



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

IRANI DA SILVA NEVES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES ELABORADAS POR
PROFESSORES(AS) E ESTUDANTE(S) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA ESCOLA DR.^a NISE DA SILVEIRA APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI 10639/03**

MACEIÓ

2010

IRANI DA SILVA NEVES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES ELABORADAS POR
PROFESSORES(AS) E ESTUDANTE(S) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA ESCOLA NISE DA SILVEIRA APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI 10639/03**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da Prof^a Dra. Nanci Helena Rebouças Franco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

MACEIÓ

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

N519r

Neves, Irani da Silva.

Relações étnico-raciais na educação : concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da escola Dr^a. Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03 / Irani da Silva Neves. – 2010.

100 F. : IL., GRAF.

Orientador: Nanci Helena Rebouças Franco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

BIBLIOGRAFIA: F. 90-94.

Apêndices: f. 95-100.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Diversidade étnico-racial. 3. Formação de professores. 4. Lei n. 10.639/03. 5. Políticas educacionais. I. Título.

CDU: 374.3/.7:372.8

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



“Relações Étnico-Raciais na Educação: concepções elaboradas por professores (as) e estudante (s) da educação de jovens e adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.693/03.”

IRANI DA SILVA NEVES

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de dezembro de 2010.

Banca Examinadora:

Nanci Helena Rebouças Franco

Profa. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco (CEDU-UFAL)
(Orientadora)

Ana Célia da Silva

Profa. Dra. Ana Célia da Silva (UNEB)
(Examinadora Externa)

Edna Cristina do Prado

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

**Dedico aos meus pais pela presença
constante em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal de Alagoas por seu apoio institucional.

A professora Nanci Helena Rebouças Franco, pelo carinho e pela confiança sempre presentes em todos os momentos da orientação deste trabalho.

As componentes da banca examinadora, À Prof^a doutora Ana Célia da Silva, por acreditar na relevância deste estudo; À Prof^a doutora Edna Cristina do Prado, por sua disponibilidade, leitura e crítica ao trabalho.

Aos meus pais, Samuel Costa Neves (in memorian) e Iraci da Silva Neves, por terem incentivado e acreditado na importância da Educação para minha vida e dos/as meus irmãos/as.

Aos/as meus irmãos/as Ivanildo e Ilza, pelo companheirismo durante esta longa trajetória.

Aos meus sobrinhos/as pelo seu amor me contagiando durante os momentos mais difíceis nesse percurso.

Aos/as professores/as Maria Silvia Costa, Marinaide Freitas, Tânia Moura, Clara Suassuna, Zezito de Araujo e Moisés Santana por participarem e incentivarem a minha trajetória profissional e acadêmica.

Aos meus/as amigos/as, pelo apoio fraternal, em especial a Valéria, Cininha, Ana Luiza, Luciana, Ademir, Eliane e Silvinha.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação, pelo incentivo durante esta longa trajetória, em especial Neilton, Anabela, Flora, Margareth e Nadeje.

Aos colegas do mestrado, pelo estímulo e companheirismo durante o percurso deste trabalho, em especial Adriana Rocely pelas horas em que dividimos as angústias, tristezas e alegrias e pelos momentos compartilhados de estudo.

Aos/as entrevistados/as, pela presteza e atenção de me ceder às entrevistas realizadas.

Aos/as funcionários/as do Centro de Educação, pela gentileza com que sempre nos trataram, enquanto alunos/as da pós-graduação.

E por fim, ao meu Grupo de Pesquisa, Educação e Relações Étnico-Raciais.

Quando a questão do racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses de pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as forças e instituições do país, quando sairmos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes, poderemos dizer então que entramos na verdadeira fase de engajamento para transformar a sociedade; estaremos saindo do pesadelo para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança. (KABENGELE MUNANGA, 1996).

RESUMO

A dissertação teve como objetivo geral investigar as concepções de professores/as e alunos/as sobre as relações étnico-raciais na educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Nise da Silveira depois da promulgação da Lei 10.639/03. Diante disso, a pesquisa está ancorada na referida Lei que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares espalhados em todo o Brasil e que está em vigor desde 09 de janeiro de 2003; sendo que, a mesma chegou ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra reivindicadas pelo movimento social negro. Do ponto de vista teórico-metodológico partiu-se de uma abordagem qualitativa, tendo como método de procedimento o estudo de caso como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário e a análise documental. A partir da análise dos dados coletados, pôde-se perceber a necessidade de investimento na formação político pedagógica dos seus atores, pois as especificidades de EJA necessitam que a prática pedagógica do/a professor/a, seja respaldada nas diversidades das vidas e culturas dos seus sujeitos. Percebemos que professores e professoras da escola tem um caminho a seguir, que é o de aprofundamento sobre o tema para superar ideias preconceituosas, admitindo que a identidade seja uma construção social, permeada por incertezas e conflitos. Espera-se que essa pesquisa suscite novas reflexões a respeito da problemática educação e diversidade étnico-racial, a partir da experiência da Escola Municipal Nise da Silveira e sobre políticas públicas de inclusão que contribuam para a construção de uma escola e consequentemente de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Palavras-chave: Diversidade Étnico-Racial. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Lei 10639/03.

ABSTRACT

The thesis had as general objective to investigate the conceptions of teachers and students about the ethnic-racial relations in the education of Young and Adults in Doctor Nise da Silveira Municipal School after the promulgation of Law 10.639/03. Given this, the research is anchored in this law that it was created to make compulsory the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in all establishments of primary and secondary schools, both public and private spread throughout Brazil. The law was published in 2003; being that it came to the State in the midst of discussion for affirmative action policies implementation to the black population claimed by black social movement. From the standpoint of theoretical and methodological starting point was a qualitative approach, having the procedure as a method of case study as data collection techniques, the literature search, questionnaire and document analysis. From the analysis of data collected, we could see the necessity of investment in the political teaching of his actors, for the specific needs of adult education where the pedagogical practice of the teacher is backed by the diversity of the lives and cultures of their subjects. I hope that this research raises new thinking about education issues and ethnic-racial diversity, from the experience of the Doctor Nise da Silveira Municipal School and making inclusive public policies that contribute to building a school and therefore a democratic society.

Keywords: Ethnic-Racial Diversity. Young and Adults Education. Teacher Training. Law 10.639/03.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO	21
2.1	A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NO BRASIL	21
2.2	A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NAS CONQUISTAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	25
2.3	RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA BRASILEIRA	28
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDENDO PARA TODA A VIDA	34
3.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	34
3.2	CONSTRUINDO O PERFIL DOS ALUNOS DA EJA	37
3.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: SABERES E PRÁTICAS NA EJA	39
3.4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A POLITICA EDUCACIONAL EM ALAGOAS	41
3.5	A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE EJA DA SEMED	43
4	AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: AVANÇOS E DESAFIOS	46
4.1	SITUANDO A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	46
4.2	REPENSANDO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL	46
4.3	PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR	52
4.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EJA NA REDE MUNICIPAL	56
4.5	A PARCERIA ESTADO-MUNICÍPIO NO TRATO DAS QUESTÕES RACIAIS	57
5	A ESCOLA NISE DA SILVEIRA: UM OLHAR SOBRE SEUS DIVERSOS SUJEITOS	61
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	61
5.1.1	Histórico	61
5.1.2	Localização	62
5.1.3	Estrutura e Funcionamento	63

5.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	66
5.3	OS SUJEITOS QUE CONSTRÕEM A HISTÓRIA DA ESCOLA NISE DA SILVEIRA	68
5.4	HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ESPAÇO DA ESCOLA: O TRATO DA QUESTÃO RACIAL	78
6	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES	101

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas percebe-se uma nova postura do movimento negro em relação à articulação para a criação de políticas educacionais voltadas para a comunidade negra. A partir de 1990 o movimento negro intensifica sua luta na cobrança de políticas específicas para a população negra, colocando como justificativa a incapacidade das políticas públicas universalistas de atenderem as demandas e necessidades desta população. Assim, um dos focos de atenção do movimento negro é a educação básica. Esse movimento trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para o espaço político e público, trazendo também para as práticas e currículos escolares. Com o debate sobre a questão racial começando no campo educacional de um modo geral e especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se a resistência e tensões entre educadores/as quanto à importância deste debate. Essa resistência se prevalece do discurso universalista de educação que acredita que as questões de diversidade raciais, sexuais, culturais são irrelevantes frente às desigualdades socioeconômicas.

Porém, a história tem mostrado que a realidade de negros e brancos no Brasil é muito diversa e desigual. A concepção universalista de políticas educacionais e de práticas educativas não atinge a realidade específica dos negros em tempo de exclusão e nem dá conta de compreender o que significa ser jovem e adulto negro (a), trabalhador (a) ou desempregado (a) neste País. (GOMES, 2005, p. 97).

A pesquisa comprova que a diversidade étnico-racial brasileira não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, principalmente se observarmos os cargos de poder. Há sim algumas exceções de ascensão social de negros e negras, mas “o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notadamente desigual.” (GOMES, 2005, p.101). Há uma luta histórica do movimento negro contra os processos ideológicos, políticos culturais e sociais de posicionamento racista que permeiam o imaginário e as práticas sociais.

No que diz respeito ao segmento investigado, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos moradores das periferias urbanas. Os alunos e alunas dessa modalidade de ensino são na maioria oriundos do interior,

vindo à capital em busca de melhores condições de vida. São na maioria pessoas com subempregos ou desempregados (as) que procuram a escola, às vezes, apenas como espaço de socialização. Percebe-se que muitos têm baixa auto-estima e passam por um processo de exclusão decorrente da própria condição sócio-econômica a qual se encontram submetidos. A maioria desses alunos e alunas enxerga na escola uma oportunidade de voltar a estudar, uma chance de ter acesso a educação escolar que lhe foi negada, são jovens excluídos/as do ensino “regular”, idosos/as e pessoas com deficiência.

Este estudo surgiu a partir da minha vivência com a EJA, iniciada em 1997 quando comecei a trabalhar nesta modalidade de ensino na rede municipal de ensino de Maceió e iniciei estudos nesta área de conhecimento. A política da Secretaria Municipal de Maceió (SEMED) privilegiava a formação continuada de seus professores e professoras de EJA, ofertada pela equipe técnica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), o que possibilitava todo um envolvimento que ia desde o acompanhamento de sala de aula ao registro de experiência. Todo este impulso me fez investir na minha formação: participei de cursos, seminários, colóquios internacionais para ampliar meus conhecimentos e responder a algumas perguntas recorrentes e que me aparecem a todo instante: Como os alunos e alunas de EJA entendem as relações étnico-raciais? Até que ponto a Lei 10.639/03 favorece essas relações? Os professores/as estão preparados/as para discutir as relações estabelecidas no espaço da escola? A diversidade presente no contexto escolar, seja pela singularidade das histórias de vida de cada um, seja pelas diferentes inserções no campo profissional, nos interrogava incessantemente a respeito de como tratávamos a diversidade também presente nos espaços de atuação: sala de aula, grupo de professores/as, entre outros. Paralelamente a minha atuação como professora de EJA na rede municipal de Educação, em 2000, volto para Universidade como estudante e por equivalência entro no curso de História, acreditando que algumas das minhas inquietações a respeito da diversidade cultural em EJA poderiam ser respondidas. Começo, então, a alinhar os conhecimentos históricos com a vida dessas pessoas que são sujeitos de direitos.

Influenciada pelas novas temáticas do campo da História que incorporaram novos sujeitos aos estudos históricos, sobretudo aqueles que se convencionou chamar de minorias pela representação política no meio social como mulheres, negros, índios, deficientes físicos, homossexuais comecei a perceber que a teoria marxista não dava conta sozinha de explicar as desigualdades no campo da educação.

As teorias defendidas no campo dos estudos culturais são favoráveis ao direito à identidade de cada indivíduo, respeitando o ser homem, mulher, negro, jovem, idoso, índio, homossexual, deficiente físico.

Continuei a estudar e pesquisar sobre essa temática, levando o repertório das discussões para minha prática de sala de aula com EJA. Estabeleci algumas relações entre essa modalidade de ensino e a discussão étnico-racial, uma vez que as duas estão ligadas.

Nessas idas e vindas, fui selecionada em 2006 como aluna no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Meu trabalho de monografia de conclusão de curso teve como tema “A diversidade cultural na Educação de Jovens e Adultos”. A partir daí, fui costurando as duas áreas que envolvem minha atuação profissional: Educação de Jovens e Adultos e a Diversidade Étnico-Racial, culminando com a elaboração do projeto de dissertação que foi selecionado para o Mestrado em Educação Brasileira do CEDU em 2007 na linha de pesquisa História e Política da Educação e que agora defendo.

Ressalta-se que a formação de um sujeito depende de muitos fatores e a escola sozinha não dá conta de toda essa responsabilidade, mas, ao mesmo tempo afirma-se que as escolhas teórico-metodológicas e um bom material didático podem auxiliar nas discussões sobre a questão racial e, conseqüentemente no processo de construção de identidade étnico-racial dos alunos. Sendo assim, esta pesquisa teve a seguinte pergunta norteadora: Quais as concepções dos professores/as e alunos/as sobre as relações étnico-raciais na Escola Nise da Silveira depois da Lei 10.639/03?

Para tentar esclarecer a situação diante da problemática citada orientei-me pelos seguintes pressupostos:

- Possivelmente as concepções dos professores (as) e alunos (as) da EJA da Escola Nise da Silveira sobre as relações étnico-raciais não sofreram alterações significativas a partir da Lei 10.639/03.
- Os/as alunos/as e professores/as de EJA trazem para a escola histórias reais e experiências vividas que muitas vezes não são contempladas no espaço da escola. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos; com traços de vida, origens, idades e vivências profissionais diferentes. São pessoas que vivem no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir de suas experiências e da realidade em que estão inseridas.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral analisar as concepções dos professores/as e alunos/as sobre as relações étnico-raciais na Escola Nise da Silveira depois da Lei 10.639/03. Sendo que os objetivos específicos são: mostrar a importância do movimento negro nas conquistas educacionais no Brasil, analisar os limites e as possibilidades da Lei 10.639/03, identificar nas Diretrizes Curriculares os princípios que contribuíram para dar maior visibilidade a identidade étnico-racial positiva, discutir como as políticas públicas para a educação das relações raciais são trabalhadas no âmbito da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado de Alagoas, analisar a formação continuada dos professores de EJA na rede municipal de Maceió, traçar o perfil dos alunos de EJA da Escola Nise da Silveira, analisar seu projeto político pedagógico, bem como mostrar o trabalho realizado sobre relações étnico-raciais da escola pesquisada.

O caminho trilhado na construção desse estudo explicita escolhas que são carregadas de pessoalidade, mas, ao mesmo tempo de uma necessidade de compreender o máximo possível o objeto de investigação. Para tanto, esta pesquisa parte das abordagens qualitativas, tendo como método de procedimento o estudo de caso e como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário e a análise documental. Nesse sentido, re-afirmo que a metodologia, enquanto caminho

trilhado no processo de investigação é fruto das escolhas que fazemos diante do nosso objeto de investigação, mas também das concepções teórico-metodológicas elaboradas ao longo da nossa trajetória acadêmica, o que é reforçado por Garcia (1994, p. 62) quando ele afirma:

Não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco... Nessa construção, nos encontraremos com outros construtores – já que são múltiplos os projetos e os investimentos pessoais – que nos poderão ajudar e nós a eles. Isso exigirá criatividade de todos nós. O plural nem sempre é fácil de ser vivido [...]

Do ponto de vista teórico-metodológico essa pesquisa parte das abordagens predominantemente qualitativas. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, aspirações [...] atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos [...]”, o que a faz primordial para compreender o que ocorre no cotidiano escolar. E em específico o que ocorre no âmbito da Escola Nise da Silveira.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

- 1 A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2 Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos e documentos.
- 3 A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4 A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.
- 5 O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador.

Destaca-se que a pesquisa qualitativa assume diversas formas. Entretanto, a opção neste estudo foi pelo estudo de caso, enquanto método de procedimento que se propõe a compreender:

[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...] uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32).

Destaca-se o nosso interesse nas relações estabelecidas na Escola Nise da Silveira, bem como nas concepções elaboradas por seus sujeitos - professores/as e alunos/as - sobre as relações étnico-raciais após a Lei 10.639/03. Nesse sentido, o estudo de caso trouxe uma possibilidade concreta do entendimento dessa realidade, uma vez que visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, representa os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação, bem como utiliza uma linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. (ANDRE; LUDKE, 1986, p. 18-19)

No que diz respeito às técnicas de coletas de dados, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, passo inicial de toda pesquisa científica, entendida como na perspectiva colocada por Lakatos (1999, p. 73):

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: raio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Para tanto, foram utilizados livros, dissertações, teses, artigos de diversos periódicos impressos, bem como material disponível em meio eletrônico no intuito de analisar a questão de investigação: Quais as concepções dos professores/as e alunos/as sobre as relações étnico-raciais na Escola Nise da Silveira depois da Lei 10.639/03 ?

Num segundo momento, foram aplicados questionários com os professores e alunos da referida escola. De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100), o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador”.

A idéia de se trabalhar com questionário é porque ele alcança simultaneamente um grande número de pessoas, sem a obrigatoriedade da presença do entrevistado durante o processo. O questionário foi aplicado a estudantes do 2º segmento da EJA no turno noturno presentes nos dias de coleta de dados e que já tinham mais de 2

anos de participação na escola e aos professores/as que eram efetivos na rede municipal. A amostra, definida no decorrer da investigação, de acordo com as necessidades apresentadas foi significativa para compreender a questão de investigação.

A escolha do questionário fechado foi influenciada pela possibilidade de uniformização das perguntas e, conseqüentemente, das respostas. Nesse instrumento cada sujeito investigado respondeu o mesmo instrumento de coleta de dados – as mesmas questões estruturadas em blocos, a seqüência, as opções de resposta – o que facilitou estabelecer relações entre as suas respostas.

Uma das técnicas utilizadas nessa pesquisa foi a análise documental, porque ela identifica, verifica e aprecia documentos para um determinado fim. (MOREIRA, 2005). Quando nos referimos à pesquisa científica, a análise documental é ao mesmo tempo, considerada método e técnica. Nesse sentido Moreira (2005, p. 272) afirma: “Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário.”

A análise documental, na maioria das vezes, é qualitativa, analisa-se o teor, o conteúdo do material selecionado para verificação. Como nossa fonte é de natureza secundária, já se constitui conhecimento organizado. Na definição da análise documental afirma-se que o pesquisador tem intenção e informação suficiente para orientar-se na consulta. Como diz Moreira (2005, p. 276):

A análise documental, muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos.

Foi analisada a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Projeto Político Pedagógico da Escola Nise da Silveira, entre outros documentos que se mostraram importantes nesse processo.

Salienta-se que essa lei é uma resposta às reivindicações e propostas do Movimento Negro que, como diz Santos (2005, p. 22): “[...] a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais”. O Movimento sempre apontou para a necessidade de políticas de ações afirmativas, que valorizem e reconheçam a história, cultura e identidade dos afrodescendentes.

Cabe ressaltar que o entendimento nesse estudo sobre Ações Afirmativas é o mesmo citado nas Diretrizes (2004, p. 21): “Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

Em 2004, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer nº 003/2004, ao regulamentar a alteração trazida à LDB, visa o cumprimento do estabelecido na Constituição Federal (1988, art. 5, 206, 210) “que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos brasileiros.”(DCNs, 2004).

Diante disso, no que se refere à educação, o Brasil dá um importante passo na direção de uma mudança qualitativa no seu sistema de ensino. No entanto, entre a obrigatoriedade da lei e a efetiva mudança sugerida, existe uma distância a ser trilhada. A educação, ao ser entendida como um direito humano fundamental implica que os Estados têm a obrigação de garanti-la mediante sua promoção, proteção e respeito à diversidade de experiências e culturas, assegurando à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento.

A aplicação da Lei 10639/03 ajudará a identificar, por meio de estudos e pesquisas, as inúmeras formas da manifestação da cultura afro-brasileira no cotidiano, através das manifestações populares, divulgando na forma de material didático e paradidático como parte do currículo escolar, entendendo essas manifestações como uma possibilidade de conhecimento que se encontra à disposição de todos nós, embora nem sempre a identifiquemos como tal. Como determina as Diretrizes (2004, p. 30):

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/ racial a que pertencem e adotar costumes idéias e comportamentos que lhe são adversos.

Diante do exposto, esta dissertação foi estruturada da seguinte maneira:

No capítulo 1, a Introdução trata sobre os elementos significativos de todo trabalho acadêmico: questão de investigação, pressupostos, objetivos, justificativa, bem como a metodologia empregada na construção do mesmo.

Em relação ao capítulo 2, refletimos sobre as relações raciais na educação enfocando a diversidade étnico-racial no Brasil, com ênfase na luta do Movimento Negro nas conquistas educacionais e relacionando também as mesmas relações raciais nas escolas estabelecidas principalmente após a promulgação da Lei 10.639/03, destacando seus limites e possibilidades.

