁹, com ênfase para os seguintes títulos: “Volume 02 – Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Feral nº 10.639/03”; “Volume 05 – Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas”; “Volume 06 – História da Educação do Negro e Outras Histórias”; “Volume 07 – Educação como Exercício de Diversidade”; “Volume 09 – Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola”; “Volume 29 – O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista”; “Volume 30 – Acesso e permanência da População Negra no Ensino Superior.

Além das obras citadas, sugere-se ainda o Guia Bibliográfico de Estudos Sobre Grupos Étnicos no Sul do Brasil, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGH/UFRGS)¹⁴⁰ e dois *blogs*. O primeiro intitulado “Cultura Afro”, que apresenta sugestões básicas sobre como trabalhar com a Lei 10.639/2003 em diferentes disciplinas¹⁴¹, e o segundo relacionado ao sarau “Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia Negra”¹⁴². O Sopapo Poético é realizado mensalmente na cidade de Porto Alegre pela Associação Negra de Cultura (ANdC). Constitui-se como uma maneira de conhecer e experienciar, em um espaço não formal de educação, manifestações de traços culturais afro-brasileiros relacionados à Lei 10.639/03.

Apesar de a expressiva maioria dos educadores não ter tido formação específica, percebeu-se a intenção em contribuir para uma educação voltada às especificidades dos estudantes por eles atendidos. É notório o fato de que os educadores se empenham, na medida de suas possibilidades, em apropriar-se dos temas relacionados a temática racial. Da mesma forma, ficou evidente que essa busca acabava sendo tolhida pela necessidade de cumprir uma elevada carga horária, conforme apontado por Kalifa e Malik. Nesse sentido, a falta de abordagem da temática racial, conforme relatado pela professora Gina, ocorria mais por uma falta de incentivo ao preparo deste tipo de trabalho.

¹³⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13529-colecao-educacao-para-todos>>. Acesso em 13 abr. 2017.

¹⁴⁰ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/biblioestudosetnicos/rio-grande-do-sul/negros/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

¹⁴¹ Disponível em: <<http://culturaafrocristorei.blogspot.com.br/2012/10/como-trabalhar-lei-n-106392003.html>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

¹⁴² Disponível em: <<http://sopapopoetico.blogspot.com.br>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Sobre a informação de que as formações de incentivo relacionadas à Lei 10.639 não são direcionadas para todos os professores, apenas para representantes, a fim de que esses atuem como multiplicadores na escola, o que nem sempre chega a acontecer, procurou-se ouvir os integrantes da equipe diretiva/administrativa. Anaya informou que no ano de 2013 houve uma formação em Porto Alegre e que, na ocasião, uma professora da escola participou, mas que, ao retornar, não houve nenhum tipo de transmissão para seus pares na escola. Ela ainda acrescentou: “A secretaria geralmente convida um ou dois professores e aí vai quem tem vontade. Mas isso é bem raro, é raro”. Tsehai, outra professora da equipe diretiva/administrativa não informou haver incentivo governamental, ficando, essas atividades, de responsabilidade da própria escola, que convidava palestrantes de fora, porque, segundo ela, “os de fora tem mais força”.

Se os educadores passam pela graduação sem ter acesso a nenhuma disciplina específica que lhes propicie trabalhar a temática racial, e se o Estado, responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, não favorece a qualificação desses profissionais, conseqüentemente, os educadores acabam não se sentindo preparados para trabalhar com essas questões em sala de aula. A falta de formação e de incentivo configuram-se, dessa forma, como empecilhos para o desenvolvimento da temática racial. Em consequência dessa lacuna, tem-se o desconhecimento de grande parte dos educadores quanto ao acesso a materiais didáticos relacionados a EJA e as relações étnico-raciais.

Um outro ponto relevante da pesquisa foi o relato da professora Vana, segundo o qual teria mudado seus conceitos sobre a temática racial a partir do momento em que começou a observar a abordagem dessa temática na escola. Ela relatou que seu antigo posicionamento se dava não por maldade ou preconceito, mas por falta de percepção. Esse argumento de grande relevância remete ao pensamento equivocado de que os 13 anos de existência da Lei 10.639 significariam 13 anos de suposta sensibilização, que muito pouco repercutiu em termos práticos. No entanto, é preciso salientar que, justamente por conta da falta de formação específica, muitos educadores sequer tiveram a possibilidade de serem iniciados no estudo da temática racial. Para esses, não houve nenhum tipo de sensibilização, apesar dos treze anos desde a instauração da obrigatoriedade do tema nas escolas.

Por fim, é preciso ainda salientar que a abordagem da temática afro na escola fica, a grosso modo, restrita a Semana da Consciência Negra, em novembro, evento já pertencente ao

calendário de atividades da escola. Sobre isso, o funcionário Ike, da equipe administrativa, fez uma comparação entre as duas atividades. Enquanto na Semana da Consciência Negra ele percebe um número reduzido de cartazes na escola abordando Zumbi e a história dos negros, no Halloween, a escola é tomada por abóboras, com as atividades das bruxas chegando a durar um mês inteiro: “Por incrível que pareça, quando é Halloween, bah, tu vê abóbora até em cima do telhado”. Ainda sobre o vinte de novembro, de acordo com demais membros da equipe diretiva, os educadores se organizam coletivamente para uma exposição de trabalhos dos estudantes. No restante do ano, os professores ficavam livres para realizar trabalhos individuais com as turmas. Tomando por referência a narrativa de Ike, um dos desafios da escola talvez seja o de despertar nos estudantes o interesse pelos temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, da mesma forma que se organizavam para o mês das bruxas. Para tanto, seria importante que o poder público viabilizasse atividades de formação continuada aos educadores, não apenas criando atividades, como também estabelecendo estratégias que os possibilitassem participar destas formações.

5 TOTALIDADES FRAGMENTADAS PELO TEMPO

Sobre os temas relacionados ao campo da Educação de Jovens e Adultos, buscou-se compreender a formação dos profissionais, suas experiências com a EJA, suas percepções sobre os educandos dessa modalidade de ensino, entre outros. A seguir, uma análise de alguns fenômenos peculiares à Educação de Jovens e Adultos na escola estudada, sob a ótica de seus principais atores: educandos, educadores e equipe diretiva/administrativa. Além das questões desenhadas no roteiro de entrevista semi-estruturada, também emergiram outras questões, como violência no entorno da escola, diferentes formas de discriminação e particularidades gerais da EJA.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é importante que o educador da EJA seja preparado, com metodologias adequadas, para interagir com os educandos desta modalidade de ensino: “pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56). Apesar da importância da formação em EJA, a realidade informada pelos educadores mostrou-se um pouco diferente, pois, dos interlocutores da pesquisa, apenas um – professora Fayola – informou ter tido em sua graduação uma disciplina específica para trabalhar com essa modalidade de ensino. Formada em Tecnólogo de Processos Gerenciais, cursando o quinto semestre de Pedagogia e fazendo uma disciplina sobre metodologia em EJA, Fayola mencionou estar há oito meses nesta modalidade, lecionando Ensino Religioso e que ainda não havia sido convidada a participar de nenhum tipo de formação continuada em EJA.

A professora Gina informou que vem atuando há um ano e meio na EJA. Em sua formação acadêmica, estudou apenas algo sobre legislação, mas nada sobre conteúdos, metodologia da EJA, o que tornaria a aprendizagem mais dinâmica, considerando o tempo reduzido de aula nesta modalidade. Graduada em Matemática com ênfase em Física, Gina disse ensinar Química na escola. Contou, entre risos, que: “Para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), quem faz matemática está habilitado a dar química por causa do currículo que é integrado”. Em consequência desse entendimento, ela sabe que precisa, por conta própria, buscar conhecimentos não relacionados a sua área de formação. A professora

informou não ter recebido incentivos para participar de cursos de capacitação. Avalia que na EJA, diferente do regular, nem todos os conteúdos cabem na carga horária, logo, que os temas básicos e mais importantes devem ser priorizados. Ao mesmo tempo em que não se pode aprofundar o assunto, também não se pode deixar de passá-lo pelo fato de, nas etapas anteriores, o estudante não ter visto tudo. Assim, não se pode cobrar do estudante algo que ele viu, porque não se sabe o que ele viu. Nesse sentido, a professora desabafa: "Então, o que eu tenho que fazer? Aquele conteúdo tem que ser inicial e superficial. Então, é essa a dificuldade, de conteúdos".

Com Licenciatura Plena em Letras e há oito anos na EJA, Vana ministra aulas de Literatura. Como ainda não existia Educação de Jovens e Adultos na época em que se formou, a professora nunca estudou nada a respeito. Revelou que, pelo menos uma vez por ano, a coordenadoria chama para alguma formação relacionada à EJA, mas que deveria haver ainda mais atividades voltadas aos profissionais da educação. Avaliando diferenças metodológicas, afirma que o ritmo da EJA é muito mais lento e que o tempo que ela tem para desenvolver uma atividade é 50% menor do que no regular. Na EJA se trabalha muito com polígrafo e se resume bastante os conteúdos. Além disso, Vana informa que os estudantes da EJA exigem um acompanhamento, uma proximidade maior com o professor, o que diminui o ritmo da aula: "Não é o mesmo trabalho. Com certeza, não é. Uma atividade que no regular eu levaria 15 minutos, na EJA levo meia hora".

Também graduado em Letras e atuando há quatorze anos na EJA, Barack ensina Português e Literatura. Formado no ano de 2010, relatou não ter lembrança de alguma disciplina relacionada à EJA. Ele discorre sobre a oferta de capacitação nos últimos anos: "Faz tempo que não tem formação do EJA. No começo, tinha formações, a gente ganhava um diploma. Agora, acho que, de uns dez anos pra cá, não tem mais nada". A singularidade do público da EJA torna necessária uma maneira diferenciada para o preparo de uma aula. Neste sentido, a estratégia utilizada pelo professor é de verificar antes o conhecimento prévio dos estudantes. Por causa disso, ele conta que, por vezes, precisa retomar certos assuntos, explicando que não adianta querer dar uma aula de Português sobre sujeito e predicado se o estudante não sabe o que é substantivo e verbo: "No EJA é mais solto. Até pela questão do período curto, do conteúdo que não é muito vasto, se trabalha com o mínimo do mínimo". Referindo-se ao início da EJA no Rio Grande do Sul, Barack lamentou a falta de continuidade

nos projetos educacionais, pois a cada quatro anos, com a mudança do quadro político, novos rumos são tomados e a cada ano a escola pública está mudando para pior, em todos os sentidos.

Bacharel em Biologia, pós-graduada em Meio Ambiente e Sustentabilidade e em Perícia Ambiental, Layla informou que não teve qualquer disciplina sobre EJA em sua formação acadêmica. Além disso, em seus onze anos de trabalho com essa modalidade, participou de apenas uma atividade, composta por dois dias de encontros, o que a professora classificou como muito pouco. Em sala de aula, Layla leciona Biologia e Ciências na EJA e no regular. A professora criticou o modelo EJA, dizendo ainda estar procurando a escola que lhe foi mostrada na faculdade.

Kalifa também acusou não ter tido formação para trabalhar com a EJA. Com graduação em História e Pós-graduação em história africana, a professora dá aulas de História e Filosofia. Em seus quatro anos dedicados à Educação de Jovens e Adultos, a professora, que também atua no regular, revelou que apesar de haver motivação dentro da própria escola, com a abertura de espaço para os professores que querem participar das formações, foi reduzido o número de atividades oferecidas.

Nia informou estar com a EJA há nove anos. Graduada em Geografia, ministra Sociologia, Ensino Religioso, História, além da própria Geografia. A professora revelou ter visto questões básicas na LDB, mas nunca uma disciplina específica sobre a EJA. Nia revelou que nos momentos em que chegavam informações de cursos sobre a temática da EJA ela só ficava sabendo depois. Devido ao tempo ser mais enxuto e não beneficiar tanto o aprofundamento dos temas, defendeu o estudo de outra proposta metodológica para a EJA.

Com Licenciatura Plena em História, uma pós em Teoria do Teatro Contemporâneo e Especialização em Educação Integral, Malik vem trabalhando com História, Sociologia, Filosofia e Teatro. Há dezesseis anos na EJA, disse não se lembrar de ter tido alguma disciplina específica durante sua formação, tão pouco, capacitações ao longo desse período, a exceção de uma atividade que participara na escola por volta de 2012, em que houve algumas palestras e mostras de trabalho. Malik disse perceber que a escola tem o vício de trabalhar por conteúdos e salientou o tempo mais curto de trabalho na EJA em relação ao ensino regular, o que deixa o conteúdo mais espremido. Apesar disso, disse serem mais interessantes as

atividades na EJA, devido ao educando demonstrar mais interesse, ser mais adulto, mais centrado e mais aberto a propostas diferentes como trabalhos pedagógicos de dramatização.

Sobre a atuação dos educadores em áreas diferentes das de sua formação, duas professoras pertencentes à equipe diretiva/administrativa manifestaram posições consonantes. Perguntada se um professor de história poderia dar qualquer outra disciplina do campo das humanas, a professora Anaya respondeu que sim, afirmando haver um professor de história que lecionava Geografia, Filosofia e Sociologia, uma sistemática reconhecida pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a partir da livre escolha dos educadores: “Aqui na escola a gente já teve professor de Biologia que deu aula de matemática, pois não tinha professor de matemática. Que nem o professor (nome): ele é de Física, formado na UFRGS, e dá matemática. Pelo correto seria ele só trabalhar com Física. Seria o correto, né!”. Um professor que acompanhava a conversa de longe, ao ouvir a exclamação de Anaya, acrescentou: “Estamos no Brasil!”. A outra professora, Tsehai, afirmou ser a necessidade quem determina a distribuição das disciplinas aos educadores.

Quem determina isso é a necessidade! Professor de Geografia é raríssimo, então quem é que dá aula de Geografia? Banco de Física não tem, então quando aparece um professor formado em Física, Química, tu não quer mais que ele saia da escola. Nós temos uma professora de Belas Artes. Eu não conheço outra em Alvorada. Então tem todas essas questões. E todas as escolas tem artes, mas só tem uma professora formada em Belas Artes. Então é a necessidade que diz.

Segundo a professora, disciplinas como Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia poderiam ser ministradas por pedagogos, mas na falta também desse profissional, quem acaba exercendo a função é o professor de história. A respeito da restrição de educadores, Tsehai informa que os profissionais se esforçam para corresponder à demanda das outras áreas e que por terem alguma noção, conseguem se organizar. Ambas professoras, Anaya e Tsehai, afirmaram que a ocorrência de ações voltadas à capacitação de educadores tem sido fomentada não pelo poder público e sim pelos integrantes da própria escola, que se organizam em reuniões de trabalho.

