

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

THÂMARA NAYARA ALVES PEREIRA BORGES

**RACISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
ANÁLISE DO ENSINO PARA AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA EJA**

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

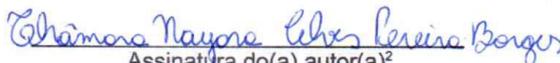
Nome completo do autor: Thâmara Nayara Alves Pereira Borges

Título do trabalho: Racismo e Educação de Jovens e Adultos: Análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA

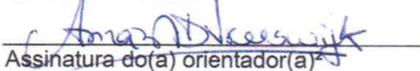
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 18 / 09 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

THÂMARA NAYARA ALVES PEREIRA BORGES

**RACISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
ANÁLISE DO ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA  
ESCOLA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anna Maria Dias Vreeswijk

GOIÂNIA

2018

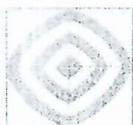
Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Thâmara Nayara Alves Pereira  
RACISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DO  
ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA  
EJA [manuscrito] / Thâmara Nayara Alves Pereira Borges. - .  
120 f.

Orientador: Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa  
Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na  
Educação Básica (Profissional), Goiânia, .  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui tabelas.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Relações étnico-raciais. 3. Ensino. I.  
Vreeswijk, Anna Maria Dias , orient. II. Título.

CDU 37



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de novembro de 2018, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada: **RACISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DO ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA EJA**, da mestranda **Thâmara Nayara Alves Pereira Borges**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 098/PPGEEB/2018 de 13 de novembro de 2018), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

Não aprovada

Observações:

---

---

---

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 28 de novembro de 2018.

Prof.ª Dra. Anna Maria Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Prof.ª Dra. Lorena Francisco de Souza (UEG) – Membro externo

## AGRADECIMENTOS

Parece-me que chorar faz parte de toda elaboração de uma dissertação e, quantas vezes isso aconteceu, o sentimento de desespero se tornava latente quando minhas ideias bloqueavam e eu não conseguia desenvolver a escrita de uma linha; o choro era recorrente, a insegurança contínua. Esse misto de emoções fez de mim em vários momentos uma pessoa de difícil socialização e instável. Mas mesmo com as inconstâncias, tive pessoas ao meu lado que foram um verdadeiro suporte para me ajudar a manter os meus pés firmes no chão, não me entregar e desistir de algo que foi tão almejado e ambicionado no meu processo de formação profissional e crescimento pessoal. Assim, quero começar agradecendo todos que tentaram me consolar, me apoiar e me estimular a continuar.

O primeiro agradecimento é a Deus, essa força interior que nos faz prosseguir e acreditar que as dores do caminho são adubos para que sejamos como uma árvore vistosa e de raízes profundas; que nos dá calma em meio à tempestade. Em diversos momentos o consolo era divino e a fé de que no futuro tudo daria certo era quase palpável.

À minha mãe Maria Auxiliadora, que desde o processo seletivo era aquela que me estimulava e apoiava sempre os meus sonhos, mesmo os que pareciam utópicos; à minha irmã Thairyne Naruan que no decorrer dessa caminhada me proporcionou palavras de afeto, ânimo e me presenteou com um computador para facilitar meu trabalho, presente que suscitou uma tranquilidade para contrapor a condição limitada que eu estava vivenciando, minha querida irmã, o meu muito obrigada.

Quero agradecer ao Diego Borges, meu amigo, que se tornou meu esposo durante o processo de escrita, o homem que escolheu estar ao meu lado mesmo diante de minhas constantes ausências motivadas pela necessidade de tirar um tempo para estudo e criação, meu estresse constante, minha angústia quase diária. Ele contribuiu me proporcionando condições propícias para que eu pudesse estudar, escrever e pesquisar.

Uma das primeiras dificuldades que encontrei ao ingressar no Mestrado foi a minha carga horária; trabalhava como professora em uma instituição privada e, não podia abrir mão do meu emprego para dedicar somente à pesquisa. Mas pude me sentir segura e motivada por contar com o apoio da diretora Taíse Melo que se mostrou solidária com a minha situação, me permitindo deixar aulas no meio do semestre e permanecer com as que fossem favoráveis para mim em turmas e horários flexíveis, além dela, o apoio e ajuda do

professor Edimar que assumiu as minhas turmas em forma de favor e companheirismo, atitude que me deixou emocionada e agradecida.

Não poderia deixar de agradecer a instituição CEPAE-UFG, mesmo porque tenho uma relação pessoal com essa instituição, tentei ingressar no Ensino Fundamental por meio de sorteio desde o segundo ano do ensino fundamental II, e só consegui me tornar aluna na terceira série do Ensino Médio. Estudar no CEPAE, para mim, foi um privilégio, mesmo que tenha sido por um período de apenas um ano. O desenvolvimento que tive como aluna me auxiliou a ingressar em uma Universidade pública e, retornar a esta instituição como aluna no mestrado foi nostálgico e ao mesmo tempo trouxe-me a satisfação de uma realização pessoal, de uma conquista ansiada há muito. À esta instituição e às pessoas que a representam, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a minha orientadora Anna Maria, mulher que tem uma capacidade incrível de me transmitir paz, me mostrar o caminho e me auxiliar em todo o processo. Sempre se mostrou disponível e disposta a me ajudar.

Nesse percurso quero reconhecer algumas amigas como Jordana Rosa e Ariana Cunha, essa que me ajudou muito no processo de seleção e esta que me auxiliou no processo de finalização, muito obrigada, meninas. Tive também a imensa alegria de conhecer no Mestrado pessoas que fizeram a minha trajetória mais leve, que ora eu chorava no ombro, ora emprestava o meu de consolo; foram várias mensagens, ligações, puxões de orelha, mas sempre terminava com incentivos. Agradeço muito a Maria do Carmo, Carla Machado e Tatianne Silva, desejo todo sucesso a vocês.

Agradeço aos professores e funcionários da escola pesquisada que se demonstraram solícitos a tudo que eu precisava, em especial, meu agradecimento à professora Nadja Karoliny que mediou minhas visitas, organizando as turmas e conversando previamente com os professores; agradeço a cada aluno que permitiu que essa pesquisa acontecesse. Vocês, enquanto alunos e professores são o motivo desse projeto existir. Muito obrigada a todos.

## RESUMO

A temática desta pesquisa é o racismo no espaço escolar da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Entendemos que este tema está relacionado com a própria história da EJA e de seus sujeitos, tal como afirma Gomes (2005). Desenvolve-se em uma escola municipal de Goiânia, na qual foram aplicados questionários para alunos e professores da EJA e foi observada a rotina escolar e as aulas, a fim de satisfazer os objetivos da pesquisa. Esses são: identificar e compreender a concepção teórica e a ação prática dos professores na temática do racismo; analisar a presença ou não do racismo nas relações sociais escolares; identificar o ensino de relações étnico-raciais na escola e relacionar o racismo ao ensino de História. Por se tratar de um estudo teórico-prático, a metodologia é a pesquisa bibliográfica e a pesquisa ação. Realizando um estudo teórico sobre o objeto de investigação, o racismo e a delimitação do racismo na Educação de Jovens e Adultos. Os principais teóricos utilizados são Gomes (2007), Munanga (2005) e Shwarcz (1996, 2001, 2011 e 2012). Os questionários foram analisados qualitativamente, interpretando o significado das respostas fornecidas pelos participantes, bem como o sentido das falas dos entrevistados e relacionando-as assim que possível com a bibliografia estudada. A partir disso, foi elaborada, como produto educacional, uma sequência didática com base nas atividades anteriores e com as necessidades dos professores e alunos, buscando uma maior adequação à temática racial e ao público da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Relações étnico-raciais. Ensino.

## **ABSTRACT**

The thematic of this research is the racism in the school space of the modality of Education of Young and Adults (EJA). We understand that this theme is related to the very history of the EJA and its subjects, as stated by Gomes (2005). It is developed in a municipal school in Goiânia, in which questionnaires were applied to students and teachers of the EJA and the school routine and the classes were observed in order to satisfy the research objectives. These are: to identify and to understand the theoretical conception and the practical action of the teachers in the theme of the racism; to analyze the presence or not of racism in school social relations; to identify the teaching of ethno-racial relations in school and to relate racism to the teaching of History. Because it is a theoretical - practical study, the methodology is the bibliographical research and the empirical research. A theoretical study on the subject of research, racism and the delimitation of racism in the Education of Young and Adults was carried out. The main theorists used were Gomes (2007), Munanga (2005) and Shwarcz (1996, 2001, 2011 e 2012). The questionnaires are analyzed qualitatively, interpreting the meaning of the answers provided by the participants, as well as the sense of the interviewees' statements and relating them as soon as possible with the bibliography studied. From this, a didactic sequence based on previous activities and with the needs of teachers and students will be elaborated as an educational product, seeking a better adaptation to the racial and public theme of the EJA.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Ethnic-racial relations. Teaching

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1. A EJA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>	<b>20</b>
1.1. HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E O PERFIL DO SEU ALUNADO	20
1.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ESCOLA CAMPO, DE SEUS ALUNOS E DOCENTES	28
<b>2. RACISMO E EDUCAÇÃO</b>	<b>39</b>
2.1. ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA NO BRASIL	40
2.2. O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL	45
2.3. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES REFERENTES AO RACISMO	50
<b>3. ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: HISTORIZAÇÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA</b>	<b>57</b>
3.1. O MOVIMENTO NEGRO E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NEGRA PARA JOVENS E ADULTOS	57
3.2. ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se como um estudo investigativo sobre o racismo no ambiente escolar. Essa temática é uma categoria histórica que se consolidou com o tempo e se faz presente nas sociedades atuais como um problema racial. Segundo Ianni (2004, p. 21), “a questão racial modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente”.