O capítulo 3 trata da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma educação para toda vida, resgatando a sua história no contexto educacional brasileiro, no qual destacamos os seus sujeitos tanto a formação de seus/as educadores/as como o perfil sócio-econômicos dos/as educandos/as. Por último focalizamos a política educacional de EJA em Alagoas com ênfase na experiência do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

A nossa preocupação no capítulo 4 foi discutir as relações raciais na EJA na Rede municipal de Educação de Maceió, pontuando os avanços e os possíveis desafios no processo de repensar políticas públicas para essas relações. Nesse contexto, situamos o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico-Racial (NEDER) como responsável para a implementação da Lei 10.639/03. A seguir nos detivemos a analisar a proposta de reorientação curricular em Rede Temática desenvolvida pelo DEJA em algumas escolas da referida rede.

O capítulo 5 contextualiza o espaço da Escola Nise da Silveira em seus aspectos estruturais, históricos e sociais, buscando interpretar através da pesquisa como estão estabelecidos os discursos sobre a diversidade étnico-racial dos sujeitos que compõem a EJA, bem como analisando os reflexos das proposições decorrentes da Lei 10.639/03 para a referida modalidade de ensino.

2 AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo analisamos as teorias raciais e a história do movimento negro que contribuíram para construção do debate sobre diversidade racial na sociedade brasileira, a fim de que elas possam ampliar as discussões sobre as tensões das relações raciais entre professores/as e alunos/as na escola pública brasileira.

Sendo assim, o presente capítulo traz algumas reflexões sobre o cenário da sociedade brasileira, desde o pós-abolição até os dias atuais e também a intervenção do movimento social negro, na luta por uma educação anti-racista. Por último, discutiremos esse processo histórico da sociedade brasileira à luz da educação desde à questão das ações afirmativas até a Lei 10639/03 com suas possibilidades e desafios.

2.1 A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

A abolição da escravatura no Brasil aconteceu de maneira que não livrou os escravizados da discriminação racial e de suas conseqüências, desde a exclusão social até a miséria. A discriminação racial passa a ser determinante da condição social, econômico, político e cultural dos afrodescendentes.

[...] sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para sua manutenção e reprodução, logo os escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se se quiser para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. (SANTOS, 2005, p. 21).

A escravidão no Brasil, que durou mais de trezentos anos, resultou na concentração dos negros no extremo inferior da pirâmide social, promovendo graves desigualdades raciais, mas mesmo assim desde os anos finais do Império e início da república já se afirmava que no Brasil não havia preconceito racial. O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridades biológicas dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional, como citado em Schwarcz (1993) e Hasenbalg (2005).

As teorias racistas difundidas na sociedade brasileira e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do século XX quando foram substituídos pelo mito da democracia racial. Jaccoud (2005, p. 54) define muito bem o mito da democracia racial quando afirma que surge neste período histórico:

Um pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países.

O termo eugenia surgiu em 1883 criado por Francis Galton, cientista britânico naturalista e geógrafo estatístico. Galton “buscava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação”. E ainda, “enquanto movimento social preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade.” (SCHWARCZ, 1993, p. 60). Em 1869 escreve “Hereditary Genius”, considerado texto fundador da eugenia.

Com o advento da República se disseminam as ideias de igualdade e cidadania, mas numa sociedade marcadamente hierarquizada, não se promove ações em defesa de ampliar oportunidade da população negra. “A formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida nesse período permitiu a naturalização das desigualdades raciais que foram assim, reafirmadas, em um novo ambiente político e jurídico.” (JACCOUD, 2008, p. 52).

O enfrentamento dessas desigualdades seria, entretanto, identificando como uma exigência nacional, na medida em que somente um país branco seria capaz de realizar os ideais do liberalismo e do progresso.

Neste contexto, acredita-se que o progresso do país só viria com seu embranquecimento, fortalecem-se assim as ideias de estímulos à imigração européia. A entrada no país dos imigrantes era “parte de um projeto de modernização a mais longo prazo, em que o embranquecimento da população nacional era altamente desejado.” (HASENBALG, 2005, p.165)

A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país. Hasenbalg (2005, p. 247), afirma que “a apatia, indolência e imprevidência da massa predominantemente de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites.”

A partir dos anos de 1930, o Brasil assistiu ao progressivo desaparecimento do discurso racista, começando a se constituir a idéia de que a participação negra teve sua importância na formação social do país. Começa a surgir a ideia da contribuição da mestiçagem e de um país que convive pacificamente.

O conceito de raça entre os intelectuais se dilui e as desigualdades dos grupos raciais passam a ser explicadas pela dimensão cultural e social e não mais pela dimensão biológica. Esse pensamento culmina no mito da democracia racial, a partir do livro Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, em 1933.

Freyre reabilitava o mestiço e o negro na formação da cultura e da sociedade brasileira, até então, como foi visto, colocados como entraves civilizatórios pelos intelectuais que viam o Brasil a partir das lentes do bio-determinismo (SILVA, 2007). De acordo com Franco (2008, p. 80):

A idéia de Freyre que mais marca a sociedade brasileira é a de democracia racial, concebida como a possibilidade de convivência pacífica, harmoniosa e sem preconceito entre os brasileiros que possuem origens distintas. A disseminação dessa idéia dificultou a percepção do indivíduo enquanto negro, porque ele foi diluído numa escala de cores, moreno, mulato, caboclo, e, começou a acreditar que vivia num “certo” paraíso racial, o que é uma inverdade. Além disso, dificultou também o processo de organização de entidades do movimento negro.

Com uma interpretação benevolente do passado escravista e com uma visão de harmonia racial, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil. “Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros.” (HASENBALG, 2005, p. 251).

No período da Ditadura Militar, a democracia racial passou de mito a uma verdade inquestionável, sumindo assim o debate sobre a questão racial. É somente com o processo de redemocratização do país que o tema das desigualdades raciais é retomado, ligado ao discurso sobre justiça social. Mesmo assim, percebe-se que o ideal de democracia racial continua fortalecido praticamente até o final dos anos de 1980.

A partir daí volta à cena o debate, agora, não para explicar o atraso brasileiro no desenvolvimento, mas como fator da consolidação incompleta da nação. Mesmo com os efetivos avanços sociais do país não se percebe uma diminuição das desigualdades raciais.

Durante o século XX, em que houve modernização da economia e maiores ofertas educacionais e culturais não se percebe redução das desigualdades raciais. Apesar de se reconhecer essas desigualdades, elas, nesse período, são “interpretadas pela via da pobreza e como resultado do acúmulo de carências da população negra, e seu despreparo para participar do mercado de trabalho moderno, que se consolidava gradativamente no país.” (JACCOUD, 2005, p. 57).

A constituição de 1988 foi fortemente marcada pelo debate sobre a chamada dívida social, refletida na desigualdade que marcava a sociedade brasileira, na má distribuição de riqueza vinda do crescimento econômico e nas poucas políticas sociais. Esse documento significou efetivamente uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da assistência social a quem deles necessitar e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental. Ampliou os direitos previdenciários criando a Previdência Rural, fixando o piso geral em um salário mínimo e equalizando o tratamento de trabalhadores rurais urbanos. (JACCOUD, 2005, p. 62).

Embora se reconheça que esses direitos ainda não estão de todos consolidados, a ampliação dessas políticas permitiram reduzir as desigualdades na questão social.

Se quisermos construir um Estado democrático, precisamos ofertar e possibilitar acesso aos direitos não apenas políticos, mas civis e sociais.

Esses direitos não podem reforçar ou ampliar a desigualdade. Ao contrário, se a igualdade formal sob a qual se assentam os regimes democráticos exige o reconhecimento público do tratamento similar de todos os cidadãos, ela também exige o enfrentamento da desigualdade e dos estigmas de subordinação por mecanismos de promoção e de compensação de naturezas diversas, legitimando o pacto social e político que sustenta as sociedades democráticas modernas. (JACCOUD, 2008, p.65)

2.2 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NAS CONQUISTAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O Estado brasileiro demorou a reconhecer o racismo como fator estruturante das relações sociais no país, como já foi discutido acima, isso só acontece no final do século XX com a luta dos negros, enquanto movimento social.

Nesse enfrentamento a resistência negra se deu em organização de clubes e associações recreativas e culturais, preocupada de disseminar idéias de cooperação e solidariedade, surgindo assim, as reivindicações para o acesso ao trabalho, à educação e contra a desigualdade racial.

Em 1931, em São Paulo funda-se a Frente Negra Brasileira (FNB), que tinha como objetivo se insurgir contra o preconceito de cor e que o negro conquistasse o pleno exercício da cidadania. Essa organização, “[...] cresceu rapidamente. Os métodos de arregimento passavam pela afirmação racial: Negro, não te envergonhes de ser negro! Alista-te nas fileiras fretenegrinas, se é que queres elevar o nível moral e intelectual do negro.” (DOMINGUES, 2008.). Já em 1936 a FNB tornou-se partido político, defendendo um projeto autoritário e nacionalista, vindo a ser extinta em 1937, com a ditadura do Estado Novo.

Em 1944, foi fundado no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro, por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves, surgindo como protesto pela ausência dos negros nos teatros brasileiros. O TEN depois de alguns anos ampliou sua atuação não ficando apenas no campo cultural, mas também no campo político e social.

Em 1948, publica o Jornal Quilombo, veiculando idéias do grupo, fazendo denúncias de discriminação racial. E em 1950, funda o Museu de Arte Negra. Um dos objetivos do Museu de Arte Negra “era o de proceder a um levantamento dos africanos e de suas criações no Brasil.” (NASCIMENTO, 2002) que “nos fundamentos teóricos do MAN está implícito o empenho de uma revalorização simultânea das fontes primitivas e seu poder de fecundar a manifestação artística do povo brasileiro.” (Ibidem)

Em decorrência das experiências do Teatro Experimental do Negro, realiza-se o I Congresso do Negro Brasileiro, que teve como tema:

a necessidade da regulamentação e a organização das empregadas domésticas, campanhas de alfabetização e teses sobre manifestações de racismo. Contou com a participação de inúmeras organizações negras e teve uma postura acadêmica de pesquisar o negro não como objeto, mas sim os problemas de sua vida. (GOMES, 2005, p.10)

Na sua declaração final, os intelectuais negros criticam a situação econômica social e cultural desvantajosa em que se percebem, em relação com o branco. Nessas discussões, o movimento negro percebe a importância da educação formal como fator relevante “para se obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização.” (SANTOS, 2005, p. 22).

Mesmo se sabendo da necessidade da escola, entende-se que essa instituição também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, reforçando preconceitos.

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram incluir em suas agendas de reivindicações junto ao estado brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros do Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, 2005, p. 23)

As lutas do movimento social negro na Ditadura Militar confundem-se com as da sociedade brasileira pelos direitos à liberdade, à democracia e aos direitos sociais. A partir da ditadura militar o movimento negro se caracteriza pela denúncia ao Mito da Democracia Racial. Como afirma Nascimento (1968, p. 22 apud GUIMARÃES s/d

p. 14): “O status de raça, manipulado pelos brancos, impede que o negro tome consciência do logro que no Brasil chamam de democracia racial e de cor”.

Em 1980, anos em que avançam as lutas dos movimentos por cidadania, as reivindicações do movimento social negro começam a ganhar eco na sociedade. O Movimento participa ativamente, por exemplo, do processo de elaboração do texto constitucional que seria promulgado em 5 de outubro de 1988.

É na década de 80, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade que assistimos a uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros. Esses passaram a atuar ativamente por métodos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. (GOMES, 2005)

Percebemos na Nova Constituição avanços significativos, dos quais,

Estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro", o que só veio a ser regulamentado mais tarde. (ROCHA, 2006)

Na década de 1990, as reivindicações do movimento social negro são direcionadas, em sua maioria, pela reparação aos danos históricos em decorrência da escravidão. Continuam as reivindicações por valorização da cultura, da identidade, da questão jurídica, mas prevalecem as reivindicações de ordem material.

Em 1995, realiza-se a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, da qual participam várias organizações negras em homenagem aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, marcando a história do Movimento Social Negro Brasileiro. Representantes da Marcha entregaram ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.

Não podemos deixar de citar a Conferencia de Durban que se realizou em 2001, na África do Sul, na qual foi assinado um programa e um plano de ação que:

Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promover a diversidade, igualdade, eqüidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas. (DURBAN, 2001)

Os documentos de Durban assumem compromissos importantes, particularmente para o combate ao racismo estrutural. Estes podem ser utilizados como guias à atuação dos Estados, internamente e em ações internacionais.

Gomes (2008, p.103) detalha que:

A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares.

O Movimento Negro a partir daí intensifica sua luta questionando mudanças reais no campo do direito social, exigindo do Estado ações afirmativas, fazendo com que todos os atores sociais, repensem sobre, como diz Gomes (2008, p. 108) “a existência de um discurso sobre a harmonia racial e cultural entre os diferentes grupos étnico-raciais e a prática cotidiana do racismo ambíguo e da desigualdade racial e social atestada pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais.”

2.3 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA BRASILEIRA

Neste tópico definimos conceitos de identidades, diferença e currículo que nos ajudaram a entender melhor como professores/as e alunos/as se portam nas relações dentro da escola.

A identidade se dá pelo reconhecimento positivo ou negativo que o outro faz de cada um de nós, influenciando como nos percebemos e como percebemos o grupo a que pertencemos.

Segundo Brandão (1986):

as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro: por se ter estado em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não constituir por conta própria o seu mundo de símbolos e, no seu interior, aqueles que qualificam e identificam a pessoa, o grupo, a minoria, a raça, o povo. Identidades são, mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o reconhecimento social da diferença.

Em sua tese Franco (2008) afirma que “muitas vezes o aluno só se descobre enquanto negro, no momento da relação com o outro (vizinho, colega, professor), no momento em que as diferenças são estabelecidas.” Desta forma, nas relações sociais estabelecidas, família, comunidade, amigos/as se constrói uma identidade pessoal.

Percebe-se que a idéia que o sujeito faz de si mesmo é intermediada pelo diálogo com o outro. Como afirma Gomes (2005, p. 9):

É nesse sentido que entendo identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

No conceito de diferença usaremos Silva (2005, p. 88):

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder [...]. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.

Diferença que a escola precisa reconhecer e respeitar, pois no seu interior há diferentes experiências sócio-culturais e que refletem diversas formas de inserção social: há empregados/as formais/informais, desempregados/as, jovens que não conseguiram seu primeiro emprego.

Para entendermos currículo usaremos a definição de Silva, (2004, p. 57):

O currículo escolar é entendido não mais como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais, mas como uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores e de homem que, em um determinado momento histórico, seleciona práticas sociais atendendo a interesses que nem sempre são explícitos e conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais, com a perspectiva de legitimar e perpetuar organizações socioculturais hegemônicas e ratificando o “capital cultural” coadunado a um “currículo oculto”.

A realidade social e educacional brasileira é extremamente complexa e marcada pela desigualdade racial. Após o período da ditadura, o Brasil se torna muito mais complexo econômica e político-ideologicamente (NEVES, 2005). O processo de organização de grupos e classes sociais na defesa de seus interesses se concretizou a partir dos anos de abertura. Como afirma Neves (2005 p. 85-86):

O Brasil chega ao século XXI, portanto, como uma sociedade do tipo ocidental, ou seja, uma formação social que mantém uma relação equilibrada entre a utilização equilibrada de estratégias coercitivas e diretivas na estruturação do poder.

Neves (2005) afirma ainda que dois blocos antagônicos - um da sociabilidade burguesa - e outro do proletariado foram-se constituindo em coletivos, disputando a hegemonia política e cultural na aparelhagem estatal e na sociedade civil brasileira.

Nos anos 1980 desenvolveu-se no Brasil uma visão dicotômica de relação entre Estado e sociedade civil, no qual o Estado respondia pela perpetuação do poder das classes dominantes e a sociedade civil constituiu-se no papel de transformador das classes produtoras. Neves (2005, p. 87) observam que:

Essa percepção dicotômica, ao mesmo tempo em que vem dificultando a reflexão e o debate sobre as estratégias a serem adotadas pelas forças reunidas em torno do projeto emancipatório das classes trabalhadoras em relação ao Estado em sentido estrito, tem simultaneamente impedido que essas mesmas forças apreendam os movimentos de reorganização das várias frações da burguesia brasileira e de seus aliados, com vista a superar a crise de hegemonia instalada no país nos anos de pós-milagre-econômico.

Nos anos de 1990 a história política do Brasil tem sido uma história de recomposição da burguesia, como também de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem vivo um ideal de mundo socialista.

Nesse contexto, as instituições escolares são um dos principais espaços para a socialização e formação cultural dos sujeitos. A educação institucionalizada pode ser usada com o sentido reprodutor, mas também deve ser usada como espaço de formação de sujeitos comprometidos com o ideal de um mundo melhor. Por isso o papel dos/as professores/as é de principais intermediários culturais, com um poder de apresentar a história, o passado da humanidade e também da comunidade onde a escola está localizada. Como afirma Santomé (2003, p. 212):

Na medida em que, por exemplo, as experiências da vida cotidiana das pessoas da classe trabalhadora não qualificada, da juventude, das pessoas de outras raças e etnias não hegemônicas, daqueles que vivem no mundo rural e marítimo, não são objetos de atenção nas salas de aula, contribuímos para reforçar as produções culturais e a definição da realidade que as elites no poder promovem com a ajuda de uma vasta rede de meios de comunicação.

Entendemos que o currículo escolar deve proporcionar aos sujeitos o enfrentamento dos problemas e injustiças da vida cotidiana. As salas de aula têm que ser espaço em que os homens e mulheres sejam estimulados/as a criticar, questionar todas as informações que entrem em contato. Como afirma Pires (2006, p. 111):

A linguagem serve para marcar o lugar de onde falamos; assim devemos levar para os alunos e alunas textos que circulam em diferentes esferas sociais: imprensa escrita, mídia, literatura e escola, para serem discutidos a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, construindo deste modo, diferentes estratégias de leitura, como antecipação e leitura, inferências, localização de informações, interpretação de pressupostos, entrelinhas, dentre outras.

Não é possível haver uma experiência pedagógica, desvinculada das questões culturais, educação e cultura não podem ser analisadas desvinculadas. Na atualidade a cultura não deve ser ignorada no espaço escolar, pois cairemos no erro de nos distanciarmos dos universos simbólicos, dos sujeitos inseridos nos espaços escolares.

No Brasil a questão multicultural se apresenta de maneira diferenciada, onde a história dos grupos indígenas e afrodescendentes acontecem de forma dolorosa e trágica. Como afirma Candau (2008, p.17):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do 'outro' ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos.

A partir de 1978, com a mobilização dos movimentos sociais para se restabelecer a democracia, há o ressurgimento dos movimentos negros e com eles, reivindicações de garantia de direitos sociais se intensificam e foram realizados vários eventos de cobrança de postura ao estado brasileiro.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um estado democrático de direito. No texto constitucional o racismo é considerado crime inafiançável. Devido aos avanços legais, alguns pontos do programa citado anteriormente, foram atendidos na segunda metade da década de 1990, dentre eles podemos citar a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada. Silva (2005, p. 30) diz que:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização.

É sabido que a educação é um processo constitutivo da humanidade, por isso está presente em toda e qualquer sociedade e que a escolarização, especificamente, é um dos recortes desse processo educativo mais amplo. Tanto neste âmbito mais geral quanto na educação escolar, realizamos aprendizagens de natureza mais diversas e construímos diferentes representações e valores.

O ser humano é produto de uma relação dialética com o meio, ou seja, constrói e é construído no contexto das relações com a natureza e com a vida social. É neste contexto de profundas semelhanças entre todos os seres humanos que as

diferenças vão sendo construídas. Criar e construir diferenças são potencialidades do ser humano, assim como naturalizá-las ou estigmatizá-las.

Aprender essa diversidade, conviver e enfrentá-la parece ser um receio da pedagogia e da educação escolar.

Não só a escola, mas toda nossa sociedade precisa passar por uma ruptura dos sentidos hegemônicos, como, por exemplo, o padrão considerado "ideal": homem, branco, adulto, belo, heterossexual, cristão, física e mentalmente perfeito. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.55)

Esses/as professores/as escondem-se atrás do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, que esse pensamento coloca. Nas escolas da rede estadual quanto da municipal percebemos nos/as professores/as uma falta de conhecimento aprofundado da diversidade como um todo e especificamente da diversidade étnico-racial.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDENDO POR TODA VIDA

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No Brasil o analfabetismo é tema de discussão desde a época da colônia, mas como tema de política educacional, essa discussão só acontece a partir dos anos de 1940 com a criação do fundo nacional de ensino primário (1942), do serviço de campanha de educação de adultos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo em 1958. (DI PIERRO ET. al, 2001).