A pouca incidência, ou mesmo a falta de oferta de formação continuada em EJA aos educadores, relatada por eles próprios, revela uma falta de cuidado por parte do poder público em relação ao processo de aprendizagem na EJA. Vale destacar que a formação continuada de educadores é um direito assegurado por normativas constitucionais, como a Lei 9.394/96, que

prevê, em seu artigo 67, inciso II: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;”. Dentre outros dispositivos legais, cita-se o artigo quinto¹⁴³ da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997 e, também, o artigo 10 da Resolução nº 3 de 2010:

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2010, p. 3).¹⁴⁴

A fim de problematizar algumas peculiaridades informadas pelos educadores, como o tempo de aprendizado mais curto na EJA, a síntese e a organização dos conteúdos, faz-se uso da Proposta Política Pedagógica da escola, documento datado do período 2005/2006, que, naquele momento, já estaria sendo reconstruído, e que seria retomado em 2007. No capítulo sobre Dimensão Pedagógica do referido documento, é defendida a necessidade de uma mudança de atitudes e aprofundamento de reflexões para que fosse possível instaurar uma aprendizagem interdisciplinar: “Este passo tão sério para nós requer mudança conceitual de pensamento e na prática docente, pois os alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado”¹⁴⁵.

O caráter interdisciplinar da Educação de Jovens e Adultos, expresso na Proposta Política Pedagógica da escola, encontra respaldo na Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁴⁶. Para a efetividade deste princípio, o inciso III do artigo oitavo postula que as escolas precisam considerar as disciplinas como recortes das áreas do conhecimento e que elas: “não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade” (BRASIL, 1998). A aplicação da Resolução CEB nº 3/98 no Ensino Médio da EJA encontra-se prevista no artigo quarto da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000: “As Diretrizes Curriculares Nacionais do

¹⁴³ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

¹⁴⁴ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10162-3-resolucao032010cne&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2010.

¹⁴⁵ Proposta Política Pedagógica da escola – ano base 2005/2006.

¹⁴⁶ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio” (BRASIL, 2000).

Sobre a necessidade de seleção dos conteúdos em função do tempo, a professora Anaya admitiu haver, na EJA, uma fragmentação do saber, atribuindo isso ao fato de não haver um preparo para trabalhar com esta modalidade de ensino: “Então a EJA funciona como se fosse por área, cada um na sua. Enxuga os conteúdos do regular, vê o que é mais importante dentro daqueles conteúdos e trabalha aquilo ali. Cada um trabalha o seu e deu”. Sobre o indicativo de mudança da Proposta Política Pedagógica, prevista para ter sido retomada em 2007, a professora disse não ter lembrança de qualquer alteração que possa ter ocorrido e acrescentou que a PPP da escola já deveria ter sido modificada há bastante tempo: “Quando mudou da disciplina pra área de conhecimento ele já teria de ter sido mexido. E agora deveria ser mexido de novo, porque já vai mudar de novo”. A não articulação dos conteúdos mencionada pela professora pode ser averiguada na grade horária da EJA, disponível no Apêndice H. É importante salientar que o Regimento Escolar, alterado em 2010, definia que as estratégias delineadas pela escola eram desenvolvidas com base, entre outros, no Projeto Político Pedagógico, que até aquele momento, ainda não havia sido atualizado.

Para que os projetos direcionados à EJA pudessem ser desenvolvidos de forma efetiva, seria necessário fazer uso do princípio da interdisciplinaridade, o que implicaria a realização de reuniões regulares. De acordo com a professora Anaya, entretanto, as reuniões semanais deixaram de ser realizadas a partir do momento em que houve uma determinação para que as aulas ocorressem de segunda à sexta. Em lugar disso, encontros com os educadores deveriam estar ocorrendo mensalmente, mas também essa regularidade nem sempre se torna possível. A professora Tsehai defende ser imprescindível a permanência das reuniões semanais: “Antes, os professores tinham hora atividade para se envolver com os projetos da escola e agora não tem mais. O governo tirou por falta de recursos humanos pra trabalhar”.

A falta de articulação e de um projeto integrado para a EJA também foi mencionado pelos professores Barack e Nia. Por causa da falta de relação entre as disciplinas, Barack compreende que a EJA está perdendo sua essência enquanto totalidade de conhecimento: “Tu entra, cada professor dá a sua aula. Claro que tem o conselho, mas esse “T” ficou só a

nomenclatura de totalidade porque ele é separado em disciplinas estanques, quando deveria ser uma coisa só”. Para Nia, o problema da EJA está na falta de formação dos professores, como cada um fazendo o que acredita ser melhor:

Começamos por aqui: o que é a EJA? Começa pela formação da gente. Daí tu chega aqui na escola e tem EJA. Tá, mas o que os professores sabem? O que fazem? Não tem uma metodologia. Qual é o nosso norte aqui, ou melhor o nosso sul? Não tem, cada um faz aquilo que acha, que pensa que é o melhor. Muitas vezes, mais pra si, do que pro aluno.

Tendo sido provocada a tecer suas impressões sobre os temas em discussão, Nia, após um longo suspiro, relatou sua angústia enquanto professora por sentir o potencial que a EJA teria para fazer a diferença na vida dos estudantes. De acordo com a professora, apesar desses sujeitos aceitarem com vontade tudo o que lhes é proposto, a escola acaba matando cada vez mais a possibilidade de concretizar a educação, pela falta de carinho que tem com o estudante, principalmente dessa modalidade de ensino. Ela revelou que no dia da entrevista, antes de chegar à escola, estava pensando sobre a questão do amor na EJA. Para ela, obviamente não se trabalha apenas por amor, mas é preciso que se trabalhe com amor, envolvendo os estudantes nas atividades, agregando a turma e colocando amor em sua profissão. Afirmou que quando se consegue chegar a esse envolvimento, os estudantes realmente se interessam e vão até o fim. A professora ainda contou de uma experiência que teve com os estudantes, ao levar três turmas para uma visita ao observatório da UFRGS, à noite, afirmando o quanto fora importante para os estudantes aquela saída e como eles valorizaram e significaram aquele momento único, fora de suas atividades convencionais - trabalho, casa, família. Além disso, salientou que, a cada ano, as turmas de EJA ficam menores e que, também por isso, algumas coisas deveriam ser repensadas.

Ao considerar a inter-relação entre os documentos oficiais da escola e os relatos dos interlocutores da pesquisa talvez seja possível inferir que a falta de articulação entre as disciplinas, bem como a falta de um planejamento efetivo do currículo, sejam fatores que dificultam o cumprimento dos parâmetros apresentados no Regimento Escolar. Sobre a proposta de currículo¹⁴⁷ da escola estudada, para além da pouca incidência da temática racial o que se pode depreender é justamente a falta de articulação entre as disciplinas, considerando os diferentes níveis de ensino.

¹⁴⁷ Apêndice H.

Ao encontro de um direcionamento propositivo deste trabalho, sugere-se uma articulação, em um mesmo nível, entre os temas apresentados em três disciplinas. Em história, os conteúdos relacionados ao período da idade antiga (Grécia, Roma, Pérsia, Egito, China, Índia, Hebreus, Fenícios)¹⁴⁸ são direcionados para turmas de T7 (1º ano do ensino médio). Em Ensino Religioso, o conceito sobre mito, o significado da filosofia, o estudo de algumas religiões como Cristianismo e Judaísmo, bem como a importância da religião nas sociedades são direcionados a turmas de T9 (3º ano do ensino médio). Em Filosofia, estuda-se o conceito de Filosofia, mito, sofistas, Aristóteles, Sócrates e Platão em turmas de T7. Sobre esse conjunto de temas – relação entre a história das civilizações da idade antiga, o pensamento mítico, o desenvolvimento da filosofia e o nascimento de algumas religiões naquele período – assevera-se que a proximidade entre eles justificaria uma abordagem interdisciplinar. Além disso, destaca-se a recorrência dos temas mito e filosofia em diferentes anos e campos do conhecimento: T7 (Filosofia) e T9 (Ensino Religioso).

Ainda sobre a proposta de currículo da escola, observa-se a existência de uma estreita relação entre o estudo da genética – Biologia, turmas de T9 – e os temas determinismo biológico e darwinismo social – Sociologia, turmas de T8 (2º ano do ensino médio). Mais do que uma articulação entre as disciplinas em um mesmo nível, sugere-se a inclusão da temática racial, contextualizando o emprego das expressões raça e etnia, o significado das categorias utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), o projeto genoma humano e os significados biológico e social do termo raça. A título de referência, destaca-se dois subtítulos do presente estudo em que estes temas foram desenvolvidos: “Convenções Atribuídas” e “Etimologia Racial”.

Discorreu-se aqui sobre três diferentes posições, quais sejam: a crítica ao saber fragmentado anunciada pelo PPP da escola, a reverência da interdisciplinaridade proposta pelos dispositivos legais e o reconhecimento dos profissionais da escola de que, na prática, o que ocorre é um aprendizado descontextualizado e fragmentado. Ao se promover uma equiparação entre essas três realidades, pode-se perceber a coerência presente na fala dos educadores Nia e Barack, que defendem uma mudança metodológica e estrutural para a Educação de Jovens e Adultos na escola estudada.

¹⁴⁸ Elementos informados pela escola quanto ao planejamento curricular referente ao ano de 2015.

Uma questão emergente, que esteve mais relacionada nas rodas de conversa entre os professores foi o parcelamento de salário pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. O professor Barack reclamou do fato de, no dia da entrevista, 31 de outubro, os educadores estarem recebendo uma parcela de apenas 450 reais de salário, com a promessa de término do pagamento do mês de outubro no final de novembro: “Quem está no poder não pensa na educação com seriedade. Do jeito que está a educação aí...”. Na mesma direção, a professora Anaya declarou que, desde o início, o governo está parcelando, todos os meses, os salários dos professores: “O cara tá mudando o nosso calendário de pagamento! Diz que vai nos pagar no quinto dia útil, então ele vai começar a nos pagar no quinto dia útil e nós vamos levar 40 dias pra receber o salário!”. Além do parcelamento dos salários, um fator relevante, incidente no processo de precarização do ensino público é a baixa remuneração dos educadores. Matéria publicada em 2015, comparando os salários informados pelas secretarias de educação dos estados brasileiros¹⁴⁹, mostrou que o Rio Grande do Sul tinha o vencimento básico mais baixo de todo o país, cerca de mil e duzentos reais para uma carga de quarenta horas semanais, considerando um professor em início de carreira – valor confirmado por uma das educadoras que, ao falar de seu próprio contra-cheque, complementou: “o que muda são os triênios e a gratificação de difícil acesso”.

O diálogo com os interlocutores também esteve objetivado por conhecer a realidade dos estudantes, a partir da percepção não apenas desses atores, como também de seus educadores, em relação a temas como significado da escola, o porquê da opção pela EJA, perspectivas dos estudantes, entre outros. Gina acredita que alguns educandos procuram a EJA por ser uma formação mais curta, mais rápida, porque pretendem concluir logo o Ensino Médio para terem um emprego melhor, ou talvez comecem uma faculdade – o que seria menos provável. Outros procuram a EJA por já terem mais idade e não se sentirem acolhidos no ensino regular. Da mesma forma, enquanto que alguns não estabelecem um laço afetivo com a instituição escolar, outros aproveitam a oportunidade de voltar aos estudos como um tempo bom, de entretenimento, companheirismo e novos laços de amizade. A professora informou já ter conversado com os estudantes sobre suas perspectivas pós-Ensino Médio e concluiu que a maioria não pensa em dar continuidade aos estudos: “Em uma turma de trinta, dependendo da turma, cinco, três ou dois querem fazer vestibular”. Para ela, um dos fatores

¹⁴⁹ Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/05/professores-do-rio-grande-do-sul-tem-o-vencimento-basico-mais-baixo-do-pais-4766537.html>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes é o fato de muitos chegarem na escola cansados, após a jornada diária de trabalho.

Para a professora Vana, há uma mudança na clientela da EJA, tendo em vista que a maioria dos estudantes são pessoas que já deixaram de estudar há muito tempo. Algumas poucas voltavam por satisfação pessoal, mas a maioria delas volta por causa do mercado de trabalho, da necessidade de completar os estudos para conseguir um emprego. De uns 2 ou 3 anos pra cá, afirmou a professora, passou a ter uma gurizada que precisa trabalhar, que busca o noturno como alternativa e acaba indo parar na EJA por ser mais fácil de passar e mais rápido de concluir. Para o estudante que já tem uma certa idade, a escola é uma oportunidade de adquirir um conhecimento maior, retomar os estudos, entrar no mercado de trabalho. Ela diz já ter visto inúmeros casos de estudantes que buscam a EJA para ampliar seus horizontes e que conseguem, além disso: “se relacionar melhor, se expor para conseguir um emprego, conversar, fazer uma entrevista, trocar ideias com colegas no ambiente de trabalho, não ser tão tímido, enfim, aperfeiçoar seus relacionamentos. Pra gente isso é muito gratificante”. Já para os estudantes mais jovens, os laços com a escola não são tão significativos, sendo, a EJA, uma forma de fugir do tempo do regular e de concluir mais rápido e de forma mais fácil: “Os jovens hoje querem tudo pra ontem e exigem rapidez enorme em tudo. Eles não estão preocupados com o desenvolvimento da aprendizagem. Eles estão preocupados em se formar o mais rápido possível e de uma forma mais fácil”. Vana informou que a maioria dos estudantes procura a EJA pensando exclusivamente no mercado de trabalho, mas que muitos também pensam no ensino superior. A cada ano, três ou quatro estudantes formados na EJA iniciam a faculdade e retornam para estagiar na escola. Sobre as dificuldades no processo de aprendizagem, a professora falou dos mais jovens que evadem quando entram no mercado de trabalho e dos mais velhos que evadem por achar que não conseguem acompanhar o ritmo das aulas.

A formação escolar como um meio de distinção/ascensão social é o argumento utilizado por Barack para incentivar os estudantes a valorizarem os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Sua recomendação é para que eles procurem levar algum conhecimento junto com o diploma: "Se tu não sabia escrever um texto direito, enquadrar a questão do parágrafo, margem, estrutura das frases e se tu melhorou o teu texto, poxa, tua já saiu com um ganho, tu tem alguma coisa pra levar além do diploma". Para o professor, os

estudantes optam pela EJA por ser uma modalidade de ensino que facilita o regresso para a escola e o término do Ensino Médio. Além disso, ao final da formação, alcançam uma perspectiva de vida melhor do que quando entraram, seja pela questão social, seja pela profissional, seja pela afetividade, pelo vínculo de amizade que eles acabam criando entre si. Barack acredita que o percentual de estudantes que continua os estudos após a EJA é inferior a 50%. Alguns optando por fazer o curso técnico em Administração oferecido pela escola. As baixas temperaturas do inverno, a retomada dos estudos após um período muito grande fora da escola e a dificuldade de se adaptar a uma turma são fatores que, de acordo com Barack, interferem no processo de escolarização dos estudantes.