A motivação para estudar esse tema surgiu devido à experiência acadêmica na disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena do curso de Licenciatura em História, realizado no Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Goiânia. Com desenvolvimento da disciplina e as leituras sobre o tema, a realidade brasileira até então desconhecida por mim foi me incomodando, pois eu sabia que existia racismo no Brasil, mas não compreendia a complexidade do tema, mesmo porque me considero parda, mas socialmente a maioria das pessoas me identifica como “branca”. Sendo assim, nunca tive uma experiência pessoal com o racismo, mas vivi experiências escolares nas quais colegas sofriam preconceito e isso me angustiava a ponto de querer lutar por eles. Essas questões foram me incomodando de tal forma que decidi pesquisar sobre o assunto na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

O fato de não me declarar negra e pesquisar sobre racismo causa alguns estranhamentos no meio acadêmico. Muitas vezes, fui questionada a respeito disso. Muito além de um estranhamento, temos uma questão historiográfica, visto que o tema foi explorado por uma elite branca na História do Brasil, representada por Gilberto Freyre (1933), Sílvio Romero, Oliveira Viana e Sérgio Buarque de Holanda, entre outros. Na interpretação de tais autores, o racismo ficou escondido, velado pela miscigenação, nesse sentido, acreditava-se que existia no país uma democracia racial por causa da convivência entre negros, indígenas, brancos e mestiços no mesmo espaço.

Em 1933, Freyre publicou a obra *Casa-Grande e Senzala*, que apresentava uma interpretação distinta para “a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os elementos culturais enquanto indicadores de análise” (SHWARCZ, 2001, p. 28). Na obra ainda, a mestiçagem é considerada um indicador da nacionalidade e da distinção do país.

A tese de Freyre (1933) refere-se à ideia de que no Brasil existia o preconceito de classe e que o preconceito racial era apenas um “ingrediente” do preconceito de classe. O

impacto dos estudos do autor repercutiu internacionalmente a partir da década de 1950, reforçando a crença de que as relações raciais existentes no Brasil eram relações harmônicas, ou seja:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmonicamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantamento; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, do conquistado com a do conquistador. (FREYRE, 1933, p. 151).

Desta forma, o racismo no Brasil não foi explorado por esses autores, como se vê na citação de Freyre (1933), na qual o autor assume a existência de relações harmônicas entre o escravo e o senhor, o conquistador e os conquistados, excluindo toda a subordinação e exploração sofridas pelos negros, perpetuando um discurso extremamente discriminatório e de silenciamento.

Sendo assim, a “história dos negros contada pelos brancos”, como foi identificado esse período da historiografia brasileira, vem sendo combatida e protagonizada pelo Movimento Negro, que com muita luta assumiu o seu lugar de fala. Na atualidade, temos os trabalhos de MUNANGA (2005) e GOMES (2007), entre outros autores negros que militam contra o racismo e lutam principalmente pela superação dessa questão no Brasil.

Dito isso, justifico a minha audácia de escrever sobre um tema tão importante, mesmo não sendo negra, não sentindo na minha pele a dor do racismo, mas luto por uma educação antirracista e me coloco no lugar do outro, repudiando e colaborando para o combate ao racismo, principalmente na escola e na educação, que são meus locais de atuação. Há uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afrodescendente brasileira, segundo Cruz:

poderemos construir uma nova história da Educação no Brasil, que deve ser uma história em que possa ver narrativas de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que ocupa como historiador e como participante do contexto estudado. Assim teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. Uma história nessa perspectiva merece ser denominada história brasileira. (2005, p. 25)

Na graduação, o meu trabalho final foi intitulado como “A concepção de racismo na educação: um estudo histórico e didático pedagógico”, apresentado em 2013. O estudo foi realizado em duas escolas municipais e uma conveniada do município de Goiânia, mas se limitou a investigar o conceito de racismo na escola e a legislação relacionada a essa questão,

especificamente com professores graduados em História. Partindo disso, a dissertação de mestrado se apresenta como uma continuidade e uma abrangência de possibilidades sobre a questão do racismo na escola, englobando o material didático, professores, alunos e a instituição, com especificidade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dados nacionais informam que, dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006, 69,4% eram negros. Assim sendo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem se constituído em uma alternativa para a população negra, em especial para os jovens, que expressam que a escola é parte constitutiva de seus projetos de vida: 75% dos estudantes jovens e adultos que participam do Programa Brasil Alfabetizado são negros e 54% dos estudantes que frequentavam a EJA em cursos presenciais, em 2008, eram negros. Os dados do Censo do IBGE/2017 indicam que em 2016, a taxa de analfabetismo, se considerando os que são autodeclarados brancos, a taxa total de analfabetismo é de 4,2%, enquanto entre as que se declararam pretas ou pardas o índice foi de 9,9%. Em um recorte que considera as pessoas com 60 anos ou mais, o percentual entre os dois grupos é de, respectivamente, 11,7% e 30,75%. (BRASIL, 2009, IBGE, 2017, on-line).

Com a justificativa acima, a pesquisa se baseia nessa modalidade de ensino por reconhecer que os alunos da EJA são, em sua maioria, afrodescendentes. Percebe-se com esse dado que muitas vezes os negros são excluídos no ensino regular e redirecionados à EJA, modalidade que tem seu valor por ser uma tentativa de inclusão e oportunidades a aqueles que, por diversos motivos, não conseguiram realizar seus estudos na idade considerada adequada. Mas, infelizmente, o que não podemos perder de vista é o descaso governamental com essa modalidade de ensino. As menores verbas educacionais são repassadas à EJA<sup>1</sup>, que tem a menor carga horária e, em diversas situações, assume um caráter meramente certificativo.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das

---

<sup>1</sup> É atual a inserção da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que começou a vigorar em janeiro de 2007 e terá validade até dezembro de 2020. Mas existe o limite incluído no FUNDEB para a contabilização dos alunos da EJA, de tal forma que os recursos destinados a essa modalidade não podem ser superiores a 15% dos recursos do fundo em cada unidade da Federação (art. 11 da Lei n. 11.494/2007).

políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2005, p. 221).

Estudar, portanto, a EJA e a Educação das relações étnico-raciais está diretamente relacionado com os seus sujeitos, considerando que essa modalidade foi criada para uma parcela específica da sociedade. Mesmo diante dessa problemática, a discussão sobre esse tema não tem tido privilegiado no ambiente escolar. Contribui com esse pensamento Gomes ao afirmar que:

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas da EJA carrega em si uma complexidade, ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na Educação de Jovens e Adultos por meio dos sujeitos, que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo o país (2005, p. 93).

Foi realizado, portanto, uma pesquisa e, subsequentemente, uma análise sobre como tal tema (racismo) está sendo trabalhado, para que o produto educacional fruto dessa pesquisa contribua com a Educação das relações raciais no Brasil, com o processo de afirmação e reconhecimentos das culturas negras e especificamente na EJA.

O problema de pesquisa é evidenciado nas perguntas a seguir: O racismo é trabalhado nas aulas da EJA? Se não, por quê? Se sim, como? Os materiais didáticos conseguem relacionar a questão racial com a realidade dos alunos da EJA? Como uma sequência didática pode contribuir para esse ensino? De que forma o professor contribui com a Educação das relações raciais?

A produção da sequência didática neste trabalho se apresenta como um eixo central, que tentará contribuir com a efetivação da Lei 10.639/2003 e suprir as necessidades de se ensinar sobre as questões raciais a alunos da EJA.

O referencial teórico desta pesquisa é composto por Gomes (2007), Munanga (2005) e Schwarcz (1996, 2001, 2011 e 2012), cujos estudos contribuem para o esclarecimento da categoria raça, as relações raciais na formação do Brasil e seus desdobramentos na sociedade e principalmente na escola.

Munanga conceitua o racismo, afirmando que:

Racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas a grupos humanos, baseadas na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O

racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros (as) em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação. (2005, p. 8)

A partir disso, podemos classificar o racismo em um ato individual ou institucional, podendo ser manifestado de diversas formas, a fim de hierarquizar um grupo, gerar a noção de superioridade e inferioridade. O racismo pode ser expresso por palavras ou xingamentos, pela reprodução até de expressões de cunho racista como “a coisa está preta”, “não sou tuas negas” e “serviço de preto”, entre outros exemplos de expressões ou palavras que carregam um conteúdo racista e que são reproduzidas com naturalidade em nossa sociedade. Além disso, o racismo pode ser expresso de forma individual, por agressões físicas, por olhares de julgamento, por negação em se relacionar com pessoas negras, dentre outras formas.

Institucionalmente, ele pode ser representado pela ação policial que geralmente aborda com mais agressão pessoas negras. Esse fato é comprovado pelo alto índice de mortes entre jovens negros, de acordo com os dados, de 2005 a 2015, do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) – Violência e Desigualdade Racial (IPEA): a cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. No sistema de saúde pública, segundo números da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), divulgada em 2013, das pessoas que já se sentiram discriminadas no serviço de saúde, por médico ou outro profissional de saúde no Brasil, 11,6% são mulheres e 11,9% são de cor preta. Além disso, o maior número de mortalidade materna está também entre as mulheres negras. Na educação também podemos perceber o racismo institucional, se analisarmos a pequena participação dos negros nas universidades. Segundo IPEA (2012), dos jovens entre 25 e 29 anos com curso superior apenas 7,2% são negros.

Schwarcz afirma que:

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (2012, p. 34).

Entende-se, portanto, que raça é uma construção histórica. Construção essa repleta de interesses, sejam eles políticos, econômicos e sociais. Existe de fato uma ideologia racial, ou seja, uma criação, um mito que por muito tempo foi e continua sendo usado em discursos racistas, que, apesar da falta de argumentos, usa a raça para diminuir e subalternizar o outro.

Gomes destaca a importância da articulação entre teoria e prática na educação para as relações étnico-raciais. Na prática, hoje no Brasil ainda é um desafio a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas de educação básica.

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES,2012)

Na aplicabilidade da pesquisa no ensino de educação básica, os estudos de Munanga (2005) são pertinentes, partindo do livro “Superando o racismo na escola”, no qual o autor afirma que a função do professor e da escola é:

Mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (2015, p. 15).

Os estudos de Saviani (1989) e Frigotto (1998) também são pertinentes para a discussão da relação ensino e EJA, pois os autores criticam a educação voltada para o mercado de trabalho e empregabilidade, o que muitas vezes é reforçado na modalidade EJA, visto que grande parte dos alunos é composta por trabalhadores, e propõem uma educação que tenha o trabalho fundamentado no princípio educativo de uma educação politécnica, formando cidadãos emancipados intelectualmente e capazes de racionalizar a sua práxis, viver em comunidade, se relacionar com as pessoas com respeito e dignidade, além de se posicionar como meros técnicos. Uma educação também que valorize o saber acumulado e que não tenha um caráter de política compensatória ou assistencialista, visto que é um direito de todos os cidadãos, independente da sua idade e das suas condições sociais.

