

Análise da construção de identidade racial e de conceitos ligados a questões raciais de jovens e adultos da EJA

Zilmar Santos Cardoso¹ - Alessandra Fiuza Santos² - Taissa Câmara Furtado³

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada com jovens e adultos matriculados em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Montes Claros- MG na modalidade Educação de Jovens e Adultos- EJA, tendo como objetivo analisar qual a relação dos alunos da EJA com as questões étnicas - raciais, verificando se há uma consolidação da identidade racial por parte destes, se eles sofrem situações de discriminação em seu cotidiano e como reagem diante delas. Para a coleta de dados utilizou-se um roteiro de entrevistas além da observação das pesquisadoras. A relevância da pesquisa associou-se à descoberta de novas informações, ampliando os conhecimentos existentes e contribuindo para a formação acadêmica e exercício profissional. O estudo foi fundamentado em autores como: Gomes (2005) Pires (2006) Paiva (1997) que discutem as relações étnico-raciais na sociedade e na educação. Apoiamo-nos na importância que o tema possui uma vez que as questões étnicas raciais refletem em vários aspectos da vida dos sujeitos e discussões a respeito deste tema ainda são necessários para que os profissionais da educação estejam aptos a formar seres críticos e preparados para combater os índices de discriminação na sociedade. O estudo ainda se torna relevante uma vez que auxilia-nos a analisar como os jovens e adultos da EJA compreendem essa realidade, além de observar como a escola vem lidando com a questão da educação para as relações étnicorraciais na EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Identidade racial; Discriminação racial.

1 Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Montes Claros.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros.

3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

Em boa medida, o combate à pobreza no Brasil passa pelo acesso e permanência na educação. Henriques chama a atenção para o fato de que, no interior da hierarquia de discriminação, os mais afetados são os meninos e meninas negros entre 0 a 14 anos de idade. Período fundamental no processo de escolarização, mas em função da extrema pobreza e/ou do racismo que gera a discriminação e preconceito, essas crianças e adolescentes em sua grande maioria não frequentam os bancos da escola (HEN-

RIQUES, 2001). E quando conseguem entrar, são poucos os que têm condições de lá permanecerem e assegurarem igualdade de acesso no mercado de trabalho.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos- EJA, é uma modalidade de educação com objetivo de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade, para as pessoas que estão fora da idade/nível escolar. Os alunos da EJA são geralmente trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram o direito à educação na idade adequada. Portanto estão fora da faixa etária da idade escolar, foram excluídos do direito à educação garantido para

Constituição Federal de 1988 no artigo 205 que preconiza que a educação é direito de todos.

Relacionando as questões raciais com a EJA, Pires (2006) diz que todo o conjunto de ações políticas, públicas e privadas, que tenha como objetivo corrigir desigualdades sociais e étnicorraciais necessita ser abarcado pela EJA, por seu caráter de transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os historicamente excluídos(as) estejam presentes neste contexto de educação a que têm direito.

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de educação com uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, com o objetivo de analisar como as questões das relações étnicorraciais defendida pela Lei 10.639/03, contribuem para a construção da identidade racial dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

EDUCAÇÃO: DIREITO OU EXCLUSÃO?

O direito à educação pública e de qualidade é assegurado na Constituição Federal de 1988 a todos os brasileiros sem nenhuma distinção de cor, raça ou gênero na faixa etária obrigatória de escolaridade. No entanto, Ferreira aponta que historicamente a educação considerada como possibilidade de transformação e ascensão social tem sido um tema caro para os ativistas e intelectuais do campo dos movimentos sociais negros (FERREIRA, 2013). Nos estudos realizados sobre as questões raciais, vem sendo evidenciada a conflituosa situação de desigualdades entre negros e brancos, em vários contextos sociais, entre eles, a escola, que acaba por afirmar os estigmas sobre os negros e o racismo existente na sociedade.

Nessa mesma direção Santos aponta que o problema que persiste no que diz respeito as relações raciais e educação “consiste na reprodução do racismo na escola através de mecanismos intraescolares, nos quais, instrumentos como o livro didático, o currículo, as relações professor-aluno e aluno-aluno etc, podem construir um conjunto ideológico de propagação dos valores etnocêntricos e reprodução de estigmas negativos contra o segmento negro” (SANTOS,

2007, p.10).

Consideramos que houve um grande avanço em relação à publicação de livros e materiais didáticos nessa área, no entanto, em relação à análise dos livros didáticos que serão adotados e utilizados nas escolas - atividade que costuma ficar a cargo do professorado e da equipe pedagógica da escola - em função da própria formação inicial que esses profissionais tiveram, pode incidir na escolha de livros que ainda privilegiam o etnocentrismo.