Considerando sua experiência pedagógica com os estudantes, Malik acredita que a pretensão daqueles que procuram a EJA é profissional: terminar mais rápido o ensino médio para fazer um concurso, conseguir um emprego ou alguma promoção na empresa em que se trabalha. Em alguns casos, o objetivo também pode ser um aprimoramento pessoal, ou mesmo uma continuidade nos estudos, embora essa última alternativa seja bem diminuta. Embora acredite que hoje esteja mais fácil para entrar em uma faculdade, não vê um interesse nos estudantes que concluem a EJA e, da mesma forma que o professor Barack, costuma dizer para eles pensarem não apenas no diploma, mas também na valorização daqueles momentos de aprendizado como importantes para suas vidas. Malik aponta dois motivos que dificultaram a aprendizagem dos estudantes: o horário de trabalho daqueles que não conseguem chegar na escola na hora das aulas e a violência. Ele observou um aumento da violência a partir de 2015 e atribuiu o fenômeno ao tráfico e às facções criminosas. Lembrou ainda da chacina que vitimou quatro estudantes da escola no mesmo ano.

Para Fayola, os mais novos optam pela EJA por uma vontade dos pais e dos professores que não os suportando durante o dia, os colocam para estudar à noite. Já o pessoal mais velho procura a EJA para retomar os estudos, por quererem realmente aprender, já que, em algum momento da vida, isso não lhes foi possível. Sua impressão é de que, para a maioria dos estudantes, o término do Ensino Médio significaria o fim do processo de escolarização. Para alguns poucos, no entanto, o encerramento do Ensino Médio marca o início de uma retomada. Ela lembra do comentário de um estudante – dono de um restaurante – que disse estar ali por não querer ficar parado em casa: “Eu tô aqui pra ativar a minha mente. Eu não posso ficar parado. Ficar em casa assistindo *Discovery* não dá. Eu preferi vir pra cá e concluir

os meus estudos". Por fim, Fayola admitiu não saber o que pensa a maioria da turma, pois nunca perguntou isso a eles. Sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a professora apontou a violência como uma barreira maior, devido ao perigo de se pegar um ônibus.

O objetivo da maioria dos estudantes que procura a EJA é concluir, de forma rápida, o Ensino Médio, para atender a uma necessidade profissional. Nesse sentido, o diploma serve para ter um salário um pouco melhor, uma remuneração melhor, garantir a vaga no emprego, avalia Layla: "A grande maioria, vê na escola a possibilidade de uma ascensão no trabalho e tem um objetivo maior lá adiante. Outros, a impressão que dá é que vem só pra fazer o social, conhecer pessoas, arrumar uma namorada". Ela acrescenta existir alguns estudantes que estão procurando fazer ou um curso técnico em radiologia, ou um curso técnico em Enfermagem, ou ainda o curso técnico em Administração da própria escola. É uma minoria – de que se sabe – que conclui o Ensino Médio para iniciar o superior. Layla conta que os mais velhos têm ciência de que poderiam estar em uma situação melhor se tivessem completado os estudos no tempo regular e aproveitam para alertar os colegas mais novos que fazem bagunça na sala: "Gente, vocês só vão saber o que estão perdendo daqui há alguns anos!". Layla falou da questão financeira dos estudantes e da violência no bairro como barreiras concretas: "Tem a questão da violência que tem afetado bastante a presença dos alunos em sala de aula. Todo dia tem aluno assaltado. Isso faz com que eles fiquem receosos de vir. Não tem respaldo nenhum, a rua é escura, e daí fica complicado".

Kalifa entende que o motivo de os estudantes procurarem a EJA é a questão econômica, ao considerar que muitos não conseguem seguir no regular pela necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Isto permanece até que se obrigam a retornar para a escola, objetivando uma ascensão econômica e uma transformação em sua vida. A professora diz emocionar-se com pessoas na faixa dos 50 anos que a procuram para dizer que estão começando, como se pedissem uma palavra de conforto. Para ela, a maioria conclui a EJA pensando no mercado de trabalho: "São poucos que estão interessados em fazer um curso superior, essa é a triste a realidade! Claro que há aqueles que acabam se destacando, mas são poucos". Kalifa citou três fatores que dificultam a escolarização dos estudantes: primeiro, o fato de existir apenas duas escolas em Alvorada com oferta de Ensino Médio na EJA, por elas não comportarem um número tão grande de estudantes que querem retornar aos estudos; Segundo, o cansaço daqueles que trabalham durante o dia e que, às vezes, sentem fome na

metade da aula, exigindo que o professor seja acessível e abra a porta; Terceiro, a violência que acaba sendo decisiva para os estudantes que precisam pegar um ônibus tarde da noite e se deslocar para bairros distantes e também perigosos.

A possibilidade de concluir o Ensino Médio em um tempo menor foi o motivo apontado por Nia para justificar a opção dos estudantes por essa modalidade de ensino. Ela entende que, para a grande maioria, a escola é a possibilidade de ter acesso ao mercado de trabalho. Para outros, a possibilidade de encontrar pessoas. Já para um grupo mais reduzido, o de estudantes mais velhos, é mais uma realização advinda do ato de estudar. A perspectiva dos jovens que se formam na EJA não é nada boa, por ser essa a classe mais desfavorecida. Nia acredita que uma formação de nível superior está muito distante deles, estando acessível a conclusão do Ensino Médio e, no máximo, um curso de nível técnico. Entre as dificuldades para a escolarização dos estudantes apontadas por Nia, estão: a dificuldade com o horário de trabalho; o tráfico de drogas; e a questão das meninas que são mães ou que ficam grávidas.

Os integrantes da equipe diretiva/administrativa concordam com o posicionamento de grande parte dos educadores de que a maioria dos estudantes procura a EJA objetivando uma conclusão rápida do Ensino Médio. Anaya percebe que alguns até têm interesse de estudar, mas a maioria pretende apenas pegar o certificado. Por falta de um preparo adequado, é um número bem reduzido de estudantes que vai da EJA para uma universidade. Ike salientou que, na comunidade onde está localizada a escola, tem muita gente que trabalha e que quer voltar a estudar, lembrando do caso ocorrido no dia anterior de um pai que foi matricular seu filho, conheceu a escola e acabou se matriculando nas séries iniciais da EJA. Apesar de casos como esse, Ike relatou haver uma gurizada na EJA que quer terminar rápido sem se preocupar com a apreensão do conhecimento: “Pouquíssimos dos mais jovens - entre 18 e 25 anos - continuam e fazem um curso técnico ou uma faculdade. Alguns é pra fazer o ENEM, mas a maioria da gurizada não tem perspectiva de fazer uma faculdade”. Tsehai acredita que a esperança num futuro melhor é o que significa a escola para o estudante da EJA, que procura essa formação com o objetivo de melhorar sua renda familiar. Ela conta que procura estimular os estudantes a não desistir e continuar estudando, a fim de que possam colher os frutos daquele esforço num futuro próximo.

Pouco antes de iniciar as entrevistas com os educadores, já tendo feito uma análise prévia no resultado do questionário aplicado aos educandos, verifiquei um dado instigante. Do

total de 52 estudantes que responderam ao questionário, 47 (90,38%) informaram pretender fazer um curso superior, quatro (7,69%) informaram não pretender e um (1,92%) não respondeu¹⁵⁰. Considerando que boa parte dos educadores entendiam não ser esse o objetivo da maioria dos estudantes, procurou-se incluir a questão no diálogo com os educadores. Sobre esse fenômeno, o professor Barack inferiu que o interesse dos estudantes poderia não ser compatível com a possibilidade de acesso ao ensino superior, apesar de haver naquele momento, diferente de anos anteriores, uma maior facilidade para quem tivesse condições de pagar pela formação: “Ter interesse é uma coisa. Uma coisa é tu ter aula aqui na EJA, outra coisa é tu frequentar uma faculdade. É uma diferença enorme”. Fayola disse que a dificuldade no acesso, em detrimento do interesse informado pelos estudantes, poderia ser atribuída aos cortes em programas sociais, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Universidade para Todos (PROUNI), que prejudicam a maioria da classe pobre. Ela salientou o custo envolvido no sonho de realizar uma graduação, afirmando que alguns optavam pelo ensino à distancia, que é mais barato, mas que mesmo à distância, nem todos têm condições de fazer. Além disso, considerou a questão dos estudantes da EJA serem, em geral, pessoas que já têm família, filho para sustentar ou contas para pagar.

Layla disse que conversa com os estudantes sobre as possibilidades que eles têm de cursar uma faculdade através do ENEM e outras formas de conseguir uma bolsa. Mas afirmou que sua impressão é de que eles não se achavam capazes de disputar uma seleção dessas, pois não apresentam uma autoestima elevada. “Eles subestimam a capacidade, e com isso bloqueiam e terminam desistindo por causa disso. São poucos ali que têm um objetivo, que sabem o que querem cursar depois”. Kalifa surpreendeu-se positivamente com o fato de os estudantes quererem dar prosseguimento aos estudos, indo atrás de seus sonhos. A dificuldade em concretizá-los, no entanto, talvez esteja no contexto social em que vivem, que os faz deixar a formação acadêmica em segundo plano. A mesma percepção foi externada por Nia, que classificou como errada a leitura que se faz sobre os estudantes: “O que os dados mostram é que eles têm a vontade, mas eu acho que não se concretiza por uma questão social, de toda a educação. Esses alunos são os que estão mais lá embaixo, são os mais desfavorecidos”. Justificando seu argumento de que nem todo mundo almeja ir para o ensino superior, em

¹⁵⁰ O questionamento sobre a intenção de fazer ou não um curso superior havia me deixado particularmente tocado no momento em que, no primeiro ano do meu Ensino Médio (concomitante a formação técnica), um professor pediu para que os estudantes se manifestassem, levantando a mão. Lembro do meu constrangimento de não ter levantado, pela falta de sentido que havia naquela pergunta.

contraponto aos dados da pesquisa quantitativa que mostrou que a maioria tem interesse, Malik explicou que, quando começou a trabalhar na EJA, os estudantes eram interessados, faziam trabalho, interagiam nas aulas e que, diferente do passado, eles não mais demonstram esse interesse: “Hoje não. Hoje eles têm um total desinteresse. Não têm interesse por estudar, porque eu acho que quem vai continuar já pensa no ensino médio, no vestibular. Não é o que eles demonstram. E não é mesmo”.

Comparando-se a percepção dos educadores sobre os educandos com a percepção destes sobre si próprios, constatou-se alguns pontos convergentes e algumas divergências. Entre os temas abordados pelos estudantes que dizem respeito a esse processo de aproximação/distanciamento entre posições, tem-se: o significado da escola; o sentido da opção pela EJA; perspectivas dos educandos; preconceitos; temas emergentes.

As palavras utilizadas pelo estudante Abayomi (25 anos) para representar o significado da escola foram: educação, ensino, postura e foco. Tendo feito todo o Ensino Médio na EJA, ele atribuiu sua opção por esta modalidade de ensino ao interesse de acabar o colégio e ter uma condição de vida melhor. O estudante relatou haver uma exigência em seu emprego com relação aos estudos, referindo-se a colegas de trabalho que, por terem estudado mais, conseguiram condições melhores e um tratamento diferenciado. A pretensão ao reconhecimento no trabalho o instiga a, conforme suas palavras: “fazer alguma coisa diferente para ser valorizado”. A menos de três meses para o final do Ensino Médio, Abayomi disse não saber o que fará quando concluir a EJA e que só se engajará em algum outro tipo de formação se tiver certeza de um retorno financeiro garantido em curto prazo. Mesmo tendo sido assaltado duas vezes, Abayomi disse que a violência no entorno da escola representa um risco maior para as mulheres, mais frágeis e suscetíveis a atos violentos à noite na rua. Ele revelou que pede para que Deus esteja principalmente com elas e disse que não adianta ter medo ante aquela situação: “É preciso encarar e seguir adiante, pois estamos no cotidiano da vida e não sabemos se amanhã estaremos ou não vivos”.

Para Akin (20 anos), a escola é sinônimo de vitória porque ela representa a educação de que se precisa para chegar a algum lugar. O estudante informou que resolveu mudar de escola e entrar na EJA por medo de precisar repetir o regular devido as faltas motivadas pela incompatibilidade entre o horário das aulas e de seu trabalho. Com isso, espera também concluir mais rapidamente o Ensino Médio. Para ele, dois grandes problemas dificultam os

estudos: o cansaço e a falta de segurança. O primeiro, baseado no fato de chegarem cansados na escola após um dia inteiro de trabalho. O segundo, pelo fato de os estudantes saírem tarde da escola à noite e não haver nenhuma segurança. Ele falou sobre sua perspectiva para depois do Ensino Médio: “Eu quero passar no ENEM, fazer minha faculdade de Psicologia e tentar entrar em alguma empresa, exercer minha função”.

Perguntada sobre o significado da escola, a estudante Ayo (30 anos) fez uma análise de sua vida, afirmando que, há dez anos, sua resposta seria diferente. Com 30 anos de idade, ela entende a escola como essencial para sua vida. Afirma ter voltado a estudar após 12 anos, motivada pelo desejo de aprender, de entrar em uma faculdade, o que hoje diz sentir falta. Seu objetivo é fazer o curso de Administração. Com entusiasmo, fala de sua determinação pelos estudos:

Quando eu decidi voltar a estudar eu disse: “eu quero fazer uma faculdade!”. Então vou terminar meu segundo ano e vou estudar, vou engolir livro, porque eu quero estudar, eu quero fazer uma faculdade. Eu acredito que o ensino é uma coisa que depende muito de ti por que os professores estão ali. Hoje em dia, com internet, tu tem muitas facilidades. Então depende de ti, a fome de aprender está em ti. Às vezes, tu não precisa nem estar dentro de uma sala de aula para aprender. É ler. Vai ler um livro. Ler um livro tá aprendendo. Pega um livro de português, pega um livro de matemática. Então, uma coisa que eu coloquei na minha cabeça é que vai depender só de mim. Se não der certo foi por que eu não quis, porque se eu quiser eu vou... mas tudo vai dar certo [risadas].

Revelou estar tentando recuperar o tempo perdido, afirmando que, nesses 12 anos afastada da escola, já poderia ter se formado. Ayo disse que não tinha um projeto com a escola e que estudava por obrigação, para deixar seus pais felizes. Quando casou, não mais se sentiu presa àquela obrigação. Hoje, ela entende que precisa da escola e retorna objetivada por essa formação, por isso, não vê problema em ir pra aula após uma jornada de quase 10 horas de trabalho diário. Por ter perdido as inscrições do regular no início do ano e desejando voltar a estudar ainda em 2016, acabou optando pela EJA. A estudante informa se sentir afetada pela falta de segurança porque necessita que seu marido a busque todas as noites após as aulas devido a grande insegurança nos arredores da escola. Quando ele não consegue ir buscá-la, ela tenta sair com os colegas por não ter coragem de sair sozinha.