O objetivo geral dessa pesquisa é contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro- Brasileira nas escolas públicas e particulares, produzindo uma sequência didática sobre a temática do

racismo, elaborada com o intuito de fomentar o ensino das relações raciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre os objetivos específicos, estão: identificar e compreender a concepção teórica e a ação prática dos professores na temática do racismo; analisar a presença ou não dessa questão nas relações sociais escolares; identificar o ensino de relações étnico-raciais numa escola EJA; relacionar o racismo ao ensino de História e analisar a questão racial no material didático da escola; identificar as debilidades de material didático, e suprir de alguma forma com a elaboração do produto educacional.

A elaboração de um produto educacional em forma de uma sequência didática já estava estabelecida antes do contato com a escola. A hipótese da necessidade desse material foi construída a partir das experiências como professora, das suspeitas levantadas por livros e pela bibliografia, mas toda a elaboração da sequência foi baseada nas respostas dos questionários aplicados aos alunos, principalmente porque na maioria delas foi identificado que os alunos não utilizam o livro didático (LD). Após essa constatação, foi aplicado um segundo questionário aos professores, para que se pudesse entender o motivo da não utilização do LD. Neste questionário, os professores sugeriram ideias para a elaboração da sequência didática desta pesquisa em questão.

Por se tratar de um estudo teórico e prático, a metodologia é a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. O estudo teórico se detém sobre o objeto de investigação, o racismo e a delimitação do racismo na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa empírica se trata de um estudo de caso, uma observação participante e uma pesquisa-ação, sobre o racismo em uma escola da região norte de Goiânia, realizado com professores e alunos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFG em 2017. A rotina escolar e as aulas foram observadas e registradas por escrito, não havendo nenhum tipo de gravação ou filmagens do ambiente escolar que pudessem expor as imagens dos participantes. Foram coletadas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram aplicados os questionários. Esses foram organizados em 12 questões cada um, com perguntas discursivas. O questionário dos professores foi dividido em dois blocos de perguntas, o primeiro com questões sobre a vida profissional e a relação do professor com a EJA, o segundo com questões sobre como é trabalhado em sala de aula e na escola o tema do racismo. No questionário dos alunos, o primeiro bloco enfatizou sua vida escolar, com perguntas sobre o tempo em que ficaram fora de sala de aula, por que escolheram a EJA como modalidade de ensino e as possíveis dificuldades encontradas por eles para estudar e continuar estudando. O segundo bloco investigou a relação das aulas com o ensino das relações raciais.

Aceitaram participar da pesquisa 4 professores e 24 alunos. Percebemos uma maior resistência por parte dos professores em se envolver e se comprometer com a pesquisa, resultando num baixo índice de participação, considerando que foram convidados os 10 professores que trabalham no noturno a participar.

Os questionários aplicados tiveram o intuito de identificar a concepção e a experiência de racismo entre os participantes da pesquisa, indispensáveis ao diagnóstico do ambiente escolar. A partir da fundamentação teórica que enalça o presente estudo, espera-se contribuir para a fundamentação do conceito de racismo para os alunos e professores da EJA além de incorporar ao calendário escolar eventos, festivais, semanas que reflitam sobre a questão racial, fomentar a temática racial no ensino de História e elaborar uma sequência didática que se adeque à temática racial e aos alunos da EJA. Os questionários também foram elaborados com o intuito de embasar todos os capítulos da dissertação. Desde o primeiro, vamos analisar as questões respondidas. A análise será qualitativa, ressaltando o sentido das falas e agrupando as respostas com significados próximos.

O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro “A EJA e a caracterização dos participantes” explora um pouco do histórico dessa modalidade no Brasil, ressaltando suas debilidades e desafios, e também caracteriza a escola pesquisada, bem como seus alunos e professores. Isso será feito com o auxílio das respostas do primeiro questionário aplicado.

O segundo capítulo, “Racismo e Educação”, busca conceituar o racismo e, em especial, o tipo de racismo presente no Brasil, a situação dos negros principalmente após a abolição e sua representação na sociedade. Para entender toda essa lógica de dominação, destacamos também as principais teorias raciais do século XIX. Ao final deste capítulo, foram analisadas as respostas coletadas nos questionários dos alunos e professores referentes à prática de racismo, ao entendimento do conceito de racismo e às atividades educacionais voltadas para as relações étnico-raciais.

O terceiro capítulo, “Ensino para as relações étnico-raciais no Brasil: historização e proposta de intervenção didática” traz as dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil para se conseguir acesso a educação, destacando a importância dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, para a garantia de acesso e permanência dos negros na escola regular. São destacados também os avanços na legislação que incorporam as relações raciais para garantir escolarização e valorizar a cultura afro-brasileira. Neste capítulo ainda é apresentada a proposta de intervenção didática, por meio de uma sequência didática que busca auxiliar a educação das relações étnico-raciais, sendo apresentado todo o processo de

elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional.

## 1. A EJA E A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 20).

Neste capítulo, vamos apresentar um breve histórico da EJA no Brasil e caracterizar os participantes da pesquisa. Para isso, subdividimos o capítulo em duas partes: a primeira, intitulada “Histórico da EJA no Brasil e o perfil de seu alunado”, e a segunda, “Descrição e análise da escola campo, de seus alunos e docentes”.

A primeira parte traz um pouco da história da EJA no Brasil, contemplando as Campanhas de Alfabetização em massa, as conquistas alcançadas e as características dessa desse tipo de ensino em diferentes períodos políticos. Ainda nesta parte, caracterizamos a parcela da população a quem a EJA é destinada e traçamos algumas características do perfil desses alunos.

Na segunda parte, começamos a analisar a pesquisa, descrevendo e analisando a escola campo, assim como seus alunos e docentes, a partir das respostas dadas ao primeiro bloco de questões do questionário, que fazia referência à trajetória pessoal e profissional dos alunos e professores e suas relações com a EJA.

### 1.1. HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E O PERFIL DO SEU ALUNADO

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve um impulso inicial na Era Vargas (1930-1945), período que rompia com o federalismo e os privilégios das oligarquias regionais e das elites latifundiárias, e iniciava o processo de industrialização e consequente urbanização do Brasil, apoiado por uma burguesia industrial. Esse período seria marcado por diversas transformações, políticas, econômicas, sociais e também educacionais. Já que a nova configuração brasileira exigia um novo perfil de trabalhador, uma preocupação

de Getúlio Vargas foi a grande massa<sup>2</sup> analfabeta, que não contribuía com a dinâmica atual da sociedade. Como esse fator passou a ser considerado como um atraso para o país, era necessário, de acordo com o discurso modernizador do período, um mínimo de conhecimento para fornecimento de mão de obra para as recentes indústrias.

Com esse quadro, foram fomentadas diversas campanhas de governo, como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960, voltadas para a alfabetização da população e para a ampliação profissional. Nesse sentido, essa modalidade destinava-se à parcela marginalizada da sociedade, composta em sua maioria pela classe trabalhadora, e desenvolvia-se em paralelo ao sistema regular de ensino.

Alfabetizar os adultos brasileiros envolvia uma série de interesses. Além do fornecimento de mão de obra, outro fator que gerava grande interesse por uma população alfabetizada era o aumento do número de eleitores aptos ao voto. Era importante que os eleitores soubessem, no mínimo, assinar o nome, já que apenas as pessoas alfabetizadas tinham direito ao voto. Diante disso, podemos considerar que a educação voltada para adultos nesse período era uma educação instrumental e condicionada aos interesses do mercado de trabalho e dos governos.

Com essa nova realidade, a Constituição de 1934 incumbe ao Estado o dever de proporcionar ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive aos adultos (Art. 150). E isso representa o primeiro avanço nesse campo do ensino, incluindo os adultos ao direito à educação (VENTURA, 2001).

Essa motivação ao ensino de adultos não acontecia apenas no Brasil. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, várias campanhas foram lançadas em diversos países, apoiadas pela então recente Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). A UNESCO passou a “incentivar, entre outras iniciativas, a realização de programas nacionais de educação de adultos, em alguns aspectos vinculados a propostas de combate ao comunismo” (VENTURA, 2001).

Com a missão de alfabetizar jovens e adultos trabalhadores e treinar a mão de obra, o Estado brasileiro resolve dividir essa responsabilidade com outras instituições de

---

2 O conceito *massa* pode ser empregado nos contextos históricos substituindo a noção mais comum de povo. É amplamente empregado pela historiografia, para o estudo da política e das mentalidades em períodos específicos. Pode fazer referência à totalidade dos indivíduos que compõem os contextos históricos estudados e ao modo como os políticos de determinados períodos históricos usavam a propaganda para mobilizar a massa em benefício próprio, como o controle das massas exercido pelos governos de Getúlio Vargas no Brasil (SILVA, M. H.; SILVA, K. V., 2010).

caráter privado. Ventura explica como isso ocorreu:

Em 1935, o Ministério da Educação, a partir de uma concepção mais orgânica do ensino profissional, propôs a eliminação das diferenças entre o trabalho manual, industrial e agrícola, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional, da possibilidade de estendê-la às escolas profissionais de nível médio, e até propondo a criação da Universidade do trabalhador. Por outro lado, o Ministério do Trabalho, a partir de uma visão mais pragmática, preocupada em atender às necessidades mais imediatas das indústrias, propunha cursos profissionalizantes isolados, vinculados diretamente a este Ministério; pretendia, também, repassar os custos aos industriais, enquanto que o Ministério da Educação defendia a criação de um órgão burocrático federal para controlar o sistema de ensino profissional em todo país. Desse embate, sobrepondo-se às duas propostas, em 1942 foi criado o SENAI, nos moldes definidos pelo Ministério do Trabalho, quase que simultaneamente ao surgimento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, coadunada com as discussões ocorridas no âmbito do Ministério da Educação (2001, p. 3).