É importante enfatizar a influência de Paulo Freire enquanto intelectual que já questionava desde 1958, a educação organizada numa perspectiva tradicional de currículo, tendo uma influência determinante na educação de adultos no Brasil.

A partir dos anos de 1960, começa a surgir uma nova proposta metodológica própria para essa modalidade de ensino, como por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento Popular do Recife, entre outras experiências de educação de adultos. Esse período de grandes reflexões políticas e culturais, discutia a necessidade de uma educação de adultos crítica e voltada à transformação social.

Esse novo paradigma pedagógico é permeado pelo diálogo como princípio educativo, levando em consideração que o educando é sujeito de aprendizagem de cultura e de transformação de mundo.

Em 1964, o Ministério de Educação organiza o último evento com essas orientações freireanas, que é o programa nacional de alfabetização de adultos. Com o golpe militar se desmobilizam quase todas as iniciativas de educação e cultura popular, apenas algumas sobrevivendo, principalmente em:

[...] igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de

alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. (DI PIERRO, 2001).

Em 1968 foi criado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa de proporções nacionais, com o objetivo de oferecer alfabetização aos adultos analfabetos nem quase todos os municípios do país. O governo federal investiu recursos na estrutura do programa e deu autonomia em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. Nos anos de 1970 o Mobral se tornou num grande movimento de alfabetização já realizado no Brasil, executado em quase todos os municípios (FÁVERO, 2004).

O Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi incorporado pela então criada Fundação Educar.

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais excluídos.

Com o processo de abertura política no país que intensificou do movimento pró-anistia e se criou várias entidades na área da educação, por exemplo, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), as quais possibilitaram a organização das atividades do campo educacional.

A Constituição de 1988 representou algumas conquistas para o campo das políticas públicas, entre as quais, a Educação. Esse preceito ajudou nas conquistas para EJA. Em 1997, no contexto internacional acontece a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA que firma a declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, reconhecendo duas vertentes, que passam a configurar a

EJA a partir desse momento: a escolarização, o direito a educação a todos os sujeitos, e a educação continuada:

[...] entendida pela exigência do aprender por toda vida, independente da educação formal, incluindo-se nesta vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. (PAIVA, 2004, p.31).

Na década de 1990 é extinta a Fundação Educar e as ações estaduais, municipais e organizadas pela sociedade civil, desvinculam-se do governo federal passando a ser de responsabilidade apenas dos governos locais. Em substituição a essa Fundação é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que na prática não saiu do papel.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para Educação – 9394/1996. A aprovação da LDB abre espaço para uma nova institucionalização da EJA, considerando-a Modalidade da Educação Básica. Essa condição permite que Estados e Municípios tenham outro olhar para a modalidade, atentando para a responsabilidade da sua oferta.

Em julho de 1996, o Ministério da Educação e Cultura co-edita a proposta curricular para o primeiro segmento de EJA, que foi elaborada pela ONG Ação Educativa (São Paulo) e posteriormente distribuída para as secretarias de Educação.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil atualmente ocupa um espaço importante no cenário mundial, com a mudança das relações de trabalho, a EJA, passou a ter em seu foco a requalificação profissional.

Nesse contexto, cresceram as ofertas voltadas para esse público, onde acontecem iniciativas de alfabetização e de escolarização dos sujeitos que não tiveram oportunidades de concluir os estudos. De acordo com a [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios](#) (PNAD, 2009):

Em 2008, no Brasil, havia 14,2 milhões de analfabetos entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade. A taxa de analfabetismo para esse grupo

etário foi estimada em 10,0%. Esse indicador continua apontando disparidades regionais, sendo, por exemplo, no Nordeste (19,4%), quase o dobro do nacional. Essa região foi a que apresentou queda mais expressiva da taxa em relação a 2007, quando ela chegava a 19,9%.

3.2 CONSTRUINDO O PERFIL DOS/AS ALUNOS/AS DE EJA

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, percebe-se que, não trata-se esse/as alunos/as com o comprometimento de oportunizar educação de qualidade, ao contrário disso, é quase sempre no conformismo dos que "podem menos e também obtêm menos".

Concepções e propostas de EJA implicam numa formação humana que entenda quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas especificidades. A EJA voltada para a formação humana deverá entender

[...]a pluralidade dos seus sujeitos, compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. (ANDRADE, 2004, p. 4).

Os/as alunos/as de EJA trazem para a escola histórias reais e experiências vividas. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais diferentes.

Quando esses/as educandos/as chegam à EJA em sua maioria, jovens, tem como característica baixa auto-estima, falta de motivação causada pelo processo de exclusão vivenciado em diferentes momentos da vida e por situações específicas: social, educacional, racial, geracional e de gênero.

Nas turmas de EJA, é prática se fazer um diagnóstico inicial de começo de ano organizado pelos professores/as. Na escola Nise da Silveira, a partir da análise desse diagnóstico constatou-se principalmente as mulheres pararam de estudar por

que casaram e a tripla jornada (em geral, essas mulheres são domésticas que trabalham no mesmo bairro) dificulta a continuação dos estudos.

No caso dos homens o que mais contribui para a desistência é a incompatibilidade do horário do estudo com o trabalho. São jovens exercendo trabalhos informais ou desempregados, há muito tempo sem estudar. Sobre a maior dificuldade que enfrentam para estudar, a maioria indica a conciliação entre trabalho e estudo como um grande entrave. Quando perguntados por que voltaram a estudar as respostas seguem na direção de “alcançarem um futuro melhor”, “arranjar um bom emprego”, “melhorar de vida”, para “ser alguém”, entre outros. Nestas respostas percebemos que os alunos enxergam a escola como a tábua de salvação para uma possível mudança de classe social.

Como afirma Andrade (2006, p. 07) “O trabalho, por exemplo, tem papel fundante nas vidas dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer [...]”.

Percebe-se que esses educandos/as e a comunidade da qual fazem parte tem a percepção de que seus problemas sociais, por exemplo, a questão da violência, poderiam ser resolvidos através da participação da comunidade na busca de seus direitos. Entretanto, não tem consciência de que é necessário a organização dessa coletividade num projeto onde seja levado em consideração às questões desse grupo; o que ocorre é que continuam se comportando de forma passiva. Logo, essa passividade naturaliza os problemas, justificando-os, como eles/as mesmos/as afirmam: “Deus é quem quer”.

Partindo dessa realidade percebe-se que os/as educadores/as devem promover no/a educando/a sua capacidade de estabelecer novas relações com a realidade vivida, para que ele/a consiga refletir sobre a opressão, da qual é exposto/a, e que consiga transformar essa realidade através de uma organização coletiva, uma vez que segundo Freire (2004, p. 102): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.”

O reconhecimento da heterogeneidade, que caracteriza o cotidiano escolar como aspecto produtivo, evidencia a necessidade de se aprender a conviver com as diferenças, tomando-as como aspectos indispensáveis ao permanente processo individual e coletivo de produção de conhecimentos. Como afirma Andrade (2006, p. 5):

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadão e não apenas como objetos de aprendizagem.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: SABERES E PRÁTICAS NA EJA

A sociedade passa por transformações, as quais interferem e produzem novas funções para o/a educador/a que a formação tradicional já não dá conta.

Nesse contexto, um novo paradigma produtivo, permitindo mudanças no modelo de produção e de desenvolvimento, advindo através das novas tecnologias e de qualificação profissional, se coloca diante da educação. Esse retrato da realidade aponta para uma nova reflexão da função do/a educador/a. Costa et al (2007, p. 52), afirmam que:

Realizando a análise histórica da formação do professor Fernandes (1986) mostra-nos dois elementos que interferem de maneira decisiva na formação desses profissionais no Brasil: a tradição cultural brasileira tem representado uma limitação no horizonte cultural desse profissional e a realização da atividade do professor numa sociedade com desenvolvimento desigual e com contrastes e contradições violentas.

Mesmo com as novas tecnologias interferindo decisivamente na sociedade contemporânea, ainda se convive principalmente nos países da América Latina, com índices gritantes de analfabetismo. Por isso, pensar a formação de professoras/es numa sociedade tão desigual, tem que pensar também a formação política dessas/es profissionais.

As constantes mudanças que são incorporadas à vida social refletem-se na sala de aula. Daí o desânimo de muitos professores/as. Para eles/as é extremamente difícil fazer uma análise e redefinir o seu próprio papel dentro desse novo contexto. (COSTA et al, 2007, p. 54)

E o que pensar sobre a formação do/a educador/a de EJA? O envolvimento político é necessário e desejável, mas que reflita na aprendizagem concreta das/os /alunas/os. Um dos desafios está em

Garantir que o professor/a em sua formação inicial tenha acesso aos conhecimentos essenciais de EJA uma vez que os cursos de formação. O que se deveriam preparar, em tese, para o trabalho em qualquer nível de ensino. O que se observa é que esta área é negligenciada na maioria dos cursos de formação inicial, deixando para a educação continuada a tarefa de suprir as dificuldades enfrentadas. (op. cit., p. 65)

As especificidades de EJA necessitam que a prática pedagógica do/a professor/a, seja respaldada nas diversidades das vidas e culturas dos seus sujeitos. Na escola, como afirma Costa et al (2007, p. 66):

Esta perspectiva acaba apontando para a autoformação, para a possibilidade de o professor/a exercer o controle sobre o seu desenvolvimento profissional. Quando no deparamos com as exigências para a formação/atuação do/a profissional da EJA, constatamos a necessidade de encontrar novos formatos que superem a formação tradicional, reafirmando a necessidade de reconhecermos os/as professores/as como sujeitos produtores de saberes.

A formação do educador de EJA esteve sempre em questão, desde a primeira campanha, como já falamos anteriormente até as recentes décadas. A legislação começou a incorporar as especificidades para a formação deste educador.

A LDB 5692/71, no capítulo sobre supletivo, explica num artigo a intenção de ter um professor que compreenda o trabalho com adultos. E a LDB 9394/96, avança conceitualmente quando entende essa modalidade não mais como de ensino supletivo, mas educação como direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2002) recomenda “que os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição

de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. E que:

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais de ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades ao lado de Secretarias de educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas.

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM ALAGOAS

Para entendermos melhor a política educacional de Alagoas, faremos uma breve reflexão sobre seu contexto político.

Carvalho (2005) nos informa que um dos problemas estruturais do Estado é a aliança entre sua pobreza e os seus fracos indicadores sociais. Dos estados do Nordeste, Alagoas é a terceira menor renda per capita, sendo também 20% menor que a média nordestina (op. cit., p. 11). A má distribuição de renda exclui mais da metade da população do mercado de consumo.

Do conjunto da população economicamente ativa, mais de 225 mil pessoas não têm renda, 536 mil recebem até um salário mínimo, 293 mil vivem na corda bamba, recebendo entre um e cinco salários. (...) Esses dados revelam uma classe média muito pequena e um mercado consumidor estreito. (op.cit., p.11)

Carvalho (ibidem), também afirma - especificamente para este trabalho é de fundamental importância - que esta pobreza está diretamente relacionada à cor da pele.

Uma pesquisa do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (2003), utilizando dados do IBGE (2000) revelava a existência de 1.850.000 pobres em Alagoas. Desses 1.450.000 são mestiços (pardos, na expressão do IBGE) ou negros. Esses números mostram, primeiro, a permanência das marcas ainda não superadas do período colonial, e segundo, a necessidade de políticas específicas para essa maioria marginalizada. (op.cit., p.12)

Essa desigualdade étnico-racial se reflete no nível social dos/as alagoanos/as. “Essa população que possui um perfil extremamente desigual, tem, também, pouco acesso aos bens sociais”. (op.cit. p.13). Como pontua Andrade (2006, p. 2): “Os negros e pardos com mais de 10 anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos, sendo que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste essas diferenças se apresentam de forma mais aguda [...]”.

As medidas para reversão dos índices de analfabetismo e de elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos por parte do governo estadual, através da Secretaria do Estado da Educação (SEE), ainda estão muito distantes de serem alcançada, pois não uma política efetiva voltada para esse público.

Em 2000 começa se a discutir a construção da Proposta Pedagógica do Estado de Alagoas.

Em 2001, através de recursos do Governo Federal foi contratada uma consultoria à Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, através do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Adultos e em Educação Popular - NUPEP do Centro de Educação da UFPE. O referido Núcleo, através de um processo formativo com a participação de todos os funcionários que atuavam em EJA no estado, estruturou a Proposta Pedagógica, que foi lançada em 2003. (FREITAS; MOURA, 2005, p.12)

Um dos princípios dessa proposta é a compreensão da pluralidade dos sujeitos da EJA e suas especificidades como apontando para um currículo voltado para suas necessidades.

Outro enfoque presente nessa proposta segundo as mesmas pesquisadoras foi o da “possibilidade de oportunidade à continuidade dos estudos, desde a alfabetização até o ensino médio, de todos aqueles que demandarem a Educação de Jovens e Adultos”. Concordamos quando as mesmas dizem que “essa demanda não é atendida considerando que as opções em relação ao Segundo Segmento e ao Ensino Médio no Estado de Alagoas ainda são muito limitadas.” (op. cit,p.15).

Atualmente, as ações na EJA estão sendo efetivadas através do Programa “**Brasil Alfabetizado**”, através de convênio com o MEC, o qual atua em todo o Estado.

A realidade vem mostrando que as ações não avançaram. A proposta pedagógica foi construída, mas a sua implantação ainda não foi efetivada. Mas como pontua o Plano Municipal de Educação de Maceió (2009, p. 69):

É obrigatório reconhecer que, diante de todas as iniciativas que aconteceram e continuam a acontecer ao longo desses anos anteriormente referidos, por parte do poder público, seja através de campanhas do governo federal, ofertas de vagas na rede pública de ensino, seja nas parcerias firmadas com ONG's, as conquistas obtidas, ainda que limitadas, contaram com a inestimável participação da sociedade civil organizada, seja por meio do Fórum da EJA na articulação das várias entidades que trabalham com essa modalidade de ensino no município, seja mediante ações de reivindicação e de apoio que se fizeram ouvir para que os direitos à educação se tornassem efetivamente democráticos.

Podemos afirmar que essa modalidade de ensino no Estado está muito distante do que se preconizam as Diretrizes Nacionais Curriculares (2000) e a Declaração de Hamburgo (1997) que defendem a Educação de Jovens e Adultos como um processo de educação continuada ao longo da vida.

3.5 A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE EJA NA SEMED

Com a entrada dos governos populares na década de 1980 nas prefeituras de alguns municípios brasileiros, a influência das ações educativas dos movimentos populares, se coloca como estratégia do governo, criando condições, por exemplo, para implementar uma política de formação continuada para professores/as.

Mas esse cenário de mudança no país só se reflete na rede municipal de Maceió em 1993, com a uma nova estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). Com um novo olhar, há uma ressignificação dessa modalidade na política local:

que conseguiu desde 1993 inserir a EJA no contexto do Ensino Fundamental, dispondo de um quadro próprio de aproximadamente de 200 professores concursados; implantou um processo de formação continuada, além de ampliar o seu atendimento de 2000 para 8000 alunos em quase 80 escolas municipais, situadas na periferia urbana de Maceió. Outro destaque foi a ampliação do conceito de alfabetização, a garantia da continuidade dos estudos dos seus alunos e a realização de ações que buscam cada vez mais qualificar a EJA, através da realização de Seminários, A partir de 2005 o município de Maceió também firmou convênio com SESI para o atendimento de 2500 alfabetizando por meio do Projeto SESI Por um Brasil Alfabetizado/MEC.(FREITAS et al , 2005, p. 7)

Implantou-se nesta época o curso de Educação Básica de Jovens e Adultos para todas as escolas da rede, atendendo a este público no turno da noite. Com o assessoramento da Universidade Federal de Alagoas e diálogo com os movimentos sociais, criou-se o Departamento de Educação de Jovens e Adultos que, como afirma Freitas (2007, p. 43) “faz parte maior de um projeto de educação que reconhecia o direito à educação a esse segmento da população historicamente excluídos da escola”.

Foram instituídas duas grandes diretrizes, pensadas pela equipe do departamento: a continuidade dos estudos para esses sujeitos garantindo suas vagas no II segmento do ensino fundamental e, como afirma Freitas (2007, p. 47) “possuir um quadro próprio para EJA, que se concretizou em 1994, com a realização de um concurso público em regime de trabalho de 40 horas semanais, sendo vinte em sala de aula e vinte para a formação continuada”. Os/as professores/as estavam apenas um período em sala de aula e tinham no outro período formação permanente oferecida pela instituição.

Com essas iniciativas vieram outras que contribuíram para democratização do ensino em Maceió: criação dos Conselhos Escolares, reformas e ampliação das escolas, além de elaboração de uma proposta pedagógica para a rede.

As políticas para a Educação de Jovens e Adultos, assumidas pela SEMED/Maceió, a partir de 1993, também estiveram referendadas e ganharam estatuto próprio, a partir de uma série de eventos internacionais¹ e movimentos em nível nacional que provocaram o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA's, realizados anualmente desde 1997, sendo sediado, em cada ano, por um estado brasileiro. (PME, 2009, p. 60).

Durante quase dez anos a proposta pedagógica na EJA teve como objetivo “garantir uma participação mais consciente dos sujeitos alunos e professores, que a partir de suas próprias escolhas, tivessem condições de intervir na superação das relações sociais alienadas.” (Ibidem, 2007, p. 56).

Em 2003 há uma ruptura neste processo, por questões políticas e pessoais entre a diretora do departamento e a secretária de educação, a diretora é exonerada do cargo provocando toda destituição da equipe, ingerindo assim negativamente nas ações para essa modalidade. Os/as técnicos/as que trabalhavam no departamento foram devolvidos/as para as escolas ou foram para o departamento de EJA da rede estadual. Quando a nova equipe assumiu (algumas escolas estavam no processo de implementação de rede temática, que explicamos no capítulo a seguir) não conseguiu dar prosseguimento ao trabalho que estava sendo feito e as escolas envolvidas neste processo tiveram que recuar nas suas ações.

Na Nise da Silveira não foi diferente. Mudamos toda dinâmica de trabalho, e voltamos para um trabalho que já era feito na escola: pedagogia de projetos. Na gestão anterior havia uma autonomia na gerência dos investimentos para esta modalidade na secretaria, com a mudança percebemos um retrocesso, principalmente no que diz respeito à formação continuada, como a nova diretora do departamento e sua equipe não tinham nenhuma experiência com EJA, houve dificuldades em assumir novos compromissos ou mesmo manter os assumidos, como, por exemplo, dando suporte para a proposta de reorientação curricular, que neste novo cenário político não foi à frente.

A partir de 2005 há de novo uma reestruturação no departamento, os/as técnicos que deixaram o departamento naquele momento político, voltam e reassumem com o objetivo de resgatar as iniciativas que na década anterior contribuíram significadamente para uma educação de qualidade. A proposta neste momento do departamento é ampliar a EJA, não oferecendo apenas o primeiro segmento, mas colocando vagas para o segundo segmento desta modalidade.

4 RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACEIÓ: AVANÇOS E POSSIBILIDADES

4.1 SITUANDO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Maceió no seu organograma há uma Diretoria de Gerenciamento, Administrativa e uma Diretoria Geral de Ensino (DIGEN), responsável pela política de ensino - que nos interessa mais particularmente, as quais estão vinculados os departamentos de Artes, Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental e de Jovens e Adultos. E também, dentro do seu espaço físico se encontra o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico Racial (NEDER). Este núcleo ainda não faz parte do organograma da secretaria, funcionando através de uma portaria assinada pelo então secretário Regis Cavalcanti em maio de 2005.

4.2 REPENSANDO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL

O nosso objetivo é falar um pouco da experiência do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico Racial (NEDER), como surgiu e suas ações hoje. O Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico Racial foi criado a partir da publicação da portaria nº13 de 23 de Maio de 2005 fazendo parte da Diretoria Geral de Ensino, fruto das discussões de um coletivo de professore/as ligados a rede municipal, com o objetivo direcionar as ações a serem realizadas na Rede Municipal de Ensino de Maceió, orientando-as e apoiando-as a partir do reconhecimento das raízes do passado histórico brasileiro que levaram à exclusão social de negros e índios, sem esquecer a fomentação de espaços de debate, reflexão e pesquisa sobre a diversidade étnico-racial, que favoreçam a conscientização de educadores (as) quanto às diferenças étnico-raciais.

A reorientação da comunidade escolar resgatando posturas e valores em nossa prática pedagógica no sentido de valorizar a diversidade étnico-racial contribuindo positivamente na realidade vivenciada pela população negra da nossa sociedade é uma metas deste Núcleo.

O Núcleo inicia suas ações, voltado para formação continuada, mas ainda em áreas separadas do conhecimento, a secretaria oferece um leque considerável de formação continuada para os/as professores/as da rede, mas a temática da diversidade étnico-racial é abordada apenas na formação de história, geografia e ensino religioso. Os/as três professores/as que são facilitadores/as das áreas citadas acima são lotados/as no departamento do ensino fundamental e também fazem parte do NEDER.