Dáfina (23 anos), compreende a escola como um lugar de aprendizagem por onde se passa para se ter um futuro melhor. Ela estuda na EJA para poder concluir o curso técnico de Enfermagem que interrompeu por problemas de saúde. Sua prioridade é terminar o curso de

Enfermagem e fazer a faculdade de Enfermagem. Seu interesse é chegar na faculdade já tendo os conhecimentos básicos do técnico. Após ter tido dificuldades de conciliar estudo e trabalho, ela resolveu parar de trabalhar a fim de concluir o Ensino Médio. Dáfina informou não ver violência dentro da escola, mas afirmou que na rua é muito complicado, por conta dos muitos assaltos existentes, com os criminosos promovendo emboscadas para agir. Disse também que os representantes da escola costumam falar sobre isso nas turmas e, sendo necessário, acabam liberando os estudantes mais cedo.

Kenyatta (20 anos) afirmou que estudava na EJA para terminar mais rápido a escola e porque depende dessa formação para concluir o curso técnico em enfermagem que já vinha cursando. Seu objetivo era concluir o Ensino Médio no final de 2016, iniciar a faculdade de Medicina já no início de 2017 e, no final do mesmo ano, concluir o curso técnico em Enfermagem. Kenyatta afirmou que sente muita discriminação por morar em Alvorada. Estudando Enfermagem em um curso técnico localizado na Av. Assis Brasil, em Porto Alegre, ele informou que se depara diariamente com casos de preconceito, seja por parte dos professores que debocham de Alvorada, seja por parte de seus colegas de curso, quando se negam a fazer trabalho em grupo na casa dele, em Alvorada: "- Muitas pessoas acham que, aqui, tu botou o pé no BIG¹⁵¹ ali, tu é assaltado. Mas é normal, eu aprendi a lidar com isso. Eu já nem dou mais bola. Eu deixo. Nem falo mais nada". A principal dificuldade assinalada por Kenyatta é a falta de segurança. Quando não consegue carona com seu cunhado, o estudante prefere ir sozinho de carro para a escola, mesmo sem carteira e arriscando ser pego em uma barreira policial, a correr o risco de ser assaltado na saída da escola às dez horas da noite.

Kissa (41 anos) revelou que a EJA é a maneira mais fácil e rápida de concluir o Ensino Médio. Por trabalhar na construção civil, disse que quer fazer um curso técnico em edificações. Apesar disso, revelou que, assim como a maioria de seus colegas, gostaria que a escola tivesse um curso técnico em Magistério. Se tivesse, deixaria de trabalhar na construção civil, faria o técnico em Magistério, a faculdade de Pedagogia e se dedicaria à docência. Sobre o problema da violência, disse que os assaltos acontecem quando as pessoas saem desgarradas ou em pequenos grupos: "Eles esperam alguém, por exemplo, moças saírem sozinhas entre duas ou três. Vem uma moto ou carro e assaltam".

¹⁵¹ Hipermercado localizado na principal entrada do município (Av. Getúlio Vargas), ao lado do Arroio Feijó, na divisa com Porto Alegre.

Kwavera (19 anos) disse que precisou estudar à noite depois de seu horário de trabalho ter sido alterado. Por não haver vaga no regular, teve de optar pela EJA para não perder o ano. Seu objetivo é iniciar o curso técnico em Administração no início de 2017, logo após o término do Ensino Médio e, em seguida, fazer o técnico em Enfermagem e, se gostar, fazer a faculdade de Medicina. Kwavera informou que sua principal dificuldade é a falta de segurança. Apesar de morar próximo da escola, ela informou que volta sozinha para casa e que, às vezes, vai correndo, com medo de criminosos.

A possibilidade de concluir o Ensino Médio de forma mais rápida e assim poder dar continuidade a sua formação foi o que motivou Monifa (19 anos) a optar pela EJA. Para a estudante, a escola é um lugar de aprendizado, um meio de se conseguir crescer intelectualmente. Nela não se aprende valores, ética – atributos adquiridos em casa – mas sim, o tipo de conhecimento que se usa no dia-a-dia. A pretensão informada por Monifa é de, já no início de 2017, fazer um curso técnico de Enfermagem e, depois, uma graduação em Enfermagem ou Medicina. A questão da violência não pesa tanto para Monifa pelo fato de ela morar a cinquenta metros da escola. Sente-se privilegiada neste sentido pois, se acontecer algum problema na escola ou mesmo no bairro que provoque o cancelamento das aulas, ela pode ir mais cedo na escola para perguntar se haverá aula, diferente de quem mora em lugares mais distantes e não teria como saber.

O estudante Nkosi (38 anos) ficou 15 anos fora da escola após ter conseguido uma boa proposta de emprego. Quando ficou desempregado, resolveu retomar os estudos com o objetivo de conseguir uma colocação melhor. Logo após a conclusão do Ensino Médio, sua prioridade é estabelecer-se no mercado de trabalho. Depois de se organizar financeiramente, aproveitando o ritmo desenvolvido para os estudos, fará uma faculdade à distância. Sua pretensão é entrar na área da educação para fazer as crianças pensarem um pouco diferente. A maior dificuldade apontada por Nkosi é o receio quanto à criminalidade, o receio de ir estudar e não retornar para casa. Sobre a onda de assaltos nos arredores da escola, lembrou que, em apenas um dia, cinco colegas foram assaltados na saída da escola. Por fim, reconheceu ter uma postura errada de reagir a assaltos, narrando um episódio ocorrido em uma noite em que, após sair da escola, foi cercado por três homens que mandaram ele entregar a mochila e o celular, agredindo-o com chutes. Naquele momento, sua atitude foi a de gritar um nome

qualquer olhando para o lado como se chamasse por um conhecido para lhe ajudar, o que acabou assustando os ladrões, que saíram correndo.

A educanda Nneka (28 anos), justificou a opção pela EJA pela pretensão de concluir mais rápido o Ensino Médio a fim de fazer um curso técnico em Análises Clínicas, sua meta principal. Sobre o problema da falta de segurança, a estudante informou que em uma das noites observou o funcionamento da iluminação apenas do poste localizado em frente à escola e que contou 5 postes com lâmpadas sem funcionamento. Junto à falta de iluminação, o mato ao lado da escola configura um cenário perigoso e muito propenso à ocorrência de crimes.

Nyaráí (20 anos), informou estudar na EJA a fim de concluir mais rapidamente o Ensino Médio e entrar no superior, fazendo o curso de Medicina Veterinária. A estudante disse sofrer bastante preconceito não por ser "de cor", mas por sofrer de epilepsia. Relatou os olhares, risadas e deboches que recebe na escola quando dizem que ela está incorporando, tendo ouvido bullying inclusive pouco antes da entrevista em sua sala de aula. Por causa disso, contou que faz tratamento psicológico. Ela afirmou que o preconceito não ocorre somente com a "questão de cor", mas também por questões como peso e altura. Além disso, que todos acabam sofrendo algum tipo de preconceito. A principal dificuldade de Nyaráí é a doença, pois em situações de crise ela não sai de casa, o que ocasiona faltas na escola. A gravidade de seu caso está no fato de que, se tiver uma sequência de doze crises juntas, é preciso chamar uma ambulância porque ela corre o risco de ter uma parada respiratória. Quando acontece uma crise na escola, Nyaráí tem o auxílio de apenas duas pessoas que sabem de que forma proceder: seu namorado, que também estuda à noite e uma professora, cujo filho tem o mesmo problema. Nyaráí citou alguns fatores que facilitam a incidência de crimes, como o mato ao lado da escola e o muro da frente, que é usado pelos criminosos para encurralar os estudantes. Além disso, reclamou a falta de presença da polícia, que apareceria na escola apenas uma vez na semana, ou nem isso.

Hadiya (24 anos) disse estudar na EJA para terminar o Ensino Médio a fim de ter um diploma para arrumar um emprego, mas que tem ciência da qualidade da formação nesta modalidade de ensino: "- Aqui o tempo é curto, a agente não aprende muita coisa. Eu não consigo sair aqui do EJA e ir lá fazer um concurso, ou uma faculdade. Aqui é uma coisa bem rápida, daí é tudo por cima só pra gente poder ter um diploma". Contudo, disse que pretende fazer o técnico da escola, por ser gratuito, ou estudar por conta própria pra fazer um concurso.

Essa seria uma forma de começar uma carreira, já que não está conseguindo emprego, não têm experiência e nem um nível educacional mais elevado. Hadiya disse que nunca fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) porque antes disso precisaria ter dinheiro para se preparar, no mínimo para comprar os materiais, e que não faria aquele exame sem estar preparada: "- O ENEM eu não penso em ir lá chutar as questões. Eu nunca fiz por causa disso. Eu quero ir lá, eu quero saber e eu quero passar, não quero ir lá chutar as questões". Hadiya disse existir um preconceito em relação às pessoas que moram em Alvorada. Quando começou a procurar emprego, aos 18 anos, dizendo ser de Alvorada, era questionada sobre o bairro de origem e acabava não sendo chamada. Por isso, às vezes mentia, dizendo ser de Porto Alegre pra conseguir o emprego, mas parou de fazer isso por causa do vale transporte. Segundo ela, para muitas ofertas de emprego existe a preferência explícita de residência em Porto Alegre. A estudante falou que sua dificuldade para estudar é em relação ao seu filho de cinco anos que ela deixa com a mãe para poder ir à escola, uma situação incômoda, pois quando acontece algo, sua mãe ligava dizendo pra ela ir pra casa resolver o problema. Hadiya, inclusive, já havia largado a escola por não ter com quem deixar seu filho. Residindo no pátio da mãe, à procura de trabalho e em processo de separação, ela disse que, se encontrar trabalho, seu filho deve permanecer mais tempo com sua mãe, o que não será uma situação tranquila, mas que não tem condições de pagar uma creche. A outra dificuldade seria a violência. Morando no bairro, ela precisa caminhar cerca de um quilômetro e meio para ir à escola. Por ser muito perigoso, na volta ela conta com a carona de um colega. Relatou que sempre estudou naquela escola e que, em um passado recente, era comum entrarem armados no saguão da escola. Ainda que nunca tivesse lhe acontecido nada, disse que eram frequentes as histórias de colegas assaltados, em que eram retiradas inclusive as roupas.

Emocionada ao se lembrar de seu filho mais velho com déficit de atenção, que por conta de vários problemas não estava conseguindo ir a escola, Nzinga (45 anos) falou que essa instituição representa muito para ela. Com a voz embargada, revelou que voltou a estudar para ter uma profissão, porque não sabe qual será o destino de seu filho. Ela contou que retornou à escola com o objetivo de fazer um curso superior em Gastronomia, mas que foi surpreendida pelo valor. Por conta disso, está em dúvida entre Nutrição e Enfermagem. Disse ainda que já havia se informado e que faria a inscrição em janeiro próximo (2017). A estudante afirmou que dependendo do lugar onde se preenche uma ficha de emprego, se revelar ser de Alvorada a pessoa não é chamada. Sobre os problemas relacionados à violência,

ela informa que, tirando a questão dos assaltos, não vê dificuldade para estudar porque mora próximo à escola.

Pela gratuidade e pela urgência de concluir o Ensino Médio, Obi (28 anos) optou pela EJA, afirmando que sem o certificado por ela proporcionado fica impedido de fazer qualquer outra formação. Após dez anos distante da escola, ele retornou inicialmente com o objetivo de concluir logo para fazer outro curso, mas revelou ter sido despertado pelo conhecimento - o desejo de querer estudar, ler, conhecer, aprender e transmitir o conhecimento. Seu desejo é continuar estudando e fazer o curso de história para ser professor. Para ele, a principal dificuldade é a falta de segurança. Fazendo o deslocamento para a escola de carro, ele contou que, naquele mês, havia deixado de ir à escola por uma semana pelo fato de seu carro ter ficado na oficina. Durante esse tempo, Obi não quis se arriscar usando ônibus por causa da onda de assaltos no entorno da escola. Ele informou não ficar pensando na questão da falta de segurança para não ficar com medo de ir até na esquina comprar pão. No dia de sua entrevista, havia acontecido uma chacina com quatro mortes em seu bairro (Intersul). Ele descreveu o episódio como uma sucessão de tiros que fizeram acordar toda a vizinhança por volta das quatro da madrugada. Utilizando o aplicativo *WhatsApp*, rapidamente muitas pessoas puderam ter acesso quase que imediato ao evento, inclusive com fotos das mortes, o que causou um clima de tensão ainda maior. Sobre o entorno da escola, Obi defendeu que uma viatura da polícia poderia colocar medo nos que estivessem com má intenção.

Oluwafemi (19 anos) disse que estudava na EJA para concluir o Ensino Médio, retomando o tempo perdido, e depois fazer um curso técnico: "Quando eu tive oportunidade de estudar, muitas vezes eu ia no colégio mas não copiava, ficava de conversa, não dava muita atenção". Quando concluir a EJA, fará um curso técnico de enfermagem ou radiologia. Para ele, a escola se configura como uma busca de objetivos, por entender que ela é necessária para praticamente tudo o que se for fazer. A questão apontada por ele como mais difícil é a incompatibilidade entre a aula e o seu horário de trabalho. Saindo do trabalho às 18h – horário de pico do trânsito – costuma chegar à escola pouco antes das 20h.

Para Tumaini (21 anos): “a escola representa tudo”. Ele informou que quando parou de estudar para trabalhar, sentiu um vazio, pois não sabia nada e nem conseguia conversar com as pessoas direito. O estudante revelou que está na EJA para recuperar o tempo perdido,

terminar mais rápido o Ensino Médio e fazer uma faculdade: "Falaram que na EJA o cara aprende o básico do básico, mas eu acho que vai de cada um, se tu quer mesmo tu vai aprender, mesmo com um período de 25 minutos de aula, é só prestar atenção. Tumaini relatou que sua principal preocupação é a violência e que quando tem redução dos períodos, a aula vai somente até as 21h. Para ele, a redução das aulas é um desperdício de tempo e um risco, pois além de não conseguir estudar, ainda precisa se preocupar em conciliar o horário de saída da escola com o horário de passagem do ônibus, pois ficar na parada significa um risco iminente. Informou já ter sido assaltado no bairro, tendo sido deixado só de calção. Disse que as professoras acham engraçado o fato de ele pedir para ter todos os períodos, mas que faz isso preocupado em conciliar o horário de término da aula com o da passagem do ônibus. Dentro do coletivo, sua sensação de segurança é um pouco maior. Sobre a falta de segurança, argumentou que, se os criminosos tiverem que tirar uma vida por causa de um relógio ou celular, eles tiram. Nesse sentido, é preferível ter um celular bom para entregar para os bandidos do que perder a vida. Além disso, não adianta ficar em casa com medo de sair porque isso significa a vitória do crime. Sobre o rótulo aplicado aos munícipes de Alvorada, o estudante disse ser comum a associação: morador de Alvorada e marginal.