Isso demonstra a intrínseca relação que o Estado estabeleceu com a iniciativa privada, tornando mais forte o caráter tecnicista da educação voltada para os adultos no Brasil, já que não estimularia o pensamento crítico e emancipatório desses alunos, mas sim contribuiria com o empresariado brasileiro. Posterior ao surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), foram criados em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), visando à formação profissional com a colaboração dos setores industrial e comercial.

Entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960, desenvolveram-se duas campanhas de alfabetização em massa: a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que eram cursos aligeirados que buscavam uma educação de base<sup>3</sup>.

A CEAA coincidiu com o movimento de expansão da escola primária para crianças, inaugurando o apoio do MES (Ministério de Educação e Saúde) aos estados e destes aos municípios no atendimento escolar obrigatório. Ela demarca a institucionalização de educação de adultos, uma vez que teve a União como sua implementadora, contando com recursos financeiros do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).

Podemos dizer que, no início da década de 1960, existiam duas concepções de educação: uma que pensava a educação como formadora da consciência crítica e com potencial de transformações político-sociais na sociedade brasileira; e outra que a concebia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços. Coexistiam, portanto, uma educação libertadora e

---

<sup>3</sup> Educação de base era um mínimo fundamental de conhecimentos, como leitura, escrita, noções de matemática e ciências, vida social, civismo e higiene, para que pudessem desenvolver-se, ter acesso à cultura e melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1982, p. 14 apud VENTURA, 2001, p. 4).

outra funcional. No sentido da primeira concepção, foram organizadas diversas iniciativas no Brasil, com e sem a parceria do Estado, chamadas de *educação popular* (VENTURA, 2001). Nesse período, emergiram no Brasil e na América Latina esboços de novas ideias e propostas de ação social, por meio da cultura e da educação, junto às classes populares (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Várias iniciativas destinadas à cultura popular foram desenvolvidas, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, que se destacava na proposta de ações no campo do teatro, atividades culturais realizadas em praças públicas, além de escolas para adultos e crianças. Em 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), que se destacou por experiências de educação radiofônica. No mesmo ano, inicia-se a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN, que visava à expansão educacional. Não se limitando a verbas institucionais, fez acampamentos escolares abertos, nos quais se alfabetizavam crianças e adultos das classes populares (VENTURA, 2001).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) também contribuiu por meio de produções de manifestações artísticas populares, debatendo os problemas nacionais da época. Também se destacaram nesse período os trabalhos realizados por Paulo Freire e sua equipe, no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Em 1963, a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, organizada por Freire, representa um marco na história da EJA, e o *Método Paulo Freire*<sup>4</sup> (como ficou conhecida sua forma de alfabetizar), popularizou-se e foi adotado pela

---

4 A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começava por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas eram transformadas em círculos de cultura, nas quais o trabalho de ensinar-e-aprender ganhava uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. No Círculo de Cultura, observava-se a superação do professor pelo coordenador de debates, do aluno pelo participante do grupo, da aula como exposição de conteúdos pelo diálogo, dos “[...] programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas” (FREIRE, 1983, p. 115). Assim, o próprio ensino de leitura de palavras do português começava e continuava por uma reflexão coletiva, a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Não se tratava de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas de aprender a “[...] ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura [...], a cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador” (FREIRE, 2013, p. 116). Daí a importância de comunicar-se com o outro como um sujeito consciente no mundo e com o mundo e não objeto. O sistema freireano de educação baseava-se em uma educação para a decisão, que fosse dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, ancorada em uma profunda interpretação dos problemas, assentada em um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 2003). Esse processo educativo não deveria descuidar do encorajamento do homem e da mulher para se inserirem e discutirem a problemática da sociedade de seu tempo e, conscientes deles, pudessem, por meio do diálogo constante, superar as prescrições alheias a si, criando, assim, “[...] uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, que o identificasse com

maioria dos movimentos sociais populares (VENTURA, 2001).

No início de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituído no Ministério da Educação e Cultura. Paulo Freire coordenou o programa com o objetivo de alfabetizar em torno de cinco milhões de brasileiros. Esse projeto e todas as outras campanhas mencionadas anteriormente foram barradas pelo Golpe Militar de 1964. A educação ficou então centralizada no Governo Federal (VENTURA, 2001).

O tecnicismo e uma educação voltada para a economia, mercado e indústria eram a marca desse novo momento. Os militares substituíram o PNA pela Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Depois, implementaram o famoso Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)<sup>5</sup>.

Mesmo ante o insucesso de diversas campanhas e as barreiras colocadas pelo regime de exceção, durante um seminário promovido pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), realizado em Recife, foi elaborado o Documento Final das Diretrizes em 1967, que tinha entre suas propostas:

- a) A educação de adultos não pode se limitar a “alfabetizar por alfabetizar”, mas deve preparar os indivíduos e os grupos para participarem responsável e produtivamente de um processo de mudança cultural identificado como um processo de desenvolvimento socioeconômico.
- b) Quando a educação de adultos é repensada em termos de desenvolvimento, é indispensável que se leve em conta a grande massa de marginalizados. É necessário que esta parte da população seja motivada para que, de modo consciente, integre, participe e assumo o processo de mudança, uma vez que este mundo adulto é detentor de capacidade de decisão, de esforço, de trabalho e pensamento não solicitados na medida de suas possibilidades.
- c) Em termos da realidade brasileira, a educação de adultos, integrada em um conjunto de medidas, deve ter como consequência, entre outras, libertar o homem da condição de “objeto” dos processos culturais. (BRASIL, 1967, p. 2-10 apud FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 373).

Foram iniciativas diferentes das propostas anteriores, pois havia um compromisso com as classes populares, urbanas e rurais, assim como a intenção de produzir uma ação política nos sujeitos.

---

métodos e processos científicos”. (FREIRE, 2003, p. 98 apud BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

<sup>5</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como fundação destinada a financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização, somente em 1970 o Mobral se transformou em um organismo executor de programa de alfabetização. O MOBREAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, isso aconteceria pela forma de um ensino funcional da escrita e leitura, a essa característica foram as suas maiores críticas, os programas de alfabetização que o antecederam trabalham a leitura contextualizada com a realidade econômica vivida no país explicando assim os altos índices de analfabetismo. A atuação do MOBREAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foram implantados pelo MOBREAL. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Após a redemocratização, somente no governo de Fernando Henrique Cardoso que ocorreu outro marco na educação de jovens e adultos: foi implantado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) – denominado a partir de 2003 de Alfasol, por intermédio da organização não governamental Comunidade Solidária. A proposta retomou as campanhas anteriores, envolvendo vários segmentos da sociedade, inclusive o empresariado, e fazendo parcerias com entidades não governamentais (FÁVERO; FREITAS, 2011).

A expressão Educação de Jovens e Adultos foi consagrada com o artigo 208, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, reiterado pelo Inciso VI, do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996): “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores às condições de acesso e permanência escolar.” E, na defesa deste direito, organizam-se, primeiramente no Rio de Janeiro em 1998, depois progressivamente em todos os estados e em vários municípios, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Rummert e Ventura (2007) reconhecem que o governo Lula trouxe para a EJA maior destaque do que os governos anteriores. Embora o arco das ações no âmbito da EJA seja ampliado, permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. As autoras referem-se implicitamente, nesse comentário, ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que posteriormente vai ser ampliado no Governo Dilma com o Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que, na verdade, confere o direito não à educação, mas à certificação de escolaridade.

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, podemos perceber a permanência da perspectiva de uma educação para a classe trabalhadora, centrada, em grande parte, na alfabetização aligeirada para o trabalho, revelando a postura do Estado, que busca resolver problemas educacionais da população com projetos pontuais emergenciais em vez de investir em reforma de base.

Não podemos deixar de citar a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que foi realizada no Brasil, em Belém do Pará, em dezembro de 2009, e trouxe algumas contribuições para as discussões recentes sobre a modalidade em questão. A Conferência adotou o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos.” A Conferência, que já havia sido realizada em diversos países do mundo, pela primeira vez aconteceu no hemisfério sul, trazendo, portanto,

um reforço para as mudanças que já estavam ocorrendo no Brasil. A realização da Conferência fez ferver as discussões sobre educação, resultando na criação de fóruns e na elaboração de documentos básicos do país (BRASIL, 2009).

A concepção da Educação de Jovens e Adultos foi bastante ampliada, com esse espaço de discussões, debates e envolvimento dos sujeitos da EJA (sejam professores, alunos, colaboradores, diretores, coordenadores). Podemos perceber isso em trechos do documento abaixo:

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendida na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 27- 28).

Com essa ampliação de concepção e reconhecendo as diversidades existentes na EJA, tentaremos a seguir delinear o perfil do estudante da EJA, privilegiando os alunos da escola pesquisada, e trazendo algumas respostas dadas por eles, que somam com essas discussões e contribuem para nossa visão atual de quem são esses atores.

Percebemos com o breve histórico da EJA no Brasil que essa modalidade de ensino, por vezes, foi desprivilegiada em detrimento da educação tida como “regular”: os repasses de verbas são menores, o Estado busca parcerias para suprir a demanda de ensino e, por vezes, deixou essa modalidade em condições precárias. Todas essas questões estão relacionadas às parcelas da população às quais é direcionada essa modalidade, geralmente compostas por trabalhadores pobres, jovens e adultos com atraso nos estudos. Esses trabalhadores apresentam atrasos em seus estudos formais devido não a sua vontade própria, mas como resultado de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Mas vale

destacar que, embora necessitem de uma educação posterior à idade tida como correta, não estão buscando uma política compensatória, mas a democratização do direito à educação.

Segundo GALVÃO e DI PIERRO, a EJA é destinada a um público que “provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país” (2007, p. 62), um público cujas “chances de permanecer analfabeto são muito maiores” do que as das pessoas de classe alta, brancas e das zonas urbanas.

É necessário reconhecer que o aluno da EJA é um aluno carregado de experiências, de visões de mundo, de crenças e valores, de responsabilidades familiares, profissionais e sociais, enfim são protagonistas de histórias reais. Fica claro, portanto, que ensinar esse sujeito exige do sistema de ensino e de seus professores e gestores um conhecimento dessas competências dos alunos.