Situação em que o aluno negro, sendo discriminado e não se enxergando representado nesse contexto, pode ter o seu rendimento escolar prejudicado e em outras, a existência de uma conflituosa interação com o sistema escolar. Cavalleiro constata com seus estudos que o sistema formal de educação não propicia elementos que proporcionem a “identificação positiva dos alunos negros com o sistema escolar” (CAVALLEIRO, 2012, p. 35). Dessa forma, na competição do mundo das oportunidades, o segmento negro, estará em condições de desigualdades, no âmbito do trabalho e de ascensão social em relação ao segmento branco, da população brasileira. Nessa linha de pensamento Gomes argumenta que:

O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido não há como negar o quanto seu caráter é excludente (GOMES, 2001, p. 86)

Para enfrentamento dessa realidade, a dinâmica pedagógica da escola precisa considerar e enxergar as diferenças cultural, socioeconômica, de raça, de gênero, de religião, ou seja, a diversidade social e cultural presente no Brasil e que ali se encontram representadas, buscando formas de trabalhar com o currículo considerando tal diversidade. Assim nossa pesquisadora e militante do movimento negro considera que “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais” (GOMES, 2001, p. 87).

Ao longo dos anos, o movimento social negro, vem reivindicando do Estado, visibilidade para as questões da educação da população negra e solicitando espaço na agenda das políticas públicas para esse segmento da população. Pe-

reira em seus estudos sobre o movimento negro observa que uma das principais características desse movimento social, “articulada diretamente à questão da educação da população negra”, é a luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, conforme princípios da carta do Movimento Negro Unificado (PEREIRA, 2012, p. 39). Em função de perseguir esse objetivo, foi criado o Grupo Palmares, que em 1971, propôs o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio. Conforme nosso pesquisador esse

fato engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (PEREIRA, 2012, p. 39) .

Pereira relata ainda que desde as primeiras décadas do século XIX a questão da educação para as pessoas negras no nosso país já era uma questão central para o movimento negro, que ao longo desse período vem realizando diversas e intensas ações em busca da construção de uma nova história para os negros brasileiros, como criações de jornais que discutiam a temática, realização de trabalhos e palestras em escolas, além de diversas mobilizações e encontros nacionais para fortalecimento do movimento na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Os anos 1980 foram marcados pelos conflitos de um país que emergia de um sistema de ditadura, com grandes manifestações dos movimentos sociais que reivindicavam o direito à educação pública e de qualidade para todos. Período de grande fortalecimento para o movimento negro, conforme Pereira ⁴ no ano de 1988, centenário de abolição da escravidão, ocorreu centenas de manifestações do movimento negro em todo país, com organizações de lideranças, “mobilizações e articulações políticas construídas pelo movimento negro em diferentes âmbitos (com sindicatos, partidos políticos, instituições públicas e organismos do Estado nos níveis municipal, estadual até federal, com representantes no Poder Legislativo, etc” (PEREIRA, 2012, p. 115).

4 Texto publicado na revista História Hoje, v.1, n. 1, 2012. Disponível em rhj.anpuh.org.

Em 1988 pressionado pelos movimentos sociais o governo brasileiro aprovou a nova Constituição Brasileira, que anunciou um novo cenário para a educação brasileira, especialmente, para a população negra. Logo de entrada no artigo 3º a Constituição decreta que é responsabilidade da República assegurar o bem a todos, sem distinção de cor, idade, sexo, raça, ou quaisquer outras formas de discriminação.

Consideramos que os legisladores diante das reivindicações do movimento negro, acrescentaram na agenda do Estado políticas públicas voltadas para o combate ao preconceito e discriminação racial existentes no país. Assim a Constituição Brasileira passa a contemplar no artigo 205 a educação como um direito de todos e dever do Estado, nos artigos 215 e 216 garantiu a todos o direito às práticas culturais, a proteção pelo Estado às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e orientação para a Lei fixar datas comemorativas de grande relevância para os diferentes segmentos étnicos. No âmbito educacional uma das principais reivindicações do movimento negro, recebe atenção pelos legisladores ao determinar no artigo 242 que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Após a Constituição de 1988, a legislação educacional brasileira vem passando por transformações, a questão da diversidade cultural, começa a se fazer presente. Em 1996 tivemos a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com caráter mais democrático do que a que vigorava anteriormente⁵, apresentando alguns caminhos no campo educacional para se colocar em prática os dispositivos dos artigos 215 e 216 e 242 da Constituição. A LDB 9394/96 especifica no artigo 26, determinações para que o ensino da história do Brasil considere “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A nova legislação educacional começa a abrir espaço para as históricas reivindicações do movimento negro, que entre outras coisas, lutava por uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. O movimento negro considerava, e ainda considera, a escola como o lugar privilegiado para se atingir esse objetivo.

5 E no ano de 2003, foi aprovada a Lei 5 A LDB 9394/96 foi aprovada e revogou a LDB 5692/71, que apresentava um caráter menos democrático em função do período em que foi elaborada e aprovada.