Em 2006, já com o avanço das discussões, a temática da diversidade começa a fazer parte do leque oferecido de formação continuada da secretaria, já com a perspectiva de interdisciplinaridade.

A SEMED através da sua Diretoria de Ensino tem investido na formação continuada dos/as professores/as das diversas áreas de ensino visando garantir a esses/as educadores/as a formação no decorrer do desempenho de suas funções educacionais para assim refletirem sobre suas posturas metodológicas e ações pedagógicas na unidade de ensino e na sociedade, objetivando melhorias na sua ação pedagógica.

Como citado no relatório do NEDER, em 2007 foi realizado através de convênio com o MEC o curso de 120 h no período de abril a outubro. O objetivo da referida formação era de viabilizar a melhoria das práticas pedagógicas visando maior conhecimento sobre a diversidade étnico-racial.

A formação foi estruturada dentro do Projeto de Formação Continuada da SEMED, organizado em três momentos: cursos de 60h, seminário de 40h e oficinas de 20h atendendo 365 professores/as de 73 escolas da Rede Municipal num universo de 132 escolas

A metodologia utilizada foi através da leitura e discussão de textos, análise de filmes, palestras com especialistas da área, aulas de campo, oficinas pedagógicas, organização de atividades pedagógicas interdisciplinares e socialização de atividades desenvolvidas nas escolas.

As temáticas abordadas foram: 1) Cursos: Currículo e Relações Étnico-Raciais; A Lei 10.639/03 e o Currículo; A Escola e o Currículo; O Currículo da Escola Zumbi dos Palmares; Abordagens da historiografia; Religiosidade Afro-Brasileira. 2) Seminário: Ações afirmativas a uma Educação Anti-racista: A Escola respeitando sua diversidade na construção de Identidades. 3) Oficinas Pedagógicas: Práticas Pedagógicas na Construção da Identidade; Quilombos; A religiosidade afro-brasileira; Reconhecimento e valorização da arte da matriz africana como patrimônio cultural brasileiro; Influência das línguas africanas no português brasileiro e Análise e Reflexões acerca de novos materiais didáticos ligados a área afro-cultural.

A primeira temática do Curso foi trabalhada pelo Clébio Correia de Araújo mestre em Educação Brasileira. Durante a formação o professor destacou a relação da educação com o Currículo Escolar. A importância dessa reflexão inicial foi necessária para que os/as docentes discutissem sobre suas práticas pedagógicas. Ainda nessa primeira etapa foram trabalhadas as Abordagens da Historiografia com o professor Zezito de Araújo, Mestre em História do Brasil. SE destacou a história da África, sua formação, construção e suas contribuições.

Houve também a temática da Religiosidade Afro-brasileira que o Professor e pós-graduando em Cultura Afro-Brasileira Célio Rodrigues dos Santos, Babalorixá do Núcleo de Cultura Afro-brasileira – IYA OGUM – TÊ, trabalhando sobre Diáspora Africana, destacando principalmente suas semelhanças e contribuições, tendo como foco os aspectos da religiosidade, dando oportunidades aos/as docentes conhecer a religião de matriz africana tanto o Candomblé como Umbanda.

No decorrer do curso, de 60 horas, foram realizadas duas aulas de campo, uma numa escola municipal, que já desenvolve um trabalho voltado para a Diversidade Étnico-Racial, ou seja, que já trabalha a Lei 10.639/03 no seu currículo escolar e outra aula foi a visitação de duas casas religiosas de matriz africana(candomblé e umbanda), visando aprofundar melhor o conhecimento teórico estudado no primeiro momento do curso.

Com relação ao Seminário de 40 horas cujo título foi “Ações Afirmativas e a construção de uma educação anti-racista: a escola respeitando a sua diversidade na construção de identidades”, contou-se com a participação do Professor Doutor em Educação Moisés de Melo Santana e da Professora Mestranda Educação Brasileira Maria Alcina Ramos de Freitas, que dividiram o seminário em três blocos: 1. Ações Afirmativas e teorias raciológicas com a exibição de Documentário sobre Relações Raciais e Educação; 2. Diversidade Cultural Humana com trabalho desenvolvido em grupos e apresentação dos mesmos em Discussão Sistematizadora Coletiva; 3. Educação numa perspectiva transcultural dialógico-crítica.

O curso foi finalizado com a realização de oficinas com as seguintes temáticas: Práticas pedagógicas na construção da identidade; A religiosidade afro-brasileira; Reconhecimento e valorização da arte da matriz africana como patrimônio cultural brasileiro; Influência das línguas africanas no português brasileiro; Quilombos; Práticas pedagógicas na construção da identidade etnomatemática e Análise e Reflexões acerca de novos materiais didáticos ligados a área afro-cultural.

Na Oficina, *Práticas pedagógicas na construção da identidade*, teve como metodologia o trabalho em equipe. Foi produzido coletivamente material pedagógico, com os seguintes aspectos abordados: Continente Africano, Diversidade, Religiosidade, Colonização e Interdisciplinaridade.

Na Oficina, *A religiosidade afro-brasileira*, ministrada pelo Professor Mestrando em Teoria Literária Lepê Correia, houve exposição e reflexão junto com os/as professores/as cursistas aspectos gerais da Religiosidade Africana, fazendo um aporte teórico-filosófico das demais matrizes religiosas comparando-as com a matriz africana.

Cabe ressaltar, que esta oficina e a temática da Religiosidade Afro-Brasileira, que foi oferecida no primeiro momento e teve como objetivo a compreensão da religião de matriz africana para tentarmos quebrar com a resistência e preconceitos criados a partir de apenas uma concepção de mundo, como afirma Freitas (apud ROCHA 2008, p. 89)

Mais do que ninguém, a comunidade negra aspira à concretização desse direito à liberdade religiosa. As religiões dos orixás, que fundamentaram o

processo de resistência do negro no Brasil, ainda não encontraram o devido reconhecimento e a liberdade de expressão na sociedade brasileira. Os preconceitos, os rótulos, as discriminações, e o desrespeito, continuam a marcar a vida dos membros ou adeptos dessas religiões. É inconcebível, no Brasil, falar de direitos à liberdade religiosa sem considerar o direito de expressão das Religiões Afro-Brasileiras.

Na Oficina, *Reconhecimento e valorização da arte da matriz africana como patrimônio cultural brasileiro*, ministrada pelo Professor e especializando-se em Docência do Ensino Superior Amaurício de Jesus, trabalhando as seguintes temáticas: O que é identidade cultural; Elementos da cultura afros que foram absorvidos no nosso dia a dia; Promovendo ações afirmativas na sala de aula; Registro da cultura material e imaterial local; construção de uma identidade afro-alagoana. O funcionamento da oficina partiu da intenção de levar o corpo docente a vivenciar experiências que contribuíssem para uma sensibilização, reconhecimento e produção, utilizando como eixo de ação, elementos e temas do nosso cotidiano, tais como brinquedos, festas, manifestações, hábitos, aromas e outros, sempre levando em conta a visão africana.

Outra Oficina foi a *Influência das línguas africanas no português brasileiro*, ministrada pela Professora Doutora em Antropologia Rachel Rocha de Almeida, esta afirma que “[...] as palavras de origem africana que identificamos no nosso vocabulário ocupam outro espaço ordinário, aqueles que se refere à comunicação mais direta e aos níveis menos especializados do exercício lingüístico.” (2006, p.12), nesta oficina foram abordados os seguintes sub-temas: Racismo à Brasileira; Cultura Afro-Brasileira, um universo multireferenciado e Presenças ‘invisíveis’ da África entre nós.

Na Oficina *Quilombos*, ministrada pela Professora doutoranda em Geografia Maria Ester Ferreira da Silva, foram abordadas as concepções de quilombos e diversidade cultural que tem norteado reflexões educativas contemporâneas dentro da Antropologia, bem como as correntes da Geografia que melhor propiciam um conhecimento sólido para esta nova questão que se apresenta dentro da sala de aula, que a aplicabilidade da Lei 10639 no ensino da geografia.

Na Oficina *Práticas pedagógicas na construção da identidade etnomatemática*, ministrada pela Professora Mestre em Psicologia Cognitiva Lúcia Cristina Silveira Monteiro, discutiu-se a Etnomatemática, um projeto de pesquisa; Matemática uma construção humana; Os números e seus significados, proporcionalidade uma idéia fundamental; Transposição didática e Etnomatemática, Modelagem na construção civil; Explorando situações geométricas para modelar, A decomposição do cubo; A pesquisa em Educação Matemática, construção do conhecimento e linguagem geométrica; A pesquisa em Educação Matemática. Ressaltamos a importância desta oficina, com as palavras de Cunha Junior (2006, p. 63):

A preocupação com o ensino e o aprendizado da matemática em territórios de maioria afro-descendente nasce da constatação das precariedades da educação formal matemática nestas áreas. Constatamos que em muitas das áreas de maioria afro-descendente, praticamente inexistente ensino competente e adequado de matemática, decorrendo daí um grande fracasso no aprendizado da disciplina que fica imputado a população e não à ineficiência do sistema educacional.

Na Oficina *Análise e Reflexões acerca de novos materiais didáticos ligados a área afro-cultural*, ministrada pelo Professor Mestre em História do Brasil Zezito de Araújo, foi mostrado a diversidade de materiais didáticos relativo à cultura afro-brasileira, como livros didáticos e para-didáticos, vídeos-documentários, músicas, que podem ser utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, trabalhar a Diversidade Étnico-racial na escola promove de forma significativa a oportunidade de um maior envolvimento dos diversos profissionais da educação junto aos (as) alunos (as) a partir da reflexão que o espaço escolar proporciona o encontro das diferenças e é preciso estabelecer padrões de respeito, de ética e garantia dos direitos sociais.

Percebemos um avanço do Núcleo no desenvolvimento deste curso, mas como não foi uma política da secretaria, a ação só se efetivou com a parceria do MEC, não houve continuidade no ano seguinte, voltando a formação do NEDER pro seu formato original. Observamos que a SEMED, mesmo instituindo equipe técnica permanente que discute a temática de diversidade, não adota uma política efetiva de

implementação da Lei 10639/03, que vai além da criação do Núcleo, que é necessário dizer, não tem recursos orçamentários para seus fins.

Percebemos também a falta de monitoramento dos trabalhos dos/as professores/as que participam das formações, além de haver alta rotatividade dos participantes.

Observamos também que não há nenhum departamento dentro do organograma da secretaria de avaliação da sua proposta de formação continuada. São os próprios técnicos que no final do ano fazem um relatório, a partir do olhar dos professores/as que participaram da formação.

4.3 PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO DEJA

Estudos recentes vêm mostrando a importância de se repensar o currículo, levando em consideração o conhecimento das vidas dos/as alunos/as, sujeitos de aprendizagem. E esse conhecimento surge da prática social e educativa. Silva (2005) faz uma discussão sobre as teorias do currículo, das quais aprofundaremos as reflexões sobre a teoria crítica. O autor afirma que para se refletir sobre alguma teoria do currículo, é preciso entender qual tipo de conhecimento deve ser ensinado, quais questões essas teorias buscam responder. O currículo, como afirma Silva (2005, p.15): “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionado aquela parte que vai construir precisamente o currículo”.

Em 1960, ano de grandes agitações e transformações no mundo, surgem teorizações que questionam a estrutura educacional tradicional. São as teorias críticas do currículo, que como afirma Silva (1999, p. 30) “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical.”

Neste contexto, ressaltamos a contribuição de Paulo Freire nesse campo teórico, no qual ele discute as questões fundamentais curriculares: o que ensinar? Sua crítica ao currículo existente está sintetizada no conceito de educação bancária que

“expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno”. (SILVA, 2005, p. 58).

Numa alternativa à concepção bancária propõe-se o conceito de “educação problematizadora”, que exige uma nova compreensão do significado de conhecer. Para Freire (2005) , conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Na sua concepção, é através do diálogo, que os homens mutuamente se educam. Ele anuncia uma sociedade/educação problematizadora da realidade social, em que se estimule além do diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar, desenvolvendo uma ação de comunicação entre os sujeitos, possibilitando a articulação entre os saberes e a convivência ética com a diferença. “Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder a seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 52)

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada na análise da dinâmica de classe, mas tornou-se evidente que as relações de desigualdades e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas a classe social. O debate deve incluir a questão de raça e etnia. Como afirma Silva (1999, p. 1001):

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendendo aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas- está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais.

A partir da perspectiva da educação problematizadora, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento, criando dialogicamente um conhecimento do mundo. Essa visão de educação permite a constituição de um conteúdo programático do currículo a partir das experiências dos/as alunos/as.

É com esta concepção de educação, que em 2003 o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) convidou, entre outros, o corpo docente da escola Nise da Silveira para fazer uma reorientação curricular atendendo a EJA. Esta proposta se caracterizou por

Desencadear uma pesquisa sociocultural - pesquisa-ação - como necessidade pedagógica de buscar falas da comunidade que expressem situações significativas conflitantes e conflituosas, freqüentes no contexto sociocultural local e passíveis de superação ao serem concebidas como situações-limites – temas geradores – que, conseqüentemente, supõem os respectivos temas reversos, contratemas, a partir de um olhar crítico dos educadores [...] (SILVA, 2004, p.184).

Esta pesquisa sócio-antropológica se caracteriza pelo estudo da realidade, isto é, a escuta dos/as educandos/as, fazendo uma pesquisa de campo, a partir de um roteiro pré-estabelecido. Como afirma Rocha (2010):

Nesse processo de reorientação curricular uma das características mais marcante refere-se a efetiva participação da comunidade, através do constante diálogo entre todos os segmentos envolvidos nessa trajetória, que vai desde os técnicos das secretarias de Educação, aos profissionais das escolas e a própria comunidade.

O local onde os/as professores/as de EJa da Escola Nise da Silveira realizaram a pesquisa de campo foi o Loteamento Terra de Antares I. O surgimento desse loteamento se deu de forma desordenada. Existia um resquício da mata atlântica, que aos poucos foi desaparecendo. Os/as novos/as moradores/as na grande maioria, oriundos do interior do Estado que vieram em busca de melhores condições de vida, ocuparam desordenadamente o local que culminou num espaço de favelização, que no município de Maceió, comumente é denominado Grota.

Na segunda etapa realizou-se a coleta por escrito das opiniões da comunidade, trazida para discussão entre o grupo e foi selecionada as falas significativas, falas que resgatam os problemas vivenciados pela comunidade e as explicações e proposta apresentadas por elas para superação desses problemas, por exemplo, lixo na comunidade, violência, falta de postos de saúde. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas, e limites explicativos dessa visão. Sobre isso Silva A.G. (2004, p. 185) propõe:

Contextualizar a realidade local com a construção de uma rede temática – a partir da problematização das falas selecionadas, identificando as tensões entre os conhecimentos presentes sobre a realidade local –, que registre as análises relacionais da micro e da macro organização social realizadas pela comunidade escolar expressas em diferentes relações entre os aspectos socioculturais da infra-estrutura local, inserindo-a em um contexto mais amplo (elementos da macro organização sociocultural e econômica), propiciando a compreensão dos conflitos como contradições sociais passíveis de superação a partir da prática dos sujeitos envolvidos.

A partir daí parte-se para etapa seguinte que é a problematização das falas sistematizadas. Nesta etapa os educadores/as da escola buscam caracterizações de aspectos e elementos socioculturais e econômicos. Dessas falas problematizadas retira-se uma para ser o tema gerador, fazendo um contraponto com o contra-tema. Aqui consideramos o tema como ponto de partida pedagógico e o contra-tema é um guia norteador, que conduzirá para revelação da realidade local, que se pretende construir com os/as educandos/as.

Os Temas Geradores são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, buscando a superação de uma visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar a realidade. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. Isto é,

Construir questões geradoras pelo diálogo entre as diferentes dimensões analíticas do tema / contratema, orientando os educadores no percurso pedagógico programático a ser organizado a partir da rede temática. (SILVA, 2004).

O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando se torna apenas depósito de informações. Como diz Freire (2004, p.119):

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou a professora deve deflagrar.

Por isso, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social, resgatando seu desejo de se assumir enquanto sujeito de direito, do uso da fala. Freire (2005, p. 139) diz:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Reafirmando Freire, Rocha (2010) considera que:

Um currículo é um processo, pelo qual os sujeitos envolvidos nele possam ressignificar seus saberes e experiências, desenvolvendo novos modos de compreensão de mundo. O diálogo entre os sujeitos é um pressuposto que fundamenta a construção de um currículo popular crítico e entre seus vários objetivos um deles é o de mobilizar o grupo para possibilitar todo um processo de mudança rompendo com a perspectiva tradicional e autoritária de não participação dos segmentos da escola na construção curricular, ou seja, que enfatize o currículo tendo o conflito como ponto de partida.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS DE EJA NA REDE MUNICIPAL

Como já foi afirmado no capítulo anterior, no Departamento de Jovens e Adultos, desde sua criação em 1993, existe um esforço de priorizar esta modalidade de ensino como política educacional do município. Para concretização desse objetivo podemos citar a valorização dos profissionais que atuam na EJA através de uma permanente formação, seja através de monitoramento das escolas seja através de parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na organização de seminários com os docentes/as desta instituição. Quinzenalmente, dentro do calendário de formação da SEMED, o DEJA oferecia formação para seus/as professores/as. Além disso, também é oferecida em diálogo com o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA) participação nas reuniões ampliadas deste Fórum, que se discute normalmente temas relacionados à EJA no cenário brasileiro. Foram realizados dois Seminários municipais sobre a Educação de Jovens e Adultos (1995 e 1996), cujos resultados foram registrados em anais e editados pela SEMED. Produziu-se também material didático o 1º, 2º e 3º Cadernos de Produção Coletiva (1995, 1997, 1998), com textos produzidos pelos alunos das

turmas de Educação de Jovens e Adultos, e utilizados pelos professores/as e alunos/as na sala de aula.

Inclui-se também a participação dos professores/as no Colóquio Internacional Paulo Freire, que se realiza desde 1998 bienalmente na cidade do Recife, no qual tem como um dos objetivos “socializar experiências sócio-educativo-culturais, referenciadas no pensamento freireano, vivenciadas em ambientes educativos, escolares e não escolares” e participação nos Encontros Nacionais de Educadores de Jovens e Adultos (ENEJAs). Essa importância dada para que o professor seja um professor-pesquisador, resultou no engajamento da Escola Nise da Silveira na proposta de reorientação curricular de EJA. Sempre houve uma preocupação da equipe técnica para conseguir o melhor formato, a melhor perspectiva metodológica, a melhor orientação, uma formação que contemplasse a interdisciplinaridade. Destas indagações é que foi adotada a experiência com a Rede Temática. Com essa proposta, a equipe técnica do DEJA estava buscando uma perspectiva de dar um olhar diferenciado que atendesse as necessidades desses sujeitos, não mais numa perspectiva reprodutiva, do professor ensinar pra criança reproduzir pro aluno/a adulto/a.

Porém é necessário dizer que para a efetivação da proposta esbarramos nos entraves decorrentes da omissão política para a educação de jovens e adultos desta secretaria, por exemplo, a falta de professores/as efetivos, que garantissem a continuidade do trabalho. No segundo segmento dos/as quatro professores/as, apenas um era do quadro; falta de pessoal de apoio dentro da escola, tais como, vigia e merendeira; falta de transporte para acompanhamento dos técnicos à escola.

4.5 A PARCERIA ESTADO-MUNICÍPIO NO TRATO DAS QUESTÕES RACIAIS

Desde dezembro 2008, com a mudança na SEE especificamente na Gerência de Educação Étnico-Racial começou-se a desenhar um novo perfil de formação voltada para a temática da diversidade étnico-racial dentro da secretaria estadual. Foi se concretizando um diálogo com o NEDER, que culminou numa parceria bem sucedida entre as duas redes na questão de elaboração de uma formação continuada para implementação da Lei 10639/03 para os/as professores/as, principalmente para aqueles que têm vínculo empregatício tanto com o Estado quanto com o Município, ou seja, a formação continuada vem ocorrendo no formato de parceria (Estado+Município), o que facilita a participação dos professores nos referidos cursos. A partir de 2009, em decorrência da fala de alguns professores/as que alegavam não participar das formações por que trabalham nas 2 redes públicas de ensino, objetivou-se em parceria com a Gerência de Educação Étnico Racial e de Gênero da Secretaria de Educação do Estado oferecer além da formação da SEMED, formação integrada com a SEE com carga horária de 40 h para professores/as que são efetivos/as das 2 redes para superar esse processo de evasão na formação continuada. Essa experiência foi avaliada como positiva pelos/as professores/as. Os trabalhos feitos nas escolas envolvendo a temática da diversidade étnico racial é acompanhado pelo núcleo quando necessário, colocando a disposição das unidades escolares e dos seus docentes um acervo bibliográfico que o mesmo possui e ainda seus integrantes contribuindo com palestras.