Os adultos não voltam à escola para recuperar um tempo perdido e distante, voltam sim para satisfazer necessidades atuais de suas vidas. Talvez, no período em que pararam ou não tiveram acesso à escola, existiam outras necessidades mais gritantes que precisavam ser supridas. Para o adulto, há uma necessidade de conhecimento que, em grande parte, é imposta pelo trabalho. É de importância significar esse conhecimento, para que o aluno reconheça a sua utilidade.

Portanto, o aluno da EJA apresenta diversos saberes adquiridos em seus contatos e suas experiências familiares, sua relação com o trabalho e, em geral, sua experiência de vida. Um saber geral que a maioria dos discentes carrega é o Saber do Trabalho, pois cada profissão desempenhada é carregada de saberes. Por exemplo, as profissões ligadas ao campo envolvem conhecimentos sobre cultivo, criação de animais, climas, estações do ano, calendário, dentre outros. As profissões ligadas à construção civil (pedreiro, eletricista ou pintor) envolvem conhecimento sobre medidas de comprimento, volume, peso, combinação de cores, dentre outros. Os vendedores trabalham com cálculo (preço, lucro, troco), divulgam o produto, desenvolvem argumentos para vender, entre outros saberes. Cuidados com crianças envolvem saberes nutricionais, saúde, vacinação, higiene, comunicação, dentre outros. Trabalhos na cozinha desenvolvem capacidade de medidas e matemática, com as receitas, características do tempo, que influenciam muito na agricultura, dentre outras habilidades.

Os conhecimentos são elaborados segundo suas práticas sociais, o que contribui para a formação de turmas heterogêneas, visto que são grupos culturalmente diversificados, com idades diferentes, profissões diferentes, anseios, saberes, sendo assim sua forma e sua velocidade de organizar o pensamento também são distintas.

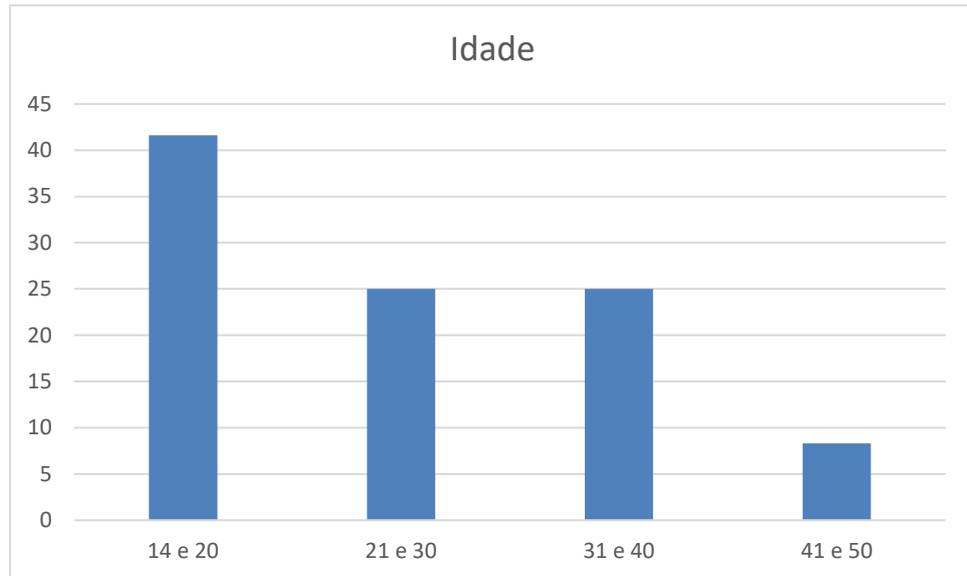
## 1.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ESCOLA CAMPO, DE SEUS ALUNOS E DOCENTES

Localizada na região norte da cidade de Goiânia, a escola pesquisada foi inaugurada em novembro de 2004, tendo iniciado suas atividades no mês de dezembro do referido ano, efetuando as matrículas e organizando o espaço escolar para iniciar de fato o atendimento no ano seguinte, com o ensino fundamental das crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos.

A instituição foi construída atendendo à reivindicação da comunidade, que se fez presente nos debates do Orçamento Participativo da prefeitura de Goiânia, gestão 2001-2004. A construção, portanto, representa um marco nas lutas pela construção da região e por melhores condições de vida da sua população. A instituição conta em seu espaço físico com quadra poliesportiva coberta, dez salas de aula e uma biblioteca/sala de leitura. No que se refere aos equipamentos disponíveis como recursos didáticos para as aulas, a escola conta com data show, televisão e DVD.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, em 2017 foram matriculados 107 alunos na modalidade Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Desse total, 22 alunos foram matriculados no primeiro segmento, destinado a alunos não alfabetizados, ou seja, alunos que deverão passar pelo processo de alfabetização. Os outros 85 alunos foram matriculados no segundo segmento, destinado a alunos já alfabetizados, e que vai até a 8ª série (equivalente ao 9º ano). Cada segmento tem a duração de dois anos e meio, considerando que pode haver avanço em qualquer momento de acordo com o desempenho do (a) aluno (a) e também que existe a possibilidade de ampliação do tempo de permanência do educando, caso seja necessária a conclusão significativa de sua escolarização, sem que isso seja caracterizado como repetência.

A pesquisa envolve 24 alunos do segundo segmento maiores de 18 anos, que aceitaram participar dela respondendo ao questionário. A maior parte desses alunos é composta de mulheres (somando 15 alunas). Em relação à idade, 41,6% tem entre 14 e 20 anos, 25% tem entre 31 e 40 anos, 25% também entre 41 e 50 anos e apenas 8,3% tem idade entre 21 e 30 anos. Trata-se, assim, de uma turma mista com a presença de jovens e adultos quase na mesma proporção. Em relação a religião, a maior parte dos alunos se declarou evangélicos (12 alunos), seguido por católicos (10) e dois alunos que não pertencem a nenhuma religião. Quanto à cor ou raça, a maioria se declarou preta (14) e parda (6), os outros 4 alunos se reconhecem como brancos. Foram identificaremos por ordem numérica de 1 a 24.



Nos formulários entregues a eles, a primeira questão foi: “Por que você escolheu a EJA como modalidade de ensino”? Essa questão possibilitou confirmar que grande parte dos alunos são trabalhadores e estão nessa modalidade para se garantir no mercado de trabalho (dez alunos deixaram explícitas nas suas respostas que escolheram a EJA para conciliar o estudo com a jornada de trabalho, os outros demonstraram isso em outras respostas). Um pequeno grupo é composto por donas de casa, e outro ainda menor por adolescentes e jovens que buscam acelerar os estudos. Ressalto que as falas dos alunos foram redigidas aqui, respeitando a originalidade de como foram escritas nos questionários, essa decisão foi tomada para que não pudesse ocorrer erros ou induzir respostas no ato da correção, e também para que possamos perceber o aluno em cada resposta, essa característica pode dificultar o entendimento das respostas pelo leitor, mas também não conseguimos entender todas no momento de análise e mesmo assim respeitamos o desenvolvimento e forma da escrita de cada um. Algumas respostas foram selecionadas para exemplificar o exposto:

Porque a idade está avançada. (Estudante 1)

Porque eu trabalho. Eu posica avaza afaculdade. (E possa conseguir fazer faculdade) (Estudante 8)

Por causa do desemprego que e maior. (Estudante 9)

Por uma forma de aselera a serie. (Estudante 14)

Porque eu trabalho de dia. (Estudante 17)

Acho que escolhi por ta atrasado nos estudos e acho mais facio para eu passar e terminar os estudos logo. (Estudante 23)

Com essas respostas, percebem-se os diferentes motivos que levam um estudante a buscar a EJA. O principal é relacionado ao mundo do trabalho, que por um período impediu esses alunos de estudarem, ou os levou para o ensino noturno, outros também voltam à escola para se qualificar para o mercado de trabalho. Haddad e Di Pierro contribuem para esse pensamento afirmando que o mundo do trabalho está diretamente ligado à inserção dos estudantes na EJA:

A inserção social dos jovens e adultos das camadas populares se dá prioritariamente pelo mundo do trabalho (como trabalhadores), ou até mesmo pela sua exclusão desse mundo (como desempregados ou subempregados). Dessa forma, a educação de jovens e adultos das camadas populares tem de necessariamente assumir, como eixo fundamental, o mundo do trabalho. (1994, p. 15).

É interessante observar a fala do estudante 14, que justificou sua escolha pela EJA para acelerar seus estudos. Sobre essa questão, os autores afirmam o seguinte:

Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2006, p. 127).

Para os autores, portanto, a função de acelerar os estudos, bem ilustrada também pelo depoimento do estudante 23, que, por estar atrasado, buscava na EJA uma forma mais fácil de terminar os estudos, se distancia do propósito original da EJA, que era o de contribuir para a democratização da educação de adultos trabalhadores. Esse desvio de finalidade se torna muitas vezes uma forma fácil e rápida de conseguir a certificação, sem a garantia de uma boa formação.

A segunda questão fazia referência à quantidade de tempo e aos motivos que levaram essas pessoas a ficar sem estudar. A pergunta era: “Você ficou algum tempo sem estudar? Quanto tempo? Quais os motivos?” Os motivos são diversos, mas ainda há predominância do trabalho, ou seja, começar a trabalhar mais cedo impossibilitou esses alunos de continuarem seus estudos na idade tida como adequada.

Quando se tratava das mulheres, um motivo bastante recorrente foi a maternidade, além da proibição e das dificuldades impostas por seus companheiros a que elas frequentassem as salas de aula. Essas respostas revelam uma sociedade significativamente patriarcal, em que a maternidade precoce impõe grandes limites ao desenvolvimento dos estudos entre as mulheres. Assim como uma cultura machista em que homens subjagam as

mulheres, impondo empecilhos ou até mesmo proibição à educação formal de suas companheiras.

Esses dois grupos de pessoas ficaram mais tempo longe da escola. Outro pequeno grupo é composto de jovens que ficaram menos de cinco anos longe da escola, por questões familiares, ou também relacionadas a questões trabalhistas. As respostas a seguir nos permitiram delinear esses tipos de estudantes.