10.639/03, considerada como uma grande conquista do movimento negro por ser considerada uma das principais políticas de ações afirmativas para a população brasileira no campo educacional. O artigo 26-A da LDB 9.394/96 foi alterado pela Lei 10.639/03 e posteriormente pela 11.645/08, para determinar o acréscimo no currículo oficial da Educação Básica os estudos da história e cultura dos negros e indígenas no Brasil.

A concretização dessas mudanças no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio necessariamente perpassa pelas ações dos gestores da educação e do professorado que se encontra em sala de aula. As novas diretrizes do artigo 26A da LDB 9.394/96 incidem conseqüentemente na formação inicial e continuada de professores/profissionais da educação. A regulamentação do cumprimento de tais alterações foi estabelecida pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, aprovadas por meio dos argumentos do relatório do Parecer CNE/CP 03/2004. O Parecer CNE/CP 03/2004 e as DCNERER são dispositivos legais que foram regulamentados para o cumprimento da Lei 10.639/03 em todos os níveis de ensino.

PRECONCEITO, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO E A IDENTIDADE RACIAL

Discussões sobre questões raciais e identidade racial são cada vez mais importantes na sociedade contemporânea. Apesar do país já ter vencido algumas barreiras em relação ao preconceito e discriminação racial, estes ainda são desafios que permeiam a sociedade. Várias são as situações, do cotidiano, em que é possível perceber como o tema acarreta conflitos, uma vez que algumas pessoas ainda possuem e expressam o pensamento de que a cor da pele define o lugar social, para além de estigmatizar e inferiorizar as pessoas negras.

Neste contexto, torna-se necessário conceituarmos o significado dos termos racismo, preconceito racial, discriminação racial e identidade racial que utilizamos no decorrer desta pesquisa. Segundo Gomes (2005, p. 52): “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação

a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc”.

O preconceito é um julgamento negativo, que muitas das vezes, é feito com antecipação às pessoas tidas como diferentes e/ou de grupos raciais diferentes. A discriminação racial pode ser conceituada como o racismo na prática, isto é, o preconceito teoriza e a discriminação executa. Desta forma, segundo Gomes (2005) o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial, formam uma tríade, que inferioriza e exclui a população negra.

A identidade é construída por aspectos internos e externos, ou seja, há a autodefinição e a identidade atribuída. No entanto, a construção da identidade racial envolve, outros níveis como o sócio-político e histórico em cada sociedade. Desta forma, a identidade é vista de forma mais ampla e invocada quando: “Um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi historicamente, submetido” (GOMES, 2005, p. 25).

Neste contexto, Nascimento (2005) considera extremamente difícil e até doloroso, assumir uma identidade racial em nosso país, principalmente, a negra, já que a sociedade e conseqüentemente, a educação, muitas vezes, não a apresenta o negro como algo admirável e como um referencial positivo.

Essa questão envolve uma série de fatores que ainda precisam ser observados, discutidos e analisados. Além de como as pessoas enxergam umas as outras é importante perceber como cada um se vê perante a sociedade em que vive. Nessa concepção reconhecemos a escola como um espaço sociocultural que deve refletir a pluralidade cultural e racial de nossa nação. Sendo este um ambiente socializador e educador, tem um papel fundamental no desenvolvimento e estímulo do pensamento crítico de seus alunos, incentivando a reflexão sobre esses e outros temas importantes na sociedade.

Nesse sentido, Gomes adverte que:

“mesmo que, aos poucos, uma geração de negros e negras brasileiros participe de um movimento de inserção profissional, intelectual e política em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial e vivam um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notada-

mente desigual” (GOMES, 2010, p. 101).

Em boa parte as teorias “racistas, europeias e norte americanas” de inferiorização dos negros e o ideal de branqueamento da população, que era predominantemente negra e indígena, que vigorou no século XIX e início do século XX, contribuíram para excluir os não brancos da escola. Os estudos Müller apontam que a “escola passa ser o espaço preconizado para a criação do povo brasileiro” uma vez que a elite nacional preocupada com o futuro do país acreditava que heterogeneidade racial e cultural impossibilitariam o progresso e o desenvolvimento e, que não havia um povo brasileiro e sim “um aglomerado de populações” (MÜLLER, 2008, p. 47). Nesse ideal almejado para a população brasileira não havia espaço para os negros, considerados como raça inferior. Dessa forma, a autora relata que nos séculos XVIII e XIX, observa-se a presença de professores e alunos negros na escola, no entanto eles “parecem desaparecer” nas últimas décadas do século XX, período de intensa busca por uma identidade nacional brasileira.

OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa se deu em função de estarem inseridos num contexto social das classes menos favorecidas da sociedade, e por serem dotados de características econômicas, sociais, físicas e intelectuais que tendem sofrer discriminação das demais classes da população. Segundo Paiva (1997) os jovens e adultos que encontram-se na EJA, inserem-se num contexto de trabalhadores assalariados ou de desempregados e passam pelo situações de discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que têm estado florescendo nas relações excludentes que contribuem significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização, alimentando assim a alienação dos processos políticos e da participação social.

A Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte (1995) afirma que os Jovens e adultos da EJA, não são discriminados no trabalho e na cidadania só por serem iletrados ou não dominarem os saberes escolares básicos, mas por não possuírem a capacidade da inserção na vida adulta, na sociedade e por não saberem captar informação, selecioná-la e elaborá-la.

Habilidades tais que são essenciais para um ser crítico e emancipado. Ou seja, entendemos que não é somente as habilidades de leitura e escrita que foram negadas a esse segmento da população brasileira, ocorreu e ainda ocorre a sedimentação de condições desfavoráveis, com inúmeras dificuldades para inserção no contexto social.

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de educação com uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, com o objetivo de analisar como as questões das relações etnicorraciais defendida pela Lei 10.639/03, contribuem para a construção da identidade racial dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Como instrumento de coleta de dados foi feita uma entrevista com a turma, seguindo um roteiro com questões pré-estabelecidas que abordavam temas envolvendo a vida cotidiana dos sujeitos, situações que abarcam as relações étnico-raciais na escola, que submergem situações de racismo e construção da identidade racial dos sujeitos. Além da entrevista, realizamos também observação da sala de aula dos alunos participantes da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa

Segundo Paiva (1997) O jovem e adulto retornam à escola motivados pelas mais diversas razões, entre elas o sonho de conquistar melhores salários; a ameaça do desemprego, a necessidade de estudos para proporcionar uma melhor formação dos filhos, a realização pessoal entre outras. A turma na qual desenvolvemos a pesquisa não é diferente, durante a coleta de dados foi possível observar outras características descritas por Pires (2006). A autora afirma que em sua maioria, jovens e adultos chegam à EJA desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e ainda de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos, da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero.

A primeira questão que foi possível observar durante a realização das entrevistas, foi o constrangimento manifestados por parte dos estudantes da EJA, ao dizer que se sentiam envergonhados diante das pesquisadoras, que tão jovens estavam preparadas para oferecer suporte à alfabetização dos mesmos. Foi possível observar a desmotivação de alguns alunos que se julgavam incapazes por “não terem mais ida-

des para estudar” e atribuíam as dificuldades de aprendizagem à idade avançada.

Durante o período de observação, percebeu-se que a sala era composta por pessoas de diferentes faixas etárias, as idades variavam de 38 a 70 anos. A turma observada, assim como a maioria das turmas da EJA é multisseriada, ou seja, atende alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental ao mesmo tempo. Cerca de 20 alunos estão matriculados na modalidade, na escola em questão, porém nem todos são frequentes, havendo uma rotatividade muito grande de alunos. Característica bem peculiar da EJA, em função das dificuldades que esse público enfrenta por ter que trabalhar e estudar, além de cuidar da casa, da família.

Ao analisar a sala de aula em questão, observou-se que os alunos, são na maioria, pessoas simples, humildes, com trajetórias de vidas parecidas, apesar de possuírem características específicas. São sujeitos que tiveram seus direitos a educação menosprezados e carregam em suas vidas as marcas de uma jornada educacional precarizada em detrimento a inúmeros fatores que os impediram de se dedicarem aos estudos.

Embora possuam especificidades em suas histórias de vida, foi possível constatar a triste realidade de que as condições sociais os obrigaram a abandonar os estudos, quer seja por falta de oportunidade, quer seja pela necessidade de sobrevivência através da dedicação ao trabalho, ou mesmo por não terem acesso à educação enquanto moradores do campo.

Muitos já constituíram família, já estão inseridos no mercado de trabalho e em comum são motivados pelo sonho de conseguir melhores condições de vida através da alfabetização, bem como desencadear tantos outros projetos de vida que dependem da consolidação da alfabetização.

Soares (2004) afirma que alfabetização em seu sentido próprio, específico: é processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura de escrita, enquanto letramento é “uso da escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido” (SOARES, 2004, p. 43). Neste contexto observou-se na turma da EJA, que ali estão sujeitos analfabetos, mas letrados, ou seja pessoas que não possuem habilidade de ler e escrever, mas que se orientam no mundo fazendo uso das habilidades do letramento. Outros já se encontram

em processo mais avançado da alfabetização.

A rotina das aulas possuía uma certa flexibilidade, considerando o público alvo atendido, sobretudo o horário de início e término das aulas é flexível, levando em consideração que a maioria dos alunos possuía uma rotina diária cansativa, tendo que conciliar os estudos com outras obrigações, como trabalhos domésticos e atividades laborais. Em geral a professora trabalhava com atividades que abrangiam especificamente os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, tentando fazer uma interdisciplinaridade com as outras disciplinas.