Nesse sentido, foi promovido um curso de 40 h dividido em 5 encontros bimestrais durante o ano letivo de 2009 e 2010, especificamente neste último ano a formação integrada teve o tema “ reflexão da prática pedagógica: igualdade na diversidade” e os 3 primeiros encontros tiveram sub-temas: o racismo no cotidiano escolar; a mulher negra - marcas de exclusão; e dos movimentos sociais às ações afirmativas: contribuições no contexto escolar”. Os dois últimos encontros foram uma aula de campo numa comunidade quilombola e a socialização dos projetos desenvolvidos nas escolas dos respectivos professores/as durante o ano letivo.

O resultado desse trabalho é que possibilitou aos profissionais condições para a construção de uma imagem positiva da cultura negra no currículo e nos projetos pedagógicos das escolas. E em articulação com o NEAB/UFAL a partir, de julho de 2009 promove parceria com os municípios que tenham comunidades quilombolas visando à formação de professores/as para a diversidade étnico-racial .

Fortalecemos também o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial, com reuniões mensais, criando um diálogo permanente com o movimento negro de Alagoas e as diversas instituições, Conselho Estadual de Educação/CEE, Sindicato dos trabalhadores em Educação de Alagoas/SINTEAL, Universidade Federal de Alagoas/UFAL, Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, União dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME entre outros. O resultado desse diálogo é que se está construindo uma minuta envolvendo todos esses atores para ser encaminhado ao ministério público para que todos os municípios alagoanos efetivem implementação da Lei em 2010. Também em 2010, em parceria com NEAB/UFAL, com a Diretoria do ensino médio da SEE/AL promovemos palestras sobre o programa de ações afirmativas da UFAL em algumas escolas de ensino médio das quatro coordenadorias de Maceió.

Mesmo avaliando de forma positiva essas ações, percebemos o quanto ainda o Estado precisa se responsabilizar para a efetiva implementação da lei, principalmente no tocante a produção de material didático. Também não percebemos nenhuma articulação referente à construção de relatório e avaliação das escolas sobre os seus respectivos trabalhos na temática. A gerência de diversidade étnico racial não tem orçamento próprio para planejar suas ações.

Enfim, percebemos que tanto o governo municipal quanto o estadual se eximem de cumprir as determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana. Quando nos debruçamos no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana lançado pelo MEC em 2009 que tem como objetivo

Colaborar para que todo sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (p.23)

Notamos que no que diz respeito às atribuições dos sistemas de ensino e conseqüentemente as ações do governo estadual, quase nada foi feito de significativo de implementação da Lei. Das 9 principais ações que o Plano orienta para o sistema de ensino estadual, apenas 3 são colocadas totalmente em prática. As outras ações esperam uma posição política de prioridade do Estado na área de educação á demanda da população afrodescendente.

5 A ESCOLA NISE DA SILVEIRA: UM OLHAR SOBRE SEUS DIVERSOS SUJEITOS

Neste quinto capítulo discute-se o trabalho desenvolvido pela Escola Municipal Nise da Silveira na EJA diante da diversidade étnico racial, bem como as concepções elaboradas pelos estudantes e professores/as sobre essa diversidade. Este capítulo foi dividido em quatro partes: a caracterização da escola, o Projeto Político-Pedagógico, os sujeitos que constroem a história da EJA da Escola Nise da Silveira e a História e Cultura Afro-Brasileira no espaço da escola no trato da questão racial.

O capítulo foi construído baseado nos dados coletados partir dos 19 questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa. Para tanto, foram aplicados cinco questionários entre os/as professores/as e quatorze entre os/as alunos/as do segundo segmento da EJA da referida escola. Ressalta-se que os questionários tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as foram estruturados em questões fechadas e abertas.

5.1 A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

5.1.1 Histórico

No ano de 2000, um contrato foi firmado entre a Prefeitura Municipal de Maceió e uma construtora na intenção de entregar a Escola Nise da Silveira pronta no ano de 2001 para que iniciasse seu primeiro ano letivo em fevereiro ou março do mesmo ano. Contudo, como houve atrasos na obra a escola só pode iniciar seu ano letivo em outubro de 2001.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental recebeu o nome Nise da Silveira em homenagem a uma psiquiatra alagoana, nascida em Maceió em 1905 e falecida no Rio de Janeiro em 1999, que revolucionou a psiquiatria por substituir o tratamento de eletro choque por terapia ocupacional e por isso é reconhecida em todo o país e no mundo.

A primeira diretora e vice-diretora, por não existir ainda o Conselho Escolar, assumiram os cargos por indicação política. Depois do Conselho instituído, houve eleição direta para o cargo e hoje a escola está na sua terceira gestão escolar.

Seus/as professores/as, na sua grande maioria, vieram removidos de outras escolas municipais, principalmente pelo motivo da Escola Nise da Silveira se localizar perto de suas residências. São profissionais com experiência na educação pública.

A escola desde seu início atende a educação infantil, primeira etapa do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. A partir de 2007, com a implantação do ensino de 9 anos na rede, a instituição deixa de oferecer a educação infantil e atendendo a necessidade da comunidade oferece 2º segmento de educação de adultos.

5.1.2 Localização

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nise da Silveira, localiza-se no bairro Antares, no bairro da Serraria, na parte alta da cidade de Maceió. Tem como principal via de acesso a Avenida Menino Marcelo (Via Expressa) e situa-se exatamente no Km-10, tomando como ponto de partida o centro da cidade de Maceió. Paralelo a escola localiza-se um grande canal que margeia toda a estrada que hoje já é asfaltada, ligando a Avenida Menino Marcelo ao Conjunto Santa Lúcia.

A Escola representa o único investimento público nesse bairro. Falta investimento em todos os aspectos. Não há saneamento, postos de saúde, espaços culturais e de lazer, nem mesmo uma simples praça. Os terrenos baldios são transformados em campos de futebol para as peladas dos adolescentes. Nas Grotas a realidade ainda é mais dura. Em algumas delas, não há água encanada, coleta regular de lixo; em algumas localidades também não tem telefones públicos (orelhões). Deste modo, as comunidades não têm um espaço público para satisfazer suas necessidades básicas

de sobrevivência e nem para manifestar-se culturalmente. Percebemos que a igreja e a escola são os únicos espaços de sociabilidade.

5.1.3 Estrutura e Funcionamento

A escola ocupa um quarteirão. Na frente tem um portão, que é a entrada principal, onde os professores, funcionários e comunidade têm acesso ao interior da mesma. Nessa entrada principal é também usada por alguns funcionários como garagem. No final deste pátio ao lado esquerdo, há um portão por onde todos os alunos têm acesso à parte interna da escola.

A secretaria é a primeira sala da escola. É ampla, arejada e contem mais três salas com portas, na qual tem um almoxarifado para materiais didáticos e arquivo da secretaria que sofreu reforma com armários embutidos. Há outra sala que foi destinada aos atendimentos da Assistência Social e ainda um banheiro.

A esquerda da secretaria tem uma porta que dá acesso à sala da direção e a parte interna da escola. A sala onde fica a direção tem três portas na qual uma das portas dá acesso à secretaria, a outra a sala de professores e aos demais cômodos da escola. A sala dos/as professores/as é bem maior e localiza-se vizinha a sala da direção; é reservada e possui janelas e um banheiro.



Foto 1:
Fonte: Pesquisa Direta(2010)

As salas de aula no primeiro ano de funcionamento foram quatro, do mesmo tamanho e modelo. No ano seguinte construíram mais três salas de aulas, estas foram entregues no mesmo estilo das primeiras salas, revestidas de azulejos brancos, luzes fluorescentes e dois ventiladores. Os/as alunos/as reclamam da falta de manutenção, o que ocasiona salas escuras, por nem todas as luzes acenderem, ventiladores muito barulhentos e carteiras já desgastadas.

No meio da escola tem pátio coberto, no qual as crianças circulam e brincam durante o intervalo. Entre este pátio coberto e as salas da direção e dos/as professores/as existe uma enorme sala construída, a sala de informática. Já no outro lado tem um corredor com três salas de aulas, iniciando com o portão de entrada e saída dos alunos de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e terminando no espaço coberto.



Foto 2
Fonte: Pesquisa Direta, (2010)

No lado oposto ao primeiro corredor encontram-se um banheiro para funcionários, a cozinha, a área de serviço, a dispensa onde fica armazenada a merenda, e os banheiros para uso dos alunos (masculinos e femininos), ambos com quatro divisórias e adaptadas para portadores de deficiências físicas. Entre estes dois banheiros, existe uma pequena dispensa para utilização dos materiais de limpeza.



Foto 3
Fonte: Pesquisa Direta (2010)

Por trás da secretaria, interligados por corredor, há um espaço onde se localizam uma sala da educação especial, ou seja, sala de recursos especiais, uma sala que foi adaptada para a coordenação pedagógica e duas salas para atender os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental – ambas com banheiro. Há ainda um pequeno espaço aberto, forrado por areia de praia, destinado a recreação dos alunos do 1º ano (crianças de 06 anos de idade).

Indo pelo corredor próximo as salas do 1º ano em direção ao pátio coberto, encontra-se um portão que dá acesso a uma área, que está reservada inicialmente à construção de um espaço destinado a atender os alunos do 1º ano ou ainda à construção de uma quadra de esporte para atender as aulas de educação física.



Foto 4
Fonte: Pesquisa Direta (2010)

5.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Toda escola deve ter definida, para si mesma e para sua comunidade escolar, uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana.

O Projeto Político-Pedagógico percebe a escola como uma estrutura macro em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta que gerencia e que auxilia a escola na definição de suas prioridades, convertendo-as em metas educacionais. O Projeto Político-Pedagógico como preconiza as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica(2010) “interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.” Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar.

A Escola Municipal Nise da Silveira construiu seu Projeto Político-Pedagógico, depois de seis anos de atividade, em 2007. Foram definidos como seus objetivos gerais “garantir e oportunizar a organização do processo ensino-aprendizagem, com qualidade social [...] fortalecer o processo de gestão democrática [...]” (PPP, 2007, p. 7).

Os objetivos específicos do PPP afirmam as ações de:

- Elaborar e desenvolver uma proposta de trabalho de acordo com as necessidades e demandas identificadas pela escola;
- Trabalhar o currículo numa perspectiva da formação de um cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade;
- Propiciar uma gestão participativa, favorecendo a construção de uma identidade coletiva;
- Otimizar o trabalho exercido pela gestão através da atuação da coordenação pedagógica e serviço social, a fim de que as decisões e ações referidas à gestão democrática e ao ato de ensinar e aprender se faça de modo fundamentado e articulado.(PPP, 2007, p. 07)

Percebemos que em nenhum momento nos objetivos do PPP se explicitam ações para discussão da diversidade étnico racial dentro da escola. Entendemos que é na construção do P.P.P, feito coletivamente,é que poderá aparecer mudanças de valores, atitudes, idéias,com o objetivo de garantir a superação de desigualdades raciais.

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico cultural,ambiental, as questões de gênero,etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas,a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político pedagógico,devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam,definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam,preservando a sua articulação sistêmica.(DCNGEB,2010)

É obrigação da escola considerar a identidade de seus sujeitos e toda realidade cotidiana do universo escolar.

No seu marco conceitual a escola define seu currículo como “inclusivo evitando a discriminação do aluno no que se refere ao racismo, ceticismo, sexual, preconceito social, religioso e cultural ou qualquer forma de discriminação [...]” (op.cit., 23).

No marco operativo se discutem as estratégias de ações para diminuir problemas relacionados a escola. São ações de médio e longo prazo, dentro da disponibilidade escolar.

Neste plano de ação foram elencados 11 problemas e para cada problema uma ação concreta, uma estratégia de ação, período de resolução e a competência (responsável) de cada ação. Os problemas identificados são: infrequência escolar, evasão na EJA, indisciplinar escolar, não cumprimento do horário na escola pelos alunos da EJA, uso inadequado do patrimônio escolar, baixo desempenho acadêmico dos alunos, ausência de harmonia nas relações interpessoais entre os segmentos e turnos da escola, acidentes e violência na escola, hábitos alimentares inadequados, agressividades entre os alunos, degradação ambiental.

Os projetos que estão relacionados no PPP são: recreio dirigido que tem como objetivo promover a melhoria na convivência escolar; dengue - para desenvolver um movimento de conscientização e ação sobre a doença; festa junina - resgatar a

tradição do nordeste através do significado da festa; folclore - despertar no aluno o gosto pela arte e tradição popular; escola letrada, que objetiva o incentivo da leitura na escola; brinquedo e brincadeira com o objetivo de resgatar as antigas brincadeiras e brinquedos e por fim sexualidade (prevenção e cuidados).

5.3 OS SUJEITOS QUE CONSTROEM A HISTÓRIA DA EJA DA ESCOLA NISE DA SILVEIRA

Neste item construímos um perfil dos sujeitos que estão de alguma forma envolvidos na Educação de Jovens e Adultos na Escola Nise da Silveira. As turmas que estão atualmente freqüentando a escola são na maioria do gênero masculino, constitui-se desta forma: 1º segmento 4 turmas, uma de primeiro com 18 alunos/as, uma de segundo com 28 e duas de terceira fases com 32 e 35 alunos/as respectivamente matriculados/as.

O 2º segmento é composto por três turmas de 4ª, 5ª e 6ª fases, com 42, 40 e 21 alunos/as respectivamente, na sua maioria jovens, do sexo masculino. Na sua grande maioria moram no Loteamento Terra de Antares I, e os outros residem na Grota da Alegria, no Cambuci e em bairros circunvizinhos. Há também muitos adolescentes desempregados que fazem da escola seu espaço de socialização e de lazer. Como diz Moura (2007,p.33):

As dificuldades para se manter nas salas de aula são muitas e vão desde o horário das aulas, a motivos econômicos, familiares e pessoais. Por exemplo, pelo fato das aulas serem no turno noturno alguns acabam desistindo, pois após trabalharem exaustivamente durante o dia preferem tirar a noite para descansar. A necessidade de trabalhar é para o público de EJA uma prioridade logo muitos têm que optar entre estudo ou trabalho, tal opção acarreta quando não em desistência do curso, em faltas contínuas a aulas e conseqüentemente, prejuízo na aprendizagem.

Os/as professores/as, na sua maioria, tem pós-graduação lato sensu. São 4 professoras do 1º segmento e 4 professores/as do segmentos nas seguintes áreas de conhecimento: história/geografia, língua portuguesa/espanhol, artes e matemática/ciências. Não há professor de educação física. Percebemos que os/as professores/as têm carga horária de no mínimo 20 horas semanais, e ainda trabalham ou na rede estadual ou na escola particular o que acarreta dupla jornada

de trabalho. No tocante à renda todos/as ganham mais de três salários mínimos, moram em casa própria e possuem carro. Todos/as participam da formação continuada oferecida pela secretaria, abordando especificamente uma nova proposta curricular para esse segmento.

As diretoras, a geral e a adjunta, se revezam para atender as demandas. Na secretaria trabalham um secretário escolar e um agente administrativo. Há um porteiro e uma merendeira.

5.3.1 Perfil dos/as docentes de EJA

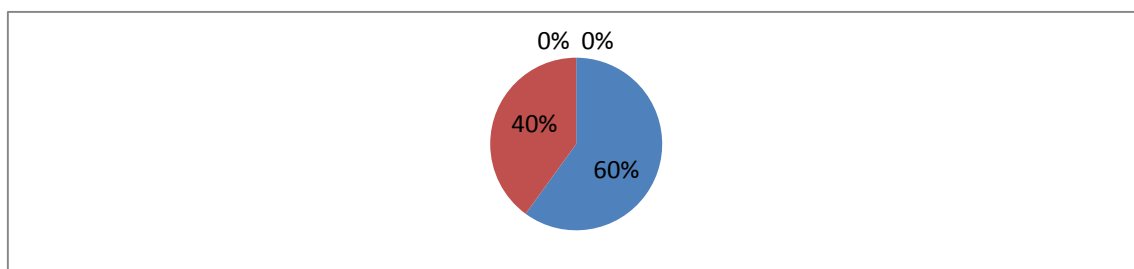


Gráfico 1: Sexo dos Docentes de EJA
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

O corpo docente é majoritariamente do sexo feminino 60% e 40% são do sexo masculino. Essa maioria feminina nos remonta ao século XIX que consolida essa profissão para mulheres, como afirma Schaffrath (s/d, p.11):

Em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério, a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora.

Em relação à idade dos docentes elas variam de 34 a 49 anos, o que podemos inferir serem professores/as em fase de maturidade profissional, com formação específica na modalidade. Um/a professor/a que atua em EJA deve refletir permanentemente sobre sua prática, entendendo bem os objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico que é carregado de especificidades.

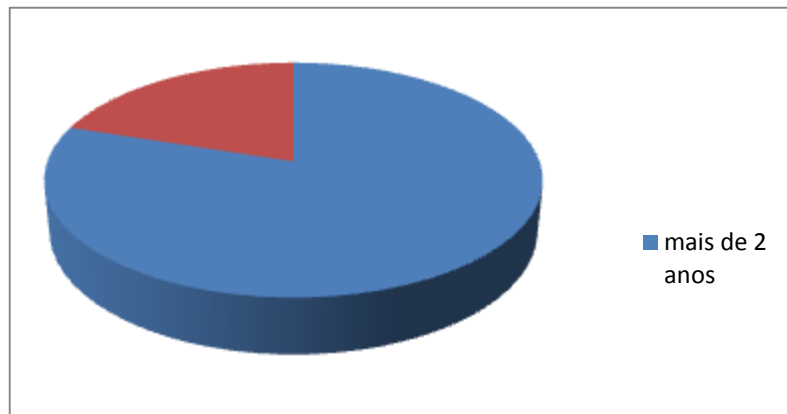


Gráfico 2: Tempo de experiência na EJA
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Em relação ao tempo de experiência de trabalho na EJA 80% tem mais de dois anos e 20% até dois anos de experiência. No contato com esses/as docentes verificamos que essa experiência resulta num maior comprometimento com a educação, pois esses/as professores/as tem maior tempo de formação continuada voltada para a modalidade.

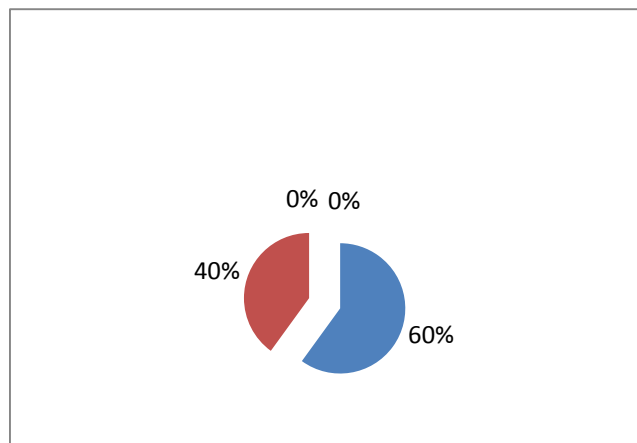


Gráfico 3: Cor dos Docentes
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Em se tratando da questão cor 60% dos/as docentes se auto declararam pardos e 40% se auto declararam brancos, o que nos leva a observar a inexistência de professores/as que se auto declaram negros/as. A ausência de professores/as declaradamente negros/as significa conseqüentemente a ausência do legado cultural do povo negro que foi construído ao longo dos anos e que não aparece no espaço das escolas. Além disso, essa falta de um “modelo” de professor/a negro/a

pode influenciar negativamente no processo de identificação étnico-racial desses/as alunos/as. Ressalta-se que assumir-se negro/a é antes de tudo uma posição política e que não aparece contemplada pelos/as professores/as da referida escola. Obviamente a negação da identidade negra é fruto de um processo histórico que apagou do discurso da escola a contribuição cultural da matriz africana que faz parte da formação do povo brasileiro. Aliado a isso temos o mito da democracia racial, os estereótipos construídos sobre o negro, a ausência de negros/as nos espaços privilegiados de poder, entre outros.

Quanto à questão da Religião todos/as eles/as se afirmaram católicos/as, apenas 1 se declarando católico/a não praticante. Precisamos estar atentos a essa dominação da matriz religiosa cristã no ambiente escolar, pois ela poderá contribuir como mecanismo de repressão contra alunos/as que professam outras religiões, principalmente a de matriz africana ou mesmo quem não professam nenhuma religião. Independente da religião praticada pelo educador/a, a sua postura deve ser desprovida de preconceitos religiosos na sala de aula.