A partir dos relatos apresentados, infere-se haver fundamento na perspectiva informada por grande parte dos educadores, segundo a qual a maioria dos estudantes procura estudar na EJA com o objetivo de concluir o Ensino Médio de forma mais rápida. Salienta-se, no entanto, haver diferenças quanto ao porquê desse interesse. Enquanto para os educadores a perspectiva da maioria dos estudantes que se forma na EJA é o mercado de trabalho e a não continuidade da formação, para a maioria dos educandos o importante é concluir o Ensino Médio com brevidade para concentrar esforços ou em um curso de nível técnico, ou em um curso de nível superior, paralelamente à necessidade profissional. Muitos estudantes já haviam, inclusive, escolhido o curso e a instituição onde fariam a matrícula. Para além do certificado de conclusão do Ensino Médio, muitos estudantes expressaram um profundo reconhecimento à instituição escolar por sua importância, pelo significado que os conhecimentos ali adquiridos representam em suas vidas.

Apesar do interesse informado pelos estudantes em seguir estudando para além da formação da EJA, é preciso considerar a fala dos educadores sobre as possíveis barreiras que encontrarão aqueles sujeitos para concretizar suas pretensões educativas. Além do motivos

previamente informado pelos educadores, talvez também seja possível depreender, que em sua pressa para atravessar o Ensino Médio, os educandos que não demonstram muito interesse pelo aprendizado não se deem conta da importância daqueles elementos para o avanço das etapas vindouras e que a falta desses elementos também pode significar um obstáculo concreto. Nesse ínterim de distintas perspectivas sobre o significado da EJA, recupera-se o Regimento Escolar da instituição pesquisada, de 2010, que estabelece os objetivos da Educação de Jovens e Adultos:

Objetivos da Educação de Jovens e Adultos:

- a) Proporcionar conhecimentos que permitam a continuidade dos estudos.
- b) Oportunizar jovens e adultos a ingressarem no mercado de trabalho.
- c) Orientar para uma formação que permita ao aluno buscar sua realização pessoal.

Além da discriminação racial, foram apontados outros problemas sociais que obstaculizam a relação entre os diferentes tipos de seres humanos, como discriminação por peso, doença¹⁵², condição econômica e local de origem. Assim como os educandos Kenyatta, Hadiya, Nzinga e Tumaini, a professora Vana informou que, no começo de sua carreira docente, se sentia discriminada por ser de Alvorada, tanto na faculdade onde estudava, quanto nas escolas onde dava aula. Tomando conhecimento de sua origem geográfica, os estudantes lhe perguntavam se havia feito o curso, se tinha habilitação para dar aula.

A discriminação quanto ao local de origem encontra-se relacionada ao fenômeno denominado discriminação por endereço, trabalhado pelos autores referenciados no Estado do conhecimento (MELLO, 2005; NOVAES, 2007; ANDRADE, 2008). Em relação ao trabalho de Mello (2005) – que abordou os cursos de EJA no bairro Bom Jesus¹⁵³, uma das mais violentas e empobrecidas regiões e que apresenta um dos maiores índices de vulnerabilidade social – pode-se dizer que da mesma forma que os jovens da Bom Jesus, os munícipes de Alvorada também recebem a marca da exclusão, que causava constrangimento quando precisavam declarar o lugar de origem em uma ficha de emprego. Sob o ponto de vista de quem tem um pré conceito sobre quem mora em Alvorada, a questão da discriminação por endereço também remete à leitura do texto ‘Efeitos de Lugar’, em que Bourdieu (2007, p.

¹⁵² Conforme caso da estudante Nyaraí, citado anteriormente.

¹⁵³ De acordo com a divisão de Porto Alegre, segundo as regiões do Orçamento Participativo o bairro Bom Jesus encontra-se localizado na região nº 03 (Leste da cidade).

164) estabelece um comparativo entre a posse de diferentes tipos de capital e a ocupação de determinados lugares sociais:

Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenado a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar.

Outro tipo de preconceito vem marcando a vida da estudante Dáfina, que se sente discriminada por ter sido considerada gorda, adjetivo com o qual não concorda. No dia da entrevista mostrou-se chateada pelo fato de seu namorado ter acabado a relação, dizendo que gostava dela, mas não se sentia atraído por seu corpo. Tendo enfrentado um período de depressão em que precisou afastar-se da escola, Dáfina fez um desabafo, criticando a exigência social para que se tenha um determinado padrão de vida, assim como a ostentação que as pessoas fazem nas redes sociais de padrões de beleza e de riqueza que não existem na vida real, a fim de serem bem relacionadas:

Eu acho que as pessoas não prestam. Eu não acredito em ninguém, não gosto do humano. Eu até sou meio radical, prefiro muito mais animais do que humanos porque o animal não vai te trair, não vai te mentir, não vai te enganar, não vai ter preconceito contigo se tu é baixo, alto, magro ou gordo. Ele sempre vai estar contigo até a morte. E o amigo humano, mesmo familiar, sempre vai tá fazendo uma coisa pra ti, ou tendo preconceito ou se aproximando de ti por interesse ou te desvalorizando, te humilhando... então eu sou bem radical com isso.

Outra estudante, Hadiya reclamou da discriminação que sofre por usar roupas simples e ser por isso julgada. Ela contou o episódio que a fez se sentir inferiorizada, quando trabalhava em uma padaria, na Avenida Protásio Alves, em um bairro nobre de Porto Alegre. Exercendo diversas atividades no estabelecimento, como limpeza de chão e da louça, atendimento e auxílio na cozinha, seu uniforme, apesar de preto, ficava com uma aparência suja. Certa vez, ao atender uma mesa em que estavam mãe e filha, pediu educadamente licença e começou a tirar os pratos já usados. Naquele momento, a filha passou a auxiliar na retirada dos pratos, sendo rapidamente repreendida pela mãe, que disse para não ajudar, pois seria um serviço para aquela empregadinha suja. Com a voz embargada pelo relato, Hadiya disse ter deixado a mesa sem qualquer reação. Já com lágrimas nos olhos, disse que a simples lembrança daquele momento continuava a lhe afetar, de tal forma que, se vai trabalhar em algum lugar e recebe qualquer tipo de crítica, como não ter curso, ser pobre, não ter experiência, já não conseguia permanecer no emprego. Por se sentir discriminada ao usar roupas simples em entrevistas de trabalho e ser humilhada nos empregos, Hadiya disse ter

criado um preconceito contra ricos. Ela narrou com pesar o julgamento feito contra quem vai a uma entrevista de emprego de chinelo por não ter um par de tênis e contou da ocasião em que foi a uma entrevista no turno da manhã, sendo solicitada a ir ao centro para providenciar alguns documentos e retornar à tarde para fazer alguns exames. Nesse dia ela disse que não tinha dinheiro nem para as passagens, nem para o almoço.

Outro aspecto emergente na pesquisa foi quanto à identidade de gênero. No questionário aplicado aos estudantes, foram apresentadas as seguintes possibilidades de resposta: mulher; homem; agênero; bigênero; transgênero; e outro. De acordo com a autoatribuição dos educandos, foram computados: 31 mulheres (59,61%); 20 homens (38,46%); e 1 bigênero (1,92%). Ao formular as questões do questionário, a preocupação foi a de investigar os múltiplos lugares de fala dos sujeitos da EJA. Porém, ao me deparar com o resultado inesperado do(a) estudante autodeclarado(a) bigênero, percebi que, por mais que o interesse fosse o de contemplar as diferenças, permanecia binária a forma de computar essas informações.

Num momento posterior ao da aplicação do questionário, na fase da pesquisa qualitativa com os estudantes, um(a) dos(as) interlocutores(as) se manifestou, afirmando ser bi e que sentiria orgulho se seu filho também adotasse essa orientação. Seu único receio seria a não aceitação da sociedade, o que poderia ser muito perigoso: “Como eu tinha marcado ali, eu sou bi. Antes de começar a namorar eu ficava com homem e mulher. Agora eu estou com meu namorado, mas se eu terminar, eu voltarei a minha vida de antes”. A(o) estudante disse que só não sofre uma discriminação mais severa porque não costuma se expor. Caso sofresse, não se abalaria por ser sua a escolha¹⁵⁴.

A violência se constituiu como um dos fatores sociais emergentes da pesquisa e de grande incidência na vida dos interlocutores. Salienta-se, neste sentido, a situação de Alvorada em relação ao já referido Mapa da Violência dos últimos anos, cujos índices vinha levando o município ora a despontar, ora a liderar o ranking de homicídios no Rio Grande do Sul. Considerando o período mais intenso de permanência em campo, entre agosto e setembro de 2016, foram registrados 10 casos de homicídio por armas de fogo (HAF) em diferentes

¹⁵⁴ A opção do pesquisador foi a de não revelar nem mesmo o pseudônimo do (a) estudante a fim de não comprometer o anonimato da pesquisa.

bairros de Alvorada e que ganharam ampla repercussão midiática: o primeiro caso¹⁵⁵, no dia 23 de agosto, quando três mulheres foram assassinadas na rua e em plena luz do dia; o segundo¹⁵⁶, também no dia 23 de agosto, a execução de um adolescente de 17 anos; o terceiro¹⁵⁷, no dia 26 de agosto, um ataque a uma lancheria que deixou três pessoas mortas (a primeira no ato, a segunda a caminho do hospital e a terceira, dois dias após o episódio) e cinco pessoas feridas; o quarto caso¹⁵⁸, no dia 29 de agosto, o assassinato de dois irmãos de 14 e de 17 anos de idade no interior de uma casa; o quinto caso¹⁵⁹, no dia 30 de agosto, a localização do corpo de um homem com diversos disparos de arma de fogo, logo após uma troca de tiros; o sexto¹⁶⁰, no dia 6 de setembro, a execução de quatro homens durante a madrugada depois que oito indivíduos invadiram várias casas, retiraram as vítimas para a rua e as executaram com tiros de fuzil, espingarda e pistola; o sétimo caso¹⁶¹, no dia 11 de setembro, o de dois homens alvejados quando os autores do crime invadiram duas casas; o oitavo episódio¹⁶², no dia 13 de setembro, uma troca de tiros em um hipermercado da cidade, após a tentativa de assalto de uma loja que deixou três mortos; o nono¹⁶³, no dia 22 de setembro, a localização do corpo de uma mulher com perfurações no rosto; o décimo caso,¹⁶⁴ no dia 23 de setembro, o assassinato de um homem de 30 anos na porta de um estabelecimento comercial. O saldo desse quadro extremado foi de 21 (vinte e uma) mortes violentas em um período de um mês – de 23 de agosto a 23 de setembro. Esse dado refere-se apenas aos homicídios por arma de fogo e não inclui os casos de ferimento ou tentativa de assassinatos e nenhum outro tipo de delito como roubo, furto, assalto, estupro ou mesmo

¹⁵⁵ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/tres-mulheres-sao-executadas-no-jardim-porto-alegre>>. Acesso em 29 ago. 2016

¹⁵⁶ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/jovem-e-morto-a-tiros-no-umbu>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁵⁷ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/atiradores-abrem-fogo-em-lancheria-e-deixam-dois-mortos-e-cinco-feridos>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁵⁸ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/irmaos-de-12-e-16-anos-sao-assassinados-na-madrugada>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁵⁹ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/homem-e-morto-no-bairro-morumbi>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/quatro-homens-sao-executados-a-tiros-de-fuzil-na-intersul>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁶¹ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/dois-homens-sao-mortos-a-tiros-na-santa-clara>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁶² Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/troca-de-tiros-no-final-da-tarde-em-assalto-a-lebes>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁶³ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/corpo-de-mulher-e-encontrado-em-rua-da-chacara-do-tordilho>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

¹⁶⁴ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/homem-e-morto-a-tiros-no-umbu-2>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

homicídio com o uso de armas brancas. Contabilizou-se que a média de idade de onze dos assassinados por armas de fogo (aqueles que tiveram suas idades reveladas) foi de cerca de 23 (vinte e três) anos¹⁶⁵. Esses dados ajudam a revelar a intensidade com que o problema da violência incide sobre o contexto social do município de Alvorada.

Não obstante os casos de violência que ocorrem frequentemente no Município de Alvorada, não foi relatado nenhum problema no interior da escola. Durante a pesquisa, a ameaça sempre esteve relacionada ao perigo externo proveniente do lado de fora do portão. Em uma das visitas à escola a pesquisa não pode ser realizada por causa de uma falta de energia elétrica que deixou o bairro inteiro às escuras e promoveu a imediata a liberação dos educandos. Um dos motivos para a rapidez da liberação era o risco de acontecer algum problema no interior da escola, já que o portão estava aberto e não se podia ter contato visual de quem entrava ou saía da escola.

Para exemplificar o risco e a recorrência de assaltos existentes no entorno, o funcionário da equipe diretiva/administrativa, Ike, lembrou do caso de uma menina que havia sido assaltada no portão da escola na semana anterior a da entrevista e que entrara de volta na escola chorando, perguntando o que poderia ser feito por ela. Neste caso, após a polícia ter sido chamada, a menina foi levada à delegacia para registrar um boletim de ocorrências. O funcionário relatou que nos dias seguintes foi solicitada uma patrulha para acompanhar o horário de saída dos estudantes, mas que a polícia apareceu apenas uma vez e depois, não mais. Sendo o assalto o crime de maior recorrência, disse ainda que em apenas um dia chegou a ocorrer oito casos de assalto a estudantes nas imediações da escola. A maior incidência seria durante o inverno porque, com o frio, as ruas ficariam desertas: "Assalto aqui é direto, direto, direto. É muito escuro, a escola é no final da rua e eles vem de outros bairros e tem acesso fácil. Aqui então é muito assalto de noite".

A também funcionária da equipe diretiva/administrativa, professora Tsehai, enfatizou ser horrível a violência no entorno da escola e disse que está pedindo para os estudantes andarem no meio da rua e não mais colados ao muro, devido a facilidade de ficarem prensados. Ela ainda salienta não haver violência dentro da escola, mas que na rua todos são alvos fáceis dos criminosos que não são conhecidos, o que dificulta a realização de denúncias:

¹⁶⁵ No dia 22 de fevereiro de 2017, na véspera da data de defesa desta dissertação foi noticiada mais uma execução violenta em Alvorada: um jovem de 23 anos alvejado com 20 tiros na cabeça.