O enfoque nas disciplinas trabalhadas em sala de aula respeitava o caráter tradicionalista dos alunos, uma vez que os alunos que já tinham algum contato com a escola anteriormente, gostavam e valorizavam a tendência da pedagógica tradicional, onde recebiam passivamente todo conhecimento da professora, e não se sentiam confortáveis com aulas lúdicas. Ainda assim, professora regente da turma da EJA, trabalhava com algumas atividades diferenciadas, mas respeitava a preferência dos alunos. Percebe-se ainda que tal preferência por parte dos alunos é carregada de ansiedade pelas práticas de leitura, escrita e cálculos, pois, são conteúdos que eles necessitavam em seu cotidiano e se recusavam a “perderem tempo” com outras atividades que não tenham o objetivo de alfabetizar e dotá-los das noções básicas de matemática para que utilização no dia-a-dia.

Essa situação corrobora com pensamento de Paiva (1997), uma vez que essa autora afirma que é possível observar na trajetória histórica da EJA um caráter de reposição e suplência em busca do tempo perdido, embora essa modalidade de educação insire-se num contexto de conquista de um direito, é possível perceber que esse caráter de “busca por um tempo perdido” ainda está impregnado nos sujeitos aprendizes.

Apesar de possuírem características em comum, a maneira como estes alunos enxergam o mundo que os rodeia é individual e única. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p, 87) afirma que, “[...] esses sujeitos (alunos da EJA) atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano”, essa situação, ainda segundo a autora, está relacionada com o ciclo de vida desses sujeitos, a sua idade e maturidade já alcançadas.

ANÁLISE DE DADOS

Os entrevistados se mostraram, de um modo geral, pouco receptivos com a realização do trabalho, uma vez que a turma é pouco participativa em situações orais, e não apresentaram detalhes ou respostas mais elaboradas para as perguntas, condições que daria maior auxílio a análise dos dados

O primeiro questionamento levantado na pesquisa, buscou analisar a cor dos sujeitos entrevistados nas duas dimensões de identidade racial: a primeira analisar a cor que o entrevistado considera possuir, (autodefinição), bem como a possibilidade da leitura das pesquisadoras sobre a cor dos sujeitos entrevistados, no intuito de analisar a construção da identidade racial desses sujeitos (reconhecimento do pertencimento étnicorracial). A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, possibilitou a obtenção de observações e interpretações, bem como proporcionou observar reações faciais, físicas e verbais no momento das entrevistas.

Dentre os 11 entrevistados 10 se consideram pardos e 1 se considera branco, dentre os 10 que se consideram pardos, constatamos que 3 são de pele negra. Dentre os 11 participantes da pesquisa observou-se que 6 entrevistados incluindo os negros, olharam para a cor da sua pele antes de responder, outros, responderam com insegurança redirecionando a pergunta a entrevistadora, esperando uma confirmação da cor que haviam se atribuído.

Gomes (2005), afirma que o processo de construção e ressignificação de identidade racial tem tido avanços nos últimos tempos, a valorização de traços próprios da cultura negra ligados a estereótipos corporais como penteados, estilos de roupas e adereços tem proporcionado uma maior compreensão dos jovens sobre suas raízes culturais, entretanto como é possível observar nas respostas dos entrevistados, essa realidade ainda não está refletida nos alunos da EJA. Muitos desses estudantes por possuírem uma idade mais avançada ainda possuem uma visão estereotipada sobre as questões raciais e quando se trata de identificar sua categorial racial isso ainda causa certa confusão para estes sujeitos.

Percebe-se então, que esses avanços citados por Gomes (2005) não abarcam ainda, os estudantes da EJA, o que confirma a necessidade da inserção das diretrizes propostas pela Lei 10.639/03 no currículo dessa modalidade de educação. Com o propósito de proporcionar para estes jovens e adultos uma educação que

permita a eles a construção e orgulho de sua identidade racial, bem como o conhecimento da contribuição e importância dos negros e negras na história do nosso país. O fato de não conseguirem fazer uma definição real de sua raça ou de não se enxergarem como tal, reflete em vários outros aspectos, como poderá ser visto mais a diante.

Outros questionamentos colocados durante as entrevistas objetivavam conhecer a realidade em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos, questões como qual a classe social que pertenciam, as condições trabalhistas e financeiras dos sujeitos. Para tanto foi levantada questões sobre suas profissões, renda mensal, horas de trabalho diárias desses sujeitos e se os mesmos veem do trabalho direto para escola, ou caso não trabalhem a que atribuem essa situação.

Constamos que dentre os 11 entrevistados 6 afirmaram trabalhar. Os que trabalhavam, afirmaram possuir faixa de renda mensal entre um salário mínimo a um salário e meio, em diversas profissões sendo elas: Babá, doméstica, pintor, gesseiro, capinador. Os trabalhadores ainda afirmaram encarar jornadas de 8 a 10 horas diárias de trabalho, variando os horários de entrada e saída entre 06:00 da manhã às 18:00 horas. Dois dentre os 6 trabalhadores afirmaram ir do trabalho direto para a escola, o restante afirmou passar em casa rapidamente.