12 anos, tinha que trabalhar. (Estudante 3)

30 anos, devido a condições de trabalho. (Estudante 4)

Sim, um tempão. Por que eu engravidei. (Estudante 5)

Sim, muito tempo 33 anos voltei após ficar viúva fui casada 20 anos. (Estudante 6)

Muitos anos fui mãe cedo demais. (Estudante 11)

Sim, fiquei muitos anos o motivo foi por causa do trabalho e dos meus filhos e meu esposo não deixava. (Estudante 16)

Já fiquei 3 anos sem estudar! A por faltas, por ficar mudando de casa. (Estudante 23)

Fiquei 4 anos porque parei para trabalhar. (Estudante 24)

Mais uma vez, o trabalho aparece como uma questão central na vida desses alunos. Vale ressaltar que, quando se trata das alunas da EJA, as questões se tornam ainda mais complexas, já que assumem inúmeros papéis que sobressaem ao de estudante, como o de mãe, trabalhadoras e esposas. A ingerência da sociedade machista fica evidente nos depoimentos das alunas 6 e 16, que foram impedidas de estudar por barreiras impostas por seus esposos. No caso da aluna 6, só a morte de seu esposo trouxe condições favoráveis para sua volta aos estudos.

A quinta questão era a seguinte: “Você enfrenta dificuldades para continuar estudando? Quais?” As respostas também foram variadas, mas a maioria fazia referência ao cansaço do trabalho, depois às dificuldades relacionadas à idade e à violência. Poucos manifestaram não enfrentar dificuldades para continuar estudando. Seguem algumas respostas:

Sim, tem muita dificuldade por causa da idade. (Estudante 1)

Não, tenho não. (Estudante 2)

Sim a minha dificuldade e a vota apara casa pra vir meu filho tras para volta volto só, fui assaltada no caminho indo para casa. (Estudante 6)

E a falta de respeito com as pessoas mais velhas por estar nas salas de aula. (Estudante 14)

Sim por modo de meu trabalho. (Estudante 20)

Enfrento sim por causa do serviço tem vez que chego muito tarde e da dizanimo de vir pro colégio. (Estudante 24)

Percebemos, a partir das respostas dos alunos, que ser um estudante da EJA significa enfrentar uma série de problemas e dificuldades. A primeira barreira é voltar a estudar depois de tanto tempo longe da escola. No caso desses alunos, vimos que alguns ficaram até 30 anos longe da sala de aula. Para esses alunos, é difícil acostumar-se novamente com a rotina escolar, se disciplinar, se organizar e se concentrar nos estudos diante de tantas outras ocupações e situações que podem tomar conta de seu cotidiano – tudo isso constitui um grande desafio para essas pessoas. Outro desafio é continuar estudando, diante de exaustivas jornadas de trabalho e diante dos serviços domésticos, pois o cansaço toma conta de quase todos os alunos.

A fala da estudante 6 sobre a violência é bastante pertinente. Também vivi essa angústia nas visitas que fiz à escola, que é localizada em frente a uma área de preservação, com pouca iluminação, em uma região bastante perigosa. Os professores foram logo me alertando do perigo e se oferecendo para me levar em casa. Muitas vezes, tive que esperar horas na sala dos professores por medo de sair sozinha e ser surpreendida por assaltantes. Em todos os dias que fui à escola, não vi nenhuma viatura fazendo rota por ali. Saliento, diante disso, a importância de garantir segurança para a volta para casa desses alunos. Silva, J. B. consegue sintetizar as dificuldades expostas pelos alunos e o desafio do trabalho educativo na EJA, quando afirma que:

A questão das drogas, que atinge, sobretudo, aos mais jovens; a da violência e a da insegurança de alguns bairros, que afetam, principalmente, as mulheres no percurso da casa à escola; a diversidade de interesses dos alunos; as diferenças de geração numa mesma sala de aula; e a própria organização burocrática da escola, são pontos que se somam para fazer ainda maior o desafio do trabalho educativo na EJA. (2006, p. 207-208).

A resposta do estudante 14 também salienta a diversidade e heterogeneidade da sala. Na maioria das vezes, a falta de respeito denunciada em sua fala parte dos alunos mais novos incorporados à EJA, que atualmente recebe da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) a nomenclatura de EAJA. Alunos a partir dos 14 anos já podem frequentar aulas noturnas, o que amplia a heterogeneidade do corpo discente e a

complexidade do trabalho pedagógico em sala de aula, já que é preciso lidar com estudantes de faixa etária, temperamento e histórias de vida diferentes. Sobre a convivência de diferentes gerações em uma mesma sala, Furini et al. salientam que:

Sobre o relacionamento entre jovens e adultos apresentam-se duas referências que se enquadram na corrente teórica geracional: o relacionamento do tipo aproblemático e do tipo problemático. O primeiro vai caracterizar uma relação não conflituosa, de modo que seja realizável uma convivência harmoniosa entre duas gerações: jovens e adultos. Entretanto, o tipo problemático vai ressaltar o caráter ameaçador que os jovens podem representar para os adultos. Estes se mostram irritados quando se deparam com uma cultura juvenil (muitas vezes apresentada como contracultura), que vem de encontro à cultura adulta. (2011, p. 173).

De acordo com a definição de SME (2017), essa modalidade “é uma modalidade da Educação Básica que se preocupa em garantir o direito à aprendizagem a adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores que sonham em desvelar o mundo e participar ativamente e dignamente dos diversos espaços da sociedade.” A secretaria não reconhece as urgentes necessidades desses alunos, pois banaliza o seu anseio por educação ao considerá-lo como uma mera oportunidade de realizar sonhos. Contudo, pelas respostas, percebemos que voltar a estudar não significa apenas um sonho, mas uma necessidade gritante na realidade de cada um.

Infelizmente, dos dez professores da escola somente quatro professores da escola aceitaram participar da pesquisa, o que evidencia maior resistência por parte deles do que por parte dos alunos. Muitos, para justificar a não participação na pesquisa, alegaram estar ocupados demais. Isso pode revelar um sufocante cotidiano de trabalho que impede professores de se envolverem com outras atividades. Mas também pode revelar pouco interesse e disposição em contribuir com pesquisas e atividades que não irão trazer benefícios diretos a eles.

As primeiras cinco questões, que vou elencar a seguir e cujas respostas vou analisar, eram relacionadas a sua atuação como profissional. Os (as) professores (as) foram identificados como K, X, Y e Z.

1. *Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você trabalha na EJA?*
2. *Você participa de eventos, cursos de formação continuada? Se não, quais os motivos?*
3. *Durante seu processo de formação continuada, você fez algum curso sobre a EJA?*
4. *Você leciona em outros locais? Particular ou público? Ensino supletivo ou regular?*
5. *Há quanto tempo trabalha nesta escola? Por que você trabalha em uma escola EJA?*

Dos quatro professores pesquisados, três (K, X, Y) atuam na profissão docente há mais de 20 anos, o quarto atua há 8 anos (professor Z). Especificamente na EJA, a professora K trabalha há nove anos, a professora X há mais ou menos 15 anos, a professora Y há 11 anos e o professor Z há 1 ano e meio.

Todos os professores pesquisados participam de cursos de formação continuada fornecidos pela SME. A professora Y salientou: “Gosto de me atualizar, necessito de mais conhecimentos, e interação com profissionais da educação com formações variadas. A cada 02 anos tem incentivo de melhor salário com a realização de cursos de formação continuada.”

Todos os professores afirmaram ter feito cursos de formação continuada sobre a EJA, mas a professora Y explicou que, na sua formação inicial, não teve nenhum curso sobre a EJA. A professora K afirmou que foram realizados seminários e estudos na escola sobre o assunto.

Haddad e Pierro trazem essa problemática para a discussão, afirmando que, na formação inicial dos professores, a educação de jovens e adultos não aparece como um tema discutido nas licenciaturas das universidades.

Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (1994, p. 16).

Arroyo também critica a formação dos professores que trabalham na EJA quando diz que “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (2006, p. 17).

Entre os professores participante desta pesquisa, dois professores trabalham em escolas particulares também e os outros dois apenas na rede pública, mas lecionam em outras modalidades. Arroyo (2006) afirma que esse fato gera professores generalistas, que não têm uma formação específica para trabalhar com alunos da EJA, que dão aulas no período diurno para crianças e adolescentes e, no noturno, para jovens e adultos. O autor também salienta outro problema que é consequência da extensa carga horária dos professores: muitas vezes, no período noturno, eles estão tão cansados quanto seus alunos.

A quinta questão apresentou respostas distintas e quero explicitar cada uma.

Seis meses. Fomento à continuidade dos estudos e, alunos do Ensino Médio noturno

vão aderir a esse programa. (Professor Z)

Mais ou menos 12 anos, pois acredito na transformação social pela educação. (Professora X)

Nesta escola estou desde fevereiro de 2016, menos de 02 anos. Gosto de trabalhar na EJA; Gosto do período noturno. (Professora Y)

Nesta escola estou há 02 anos. Sempre gostei e acreditei em um trabalho de base com adolescentes e adultos. (Professora K)

A partir das respostas, principalmente das professoras X e K, podemos identificar a influência da tendência pedagógica progressista libertadora, na qual há a concepção de que a educação tem um papel transformador, que se baseia na tomada de consciência e na crítica da sociedade em que se vive, levando em consideração a relação dos seres humanos entre si e com a natureza, visando uma transformação dessa sociedade, de forma revolucionária (FREIRE, 1981). Tomando como referência Freire, autor que representa essa corrente pedagógica e dialoga com a Educação de Jovens e Adultos, alguns de seus trechos nos auxiliaram a compreender essa concepção de educação:

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (1981, p. 33).

E acrescenta que:

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo. (1981, p. 79).

A partir dos discursos dos professores, identificamos, portanto, uma visão positiva e que enxerga na EJA uma modalidade com imensas possibilidades de inclusão e de libertação. Seu público, composto por pessoas que não são mais crianças, tem a capacidade de conhecer o mundo, pensar sobre ele, adquirir conhecimento e elaborar uma consciência crítica sobre esse conhecimento e sobre a sociedade e o sistema em que vive, com o objetivo não apenas de conhecer, mas com a possibilidade de transformação.

Podemos identificar essas características na fala da professora X, quando diz

acreditar na transformação social pela educação, e da professora K, que afirma acreditar em um trabalho de base com adolescentes e adultos.