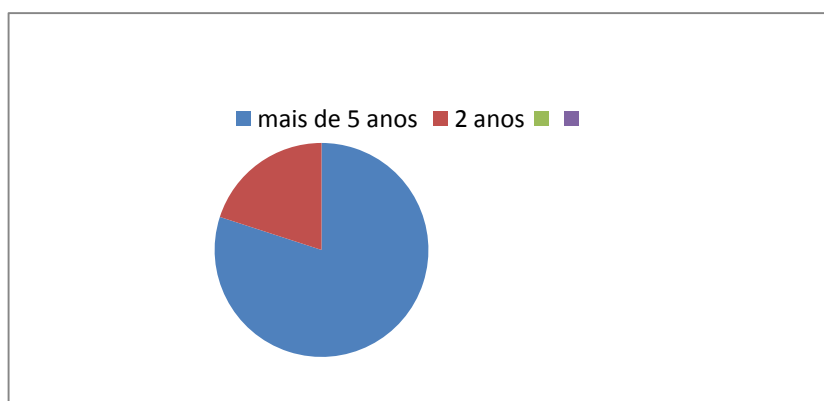


Gráfico 4: Tempo de Escola
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

No que diz respeito ao tempo em que atuam na escola, 80% dos professores tem mais de cinco anos e 20% tem apenas 2 anos. Percebe-se a partir desses percentuais que não há na escola uma rotatividade de professores/as, o que propicia o desenvolvimento de projetos que articulem os diversos profissionais, uma continuidade maior nos trabalhos bem como influência na convivência entre esses

profissionais e os/as demais trabalhadores/as em Educação que fazem parte da referida escola, além de todo o corpo discente.

5.3.2 Perfil dos/as alunos/as de EJA

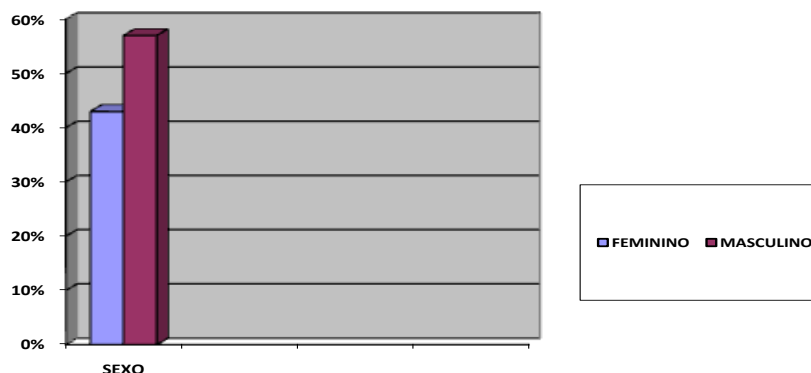


Gráfico 5: Sexo dos/as Alunos/as
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Entre os/as alunos/as entrevistados/as 57% responderam ser do sexo masculino e 43% do sexo feminino, o que significa uma maioria de estudantes do sexo masculino constituindo a EJA, 2º segmento da escola. Respeitando as devidas proporções, ao comparar este resultado com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2007, poderíamos sugerir que a escola foge a regra, pois segundo os resultados desta pesquisa, no que se refere à análise por sexo, do total daqueles que freqüentavam ou frequentaram a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) no referido ano, 53% eram mulheres e 47%, homens.

Grande parte desses educandos tem histórias escolares marcada por múltiplas reprovações, marcados pelo fracasso. Alguns deles não se escolarizaram no tempo considerado devido pela falta de condição financeira, o que significava ingressar no

mercado de trabalho como mão de obra infantil, sendo completamente explorados; outro motivo é que para muitas famílias o processo educacional não tem uma importância significativa, sendo levado mais em consideração a “luta pela sobrevivência”. Aliado a isso, as próprias limitações da escola: ausência de profissionais qualificados, falta de condições de trabalho, metodologia inadequada, bem como um sistema de avaliação que seleciona e exclui só fizeram aumentar a distância entre muitos desses/as alunos/as e a escola.

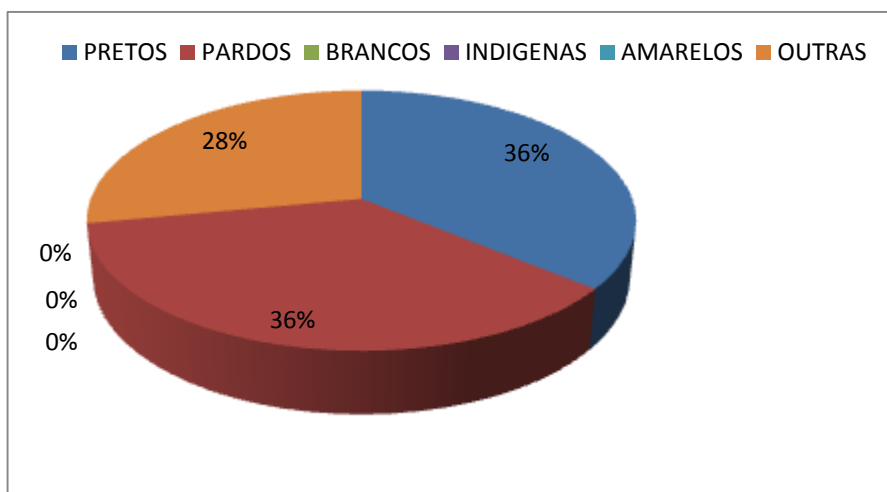


Gráfico 6: Cor dos/as Alunos/as
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

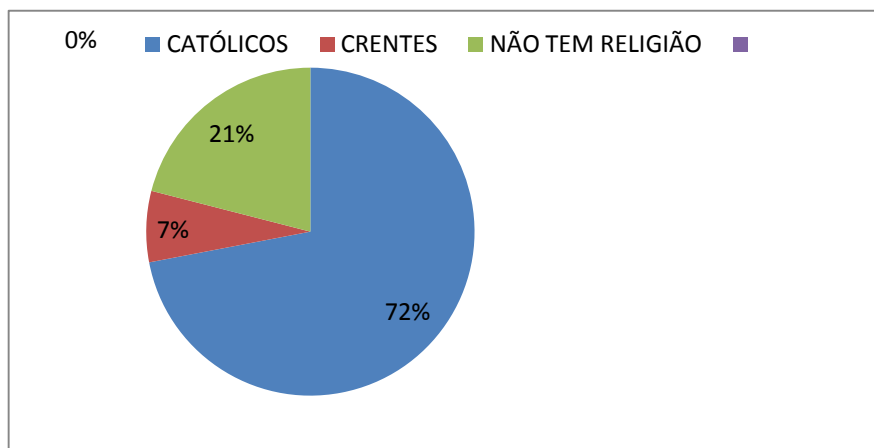
Quando perguntado sobre sua cor, 36% responderam que são pretos 36% que são pardos, 28% responderam outra; nenhum se declarou branco, amarelo, indígena. Logo, percebe-se que apesar da ausência declarada de professores negros, os alunos se re-conhecem como tal. De acordo com Soares (2008, p. 116):

Em algum momento, entre 1996 e 2001, há o início de um processo de mudança em como as pessoas se vêem. Passam a ter menos vergonha de dizer que são negras; passam a não precisar se branquear para se legitimarem socialmente. Essa mudança é um processo surpreendentemente linear, surpreendentemente claro e, ao que tudo indica, ainda não terminou.

Esse/as alunos/as que acessam a internet, que assistem a TV, sofrem influência da mídia, refletem essas mudanças. Como reafirma Soares (ibidem, p. 16):

Na medida em que o debate da identificação racial ganha as páginas dos jornais e a sociedade vê que é um tema legítimo; na medida em que negros são apresentados nas telenovelas como personagens poderosos e não apenas empregados domésticos; na medida em que negros são vistos compondo o Supremo Tribunal Federal e ocupando os mais diversos cargos na política; na medida em que o Movimento Negro sai da marginalidade e ocupa espaços no debate político, a identidade negra sai fortalecida.

Na resposta outras para o quesito cor, alguns estudantes se auto declaram galego e moreno. Isso pode ser compreendido no grande leque de possibilidades que os brasileiros se auto-intitulam: moreno, marrom bombom, branco quase preto, preto quase branco, “cor de burro quando fogue”, entre outras.



Gráfico

7: Religião dos/as alunos/as

Fonte: Pesquisa Direta (2009)

No quesito religião 72% se auto declararam católicos, 7% crentes e 21% falaram que não tem religião. Percebemos a força ainda da religião católica e nos chama atenção a invisibilidade das religiões de matriz africana que não foram citadas, no que podemos inferir que há ainda preconceito em se declarar como adepto do candomblé ou umbanda e que são reconhecidos de forma depreciativa como “xangozeiro”. Segundo Franco (2008, p. 144): E por conta desse preconceito, muitos adolescentes se escondem atrás do rótulo “católico”, religião que ainda abriga um maior número de brasileiros e até mesmo dizem que não tem religião [...]



Gráfico 8: Estado Civil dos/as alunos/as
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Em relação ao estado civil 72% dos/as alunos/as entrevistados/as são solteiros/as e 28,% são casados/as. Se for considerada a faixa etária em que eles/as se encontram, mesmo fazendo parte da classe popular, é perfeitamente aceitável o fato de eles serem solteiros, uma vez que a infância, adolescência e até mesmo a fase adulta vem se tornando mais elástica fazendo com que os filhos permaneçam mais tempo com a sua família.

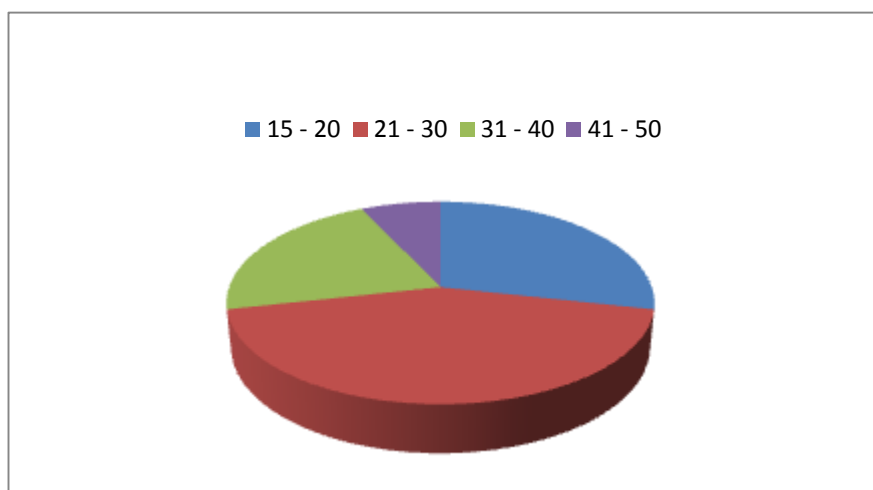


Gráfico 9: Idade dos/as Alunos/as
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Dos/as entrevistados/as 28,5 % responderam que tem entre 15-20 anos; 43,% responderam ter entre 21-30 anos; 21,5% responderam entre 31-40 anos e 7% responderam entre 41-50 anos. Percebemos, analisando estas respostas que a escola possui uma maioria de jovens em seu espaço, o que impõem alguns desafios para a EJA, uma vez que estudar, para essa juventude, ainda é uma possibilidade de concretizar alguns objetivos de vida.

A EJA pode ser uma alternativa de escolarização na qual os jovens pobres tenham acesso a experiências significativas e possam desenvolver todas as

potencialidades dessa fase da vida como sujeitos autônomos e de direitos. (LEÃO, 2005, p. 74).

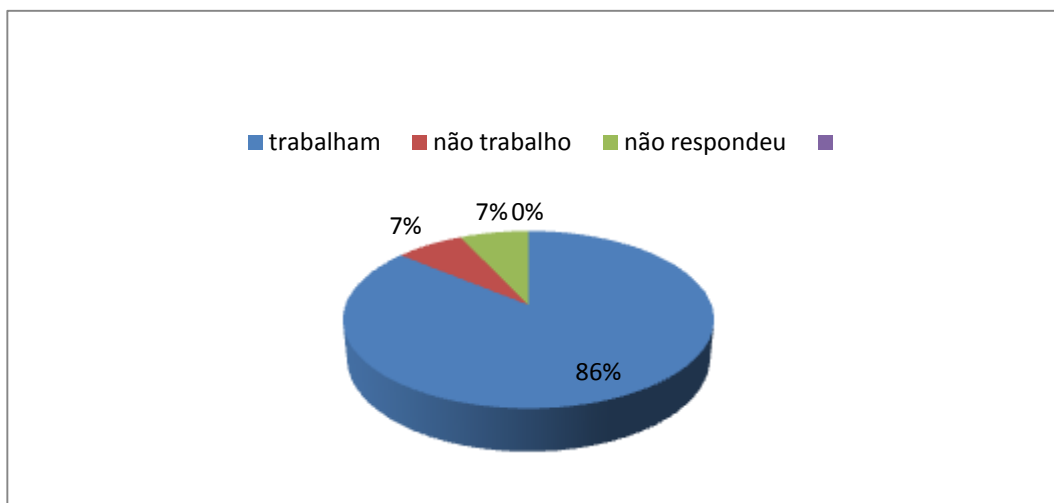


Gráfico 10: Trabalho dos/as alunos/as
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Observando o gráfico acima 86% dos responderam que trabalham. As suas ocupações vão desde servente de pedreiro, serviços gerais, doméstica, diarista, pedreiro, entre outras profissões mais braçais; 7% estão desempregados e 7% não responderam. Essas profissões que estão na base da pirâmide social e que conseqüentemente tem menores remunerações, influencia diretamente na forma como esses sujeitos constroem a sua existência e nos fazem refletir que o público de EJA tem uma identidade coletiva. Arroyo (2005, p. 29) pontua:

Desde que EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.

No que podemos inferir a conciliação dos estudos com alguma atividade profissional tem sido a realidade desses estudantes, o que compromete muitas vezes o seu processo de construção de conhecimento, uma vez que majoritariamente é atribuída uma importância maior a luta pela sobrevivência e naturalmente a escola e/ou os estudos ficam num “segundo” plano.

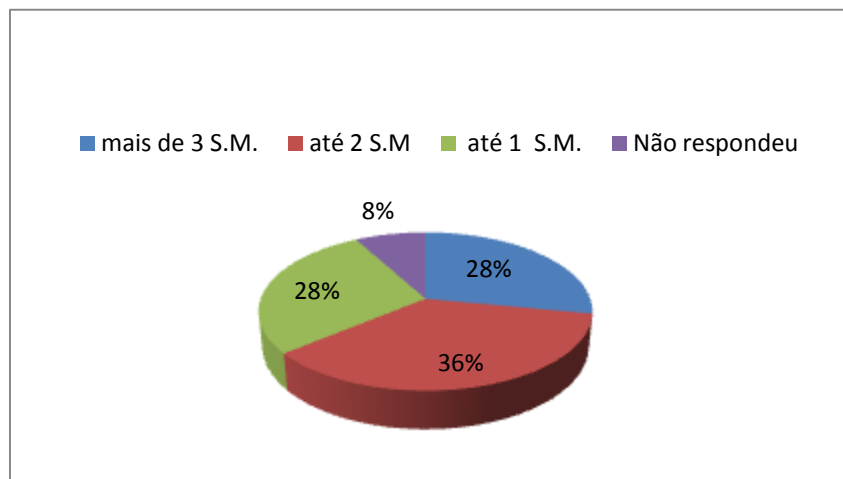


Gráfico 11: Renda Familiar dos/as alunos/as
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Dos/as entrevistados/as 28% tem renda familiar com mais de 3 salários mínimos, 36% até dois salários mínimos e 28% até 1 salário mínimo 28%, sendo que 8% não respondeu esta questão.

O perfil socioeconômico dos/as alunos/as corresponde às características definidas na Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento “[...] normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal” (1997, p. 38). Mas percebemos também que mais de 50% tem a renda familiar acima de 1 salário mínimo. Soares (2008, p. 128) afirma que:

As ações distributivas, de cunho universal estão atuando no sentido de combater a pobreza e a desigualdade de renda. De modo geral, o grande responsável pela melhora da situação da população negra é o avanço da ação do Estado em termos das políticas distributivas.

5.4 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ESPAÇO DA ESCOLA: O TRATO DA QUESTÃO RACIAL

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse momento da pesquisa apareceram as respostas dos sujeitos, estudantes e professores/as da EJA, explicitando as concepções elaboradas diante da diversidade étnico-racial que permeia o contexto escolar, bem como até que ponto essas concepções influenciam nas relações estabelecidas na escola após a lei 10639/03. Como salienta Silva, P. (2007, p. 489)

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Enfim, buscou-se pelas vozes dos sujeitos que fazem a EJA nesta escola compreender como se estabelece as relações étnico-raciais, isto é, como as relações étnico-raciais são produzidas. A aplicação dos questionários permitiu a construção de um banco de dados o qual possibilita compreender o perfil dos/as entrevistados/as, além de perceber sua opinião sobre diversos aspectos no que se refere às relações étnico raciais em seu ambiente escolar.

Antes de atentarmos para as questões raciais perguntamos aos professores/as o que eles as entendem sobre educação de Jovens e Adultos. Dos que responderam, 93%, percebem uma certa aproximação do conceito que hoje é aceito socialmente e também uma clareza que a EJA tem suas especificidades. Nas respostas é

colocado que “EJA é uma educação especializada”, “processo educativo que dá oportunidades pra jovens e adultos”, “modalidade de ensino que respeita as diferenças.” e também:

Segmento que atende a uma população com diferentes demandas, (empregados/desempregados, jovens/adultos, etc.) que necessitam de formação para atuarem como cidadãos conscientes de seus direitos e que em sua maioria não tiveram acesso à escolaridade básica por motivos diversos (Professor 3).

Percebemos que as respostas não estão muito distantes do conceito de EJA, que é

Entendida como um campo vasto, pela perspectiva contemporânea de aprender por toda vida, a educação de jovens e adultos não despreza o sentido de escolarização, que inclui a alfabetização (... Mas vai além: ganha força como educação continuada, por entender que todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base de estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos melhor respondem às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias etc. tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem em sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania. (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 8-9)

Esse conceito vai ao encontro do toda discussão feita pelas CONFINTEAS, que ratificado no Marco de Belem (2009) que afirma que Educação de Adultos é

todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

Acreditamos que isso pode ser um reflexo de um investimento da SEMED, através do seu departamento de Jovens e Adultos, na questão da formação permanente de seus/as professores/as. Como afirma Costa, M.S. (2005, p. 32) “A formação docente é um aspecto essencial quando se pretende que os professores consigam acompanhar, com um mínimo de aproveitamento, o desenvolvimento que se incorpora a cada dia em nossas vidas.”

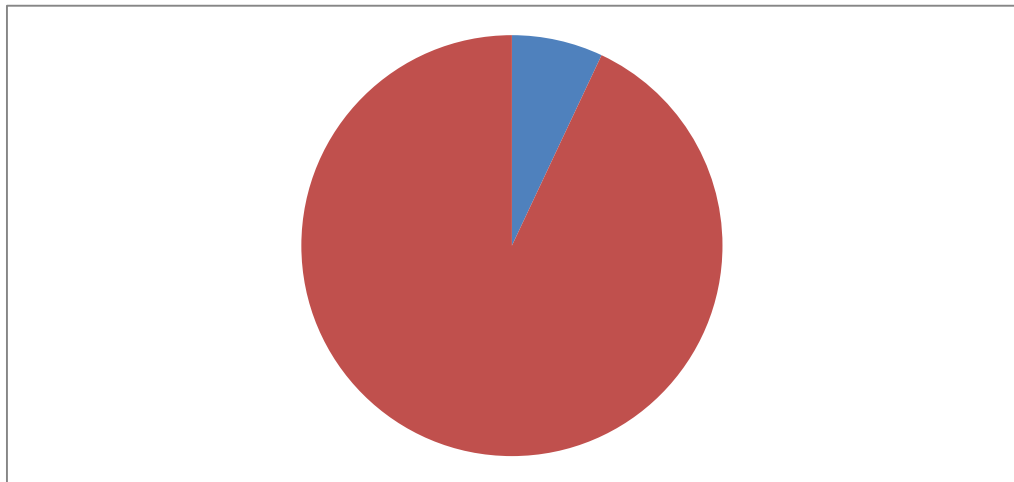


Gráfico 12: Você conhece a Lei 10639/03?
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Na pergunta se os/as alunos/as já ouviram falar da Lei 10.639/03, 93 %, disseram que não e apenas 7% disseram que sim. Uma das respostas foi à seguinte: “a lei trata do racismo”.