“Eles passam de carro, descem armados, roubam e vão embora. Mas não são conhecidos do bairro. Esse bairro está muito violento”. Para ela, a violência acabava atrapalhando o andamento da escola, pois a pessoa acaba desistindo de estudar: “Aqueles que são assaltados, dizem que vão dar um tempo e, se não vem até o terceiro dia, depois não conseguem mais vir, geralmente. A violência atrapalha”. A professora informou que não há consumo de drogas no interior da escola, no máximo, uma tolerância para o uso de cigarro à noite e apenas no saguão, devido ao problema dos assaltos na rua. Quando as regras não são cumpridas pode haver suspensão da matrícula, como aconteceu com um estudante, que na segunda semana de aula já era reincidente por três vezes. Em resposta a sua suspensão, o estudante deixou registrado o seu desabafo:

Sou (fulano de tal), tenho 18 anos atualmente. Já fui expulso de casa duas vezes, mas ainda estou lá. No momento estou desempregado e solteiro, ou seja, estou na merda. Pretendo me alistar, mas sou fumante, ou seja vou me “fuder” no exercito. Sou cara de pau, falo o que tenho pra falar. Sou sincero, você goste ou não. Se acha que tô brincando, te conto minhas histórias, mas tenha tempo de sobra. Gosto de escrever meus raps, xingar os outros e se quiser ver isso procura no Youtube e olha os meus vídeos (endereço para procurar no Youtube). Gosto de fazer academia e fumar, não faz sentido. Pra essa escola, digo que desde que entrei não vi mudar merda nenhuma então acho que vai ficar na mesma. Tirando alguns professores, o resto é tudo gente boa, mas na boa quando o professor quer ele é bem filho da puta. Pra quem me vê, pensa que sou agitado e “divertido” (entre aspas), mas não, só quero seguir minha trilha com meus amigos. Não sei o que quero pra mim porque mesmo com 18 anos tá cedo pra escolher. Se está lendo isso e acha que eu tenho problemas então não viu nada. E não, eu não preciso de ajuda de ninguém.

Alguns educadores expuseram de que forma eles próprios sentem o problema da insegurança, em relação ao deslocamento que precisavam fazer diariamente. Como estratégia de defesa, os educadores procuravam sair juntos da escola e, mesmo que essa represente, como assinalou uma das professoras, um “campo neutro” – referindo-se ao sentimento de suposta segurança que havia em seu interior – há um temor implícito de que a violência chegue na área circunscrita à escola. Sobre isso, faz-se alusão a ação violenta ocorrida em 20 de outubro de 2016, quando dois homens armados invadiram uma escola em Alvorada, renderam e espancaram um professor que chagava para dar aula¹⁶⁶. Na ocasião, a direção da escola reclamou da falta de policiamento na região. Não seria demais dizer que as “condições de trabalho adequadas” garantidas aos profissionais da educação pela LDB (artigo 67, inciso

¹⁶⁶ Disponível em: <<http://oalvoradense.com.br/cidade/policia/homens-armados-invadem-escola-agridem-professor-e-roubam-carro>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

VI)¹⁶⁷, implicam o quesito segurança, que, neste caso, serviria tanto aos profissionais, quanto aos educandos, para que possam exercer seus direitos à escolarização.

O título deste capítulo, ‘Totalidades fragmentadas pelo tempo’, pode ser justificado pela relação entre, pelo menos, duas evidências. A primeira, a compreensão de que a EJA está perdendo sua essência enquanto totalidade do conhecimento pela falta de articulação entre as disciplinas. A segunda, a confirmação dos educadores de não aplicação do princípio de interdisciplinaridade. A fragmentação do conhecimento configura-se como um dos elementos que atuam na qualidade da aprendizagem na EJA. Neste sentido, ao invés do termo Totalidades, poder-se-ia falar em “Parcialidades do Conhecimento”. Uma das causas desse processo de fragmentação pode ser o tempo, ou melhor, a incompatibilidade entre os diferentes significados desta expressão no contexto da EJA¹⁶⁸.

Nessa perspectiva, tem-se: o tempo limitado que os educadores dispõem para trabalhar com essa modalidade de ensino, considerando o tempo reduzido da EJA em relação ao regular; a falta de tempo dos educadores para buscarem por conta própria uma formação continuada, já que precisam dar conta de uma carga horária elevada; a falta de tempo para reuniões e trabalhos interdisciplinares, o que faz com que cada educador trabalhe de forma isolada; a violência que acaba atingindo diretamente o trabalho de toda comunidade escolar, pois em dias específicos o tempo dos períodos ficam reduzidos para que todos possam sair da escola no mesmo horário; o tempo dos educandos, que almejavam concluir rápido o Ensino Médio a fim de recuperar o tempo perdido; o problema de alguns estudantes que não conseguem chegar no horário da aula pelo fato de haver atrito entre o horário do término do trabalho, o horário do início da aula e o tempo de deslocamento até a escola; o não menos importante tempo do despertar, período que alguns estudantes levam para dar-se conta da importância do término de sua formação escolar. Muitos desses estudantes acabavam retomando o Ensino Médio na EJA, acalentando o desejo de chegar além desse nível de ensino. Diferentes concepções sobre o tempo que atuam no mesmo sentido: a fragmentação do processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

¹⁶⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 dez. 2016.

¹⁶⁸ A ideia sobre diferentes perspectivas relacionadas ao fenômeno “tempo” inspiraram a obra “Sobre o Tempo” de Norbert Elias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento proveniente da realização desta pesquisa foi possível conhecer e analisar alguns fatores sociais que incidem na implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo do Ensino Médio da EJA, na escola estudada. Sobre esses fatores, com base nos dados construídos ao longo desta pesquisa, pode-se inferir que apesar dos 13 anos de vigência da Lei Federal 10.639/03 – completados em 2016 – ainda permanecem muitas as questões que dificultam sua implementação, não somente na modalidade EJA como em todos os outros níveis da Educação Básica. Dentre as questões informadas pelos interlocutores destaca-se: a falta de abordagem nos programas de formação de educadores sobre as temáticas da EJA e das relações raciais; a falta de cursos de formação continuada aos educadores sobre as mesmas questões; a falta de valorização aos profissionais da educação; o tempo limitado para o aprendizado na EJA em relação ao ensino regular; a falta de tempo para reuniões e trabalhos interdisciplinares; a pressa dos educandos para concluírem o ensino médio; o problema de alguns educandos quanto a incompatibilidade entre o horário do trabalho e o horário das aulas; a violência presente no entorno da escola, que acaba por repercutir em toda comunidade escolar; o racismo e os diferentes tipos de discriminação socialmente difundidos.

A pesquisa também propiciou o entendimento de que os diferentes atores da escola estudada atribuíam um valor significativo à temática afro. Apesar da falta de formação específica, os educadores informaram compreender a importância desse tema e demonstraram-se interessados em obter mais informações a fim de trabalhar com segurança a temática afro em sala de aula. Nesse sentido, pareceu relevante a afirmação de uma das professoras de que a falta de abordagem em sua disciplina ocorria não por uma questão de vontade e sim por nunca ter sido motivada a desenvolver algum trabalho específico. Os educandos, por sua vez, concordaram quanto a importância da temática africana e afro-brasileira no currículo da EJA, apresentando diferentes motivos para esse direcionamento. Pode-se dizer que o de maior recorrência foi a busca por uma educação moral das pessoas com vistas a superação do racismo e de preconceitos.

Sobre o comprometimento da escola com a questão das relações étnico-raciais pode-se constatar o interesse da equipe diretiva junto aos educadores para a elaboração da Semana

da Consciência Negra, evento integrado ao calendário de atividades da escola – ainda que a restrição dessa abordagem ao período de uma semana no mês de novembro se mostre pouco eficiente. Além disso, salienta-se o interesse de alguns educadores em trabalhar a temática afro com os educandos, ainda que não se sentissem preparados para administrar as aulas. O interesse dos profissionais da educação, no entanto, acabava sendo limitado por questões mais amplas, como a falta de tempo para reuniões a fim de organizarem estratégias para a EJA – aliado aos problemas anteriormente referenciados como falta de formação acadêmica específica e falta de cursos de formação continuada. A consequência desse conjunto de fatores é uma desagregação estrutural no currículo da EJA, o que ocasiona uma formação fragmentada e desconexa aos educandos. Na prática, o oposto do que consta nos dispositivos legais que justificam a EJA.

A análise sobre a forma como os educandos compreendem seu pertencimento étnico-racial revelou a existência de elementos singulares para a pesquisa. Nela pode-se verificar que os educandos não tendem a interpretar o conceito de identidade étnico-racial a partir de seu contexto político e/ou histórico. Da mesma forma, não tendem a interpretar as categorias do IBGE a partir de suas especificidades regional, racial, fenotípica. Ao invés disso, as expressões e as categorias são, em geral, compreendidas como questões de ordem excepcionalmente cromáticas, baseadas no tom da pele dos sujeitos. Com a realização desse estudo, viu-se a forma como o racismo se evidencia nas relações não formais, nas conversas, nas agressões e nas brincadeiras entre amigos.

Um dos fenômenos instigantes que ajudou a balizar as questões orientadoras da pesquisa foi o alto índice de cor/raça não declarada (74,02%) pelos educandos da EJA de Alvorada, segundo dados da SEDUC/RS referentes a 2014. A hipótese produzida sobre esse fenômeno foi a de que haveria um sentimento de vergonha ou constrangimento de os estudantes negros reconhecerem sua negritude. Os relatos dos educandos, dos educadores e, fundamentalmente de um funcionário da escola que fazia a matrícula de novos estudantes, confirmaram a hipótese sobre a vergonha dos estudantes negros.

Com base nos argumentos apresentados assevera-se a importância do estudo dos temas relacionados a educação para as relações étnico-raciais não apenas no universo da EJA como em todos os níveis do campo educacional, inclusive – e principalmente – na formação

de educadores, em nível de graduação e Pós-graduação. A inclusão da Lei 10.639/03 no currículo escolar não deve ser compreendida como um simples acréscimo de conteúdos para educandos e educadores, mas como uma mudança estrutural em relação a concepção tradicional da educação. Uma consciência político-social pautada por uma orientação descolonizadora, que propicie uma dimensão ampliada sobre a riqueza étnica e cultural brasileira e possibilite abertura às múltiplas diversidades que se encontram nas salas de aula e no dia-a-dia de cada cidadão. Com a valorização das múltiplas identidades, busca-se o respeito às diferenças.

Contudo, pode-se perceber que ainda temos um longo caminho a ser percorrido, pois, na prática, o que tem prevalecido é falta de formação específica aos educadores. Neste sentido, a implementação da Lei 10.639/03 tem sido realizada pelo posicionamento político de poucos educadores que foram sensibilizados para trabalhar com esta temática e que despertaram uma consciência negra após compreenderem a importância dessa abordagem em sala de aula. Outros educadores, mesmo ávidos pelo conhecimento e, de igual forma, despertados para uma consciência negra, ainda não se sentiam preparados para abordar esses temas com os estudantes e almejavam uma orientação para se sentirem mais seguros. Todavia, é importante destacar que as características inerentes a esta pesquisa não podem ser aplicadas ao universo da EJA como um todo. Ao invés disso, elas contam a história da escola que foi pesquisada, no período que foi mencionado e dos voluntários que se propuseram a ser interlocutores da pesquisa.

O trabalho sobre as identidades étnico-raciais na EJA em Alvorada resultou em questões emergentes de grande relevância a este estudo. Uma delas foi quanto aos diferentes tipos de discriminação que se mostraram presentes no dia-a-dia dos interlocutores. Além do grave problema da discriminação racial (padrão estético), também foram evidenciados outros grandes problemas como: discriminação por orientação sexual (padrão comportamental); discriminação por peso (padrão estético); discriminação por doença (padrão comportamental); discriminação por pobreza (padrão econômico); e discriminação por lugar de residência (padrão social). Esse conjunto de elementos diz respeito a um ideal socialmente estabelecido e esperado dos sujeitos. Nesse interim, por muito tempo da história do Brasil, ser negro significava uma fuga em relação ao que era considerado padrão de beleza. Ter uma identidade de gênero e/ou uma orientação sexual diferente da esperada pela sociedade significa, muitas

vezes, subverter uma ordem estabelecida. Ser gordo permanece sendo uma característica que foge ao padrão considerado esteticamente aceitável, pelo fato de não ser esta a imagem que esteja sendo constantemente vendida. Ser acometido por uma doença que tira o controle sobre o próprio corpo e provoca contrações involuntárias foge ao padrão do que é tido por “normalidade” comportamental. Ser pobre significa, muitas vezes, não ter condições de corresponder aos anseios da sociedade de consumo, sendo que a posse de determinados bens pode significar uma situação de prestígio social. Ser morador de áreas periféricas, da mesma forma, pode significar uma situação de desprestígio social, na medida em que o local de endereço pode ser usado para definir a essência de uma pessoa.

A constatação da coexistência de diferentes tipos de discriminação não ameniza a gravidade do problema racial. Pelo contrário: um sujeito discriminado por identidade de gênero, orientação sexual, peso, doença, pobreza, lugar de residência ou mesmo por algum tipo de deficiência, sendo negro, poderá ser duplamente discriminado, em razão das convenções sociais – anteriormente apresentadas – construídas sobre as pessoas negras. Todos os casos citados apontam para uma mesma direção: a necessidade de estabelecermos relações pautadas no respeito às diferenças e na capacidade de nos relacionarmos com nossos pares divergentes, chegando a consensos, mesmo num contexto de dissensos. Em face ao caráter colonizado do currículo escolar faz-se necessária a construção de um modelo educacional multicultural e interdisciplinar, que compreenda as especificidades dos sujeitos da educação.

Outra questão emergente e de grande relevância foi a incidência do fator violência na vida dos interlocutores e na rotina da escola. Tornou-se evidente a situação de desamparo social vivenciada pelos estudantes e pela comunidade que precisavam deslocar-se de ônibus. A pouca atuação da polícia, informada pelos estudantes, faz com que os mesmos temam frequentar a escola e, em determinados dias, inclusive, optem por não assistir as aulas. A falta não programada de educadores acarreta um trabalho de alteração na rotina das aulas e uma consequente redução nos períodos para que todas as turmas possam sair da escola no mesmo horário e, dessa forma, evitar que os estudantes saiam desacompanhados. Apesar do esforço da equipe diretiva e dos educadores em constantemente adaptar a grade para o cumprimento da carga horária da EJA, a impressão que ficou foi de que a violência acabava interferindo drasticamente nesse processo, comprometendo a organização da escola e tornando ainda mais precário o tempo de formação da EJA.

Para futuros trabalhos, faz-se algumas sugestões de abordagem. Uma primeira possibilidade é um retorno na mesma escola com o objetivo de se verificar possíveis consequências desse estudo, que, conforme apresentado na introdução, esteve pautado pela construção de elementos que ajudassem a compreender a relação da EJA com a educação para as relações étnico-raciais em Alvorada/RS. Uma segunda possibilidade seria a abordagem das identidades étnico-raciais e perspectivas dos estudantes que iniciam na EJA desde a primeira Totalidade. Ao considerar os trabalhos já existentes sobre a EJA, bem como os relatos dos informantes desta pesquisa, percebe-se que o público das Totalidades iniciais apresenta características singulares, quer seja em relação a sua faixa etária, quer seja pelo trato com as identidades próprias e dos outros, quer seja pela perspectiva quanto aos projetos de vida. Uma terceira possibilidade seria o estudo deste mesmo recorte de pesquisa aplicado a escolas da rede municipal de Alvorada, nas quais, uma vez por semana, os educadores se reúnem para discutir o currículo da EJA. Nesse dia, os estudantes se deslocam para um centro educacional vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Alvorada, onde podem optar por algum dos cursos oferecidos.