As questões 6, 7 e 8 do questionário dos professores eram relacionadas à forma como eles caracterizam os alunos da escola, quais desafios a realidade dos alunos impõe à sua missão pedagógica e quais são as perspectivas de futuro que os alunos da escola têm na opinião deles.

A professora K caracterizou as turmas como diversificadas, revelando que, às vezes, ocorrem choques de geração, mas acrescentou que, no geral, as turmas são tranquilas. O choque de geração ressaltado pela docente é resultado da expansão dessa modalidade, que atende adolescentes, jovens e adultos. A professora destacou que a realidade dos alunos sempre coloca desafios à atividade docente, exemplificando-os assim: “Os desafios da escuta (boa escuta), do respeito às tantas diferenças, a buscar mais sobre o que é e está no foco de interesse deles entre vários outros”. Segundo ela, as perspectivas dos alunos e dos professores são positivas em relação ao futuro. Nas suas palavras: “normalmente eles querem primeiro fazer a EJA e ir para uma faculdade”.

Segundo a professora Y: “Os alunos não são assíduos, contudo esperam da escola a compreensão pela não frequência regular. São bem heterogêneos, alguns adolescentes desmotivados a estudar, pouco participativos nas atividades. Os adultos são mais interessados, participativos e responsáveis no cumprimento das atividades”. Mais uma vez, através da fala do professor, identificamos a problemática com adolescentes sendo inseridos na modalidade EJA. A professora lista os principais desafios enfrentados: “Alunos com muita experiência de vida, mas grande dificuldade de leitura, escrita e expressão de linguagem escrita. Pouco tempo na escola para ler e interpretar. Falta de livro e materiais didáticos para o aluno ler em casa”. Acrescenta que os estudantes apresentam dois vieses de expectativas: “alguns frequentam a escola como atividade de socialização e fortalecimento de sua cidadania. Outros são adolescentes, na maioria, com potencial para desenvolver uma profissão sem rigor ou necessidade intelectual”.

Nessa última fala, a professora Y demonstra o baixo nível de expectativa que ela enxerga nos alunos, visto que em momento algum vislumbrou a continuidade nos estudos por parte de nenhum grupo de alunos ou a possibilidade de conseguirem um emprego melhor, mas afirmou que os alunos mais jovens têm potencial para empregos manuais, fala que também demonstra a expectativa e a visão que o professor tem dos seus alunos.

De acordo com a professora X, os alunos são “pessoas simples, humildes, baixo poder aquisitivo, adolescentes com lares desestruturados”. Os desafios de se trabalhar em

escola EJA são: “evasão escolar, falta de tempo para se dedicar aos estudos por causa do trabalho”. Os alunos apresentam, segundo a professora, “baixas expectativas, a maioria está voltada para o mundo do trabalho, fazendo serviços como jardineiro, em oficinas de móveis, na CEASA e etc”.

O professor Z destaca a respeito dos alunos que “a maioria trabalha diurnamente e estudam à noite, apresentando cansaço e dificuldade de aprendizagem”. Declara que encontra desafios e que os principais são: “Fomentá-los para o processo de ensino-aprendizagem bem como a interação social”. Afirmar também que “apesar de todas as dificuldades muitos deles sonham em cursar uma Instituição de Ensino Superior”. Aparece assim, como na definição da SME, a palavra sonho, como se esse alvo fosse algo de difícil alcance para essas pessoas, quase impossível.

Nas falas dos professores, encontramos também um discurso pessimista em relação às potencialidades dos alunos, reconhecidos muitas vezes como trabalhadores braçais com pouco desenvolvimento intelectual. Esse tipo de discurso remete à antiga dualidade entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual. Esse discurso remete ao Taylorismo e ao Fordismo, que viam o trabalhador apenas como um instrumento de trabalho sem nenhuma racionalização. Porém, essa dicotomia é frágil, pois qualquer trabalho braçal pode demandar e propiciar envolvimento intelectual. Todo trabalhador, mesmo braçal, é um sujeito histórico que pode e deve pensar e refletir sobre o seu trabalho e o seu papel no mundo.

Gramsci nos ajuda a compreender a fragilidade dessa dualidade entre braçal e intelectual:

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (1991, p. 7-8).

Segundo o autor, portanto, qualquer trabalho que os seres humanos desenvolvem, mesmo que tenha maior grau técnico, não exclui a intelectualidade humana. Sendo assim, os

professores deveriam tomar cuidado ao julgarem o grau de intelectualidade de seus alunos pelas profissões que desenvolvem ou querem desenvolver. Ao contrário disso, é necessário desenvolver nos alunos o pensamento crítico sobre o trabalho que realizam, levando-os à busca pelo crescimento, mesmo que seja em profissões desvalorizadas pela sociedade. Esses alunos podem se tornar bom jardineiros, conhecedores de botânica; os que trabalham no Centro de Abastecimento de Goiás (CEASA) como carregadores podem vislumbrar um crescimento; para os fornecedores, os conhecimentos com cálculos podem auxiliar esses alunos a obter um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Os professores, no entanto, precisam abandonar essa visão dual e reconhecer a racionalidade nas mais simples profissões que seus alunos realizam.

Analisando criticamente as respostas dos professores, percebemos uma contradição em suas falas: quando perguntados sobre os motivos pelos quais trabalhavam na EJA, apresentaram um discurso transformador, libertário, mas, quando solicitados a caracterizar seus alunos, mostraram desmotivação, pessimismo, baixa expectativa e até mesmo preconceito em relação às profissões que eles exerciam, reduzindo-os a trabalhadores meramente braçais. A professora Y chega a afirmar que “são adolescentes, na maioria, com potencial para desenvolver uma profissão sem rigor ou necessidade intelectual”. Como podem acreditar em uma educação transformadora da sociedade se não acreditam na potencialidade intelectual de seus alunos?

Infelizmente, diversos professores têm sustentado um excelente discurso pedagógico, mas a sua prática pouco se aproxima da teoria. A mudança na educação depende em grande parte da ação militante de professores em prol dela, ainda mais diante de tantos problemas políticos e sociais que enfrentamos. Essa perceptível contradição e o pessimismo na fala dos professores mitiga as chances de que a educação oferecida na EJA seja de fato transformadora na vida desses alunos.

## 2. RACISMO E EDUCAÇÃO

Falsificaram os livros de História,  
 trocaram os heróis,  
 botaram máscara de carnaval  
 nos fatos, botaram fogo nos documentos  
 do tráfico e do crime  
 e então ficamos sendo os que não vieram,  
 ficamos sendo os que não são,  
 ficamos sendo os que estão.  
 Ficamos sendo estas ruínas  
 Em auto-reconstrução.

(SILVEIRA apud ABRAMOWICZ e SILVÉRIO, 2005 p.35)

Neste capítulo, vamos relacionar o racismo com a educação, mostrando a importância desse tema na sala de aula e como a imagem do negro é vista no período escravista e após a abolição. Essa análise será baseada em Moura (1987) e Reis e Silva (1989). Também vamos destacar as principais teorias raciais surgidas no Brasil e no mundo no final do século XIX para perceber a formação do racismo estrutural no país. Por fim, vamos analisar algumas respostas dos questionários dos alunos e professores referentes ao racismo na educação e à imagem do negro no Brasil.

Essa discussão foi organizada em três partes, sendo a primeira intitulada “Escravidão e resistência no Brasil”, demonstrando como as características da escravidão foram disseminadas pela maioria dos historiadores e possíveis novas interpretações da participação dos africanos na formação do Brasil, ressaltando principalmente as diversas formas de resistência à escravidão e a nova condição dos negros após a abolição.

Na segunda parte, que chamamos de “O racismo estrutural no Brasil”, são discutidas e interpretadas as teorias raciais que surgiram principalmente na Europa. É importante falar dessas teorias, pois elas fundamentaram o racismo a partir do século XIX, e atualmente ainda permeiam discursos racistas de que existem raças superiores. Essas teorias surgiram para justificar a escravidão e a superioridade europeia da época, dentre elas vamos destacar a frenologia, o determinismo e o darwinismo social. O Brasil também foi influenciado por essas teorias racistas, e os negros acabaram sendo vistos como um trauma que atrapalharia o desenvolvimento do país. Após a libertação dos escravos, foi intensificada a imigração e estimulado o cruzamento racial, para que se alcançasse o branqueamento da nação, apostando na mestiçagem. Essa discussão será feita a fim de identificarmos que o racismo está presente na estrutura do nosso país, da qual os negros, mesmo após a abolição,

foram discriminados, pois, sendo considerados inferiores e discriminados, não recebiam empregos, o que contribuiu para que não se formasse no Brasil uma elite negra. Ainda hoje vamos perceber que os negros não ocupam com expressão todos os espaços sociais, todos os cargos, os cursos, as universidades.

Na última parte, “Análise das respostas dos participantes referentes ao racismo”, vamos analisar as respostas dos questionários aplicados tanto para alunos quanto para professores que foram específicas sobre o racismo, indagando sobre o conhecimento do conceito de racismo, sobre as experiências de atitudes racistas, cometidas por outras pessoas ou por eles mesmos, e como esse tema tem sido trabalhado na sala de aula. Com base nessa análise, será proposta uma sequência didática que busca auxiliar o ensino das relações étnico-raciais e contribuir para o conceito de racismo dos alunos e o entendimento do racismo estrutural.

## 2.1. ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA NO BRASIL

Para discorrer sobre o racismo no Brasil, é pertinente um retorno a marcos e acontecimentos históricos brasileiros. É preciso também superar alguns mitos e estereótipos que foram criadas ao longo do tempo e se consolidaram como senso comum. O marco inicial da presença de africanos e de afrodescendentes no país é o tráfico negreiro, que, entre a segunda metade do século XVI e o ano de 1850 (data oficial da abolição do tráfico negreiro), transportou compulsoriamente milhões de africanos ao Brasil, para serem explorados como mão de obra escrava na colônia portuguesa.