Dentre os 5 restantes que afirmaram não trabalhar, 1 é aposentado da profissão de marceneiro e 1 pensionista da morte do marido. Os 3 restantes que afirmaram não trabalhar contam com ajuda financeira de familiares e atribuem tal situação à dificuldade de encontrar serviço por falta de oportunidades e qualificação profissional. Os perfis encontrados nos relatos desses alunos se relacionam com as descrições de Paiva (1997) e Pires (2006) uma vez que os autores se referem a esse público em questão como: se não desempregados, trabalhadores assalariados, que enfrentam duras jornadas de trabalho e péssimas condições de vida e que ocupam a classe popular da sociedade em sua maioria pardos e negros, que por sua vez compõem a classe social historicamente excluída e absterida de direitos e oportunidades.

A coleta de dados também contou com questionamentos que visavam conhecer os motivos pelas quais os sujeitos retomaram os estudos na EJA, bem como se houve alguma situação que os impediram de frequentar a escola antes. Dos entrevistados, 4 afirmaram que retornaram aos estudos pelo sonho de aprender ler e es-

crever, ou seja estudam na EJA por realização pessoal; 3 desejam mudar de profissão e obter melhores salários e condições trabalhistas, atribuindo a volta aos estudos por motivos profissionais; 2 dentre os entrevistados retomaram os estudos pelo sonho de ler e escrever para obter habilitação de motorista; outros 2 entrevistados almejam deixar de ser dependentes de outras pessoas e acreditam que lendo e escrevendo se tornarão independentes.

Sobretudo quer seja por motivos pessoais, profissionais ou pelo exercício da cidadania todos os entrevistados afirmaram retornar aos estudos na EJA para aprender ler e escrever e a partir desta aquisição alcançar outros objetivos. Tais motivações constatadas nas respostas dos sujeitos também se apoiam nas descrições dos autores Paiva (1997) e Pires (2006), ao apontarem que alunos da EJA são motivados por inúmeras questões, especialmente o sonho de conquistar melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

Para os questionamentos que visavam conhecer se houve algum motivo que impediu os estudantes da EJA de frequentarem a escola no período considerado “adequado”, 4 dentre os 11 entrevistados afirmaram morar na zona rural e devido a distância e o trabalho do campo, não foi possível estudar. Outros 4 entrevistados, predominantemente mulheres, afirmaram ter se casado muito cedo e se dedicaram aos filhos e marido, sobretudo antes do casamento, dedicaram à criação dos irmãos, ou abandonaram os estudos acatando a ordem do pai que as proibiam de estudar. Outros 3 entrevistados, homens, afirmaram priorizar o trabalho para sustento da família, alguns afirmaram trabalhar desde os 7 anos de idade.

Dentre os entrevistados, 6 são casados e possuem entre 1 à 7 filhos, 4 são solteiros e dentre esses 4 solteiros, 1 destes possui filhos, 1 entrevistada é viúva. Os entrevistados que afirmaram serem casados 3 dentre os 6, afirmaram que os cônjuges trabalham em profissões como: diarista, manicure, construtor, 2 encontram-se desempregados e 1 é aposentado de carreira militar. Os entrevistados atribuem a situação de desemprego dos cônjuges à falta de oportunidade ou dedicação a membros dependentes da família, como filhos menores.

Com objetivo de averiguar situações de preconceito vivenciadas pelos alunos da EJA, questionamos em entrevista se já sofreram algum tipo de preconceito. Todos os participantes da pesquisa apresentaram falta de conhecimento

sobre o termo “preconceito” sendo necessária explicação por parte das entrevistadoras. Essa situação demonstra a importância e necessidade, de se abordar esse assunto em sala de aula. O fato de não terem conhecimento a respeito do significado da palavra reflete na forma como estes indivíduos percebem as situações variadas de seu cotidiano, pois se não sabem o que significa preconceito provavelmente também não conseguem identificar as situações em que este ocorre.

Ainda assim dentre os 11 entrevistados, 3 afirmaram já terem sofrido preconceito, 2 afirmaram já terem sofrido preconceito com relação a não alfabetização e 1 afirmou ter vivenciado situação de preconceito com relação a cor da pele e condições financeiras. Aos que afirmam já terem sofrido preconceito com relação à falta de estudos, atribuem tal situação ao menosprezo por parte de outros. O sujeito que afirma ter sofrido preconceito com relação à cor da pele, possui pele negra, e não dispôs detalhes da situação vivenciada.

Questionou-se ainda em entrevista sobre possíveis situações de preconceito presenciadas em sala de aula entre os colegas. Todos os participantes da pesquisa negaram ter presenciado situações preconceituosas de quaisquer instância em sala de aula. Averiguou-se ainda se os participantes da pesquisa conheciam alguém que seja preconceituoso. 4 dentre os 11 participantes afirmaram conhecer pessoas preconceituosas como: vizinhos, colegas de trabalho, amigos e parentes nas quais apresentam preconceitos contra homossexuais, negros, pobres, analfabetos e idosos.