Além do exposto, pode-se sugerir uma análise sobre as implicações dos projetos educacionais produzidos nos primeiros anos do século XXI. Os fenômenos políticos ocorridos em âmbito nacional no segundo semestre de 2016 podem significar, em princípio, uma mudança em relação aos avanços sociais conquistados desde a criação da Lei 10.639. A distância temporal permitirá uma avaliação apropriada dos efeitos sociais decorrentes das políticas educacionais adotadas ao longo dos primeiros 13 anos de obrigatoriedade do ensino da temática negra.

REFERÊNCIAS

- ALVORADA. **Lei Municipal 1.978/2008**. Institui o ensino da cultura afro no currículo escolar da rede pública municipal e dá outras providências. Alvorada/RS, 2008. Disponível em:
<<http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7225&cdDiploma=1978>>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.
- APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de uma currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida.; MOREIRA, Josinéia dos Santos.; MORAIS, Rossival Sampaio. **As culturas silenciadas e marginalizadas na escola**. III EBECULT- III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Cachoeira. CAHL. UFRB, s/n, 2012. Disponível em:
<<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/As-culturas-silenciadas-e-marginalizadas-na-escola.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- BARROSO, Alice Maria Costa. **Contribuições para uma maior sustentabilidade de reassentamentos habitacionais de interesse social e ambiental – o caso do Sítio dos Açudes – Alvorada/RS**. 170 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 15, nº 2, p. 743-768, mai./ago. 2016. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- BOMENY, Helena. Cap. II Brasil como problema – a mancha de uma nação. In: **Darcy Ribeiro: Sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 284 p.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos da Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39 a 64 (Publicado originalmente em francês, 1966).
- BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo (Título original: *Lamisère du monde*). Com contribuições de A. Accardo... 1 et. al. 6 edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Constituição (1824)** Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. **Constituição (1891)** constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, RJ: Casa Civil, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei complementar nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a alteração da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 1 de 1837**. Sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça ou de cor. Rio de Janeiro, RJ, 1851. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1888. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.. Brasília, DF, 1868. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009, 112 p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, (Conselho Nacional de Educação) 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013, 104 p. Disponível em: <http://www2.tce.rs.gov.br/pvrweb/PK_PORTAL_AGENDA_BLOBS.ptc_agenda_blob?p_nexo=5711>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução nº1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. **Resolução nº1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10162-3-resolucao032010cne&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 dez. 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

DA MATTA, Roberto. Teoria e prática do “Sabe com quem está falando?” In: **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco. 1997, 350 p.

DE LA FARE, Mónica. **Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).** Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Área de Investigación y Evaluación de Programas. Serie Informes de Investigación, nº 8, 2013, 99 p. Disponível em: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/09/Serie-web-8_17_07.pdf>. Acesso em 23 jan. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais,** Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

DUARTE, Zuleyka da Silva; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A Teoria Crítica como referência de práticas emancipatórias na escola pública. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências, 2006, Santa Maria - RS. Anais/Artigos Completos – **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências. Santa Maria/ RS: FACOS - UFSM,** 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/039e4.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. A investigação dos temas geradores e sua metodologia. In: **Pedagogia do Oprimido** 41ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005, 213 p.

GOMES, Arilson dos Santos. **Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre.** Cadernos de Pesquisa do CDHIS, v. 1, nº. 39, ano 21, 2º sem., 2008, p. 123-137. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/2261>>. Acesso em: 27/06/2015.

GOMES, Arilson dos Santos. **O Trabalhismo e o Movimento Social Negro brasileiro (1943-1958).** Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG - Vol. 4, n. 2, Ago/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/08p177.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

GOMES, Arilson dos Santos; SCHIAVON, Carmen G. Burgert. O protagonismo histórico das organizações negras na luta pela educação e as dificuldades na aplicação da lei 10.639/03. **Revista Latino-Americana de História.** São Leopoldo, v. 2, nº 6, p. 249-260, ago. 2013.

Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:C6Qd2yOIdlgJ:projeto.unisinis.br/rla/index.php/rla/article/download/193/147+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 23 jan. 2017.

GOMES, Márcia. **Educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS: arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileiras**. 67 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005a. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga (Org.) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnicorracial e a formação de professores. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Trajetória e Processos de Ensinar e Aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: EDIPUC; 2008. v.3, p. 516-529.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98- 109, jan/abril, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e a educação no Brasil. In LOPES, E. M. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 606 p.

GRIGOLO, Viviane. **O impacto da Lei 10.639/03 na escola: o caso da educação de jovens e adultos**. Trabalho de conclusão do curso de especialização em educação de jovens e adultos e educação de privados de liberdade (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10 edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1999. **Apresentação: visão geral**. [1999]. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

JESUS, Nara Regina Dubois de. **Clubes Sociais negros em Porto Alegre-RS**: análise do processo de recrutamento para a direção das associações Satélite Prontidão e Floresta Aurora, trajetórias e a questão da identidade racial. 101 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola *IN*: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LEÃO, Mário Dolvidio Duarte; FISS, Dóris Maria Luzzardi . **Ensino Médio EJA: escola, currículo, juventude**. Canoas, 2014, Revista de Educação, Ciência e Cultura. V. 19. nº2, p. 25-48. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, Marco. **Culturas e Identidades Juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** Revista Autoria, v. 4, p. 1 a 22, 2005. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

MORAES, Kelly da Silva. Política Cultural: uma análise sobre a cultura política do movimento negro em Porto Alegre. 126 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, Editora Ática S.A., 1988, 255 p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/250880111/Sociologia-Do-Negro-Brasileiro-Clovis-Moura>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga (Org.) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB**. Rio de Janeiro, 2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

MUNANGA, kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelho, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial – Ciência e vida**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. **Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO . Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3215_texto.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo César Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE. Texto para discussão nº 996. Ipea, Brasília, nov. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/joana_celia2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **Cultura e Afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)**. 312 p. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito Pereira. **Cultura e Afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em porto alegre (1872-2002)**. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 18, nº 1, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1338>>. Acesso em: 23. Jan. 2017.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito Pereira (coord). **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades Sul-Rio-Grandenses**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2012. 216 p.

PERES, Eliane Terezinha. **Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pública pelotense (1875 - 1915)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, 178

p. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/hisales/files/2013/07/LivroTEMPLO-DE-LUZ.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Lugares malditos: a cidade do “outro” no Sul brasileiro (Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX)**. Revista Brasileira de História, v. 19, n° 37, São Paulo, set, 1999. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95330/000312650.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 set. 2015.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. Revista da USP, São Paulo, n. 40, p.122-137, dez./fev. 1998-1999. Disponível em <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/28427/30285>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

SANTANA, J. V. J. ; SANTANA, M. ; MOREIRA, M. A. **Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições**. Práxis Educacional (Online) , v. 9, p. 103-125, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1945/1686>>. Acesso em 02 dez. 2015.

SANTOS, Boaventura. **Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais, n° 54, 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF>. Acesso em 18 jan. 2016.

SANTOS, Tavama Nunes. **A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro restinga (porto alegre -1977 a 2002)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo**. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2ª edição, 3ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156p.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia – Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade FUMEC**. Belo Horizonte, Ano 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/15190464/Downloads/951-1241-1-SM.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

APÊNDICE A

(Local, data.)

A equipe diretiva da escola [nome da escola]

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezados(as) Senhores(as)

Sou mestrando do Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU – PUCRS). Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Mónica de la Fare, cujo título é **CURRÍCULO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: os desafios na implementação da Lei 10.639/03 na EJA em Alvorada/RS**. O objetivo de minha pesquisa é analisar as dificuldades e os avanços na implementação da referida Lei no currículo da EJA na escola acima mencionada.

A pesquisa – de caráter qualitativo e quantitativo – compreenderá análise documental (envolvendo os Planos Políticos Pedagógicos e Ementas das disciplinas) e entrevistas com educadores, educandos e corpo diretivo da escola. Os participantes terão suas identidades resguardadas e não sofrerão ônus. No entanto, estarão contribuindo indiretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. A autorização para a realização da pesquisa dar-se-á com a assinatura desta carta pelo representante da instituição escolar.

Atenciosamente,

Representante da escola

Dra. Mónica de la Fare (Orientadora)
Fone: (51) 3320.3500

Alan Barcellos da Rosa (Pesquisador)
Fone: (51) 9658.0670

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) interlocutor(a):

Sou mestrando da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Mónica de la Fare, cujo título é **CURRÍCULO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: os desafios na implementação da Lei 10.639/03 na EJA em Alvorada/RS**. O objetivo de minha pesquisa de mestrado é analisar as dificuldades e os avanços na implementação da referida Lei no currículo da EJA, em escolas da rede pública de ensino no município de Alvorada/RS.

Gostaria de contar com sua solidariedade para viabilizar a realização deste estudo. Saliento que sua participação é voluntária e não acarreta ônus ou benefício direto. Contudo, é válido ressaltar que os participantes desta atividade estarão contribuindo indiretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente,

 Alan Barcellos da Rosa
 Pesquisador
 Matrícula (PUCRS): 15190464
 Fone: (51) 9658.0670

 Dra. Mónica de la Fare
 Profa. Orientadora
 NEJA (PUCRS)
 Fone: (51) 3320.3500

Eu, _____,
CPF nº _____, consinto em participar como voluntário deste estudo e
declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Assinatura do participante

 (Local e data)

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A EQUIPE DIRETIVA

Questões de referência:

1. Quais as características do educando da EJA (gênero, socioeconômico, etário, etc)?
2. Tem havido alguma mudança quanto a essas características?
3. Há algum tipo de problema na relação entre os diferentes grupos etários?
4. Quais as características étnico-raciais do educando da EJA?
5. Quais as principais motivações para os educandos procurarem a EJA?
6. Porque procuram a EJA nesta escola?
7. O que a escola representa para este educando?
8. Poder-se-ia estabelecer diferenças de interesse pela escola a partir de distintos recortes (gênero, étnico-racial, socioeconômico, etário, outros)?
9. A Lei Municipal nº 1.978/08 representou alguma mudança de ordem prática no cotidiano da escola?
10. Os educadores são motivados a participarem de formações para trabalharem com a EJA? E com a Lei 10.639?
11. Quais atividades extracurriculares a escola desenvolve voltados para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para as relações étnico-raciais;
12. Até que ponto os educadores estão comprometido com a implantação da Lei 10.639/2003?
13. Há casos de racismo dentro da instituição escolar? Como este tema é trabalhado?
14. Quais os principais fatores que dificultam a permanência dos estudantes da EJA na escola?
15. Qual a perspectiva do estudante que se forma na EJA?
16. Como é feito o levantamento estatístico dos dados referentes aos estudantes da EJA?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO AOS EDUCANDOS

Estudo sócio-demográfico na EJA Alvorada (2016) - Turma:			
1. Idade			
2. Identidade étnico-racial?			
3. Cor/raça (categorias adotadas pelo IBGE)	Branca (o)		
	Preta (o)		
	Parda (o)		
	Amarela (o)		
	Indígena		
	Não declarada		
4. Identidade de gênero	Mulher		
	Homem		
	Agênero		
	Bigênero		
	Transgênero		
	Outro:		
5. Escolarização dos pais (M - da mãe) (P - do pai)		M	P
	Fund. incomp.		
	Fund. comp.		
	Méd. incomp.		
	Méd. comp.		
	Sup. Incomp.		
	Sup. comp.		
	Pós-grad.		
6. Desenvolve atividade profissional remunerada?	Sim		
	Não		
7. Características dessa atividade	Até 8h/dia		
	Acima 8h/dia		
	Final semana		
8. Situação profissional	Carteira assin.		
	Trab. Informal		
	Aposentado (a)		
	Desempreg.		
9. Renda percapita familiar (líquida e em reais)	Até 880		
	881 1.760		
	1.761 a 2.640		
	2.641 a 3.520		
	3.521 a 4.400		
	Acima 4.441		

Estudo sócio-demográfico na EJA - Alvorada		
10. Planeja fazer curso superior?	Sim	
	Não	
11. Estado conjugal	Solteiro(a)	
	Casado(a)	
	Mora c/ parceir.	
	Separado(a)	
	Divorciado(a)	
	Viúvo(a)	
12. Número de filhos:		
13. Principal meio de deslocamento para a escola	A pé	
	Ônibus	
	Carro/moto	
	Carona	
	Outro	
14. Relação entre residência e escola	Mesmo bairro	
	Bairro diferente	
15. Já estudou história e/ou cultura afro na EJA?	Sim	
	Não	
16. Como avalia seus conhecimentos sobre a temática afro, sendo: 1 (nenhum) e 5 (muito) conhecimento?	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
17. Como avalia a importância de estudar a temática afro, sendo: 1 (nada) e 5 (muito) importante?	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
18. Religião	Católica	
	Evangélica	
	Espírita	
	Testem. Jeová	
	Umbanda	
	Candomblé	
	Nenhuma	
	Ateu	
	Agnóstica	
	Outra	

Prezada(o) estudante, sua contribuição é importante para a produção de conhecimento científico sobre a EJA em Alvorada. Obrigado!

Fonte: Produzido pelo autor com base nas questões previamente desenvolvidas.

Nota: Apresenta a sistematização do questionário apresentado aos estudantes de três turmas T9.

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS EDUCADORES

Questões de referência:

1. Qual sua formação e em qual instituição ocorreu?
2. Há quanto tempo trabalha com EJA?
3. Na sua formação universitária teve alguma disciplina sobre EJA? Qual?
4. Porque educandos optam pela EJA? Com qual objetivo?
5. Qual a faixa etária dos educandos?
6. Nos últimos anos essa característica tem se modificado?
7. Há algum tipo de problema na relação entre os diferentes grupos etários?
8. Há diferença entre ensino regular e EJA em termos de material/metodologia?
9. O que a escola representa para este educando?
10. Poder-se-ia estabelecer diferenças de interesse pela escola a partir de distintos recortes (gênero, étnico-racial, socioeconômico, etário)?
11. Quais os principais fatores que dificultam a permanência dos estudantes na escola?
12. Qual a sua cor/etnia segundo categorias adotadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, indígena, amarelo, não declarado)?
13. Conhece a Lei Federal 10639/03?
14. Conhece a Lei Municipal 1.978/08?
15. Na sua formação universitária teve alguma disciplina sobre ensino de história e cultura afro-brasileira?
16. É motivado a participar de formações para trabalhar com a EJA? E com a Lei 10.639?
17. O projeto político-pedagógico de sua escola contempla o tema racial e étnico?
18. Até que ponto você se considera preparado para trabalhar com esta temática?
19. Você costuma incluir a discussão sobre a diversidade étnico-racial em sua disciplina específica? O que você faz? Quais recursos utiliza?
20. Você presencia ou já presenciou relações de preconceito contra negros?
21. Qual é a sua opinião sobre a adoção de cotas de recorte étnico-racial em universidades e em concursos públicos?
22. Qual a perspectiva do estudante que se forma aqui na EJA?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS EDUCANDOS

Questões de referência:

1. Como classifica seu pertencimento étnico-racial?
2. Como autodeclara sua cor/etnia, segundo os parâmetros adotados pelo IBGE – (branco, preto, pardo, indígena, amarelo, não declarado)?
3. Na EJA, em quais disciplinas você estudou história e/ou cultura africana e afro-brasileira ou qualquer outro aspecto relacionado a temática negra?
4. A escola costuma desenvolver algum atividade sobre essa temática? Qual?
5. Você acha importante estudar estes assuntos? Porquê?
6. Professores costumam abordar o tema das relações raciais em sala de aula?
7. De que forma? Com qual frequência?
8. Você acredita que exista preconceito racial?
9. Já sofreu, presenciou ou conhece alguém que tenha sofrido algum tipo de preconceito?
10. Tem algum tipo de preconceito?
11. Permitiria que seu (sua) filho (a) se casasse com uma pessoa negra?
12. Aceitaria qualquer identidade de gênero que seu(sua) filho(a) assumisse?
13. O que você pensa sobre cotas para negros em universidades e em concursos públicos?
14. O que a escola representa?
15. Porque estuda na EJA, qual objetivo?
16. Porque esta escola?
17. Como avalia a relação com educadores?
18. Como é sua relação com colegas de faixa etária diferente da sua?
19. Quais suas principais dificuldades – dentro e fora da sala de aula – para permanecer estudando?
20. Quais as perspectivas ao concluir a EJA?