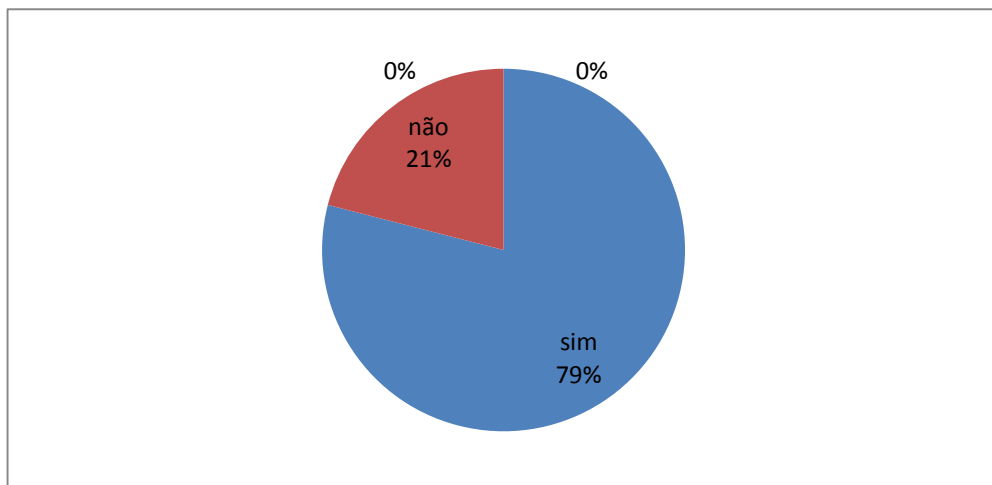


Gráfico 13: Você já estudou sobre a questão racial nesta escola?
 Fonte Pesquisa Direta (2009)

Sobre a questão racial estudada na escola 79% responderam que já estudaram e apenas 21 % disseram não ter estudado. Dos que responderam já terem estudado sobre a questão racial identificamos que já estudaram sobre: “racismo”, “escravidão”, “discriminação racial”, “preconceito racial”, “negro no Brasil”, “que não existe moreno, existe preto, branco, amarelo”.

Perguntados se os/as professores/as discutem sobre a questão racial na sala de aula, entrevistados/as 93% responderam que sim, 7% disseram que não.

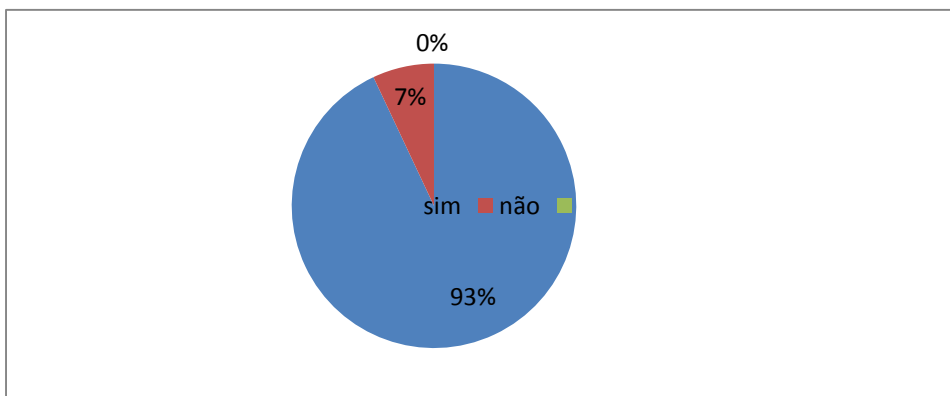


Gráfico 14: Os/as professores/as discutem sobre a questão racial na escola?
Fonte Pesquisa Direta (2009)

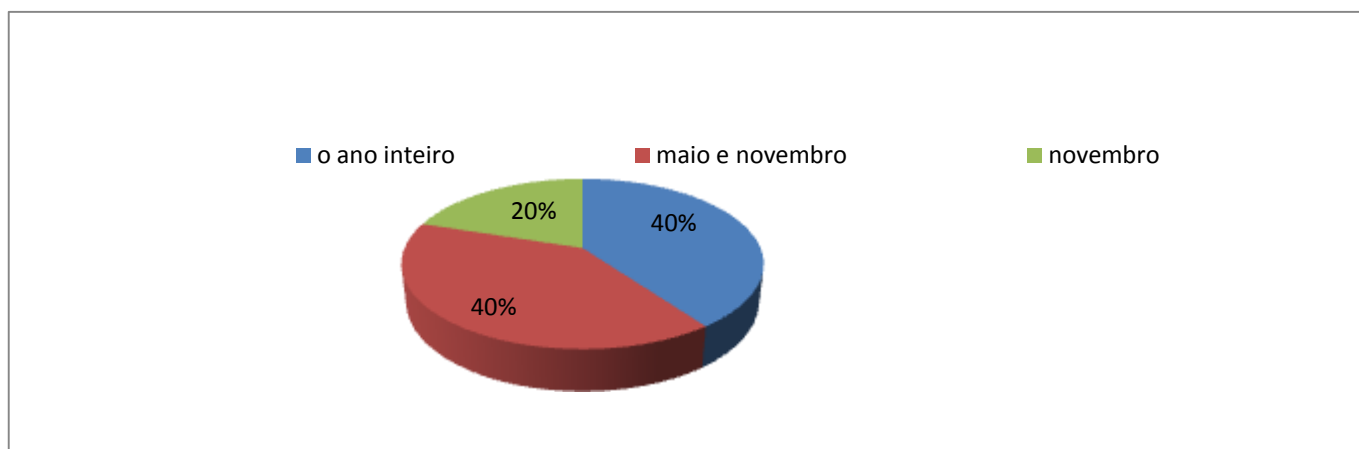


Gráfico 15: Em que momento essa discussão é feita?
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Quando questionados em que momento a discussão da questão racial é realizada, 40% dos estudantes responderam que o ano inteiro, 40% responderam que nos meses de maio e novembro e 20% responderam que apenas no mês de novembro. Percebemos com estas respostas que ainda há uma centralidade em se trabalhar as questões raciais no mês da consciência negra. É evidente que a Lei 10.639/03

coloca o 20 de novembro com data oficial no calendário escolar, mas, a discussão sobre a questão racial deve ser feita cotidianamente nos mais diversos momentos no espaço das nossas escolas.

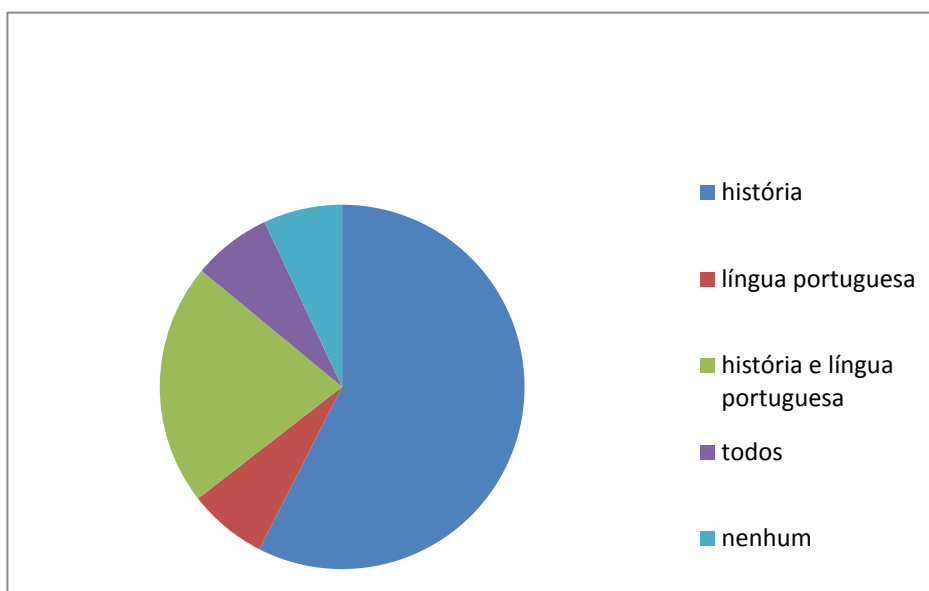


Gráfico 16: Quais professores/as trabalham com a questão racial?
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

57,5% responderam que é o professor/a de História, 7% responderam que nenhum 7% responderam Língua Portuguesa, 7 % que todos/as e 21,5% responderam que os/as professores/as de História e Língua Portuguesa. Percebemos nas respostas uma concentração de trabalhos feitos pelo/a professor/a de História, o que concluímos que ainda há resistência por parte dos/as professores/as das outras áreas em incorporar as referidas discussões. Santos (2005, p. 33) afirma que isso acontece por que a Lei 10.639/03 “em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”.

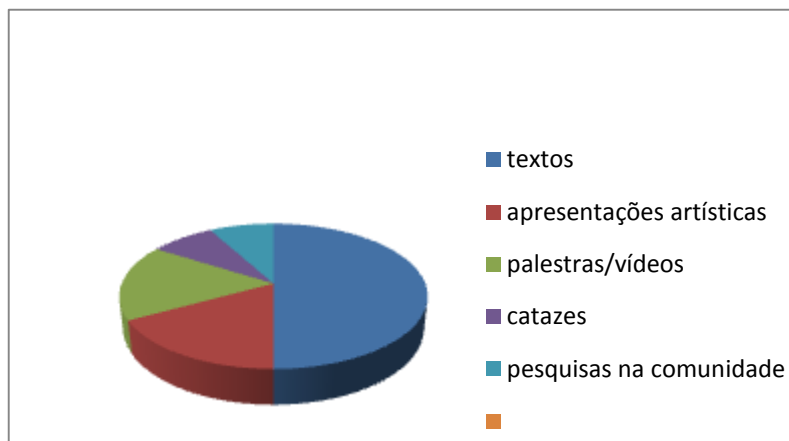


Gráfico 17: Trabalhos desenvolvidos sobre diversidade étnico-racial
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Nestas respostas nos é revelado que há um trabalho efetivo na escola sobre a temática étnico racial, dentre eles, foram citados: utilização de textos, apresentações artísticas, palestras, vídeos, cartazes e pesquisas na comunidade. Não podemos negar que há experiências positivas de práticas pedagógicas sobre a questão racial realizadas em todo Brasil, principalmente após a Lei 10. 639/03. Até por que, atualmente

[...] Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o ser humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos ...]
 (GOMES, 2005, p.154).

28,% dos/as alunos/as disseram que não há um trabalho efetivo na temática,. Entretanto, percebemos uma contradição na fala de uma aluna, no momento em que ela afirma que esse trabalho não existe dentro da escola: “nenhum porque o professor não passa, só dá texto. Lemos e resumimos”. Ela afirma que são colocados textos a disposição dos/as alunos/as, sendo que esses textos que o professor apresenta em sala ela não considera trabalho desenvolvido.

Sabemos que são necessários esses saberes e conteúdos, mas que todos/as tenham também formação para que os sujeitos criem novas relações étnico-raciais. “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e

qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.” (BRASIL, 2004, p. 16).

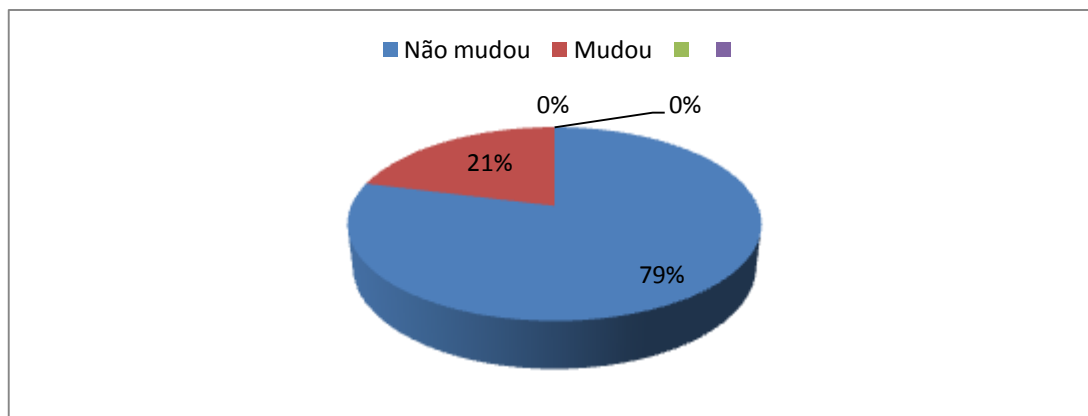


Gráfico 18: A escola mudou em relação a Lei 10.639/03 ?
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Dos/as alunos/as entrevistados/as 79% responderam que a escola não modificou as suas ações a partir da Lei 10.639/03. Entretanto, 21,% disseram que houve sim algumas alterações Os alunos que afirmaram que a escola mudou, disponibilizaram as seguintes respostas: houve a implantação de capoeira para os/as alunos/as, mais companheirismos entre todos e que ainda há preconceito na escola mas acreditam que isso diminuiu.

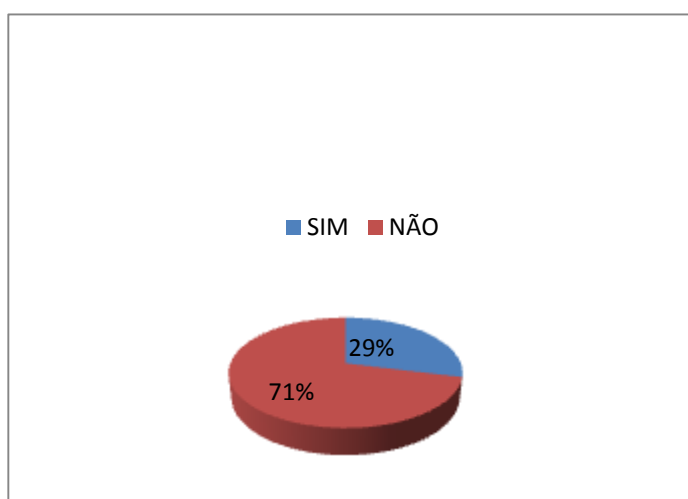


Gráfico 19: Você já presenciou casos de discriminação racial na escola?
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Quando questionados se já presenciaram casos de discriminação racial na escola 71% alunos/as responderam que não e apenas 29% responderam que sim. Destes,

29 % perguntamos qual foi a atitude da direção da escola em relação a este caso e as respostas encontradas foram: “A direção não viu”, “A direção sabe da atitude (do professor) e não toma nenhuma atitude”; “Acho que nenhuma porque ela não ficou sabendo”, “Alguns professores/as falaram que a gente não ligasse pra esse tipo de coisa”, “Nenhuma, porque não tomou conhecimento do fato ocorrido”.

Percebemos que a escola ainda é omissa no trato das questões raciais dentro do seu espaço, seja pelo fato de desconsiderar o problema, tratá-lo de forma menor ou mesmo fingir que essas questões não existem. Percebe-se que o diálogo entre a direção e os/as alunos/as é quase nenhum, sem o processo de escuta e confiança, de não valorização de reclamações de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar. Os acontecimentos aqui relatados pelos/as alunos/as sobre casos de discriminação racial na escola evidenciam a existência do problema racial nesse espaço, reproduzindo o que já acontece na sociedade, perpetuando assim, desigualdades de tratamento. Isso reforça que “Em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para alunos e alunas.” (CAVALLEIRO, 2001, p.148).

Dos/as alunos/as que negam a existência de discriminação racial, podemos inferir que esses/as alunos/as não fazem uma análise crítica de sua realidade, não levando em consideração conceitos procedimentos e costumes apreendidos dentro e fora do espaço escolar. Normalmente, os conteúdos selecionados pela escola são esvaziados de sentido para os/as alunos/as. É comum em sala de aula a falta de reflexão sobre os conflitos existentes entre as várias etnias que compõem o país.

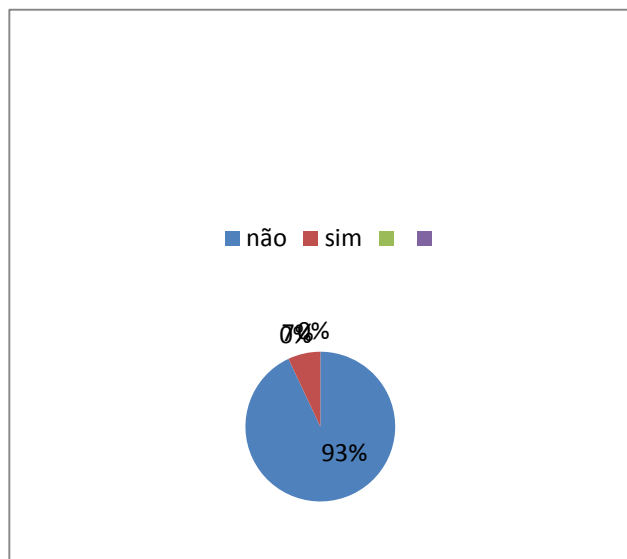


Gráfico 20: Você já foi vítima de preconceito racial nesta escola?
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Perguntamos se os/as entrevistados/as já foram vítimas de preconceito racial no espaço da escola e 93% responderam que não. Apenas 7%%, responderam que sim, entre elas uma que afirma: “No ano passado tinha uma turminha de meninas que não queriam que eu ficasse por perto por causa da minha cor. A única menina branca que eu tive como amiga foi a Janaina. Foi muito difícil para mim este ano.” (Aluna X).

Constatamos pela fala da aluna que as tensões raciais estão dentro da escola, e não há como ocultá-la e silenciá-la. Diante disso, é preciso construir um currículo capaz de assumir a diversidade de culturas e identidades dos sujeitos que participam do contexto escolar. Como afirma Arroyo (2007, p. 113):

O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar vistos como um dos espaços educativos capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas.

A escola tem como característica ser um espaço de conflito no qual, crianças, adolescentes e adultos, negros/as, sentem dificuldades de construir de maneira positiva sua identidade e auto-estima.

Além dos/as alunos/as, os/as professores/as da escola também responderam algumas questões sobre como observam as relações raciais dentro do espaço escolar.

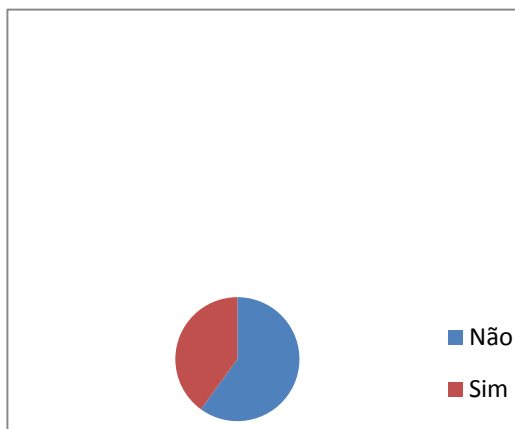


Gráfico 21: Você já presenciou cena de preconceito racial na escola?
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Dos professores/as entrevistados, 60% disseram que não presenciaram cena de preconceito racial na escola e 40% disseram que sim. Percebemos com estes dados, que mesmo com a formação oferecida pela SEMED sobre diversidade étnico-racial, os//as professores/as tem dificuldades em perceber a existência de situações que revelem o preconceito racial na escola. Esse silêncio/negação contribui para relações sociais estereotipadas, estimulando a divisão e hierarquização raciais.

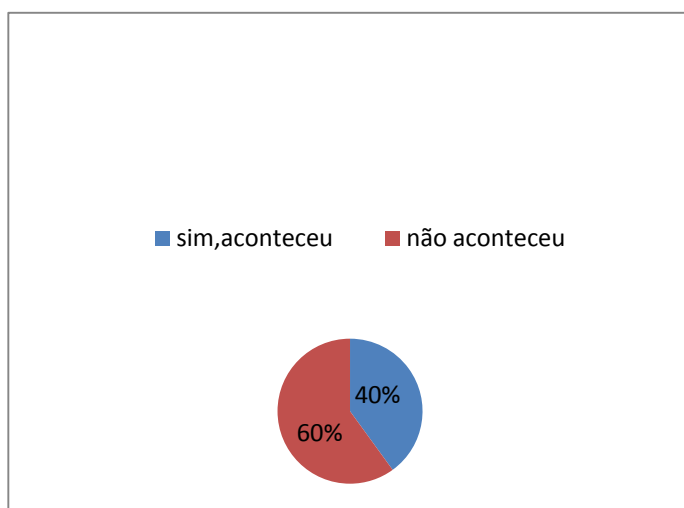


Gráfico 22: Identificação de preconceito racial na sala de aula

Fonte: Pesquisa Direta (2009)

40% dos/as professores/as responderam que um ato de preconceito racial já aconteceu no espaço da escola. Sendo que um dos professores/as teve a reação que segue no relato abaixo:

Repreendi de imediato a aluna, suspendi o assunto que estava dando, e comecei a discutir sobre racismo no Brasil durante o restante da aula. E durante o resto do ano por diversas vezes voltamos a conversar sobre o tema em sala de aula.

60% dos professores/as responderam que não aconteceu, mas se acontecesse discutiriam o tema, tomando como parâmetro a “exclusão social”, o preconceito e desenvolveria vários trabalhos sobre a questão racial.



Gráfico 23: Como a escola lida com a diferença racial?

Fonte: Pesquisa Direta (2009)

93% dos/as professores/as responderam que a escola lida bem com a diferença racial. 7% disseram que não. Podemos inferir nas respostas que há um desconhecimento ou silenciamento dos problemas enfrentados pelos/as alunos/as nas questões raciais, o que podemos confirmar com a resposta deste professor (5):

Não percebo resistência em trabalhar com alunos por causa de sua cor. Em minhas observações não percebo o preconceito étnico/racial entre os alunos, mas uma dificuldade em reconhecer sua cor (negra) (auto-aceitação).