Para os entrevistados que afirmaram conhecer pessoas preconceituosas, questionou-se qual situação foi presenciada para constatarem tal afirmativa. Nenhum dos entrevistados dispuseram detalhes, mas afirmaram extrair tal conclusão a partir das falas dessas pessoas, uma vez que já ouviram a pessoa falar que “não gostava de negros, homossexuais, idosos, pobres ou analfabetos”, ou mesmo já presenciaram “piadinhas de mau gosto” envolvendo as pessoas supracitadas.

Na pesquisa de campo, realizamos também entrevista com a professora da EJA. Averiguou-se junto a mesma, se ela já havia presenciado alguma situação de preconceito na turma em questão e ao contrário da afirmativa dos alunos, a professora relatou já ter presenciado diversas situações preconceituosas, dentre elas situações preconceituosas contra surdez, conside-

rando que a turma dispõe de uma aluna especial que possui deficiência auditiva, raça e relação interpessoal envolvendo o relacionamento entre os colegas em intolerância a pluralidades de culturas, diferenças de idade entre os colegas, níveis de desenvolvimento, uma vez que a turma é multisseriada contribuindo para as diferenças em todas as instâncias. A regente da turma afirma ter presenciado comentários e ações, não diretas, mas perceptíveis.

Diante dessa situação a professora afirma ter adotado a postura de conduzi-los de forma a leva-los a refletirem sobre diversas questões que envolvem convivência e tolerância as diversidades. Sobretudo a mesma optou por não interferir na hora da ocorrência para evitar transtornos, considerando que lida com adultos. A professora afirma que estas são questões que podem ser trabalhadas a todo o momento em sala de aula, sendo uma questão de convivência através de diálogos, escolha de repertório com a temática dentre outras medidas de intervenção.

Apoiamos as práticas adotadas pela professora nas contribuições de Pires (2006) que afirma que para repensar a EJA numa perspectiva de educação antirracista requer criar formas de implementarem as ações e projetos para este público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepções na sua organização e desenvolvimento. Incluindo a temática sobre a questão racial como discussão, problematização e vivências. A regente da turma também aposta em tratar estas questões na convivência diária dos alunos e não apenas para cumprimento de currículo.

A professora também foi questionada se algum professor que ela conheça já vivenciou alguma situação de preconceito em sala de aula. A regente afirma que sim, que uma professora sofre preconceito por parte dos alunos com relação a idade avançada.

Em relação a inserção da temática da educação para as relações étnicorraciais no currículo da EJA, a professora afirmou que trabalha com um projeto por nome “A cor da pele” que aborda a temática, através da literatura como o livro do autor Ziraldo: “O Menino Marrom” o projeto ainda trabalha com as artes do pintor de caricaturas Marcio Leite, que retrata em seus trabalhos rostos de todas as cores. A professora afirma apostar em exposições de trabalhos, diálogos, leitura e interpretação de textos, filmes que abordam a temática, bem como o estudo da cultura afro-brasileira, as danças, comidas

típicas, artistas dentre outros.

A professora também foi questionada, se conhecia a Lei 10.639/03, a mesma diz conhecer e fazer uso dela, uma vez que a lei torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A este respeito salientamos que a discussão das temáticas raciais, proposta pela Lei 10.639/03 apresentam como objetivo precípuo a inserção no currículo escolar a valorização da cultura e a história da população negra, bem como a contribuição desses povos para a construção do nosso país. Entendemos que tais direcionamentos no currículo escolar contribuirão de forma favorável para o reconhecimento e valorização do pertencimento etnicorracial. No entanto, percebeu-se pelas falas dos entrevistados que apesar do trabalho que a professora afirmou realizar, tal processo ainda não está estruturado e consolidado pelos alunos.

Infelizmente sabemos que essa realidade repete-se em boa parte das escolas brasileiras, Gomes (2005) afirma que, através de suas pesquisas e estudos os jovens e adultos afirmam não ter percebido a representatividade positiva do negro no âmbito social:

“[...] a maioria dos jovens afirmaram que, ao passar pela escola, nunca lhes foi possível vivenciar processos em que a questão racial fosse tematizada e discutida para além da escravidão e abolição da escravatura, assim como também não tiveram acesso aos conhecimentos sobre a negritude que têm vivenciado no interior dos programas de ensino e extensão dos quais participam.” (GOMES 2005, p, 92)

É possível perceber que apesar da Lei 10.639/03 ser um avanço para as discussões da diversidade em sala de aula, ainda não é trabalhada exatamente como deveria. Essa situação enfatiza a necessidade de se trabalhar cada vez mais as situações étnicorraciais na escola, com abordagem da valorização da cultura e história da população negra, proporcionando assim condições para que o aluno negro se veja representado no currículo da escola, e que essa representação seja de forma positiva. É necessário que seja repensada as metodologias e didáticas trabalhadas em sala de aula, priorizando essas questões sociais, afinal como afirmam Souza e Silva (2011, p. 90):

“Educação de Jovens e Adultos não é somente aprender a leitura e a escrita. É uma modalidade onde o aprendizado acontece de maneira formal e informal, extrapolando os espaços escolares e não escolares, levando em consideração toda uma estrutura social e o contexto no qual está

inserido o aluno”.