APÊNDICE G

Nomes africanos e seus significados

PSEUDÔNIMO	ORIGEM	SIGNIFICADO
Equipe diretiva/administrativa		
Anaya	Ibo (Nigéria)	Olhar para Deus
Ike	Ibo (Nigéria)	Força
Tsehai	Etiópia	Raio de sol
Educadores		
Barack	Swahili	Abençoado
Fayola	Ioruba (Nigéria)	Sorte caminha com a honra
Gina	Namíbia	Poderosa mãe do povo negro
Kalifa	Swahili	Brilhante
Layla	Swahili	Nascida à noite
Malik	Somália	Rei
Nia	Kiswahili	Propósito, desígnio
Vana	Congo	Privilégio
Educandos		
Abayomi	Ioruba	Nascido para trazer alegria
Akin	Iorubá (Nigéria)	Homem valente, guerreiro, herói
Ayo	Iorubá (Nigéria)	Alegria
Dáfina	África Oriental	Presente inesperado
Kenyatta	África Oriental	Músico
Kissa	Quênia	Primeira filha da família
Kwavera	Swahili	Alvorecer, amanhecer
Monifa	Iorubá (Nigéria)	Eu tenho sorte
Nkosi	Zulu	Soberano
Nneka	Ibo (Nigéria)	Mãe é suprema
Nyarai	Shona (Zimbábue)	Ser humilde
Hadiya	Swahili	Dádiva
Nzinga	Angola	A famosa rainha de Angola
Obi	Ibo (Nigéria)	Coração
Oluwafemi	Iorubá (Nigéria)	Deus me ama
Tumaini	Quênia	Esperança

APÊNDICE H

Currículo da EJA 2016

	T7	T8	T9
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Filosofia; • Os sofistas; • Sócrates, Aristóteles e Platão; • Mito; • Razão e emoção; • Textos variados para debates; e reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de: razão, verdade, lógica, metafísica, ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de: dialética, materialismo, religião, filosofia política, principais filósofos da atualidade.
História	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-história - os principais períodos e suas características; Paleolítico e Neolítico; • Idade Antiga - Principais características das civilizações do Antigo Oriente Próximo e Clássico: Egito, Persas, Hebreus, Fenícios, Mesopotâmia, China, Índia, Grécia e Roma; • Principais características do Sistema Feudal na Idade Média. 	<ul style="list-style-type: none"> • Idade Moderna: formação do Capitalismo, Revolução Comercial e Científica, Renascimento Cultural na Itália e Europa. • Grandes navegações, o sistema mercantilista, descobrimento da América e do Brasil, Brasil Colônia e Império. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo do século XIX; • República Velha (Brasil); • Primeira Guerra Mundial; • O entre Guerras – formação do nazismo e do fascismo; • A era Vargas; • Segunda Guerra Mundial; • A guerra fria; • Ditadura Militar no Brasil.

<p>Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, análise e produção textual; • Crônica – artigo de opinião; • Classes gramaticais (revisão); • Frase – oração – período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia (básica); • Pontuação; • Elementos da textualidade; • Ambiguidade, redundância, coesão e coerência; • Produção textual; • Verbos regulares; • Verbos auxiliares; • Análise sintática (integr. e essenciais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia (básica); • Pontuação; • Produção textual: dissertação; • Frase, Oração, Período (simples e composto); • Conjunção; • Período composto por coordenação e subordinação.
<p>Biologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Origem da vida; • Abiogêneses; • Biogêneses; • Citologia; • Células Procariontes e Eucariontes; • Membrana plasmática; • Organelas citoplasmáticas; • Núcleo; • Divisão celular; • Síntese proteica. 	<ul style="list-style-type: none"> • As funções dos vegetais; • A fotossíntese; • A ação da luz; • A transpiração nos vegetais; • Absorção e transporte de nutrientes pelas plantas; • Citologia; • Fisiologia dos vegetais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Genética - Conceitos fundamentais, cromossomos, gene, genes alelos, genótipo, fenótipo, homocigoto ou puro, heterocigoto ou híbrido, dominante, recessivo, cariótipo, genoma; heredograma; importância da genética e hereditariedade; engenharia genética – clonagem; • Controle biológico de pragas; • Trabalhos de Mendel – o pai da genética, princípio da dominância, 1ª Lei de Mendel; Geração P, F1 e F2; • Grupos sanguíneos – sistema ABO, antígenos – anticorpos, aglutinogênio – aglutininas; • Possíveis transfusões sanguíneas, determinação genotípica e fenotípica do sistema ABO; • Fenótipos e genótipos dos grupos sanguíneos; Fator RH; • Doença hemolítica dos recém nascidos.

Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Conj. numéricos; • Função do 1º grau – definição; Zero da função (equação do 1º grau); Vértice da função; Concavidade e Gráfico da função; • Função do 2º grau – Definição; Zero da função (equação do 1º grau); - Vértice da função; Concavidade da função; Gráfico da função; • Função exponencial – Definição; Gráfico da função; Equação exponencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Triângulos – elementos; soma dos ângulos internos; • Trigonometria – razões trigonométricas; Pitágoras (Teorema). 	<ul style="list-style-type: none"> • Geometria Plana; • Geometria Espacial; • Áreas; • Volumes.
Ensino Religioso	<p>Temas éticos e atuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A paz no mundo; • Em busca da felicidade; • A importância da família; • Mudança cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amizade; • Cooperação; • Respeito; • Humildade; • Sabedoria; • Família; • Escola; • Vida; • Saúde; • Corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e tradições religiosas; • A paz no mundo e nos corações; • Opinião sobre a política na atualidade; • A importância da religião nas sociedades; • Budismo, Cristianismo, Maçonaria; • Filosofia tradicional; • Filosofia contemporânea; • Diversidade religiosa na visão tradicional; • História e tradição religiosa; • Interferência da Religião no mercado de trabalho; • O que é mito.

<p>Física</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dos Movimentos – Unidades de medida; Velocidade Média; Posição e deslocamento; Aceleração; Movimento circular. • Leis de Newton – 1ª, 2ª e 3ª Lei de Newton; • Gravitação – Conceitos Históricos; Movimento de planetas e Satélites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calorimetria; • Óticas; • Ondas. 	
<p>Química</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do átomo; • Número de massa, número atômico e massa atômica; • Distribuição das camadas eletrônicas; • Carga elétrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arranjos entre átomos; • Substâncias moleculares e iônicas; • Classificação dos elementos químicos; • Ligações químicas; • Teoria do octeto; • Valência do átomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de substâncias na indústria; • Substâncias orgânicas; • Substância inorgânicas.
<p>Español</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alfabeto; • Nombres y apellidos; • Saludos; • Presentaciones; • Los numerales cardinales; • Los días de la semana; • Los meses; • Las estaciones; • Pronombres Personales; • Contracciones del artículo com preposición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos y pronombres posesivos; • Pronombres demostrativos; • Adverbios; • El cuerpo Humano; • Advverbios; • Uso de muy y mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Numerales cardinales; • Géneros y número de los substantivos y adjetivos; • Números Ordinales; • Heterogenéricos; • Apócopies de números ordinales y cardinales; • Irregularidades vocálicas; • Irregularidades consonânticas.

Literatura	Não oferecida neste nível	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura da informação; • Figuras de Linguagem; • Barroco, Arcadismo, Romantismo; • Conceito Literatura; • Texto literário, não literário, clássicos; • Arte – Obra de Arte, Arte literária; • Textos literários - História da Literatura, gêneros Literários, Autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realismo; • Naturalismo; • Parnasianismo; • Simbolismo; • Pré-modernismo; • Modernismo; • Contemporânea.
Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginação Sociológica; • Aprender Sociologia; Convite a Sociologia; Motivos para aprender Sociologia; • Sociologia e senso comum; • Ciência da Sociedade / Ciências sociais; • Sociedade e Indivíduo; • Trabalhos e suas metamorfoses; • Divisão Social do Trabalho na Sociedade capitalista / Mercadoria; • Sindicatos e a luta dos trabalhadores; • Mulheres e o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e Sociedade • O Determinismo biológico no Brasil / darwinismo social • Homo Sapiens: uma espécie e as diversas culturas; • Socialização; • Emile Durkheim e a educação; • Fatos Sociais/ exterioridade, coercitividade e generalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Política, cotidiano e democracia no Brasil; • Sentido da política; • Ação social / racional /relação; • Estado e Sociedade Civil; • Democracia / Partidos Políticos; • Movimentos Sociais; • Cidades e Relações Sociais/ Ideias de Georg Simmel; • Cidades no contexto brasileiro / Culturas Urbanas; • Escolas e as produções de conhecimento.

<p>Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço • Paisagem • Lugar • Pontos Cardeais; • Capitalismo; • Industrialização Brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cidades - grades cidades, economia global, urbanizações brasileiras; • Industrialização no Brasil; • Agricultura e biotecnologia; • Biotecnologia, transgênicos e agricultura orgânica; • Fontes de energia; • Imigração de estrangeiros para o Brasil; • Qualidade de vida na cidade; • Impactos ambientais urbanos; • Normas de preservação do meio ambiente; • Os problemas de infra estrutura urbana; • Possíveis soluções para o lixo; • Distribuição desigual de renda no Brasil; • O capitalismo e a revolução tecnológica; • Camada pré-sal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de desenvolvimento do capitalismo; • Multipolaridade da década de 90; • Economia e a crise sistêmica; • Revolução técnico-científica; • Empresas globais • Globalização de ideias; • Ascensão dos países emergentes; • Imperialismo; • A origem da expressão Terceiro Mundo; • O Quarto Mundo; • A pobreza no mundo; • Estados Unidos e o meio ambiente; • Escassez cria Novo Colonialismo; • População; • Refugiados econômicos, sociais, políticos e ambientais; • O crescimento não pode ser infinito.
<p>Língua Inglesa</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Greetings (cumprimentos); • Vocabulário básico de convivência; • Revisão artigos adjetivos; • Construção de frases; • leitura e interpretação de textos/ frases (leituras variadas); • Presente, passado e futuro simples; 	<ul style="list-style-type: none"> • Greetings – (cumprimentos); • Vocabulário básico para convivência; • Revisão – artigos; adjetivos; tempos verbais (passado / presente / futuro); • Leitura e interpretação de textos/ frases (leituras variadas); • Construção de frases e pequenos textos.

Artes	<ul style="list-style-type: none">• Significado e surgimento das artes;• Desenho atual e do passado;• Simetria humana;• Trabalho: casa, árvore, pessoa;• Releitura de obras;• História em quadrinhos;• Desenho livre.	Não oferecida neste nível	Não oferecida neste nível
--------------	---	---------------------------	---------------------------

Fonte: produzido pelo autor com base no Planejamento informado pela escola.

Nota: Apresenta o Planejamento do currículo escolar para as Totalidades 7, 8 e 9 – referente ao ano de 2016.

ANEXO A

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003¹⁶⁹

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. De 10.1.2003

¹⁶⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29 jun. 2016.

ANEXO B**LEI MUNICIPAL Nº 1.978, DE 27/06/2008**

INSTITUI O ENSINO DA CULTURA AFRO NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

JOÃO CARLOS BRUM, Prefeito Municipal de Alvorada, no uso de suas atribuições legais, faz saber em cumprimento ao art. 49, inciso IV da Lei Orgânica Municipal que a Câmara Municipal aprovou e é sancionada a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o ensino da cultura afro no currículo escolar da rede pública municipal.

Art. 2º A temática da cultura afro deverá integrar as disciplinas da educação formal do ensino na rede pública municipal por meio de atividades que divulguem e valorizem a cultura afro, em parcerias com o Poder Público e entidade afins.

Art. 3º O Poder Executivo regulamentará essa lei no prazo de 90 (noventa) dias.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE ALVORADA, aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de 2008.

*JOÃO CARLOS BRUM
Prefeito Municipal*

Certificamos que a Lei Municipal nº 1.978/2008 ficará afixada no quadro de publicação desta Prefeitura Municipal, do dia 27 de junho de 2008 a 14 de julho de 2008.

Alvorada, 27 de junho de 2008.

Luiz Carlos Telles

Secretário Municipal de Administração.

ANEXO C

Me Gritaron NegraPoema de Victória Santa Cruz¹⁷⁰

Tenía siete años apenas,
 apenas siete años,
 ¡Que siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!
 “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!
 Y me sentí negra, ¡Negra!
 Como ellos decían ¡Negra!
 Y retrocedí ¡Negra!
 Como ellos querían ¡Negra!
 Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
 y miré apenada mi carne tostada
 Y retrocedí ¡Negra!
 Y retrocedí...
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
 y siempre amargada
 Seguía llevando a mi espalda
 mi pesada carga

¹⁷⁰ Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>>. Acesso em 24 dez. 2016.

¡Y cómo pesaba! ...
 Me alacé el cabello,
 me polveé la cara,
 y entre mis cabellos siempre resonaba
 la misma palabra
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 Hasta que un día que retrocedía,
 retrocedía y que iba a caer
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!
 Sí ¡Negra!
 Soy ¡Negra!
 Negra ¡Negra!
 Negra soy

¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 laciár mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,
 que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Lllaman a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin

Al fin comprendí AL FIN

Ya no retrocedo AL FIN

Y avanzo segura AL FIN

Avanzo y espero AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios

que negro azabache fuese mi color

Y ya comprendí AL FIN

Ya tengo la llave

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

¡Negra soy!