Percebemos com esta resposta que ainda alguns professores/as atribuem o problema da discriminação aos próprios alunos/as por não se aceitarem como negros/as, mostrando a falta de habilidade dos/as educadores/as para lidar com as relações do cotidiano escolar, que é naturalmente marcada por discriminações. Como diz Gomes (2005, p. 148) “Uma melhor compreensão sobre o que é racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação” e continua afirmando:

O entendimento conceptual sobre o racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os/as educadores/as a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.(op.cit., p.148)

No caso dos professores/as que acham que a escola não lida bem com diferença racial, nota-se claramente a confirmação da citação acima.

Acredito que o trabalho com esse tema na escola deixa muito a desejar. Nós educadores precisamos estar atentos a esse problema, pois na maioria das vezes ignoramos o fato e passa a ser uma coisa banal. (Professor 4)

Muito professores/as quando percebem os conflitos étnico-raciais dentro da sala de aula ou em outro espaço escolar não sabem como intervir, preferem o silenciamento, parecem que tem medo do diferente.

As Diretrizes (2004) afirmam que a construção da identidade negra no Brasil se dá de maneira muito complexa, marcada principalmente pelo processo de discriminação através da desvalorização da cultura africana e dos aspectos físicos dos descendentes de africanos.

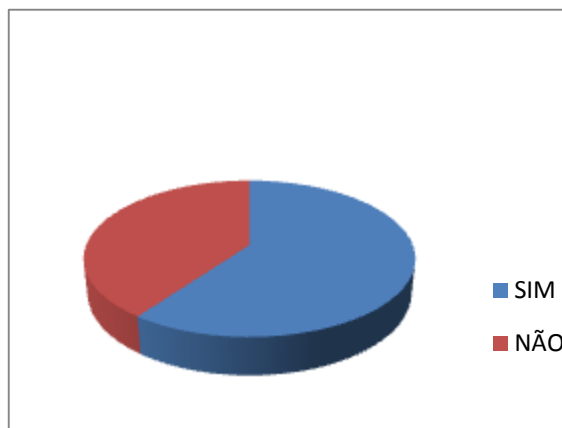


Gráfico 24 : Você já ouviu falar sobre a Lei 10639/03?
Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Os /as professores/as quando perguntados se já ouviram falar sobre a lei 10 639/03 60% disseram que sim e 40% que não; dos que responderam sim, obtivemos as seguintes respostas:

“Essa lei foi em 2003 e torna obrigatória o ensino da História e Cultura Afro nas escolas (currículo)”.

“Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica”.

“Lei que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo como obrigatoriedade no ensino fundamental e médio”.

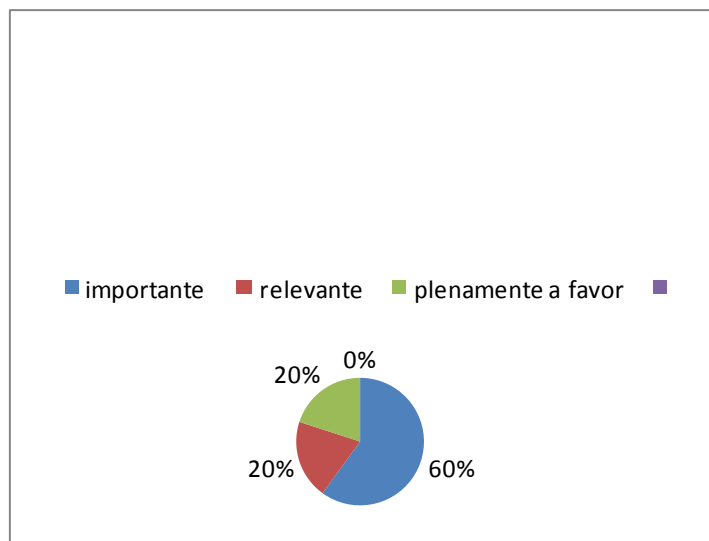


Gráfico 25 – Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira
 Fonte: Pesquisa Direta (2009)

Em relação ao que os/as professores/as pensam sobre a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro brasileira, 60% dos/as professores/as consideram de extrema importância, 20% relevante e 20% plenamente a favor da obrigatoriedade. Contudo dos que considera importante, percebemos uma isenção do processo: “De extrema importância para o aluno. Não deve ser visto como obrigatoriedade, mas como necessidade para formação”. (Professor 3)

Quando afirma “de grande importância para o aluno”, nos faz inferir que ele age como não precisasse de competência para o domínio dos conteúdos. Ainda

[...] há necessidade como já vimos, de professores qualificados para o ensino dos diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (DCNERER, 2004, p.17)

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial deverá refletir sobre as crenças, valores, atitudes racistas que permeiam o ambiente escolar, possibilitando mudanças de atitudes de todos/as que fazem a comunidade escolar.

Perguntados sobre alguma outra informação que os professores/as achassem importante sobre o trabalho na escola apenas 7% responderam. Uma das respostas:

Não acredito em punições. “Porque mesmo calada a boca, resta o peito.” Só há três formas de se diminuir o racismo: informação, informação, informação. Deve-se trabalhar o indivíduo sobre as diversidades étnicas desde quando ele aprende falar, porque nenhum indivíduo nasce racista ele vai se transformando com o passar dos anos vendo os maus exemplos de seus pais, de amigos, da própria sociedade e de governantes. (Professor 1)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar as concepções dos professores/as e alunos/as de EJA sobre as relações étnico raciais na Escola Dr^a Nise da Silveira depois da Lei 10.639/03.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso na referida escola da rede municipal de ensino de Maceió. A escola oferece turmas do Ensino Fundamental - séries iniciais de 1^a ao 5^o ano e Educação de Jovens e Adultos distribuída nos turnos matutino, vespertino e noturno, mas o referido estudo foi centrado apenas na EJA que é oferecida no turno noturno. Foram utilizadas como técnica de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, observação, questionário, entrevista e análise de documentos.

Através da pesquisa, detivemo-nos em compreender os discursos e posturas dos/as professores/as e alunos/as de EJA a partir das práticas pedagógicas e das relações sociais que são estabelecidas dentro do espaço escolar, nos quais a formação e o pertencimento étnico-racial fixam os limites e avanços dos discursos a respeito das questões raciais na escola.

Os/as professores/as da EJA da Escola Nise da Silveira apesar de terem o conhecimento da existência da Lei 10.639/03, e afirmarem em suas respostas que desenvolviam trabalhos abordando temáticas relacionadas a diversidade étnico-racial, percebemos que teoricamente eles avançaram no discurso, no entanto na transposição desse conhecimento na dimensão pedagógica, não houve de fato rupturas, pois a prática das relações-raciais preconceituosas se revelaram em seu cotidiano.

No que tange as percepções dos/as alunos/as sobre as atividades propostas pela escola relacionadas à diversidade étnico-racial, os mesmos afirmam que essas atividades se concentram nos meses de maio e novembro. Sabemos que esses meses são escolhidos pelos professores em função das tradicionais comemorações em maio da abolição da escravatura e novembro devido as comemorações relativas

ao mês da consciência negra. Tais atividades, segundo eles são em sua maioria leituras de textos, onde muitos nem consideram como trabalhos sobre a temática.

Mais uma vez fica claro que os professores não estão conseguindo desenvolver trabalhos nessa perspectiva revelando a ausência de um maior acompanhamento durante o planejamento de tais ações. Cabe ressaltar que há vários livros sobre a temática mal utilizados na escola.

Detectamos que o projeto político pedagógico da escola contempla de forma superficial os objetivos de desenvolver temáticas voltadas para as relações étnico-raciais na escola, o que demonstra uma falta de clareza por parte da escola. Se o PPP que orienta as ações da escola insere encontra-se nesse nível elementar de reflexão sobre a temática, conseqüentemente as atividades desenvolvidas irão refletir essa limitação.

Nesse sentido é importante repensar a formação continuada voltada para a diversidade étnico-racial, oferecida pela secretaria através do NEDER, que ainda ocorre de forma centralizada sem uma maior interlocução com os outros departamentos que também realizam suas formações continuadas. Sugerimos que as temáticas relacionadas ao tema, principalmente a temática sobre religiosidade, que é ainda um grande entrave nas discussões, sejam inseridas nas demais formações e não o contrário como acontece atualmente. A discussão da diversidade étnico racial deve permear todos os níveis e modalidades de ensino e não ser apenas oferecida a alguns professores/ interessados/as na temática.

Outro agravante é a falta de acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas pelos/as educadores/as que participam das formações do NEDER. Muitos desses/as profissionais planejam, executam e avaliam suas práticas sozinhos/as sem antes dialogar com o núcleo. Embora saibamos que os/as técnicos/as deste núcleo estão disponíveis para possíveis intervenções, eles/as esbarram na falta de estrutura e compromisso político dos gestores para a viabilização deste trabalho junto às escolas.

É preciso tratar com a devida atenção práticas preconceituosas e discriminatórias que atingem as populações negras brasileiras cotidianamente principalmente nos espaços escolares, sobretudo nas salas de EJA, que por si só já trazem uma carga histórica de exclusão e discriminação.

Foi possível, por meio da realização desta pesquisa, verificar o impacto da questão racial na EJA da Escola Nise da Silveira, visto que o preconceito e a discriminação racial que atingem a população negra necessitam ser enfrentados, mas não de modo a naturalizar as diferenças e sim por meio de uma intervenção consciente e responsável, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e que buscam de uma forma ou de outra acabar com as idéias cristalizadas de que vivemos numa democracia racial.

Percebemos que professores e professoras da escola tem um caminho a seguir, que é o de aprofundamento sobre o tema para superar ideias preconceituosas, admitindo que a identidade seja uma construção social, permeada por incertezas e conflitos.

É preciso que entendamos o significado e o impacto das políticas de ações afirmativas e como elas poderão contribuir na luta pela inclusão social e pela garantia da igualdade de oportunidades para o segmento negro e pobre desse país, o qual representa uma grande parcela do público atendido pela EJA. Essa é mais uma discussão que deverá fazer parte do diálogo entre EJA e questão racial no Brasil. (Nilma Lino Gomes, 2005)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade In: ABRAMOWICZ, A. et al. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP : Armazém do Ipê, 2006.
- ARROYO, M. G. A Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANDRADE, E.R. **Os sujeitos educandos na EJA**. Rio de Janeiro, mimeo, 2006.
- BARROS,R.R.A. O lugar social das palavras africanas no português do Brasil.In: CAVALCANTI,B.C. et alli. **Kulé Kulé: visibilidades negras**. Maceió: EDUFAL, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação e da Cultura . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, C. P. **Economia Popular: uma via de modernização para Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- COSTA, A. M. B. ; COSTA, M. S.; FREITAS, M. L. Q. A formação continuada de professores(as): discutindo um antigo problema. In: FREITAS, M. L. Q.; COSTA, A. M. B. (Orgs.) **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: Referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC; UFAL, 2007.
- COSTA, M. S. A formação continuada de professores (as): concepções e modelos. In: MOURA, T. M. M. (Org.) **A formação de professores(as) para a educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió : EDUFAL, 2005.
- DOMINGUES, P. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no

Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA. J. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

FRANCO, N. H. R. **Educação e Diversidade Étnico-Racial**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. 2008 Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade federal da Bahia, Salvador, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. L. Q., AMORIM, M. G. L, MOURA, T. M. M. **Ações de escolarização de jovens e adultos em Alagoas: realidade, impasses e perspectivas**. Texto produzido como contribuição do Fórum Alagoano de EJA as discussões do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizado em Brasília, set. 2005.

FREITAS. M.L.Q. A educação de Jovens e Adultos em Maceió-Alagoas: a experiência de uma década-1993-2003. In: MOURA, T. M. M. (Org.) **A formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS. M.A.R. & CÍRIACO, M.L. Projeto permanente junto aos terreiros de Candomblé e Umbanda na construção de políticas públicas 2003-2006. In: CAVALCANTI, B.C et alii. **Kulé Kulé**: religiões afro-brasileiras. Maceió: edufal, 2008.

GARCIA, Pedro Benjamim Garcia. Paradigmas em Crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 35)

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. (Org.) Diversidade étnico racial e educação no contexto brasileiro: alguma reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K.(Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, A. S. **Idéias Negras em movimento**: da Frente Negra ao Congresso Nacional do Negro Orientadora Prof. Dra. Margaret Marchiori Bakos 3º encontro escravidão e liberdade no Brasil meridional Referência do que?

GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia Racial**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf/>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

HASENBALG,C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JACOUD, L. O. Combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção de igualdade racial. In: THEODORO, M.(Org.) **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.**Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEÃO, G.M.P. Políticas de juventudes e Educação de Jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANNETTI, M.A.G.; GOMES, N.L.(Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, S.V.Análise documental como método e como técnica.In: DUARTE,J.; BARROS, A. (Orgs) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: atlas, 2005.

NASCIMENTO, A. **Abdias fala do MAN**. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/museu_arte_negra/abdias_man_texto.htm>. Acesso em: 23 maio 2010.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. Cenário da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: OLIVEIRA, I.B; PAIVA, J. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, E. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 1, 07 dez. 2001.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças In: OLIVEIRA, I. B; PAIVA. J. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PIERRO, Maria Clara; JÒIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão.Visões de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

PIRES, R. A. (Coord.). Educação de Jovens e Adultos. In: **Orientações e ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, SECAD, 2006.

ROCHA. A. R. V. Um olhar sobre Rede Temática no município de Maceió. Dissertação de Mestrado em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

ROCHA, L.C.P. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, S. A. dos. A Lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SCHAFFRATH, M. A. S. **Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceitos.** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>>. Acesso em: 17.07.2010

SCHWARCZ, L.M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil -1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A, C. **A discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

SILVA, A.F.G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas as práticas contextualizadas.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, M. L. **Educação, Etnicidade e Preconceito no Brasil.** Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2007.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: Educação Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, S. A Trajetória da desigualdade: A evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.) **As Políticas Públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após abolição.** Brasília: IPEA, 2008.

_____. A Demografia da cor: A composição da população brasileira de 1870 a 2007. In: THEODORO, M. (Org.) **As Políticas Públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após abolição.** Brasília: IPEA, 2008.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos/as professores/as

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sou aluna do Mestrado em Educação na UFAL. Na pesquisa de conclusão da pós-graduação, pretendo investigar quais as concepções das (os) professoras (es) e estudantes da Escola Dra. Nise da Silveira sobre relações étnico-raciais após a promulgação da Lei 10639/03. A sua participação me permitirá conhecer um pouco mais sobre a dinâmica da sua escola no que diz respeito às discussões sobre relações étnico-raciais e educação.

Os dados de investigação serão utilizados no meio acadêmico, sendo assim, garanto que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo absoluto.

Agradeço a ajuda que está sendo prestada em busca da melhoria da qualidade de ensino no Município de Maceió.

Irani Neves / Pesquisadora

QUESTIONÁRIO PARA OS/AS PROFESSORES/AS

I IDENTIFICAÇÃO

1 Sexo: () Masculino () Feminino

2 Cor/Raça (classificação do IBGE)

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Outra. O que?

3 Idade _____

4 Sexo _____

5 Religião _____

6 Renda Familiar :

() Até R\$ 510,00 (1 S.M.)

() De R\$ 515,00 a R\$ 1.020,00 (1 a 2 S. M.)

() De R\$1.030,00 a R\$ 1 630,00 (2 a 3 S.M.)

() Acima de R\$ 1. 650,00 (Mais de 3 S.M.)

II VOCÊ NA SUA ESCOLA

7 Há quanto você ensina nesta escola?

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() 4 anos

() 5 anos ou mais

8 O que você acha do ensino desta escola?

() Excelente

() Bom

() Regular

() Ruim

9 Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?

() Sim

() Não

10 Como é a convivência na Escola Nise da Silveira?

a) entre os/as alunos/as: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

b) entre os/as alunos/as e professores/as: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

c) entre os alunos/as e direção: () Excelente () Boa () Regular () ruim

11 Quanto tempo você ensina na EJA?

() Menos de 1 ano () Entre 1 ano e 2 anos () Mais 2 anos

12 O que você entende por Educação de Jovens e Adultos ? -----

13 Você já presenciou alguma cena de preconceito racial na escola ?

() SIM () NÃO

14 Você identificou algum ato de preconceito racial na sala de aula?

() SIM
() NÃO

15 Se essa cena ou ato aconteceu/acontecesse qual seria sua atitude? -----

16 Como a escola lida com a diferença racial ? -----

17 Você já ouviu falar sobre a Lei 10.639/03?

() SIM () NÃO

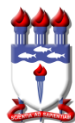
18 Caso a resposta seja afirmativa, o que você conhece sobre essa Lei?

.....
.....
.....
.....

19 O que você acha da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo?

20 Tem mais alguma informação que você ache importante e que gostaria de falar?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos/as alunos/as



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sou aluna do Mestrado em Educação na UFAL. Na pesquisa de conclusão da pós-graduação, pretendo investigar quais as concepções das (os) professoras (es) e estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Dra. Nise da Silveira sobre relações étnico-raciais após a promulgação da Lei 10639/03.

A sua participação me permitirá conhecer um pouco mais sobre a dinâmica da sua escola no que diz respeito às discussões sobre relações étnico-raciais e educação. Ressalto que os dados de investigação são confidenciais e que serão utilizados apenas no meio acadêmico.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas, lembrando que o conhecimento da realidade é o primeiro passo para melhorar a qualidade de ensino no município de Maceió.

Irani Neves / Pesquisadora

I IDENTIFICAÇÃO

1 Sexo: () Masculino () Feminino

2 Cor/Raça (classificação do IBGE)

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Outra. O que?

3 Idade _____

4 Sexo _____

5 Religião _____

6 Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outros. O que?

7 Você trabalha? () Sim () Não Caso a resposta seja afirmativa, o que você faz? _____

8 Renda Familiar :

() Até R\$ 465,00 (1 S.M.)

() De R\$ 466,00 a R\$ 930,00 (1 a 2 S. M.)

() De R\$ 931,00 a R\$ 1 395,00 (2 a 3 S.M.)

() De R\$ 1 396,00 a ... (Mais de 3 S.M.)

9 Qual o seu endereço ? _____

10 Telefones:

Residencial: _____ Celular: _____ Recado: _____ A quem?

II VOCÊ NA SUA ESCOLA

1 Há quanto você estuda nesta escola?

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos ou mais

2 O que você acha do ensino desta escola?

() Excelente () Bom () Regular () Ruim

3 Como você se sente nesta escola ?

() Muito satisfeito () Satisfeito () =/- Satisfeito () Insatisfeito

Justifique.

4 Como é a convivência na Escola Nise da Silveira?

a) entre os alunos: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

b) entre os alunos e professores: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

c) entre os alunos e direção: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

d) entre os alunos e a comunidade: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

5 Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?

() Sim () Não

III A QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO DA ESCOLA

1 Você já ouviu falar na lei 10 639/03?

() Sim () Não

Caso a resposta seja afirmativa, do que trata essa Lei?

2 Você já estudou sobre a questão racial nesta escola?

() Sim () Não

Caso a resposta seja afirmativa, o que você já estudou?

3 Os/as professores/as discutem sobre a questão racial na sala de aula?

() Sim () Não

Caso a resposta seja afirmativa em que momento?

- () O ano inteiro.
() No mês de maio - mês da Abolição da Escravatura.
() Novembro - mês dedicado a Consciência Negra.
() _____ Outras. Quando?

4 Quais professores/as trabalham com a questão racial?

- () Todos/as () Professor/a de História () Professor/a de Língua Portuguesa () Professor/a de Artes Outros. Quais?

5 Que trabalhos são desenvolvidos sobre a questão racial? _____

6 O que você acha desses trabalhos?

- () Excelentes () Bons () Regulares () Ruins

7 Você sugeriria alguma mudança nesses trabalhos ?

8 A sua escola realiza festas?

- () Sim () Não

9 Tem alguma festa/data comemorativa que diz respeito a questão racial?

- () Sim () Não Caso a resposta seja afirmativa, qual?

10 Quem organiza as festas da sua escola?

- () Apenas a direção () Direção e coordenação () Direção, coordenação e professores/as

- () Direção, coordenação, professores e alunos/as () Outros? Quem?

11 Como é a participação dos/as alunos/as nestas festividades?

- () Apenas assistem () Participam ativamente () Outros. O que?

12 Você acha que a escola mudou depois da Lei 10639/03?

- () Sim () Não

Que mudanças você percebe?

13 Você já presenciou alguma caso de discriminação racial nesta escola?

() Sim () Não

Caso a resposta seja afirmativa, qual foi a atitude da direção da escola?

14 Você já foi vítima de preconceito racial nesta escola?

() Sim () Não

Caso a resposta afirmativa, conte como ocorreu esse episódio.

15 Tem mais alguma informação que você ache importante e que gostaria de falar? _____