Sendo assim é imprescindível que a escola conheça e trabalhe com a vida de seus alunos, aproximando os conteúdos que precisam ser desenvolvidos com a realidade de seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse trabalho observou-se que os sujeitos da EJA não possuem ainda uma definição de identidade racial consolidada. Essa situação reflete-se também na forma como estes jovens analisam suas vidas e as situações de seus cotidianos, dificultando assim uma melhor compreensão sobre questões ligadas ao preconceito por exemplo. Reflexo dessa situação é o fato de que muitos dos entrevistados nem mesmo conseguem definir o que é preconceito, não podendo também identificar as situações em que este ocorre.

Apesar da dificuldade em conceituar e compreender o termo “preconceito” constatamos que situações de preconceito racial são vivenciadas pelos alunos da EJA, evidenciando que situações preconceituosas estão presentes no contexto em que estes estudantes estão inseridos.

Analisamos ainda que o problema em questão pode se apresentar na vida desses sujeitos em diferentes dimensões, uma vez que o fato de desconhecerem o termo “preconceito” impossibilita uma análise diligente de situações vivenciadas pelos mesmos. Bem como entendemos que tal questionamento (se já sofreram algum tipo de preconceito/discriminação) direciona os sujeitos a uma reflexão de possíveis situações de desconforto e menosprezo, sendo possível que o constrangimento em assumir uma situação desrespeitosa vivenciada, possa ter contribuído para que os sujeitos não dispusessem de detalhes ou mesmo situações de preconceito vivenciadas. Considerando que as respostas de todos os alunos foram negativas, para ocorrências de preconceito em sala de aula, tal questão entra em contradição ao averiguar junto à professora regente, que diversas situações de preconceito já foram presenciadas em sala de aula. Situação que pode não ter sido abordada pelos estudantes em função de um silenciamento sobre situações de racismo que ocorrem no meio social e que também manifesta-se no contexto de sala de aula. Situação que evidencia que a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais ainda não estão efetivamente consolidados no cur-

riculo escolar, uma vez que os estudantes ainda se sentem constrangidos em discutir/falar sobre questões raciais, especialmente o racismo.

Nesta perspectiva concluímos que é necessária uma discussão mais abrangente das questões raciais nas salas de aula da EJA. Entendemos que os desafios para o docente que trabalha com essa modalidade de ensino são muitos, por ser um público muito específico com características muito marcantes; entretanto acreditamos que é fundamental que a escola perceba o papel fundamental que tem na construção da visão crítica de seus alunos e proporcione a estes sujeitos a possibilidade de realizar essa análise crítica sobre suas vidas. Se estes jovens e adultos chegaram até a maturidade com pouca compreensão sobre suas características, direitos e cultura o papel da escola torna-se ainda mais importante.

Diante dessas considerações concluímos que é essencial perceber o aluno da EJA como um ser com pensamento crítico ainda em construção, que apesar da idade já avançada, ainda necessita de auxílio e direcionamento para ter uma visão mais reflexiva sobre esse e outros assuntos tão importantes para a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Básica de Jovens e Adultos na Escola Plural**. Belo Horizonte. 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 20/05/2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. D.O.U, de 10/01/2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U, de 11/03/2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. 11ª ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Série Legislação, n.159. Disponível em www.camara.leg.br/editora. Acesso em 21/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP

01/2004, 17 de junho de 2004.

2006. p.99 - 117

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**, de 10 de março de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. **Formação para as relações Étnico-Raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**. Programa de pós-graduação em história, política e bens culturais. CPDOC. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2013.

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

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MÚLHER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá, MT: Entrelinhas - UFMT, 2008.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. **Pressupostos básicos da formação de professores no projeto Escola Plural: A diversidade está na sala**. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala**. Vol. 03. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Jane. **Trabalho: A mão na massa**. In: PROGRAMA UM SALTO PARA O FUTURO. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 1997.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "Por uma autêntica democracia racial": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: **Revista Historia Hoje**, v. 1 n. 1, p.111-128, 2012. Disponível em: <rhj.anpuh.org>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PIRES, Rosane de Almeida Pires. **Educação de Jovens e Adultos**. In: BRASIL, Lei LDB. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília,

SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio no cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. In: MÚLHER, Maria Lúcia Rodrigues; COSTA, Candida Soares (Org.). **Coletânea Educação e Relações Raciais 4**. Cuiabá: UFMT, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; SILVA, Luziene Aparecida da. **A Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de Transformação Social**. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** - ISSN 2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. n. IV, p.89-110. Jul./Dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/74>. Último acesso em: 27 de ago. de 2017.