É importante ressaltar que a grande maioria dos africanos não eram escravos na África, mas foram escravizados na América. Isso não quer dizer que não existia escravidão na África antes da chegada dos europeus. Existia sim uma escravidão na África pré-colonial, mas em número significativamente menor do que o volume de pessoas capturadas e escravizadas em decorrência do comércio triangular no Atlântico. Isso porque a escravidão tradicional africana estava desassociada do escravismo, que é a dependência da economia do lugar ao trabalho escravo nele realizado. A escravidão sem escravismo, embora também implique em submissão, não resulta na completa desumanização, na perda da condição de humanidade e a consequente transformação de humano em coisa, fato que ocorreu no Brasil e em demais partes da América Colonial em decorrência da escravidão mercantil e do sistema escravagista. (BENTO, SILVEIRA e CHINALLI, 2005, p.19)

O primeiro mito, portanto, que deve ser superado é a de que africano e negro são sinônimo de escravos. Esse mito foi reforçado de diversas maneiras, principalmente por meio dos livros didáticos que naturalizam a palavra “escravo” como se fosse uma condição inata a esses indivíduos e por meio de produções midiáticas, como filmes e novelas que, ao representarem o passado, trazem, na maioria das vezes, o negro somente como escravo.

A historiografia brasileira vem problematizando suas formas de abordagem em relação à população negra promovendo, com isso, uma contestação do padrão de tratamento deste segmento em suas narrativas. Esse processo foi construído a partir da crítica a um modelo de escrita da história que teve sua origem nas interpretações relativas à sociedade escravista, cuja principal característica era a negação dos negros como sujeitos. Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. (FONSECA, 2016, p. 23).

Essa concepção que coloca negro como sinônimo de escravo na história pode ser superada ao destacar que os africanos foram escravizados e que essa escravidão é uma dimensão, entre outras, da história dos africanos e de seus descendentes. Fonseca (2016) problematiza a forma como a historiografia brasileira representou os negros. Segundo o autor, grande parte da escrita da história relaciona o negro somente à escravidão, essencializando sua condição de escravo. Contudo, diversas renovações historiográficas buscaram superar essa história tradicional. Para representar os negros de outra forma, é de suma importância a contribuição de autores como Moura (1987), Reis e Silva (1989), que abordaram as diversas formas de resistência, ressaltando o sujeito africano dentro do Brasil.

Moura (1987) é considerado um marco da historiografia ao enfatizar, desde 1960, o escravo como um sujeito que lutava contra a escravidão, rompendo com a historiografia marxista dominante da época, que via o escravo apenas como mão de obra da engrenagem econômica, e com estudos como o de Gilberto Freyre, que tratavam as relações entre escravos e senhores de forma harmônica.

Para complementar os estudos de Moura (1987), serão utilizados também os estudos de Reis e Silva (1989). Moura ressalta principalmente a resistência por enfrentamento, especialmente na fuga e na formação de quilombos, assim como a queima de lavouras, dentre outras estratégias de confronto. Já Reis e Silva (1989) nos mostram que, além desse enfrentamento violento e direto, a negociação e a ação psicológica dos escravos sobre os senhores foram outras estratégias de resistência e de sobrevivência que, de forma mais explícita, demonstram a capacidade de inteligência dos escravos.

Moura (1987) nos alerta que muito se tem escrito no Brasil sobre a escravidão, mas na maioria dos estudos pouca ou nenhuma importância se dá ao papel do escravo como

participante do processo contraditório de lutas e reajustes que caracterizou o sistema escravista. Ele escreve sobre isso se referindo às produções marxistas do século XX, que se preocupavam apenas com o estudo do sistema de produção escravagista, desconsiderando o escravo como sujeito coletivo capaz de atuar na dinâmica social.

O escravo, no entanto, se, de um lado, era apenas coisa, do outro lado era ser. Por mais desumana que fosse a escravidão, ele não perdia, pelo menos em sua totalidade, a sua humanidade, o sistema o transformara em coisa, mas ele não se reconhecia como tal, não renunciando ao seu eu humano. E isto era suficiente para que, ao querer negar-se como escravo, criasse movimentos e atitudes de negação ao sistema. Se fazia assim, um componente dinâmico permanente no desgaste ao sistema, através de diversas formas, e que atuavam, em vários níveis, no processo do seu desmoronamento. (MOURA, 1987, p. 8).

Foram várias as formas de resistência do escravo ao regime escravista, o que reforça a sua característica de sujeito histórico. Resistiu de forma ativa com as insurreições, os quilombos e as guerrilhas, mas também com as fugas isoladas, o suicídio, o aborto praticado pelas escravas que impedia o nascimento de mais um escravo para o seu senhor, o assassinato dos senhores de engenho e até assassinios de escravos pelos próprios companheiros. O papel dessas lutas foi o de desgastar social, econômica e psicologicamente a ordem senhorial. Moura mostra um exemplo de resistência dos escravos: “O escravo negro chegou muitas vezes a ocupar as unidades onde trabalhava, como ocorreu na fazenda Santana em Ilhéus, Bahia, em 1789, quando permaneceram parados durante quase dois anos, depois de matarem o seu mestre de açúcar e se apossarem das ferramentas” (1987, p. 72).

Além de se rebelar, os escravos aliavam forças com outras parcelas da sociedade que também eram oprimidas. Os quilombos, por exemplo, eram compostos de fugitivos do serviço militar, criminosos, índios, mulatos e libertos marginalizados. Interagiam também como outros segmentos, como pequenos proprietários, agricultores, comerciantes, regatões e mascates de um modo geral, que auxiliavam e contribuía de alguma forma para a continuidade das rebeliões e resistências escravas (MOURA, 1987). Essa interação se verificou em várias regiões. Podemos perceber algumas dessas relações e como acontecia esse auxílio:

O escravo mineiro que fugia ligava-se, constantemente, ao faiscador e ao contrabandista de diamantes, com eles mantendo um comércio clandestino que era severamente combatido. Em face desta vinculação econômica e financeira, os contrabandistas prestavam serviços aos quilombolas, informando-os das medidas tomadas pelo aparelho repressivo escravista para. Ao garimpeiro – escreve Aires da Mata Machado filho – se aliou o quilombola, pois, um e outro fora da lei, ainda por motivos diversos, não tardou se encontrassem

solidários, buscando a subsistência nas minerações fugitivas. [...] Foi o *capangueiro*, comerciante de *capanga*, pequeno comerciante que comprava do garimpeiro o produto das suas faisqueiras e o protegia, mandando-lhe avisos cautelosos quando as tropas de dragões saíam em batidas aos quilombos e garimpos. (MOURA, 1987, p. 27-28).

A amplitude da organização e da conscientização dos negros escravizados nos revela que a resistência não acontecia de forma isolada, mas recebia apoio social, o que fortalecia o movimento e revelava determinada insatisfação de alguns grupos com o sistema escravista.

O autor ressalta também toda a ordenação dos quilombos, que, à medida que iam crescendo, procuravam se organizar internamente. Assim, se desenvolveram formas de governança e chefia, de religiosidade, formas de organização familiar, de propriedade, métodos de segurança, como até a formação de um exército no caso de Palmares, além do desenvolvimento de uma estrutura física e de um sistema econômico (MOURA, 1987).

Reis e Silva (1989) acrescentam a essa discussão as formas como os escravos aproveitavam as brechas do regime escravocrata para garantir melhor sobrevivência ou libertação. Analisam diversas maneiras de negociação entre escravos e senhores, representando uma forma de resistência que revela o alto grau de consciência dos escravos e a sua não alienação ao sistema escravista. Os autores afirmam que os escravos não enfrentaram seus senhores apenas pela força (pela formação de quilombos, revoltas, rebeliões, insurreições, violência pessoal, dentre outras). Essas estratégias conviveram com outras formas de resistência pacífica, que desafiavam a dominação dos senhores com pequenos atos de desobediência em situações do cotidiano, usando também de manipulação pessoal, de criatividade e inteligência, insistindo na sua autonomia cultural, principalmente sua liberdade religiosa, pois, mesmo impedidos de praticarem os cultos aos seus deuses, o faziam (REIS; SILVA, 1989).

Atuando de forma pacífica e com inteligência, muitos escravos conseguiram acumular pecúlio, mesmo esse não sendo legal até então. Assim, conseguiam o capital necessário para alforriar-se. O engenho de açúcar envolvia uma logística complexa de produção, mas também vulnerável a qualquer tipo de sabotagem dos escravos, que poderiam comprometer toda uma produção. Desta forma, os senhores cediam a algumas reivindicações, como folgas, festas e cultos religiosos (REIS; SILVA, 1989).

Os senhores também usavam formas não explicitamente violentas para a manutenção da ordem escravista, como o que foi chamado de brecha camponesa, que consistia em o senhor ceder um pedaço de terra onde os escravos poderiam trabalhar para si

em suas folgas. Desta forma, o senhor conseguia maior produção de alimentos para sustentar a numerosa população escrava ao mesmo tempo que minimizava as insatisfações escravas (REIS; SILVA, 1989). Os autores exemplificam isso quando dizem que:

O espaço de economia própria servia para que os escravos adquirissem tabaco, comida de regalo, uma roupinha melhor para mulher e filhos etc. Mas, no Rio de Janeiro do século XIX, sua motivação principal parece ter sido o que apontamos como válvulas de escape para as pressões do sistema: a ilusão de propriedade “distrai” da escravidão e prende, mais que uma vigilância feroz e dispendiosa, o escravo à fazenda. “Distrai”, ao mesmo tempo, o senhor do seu papel social, tornando-o mais humano aos seus próprios olhos. “Estas suas roças, e produto que delas tiram, faz-lhes adquirir certo amor ao país, distraí-los um pouco da escravidão, e entreter com se esse seu pequeno direito de propriedade. Certamente o fazendeiro vê encher-se a sua alma de certa satisfação quando vê vir o seu escravo da sua roça trazendo o seu cacho de bananas, o cará, a cana etc.” (REIS; SILVA, 1989, p. 31)

Mesmo reconhecendo que havia uma possível negociação entre senhores e escravos (reconhecendo os limites de uma negociação possível entre um sujeito livre e outro não), os autores afirmam que “na escravidão nunca se vivia uma paz verdadeira, o cotidiano significava uma espécie de guerra não convencional” (REIS; SILVA, 1989, p. 32). Os senhores sempre buscavam o maior tempo de paz, ou seja, sem rebeliões e revoltas, enquanto os escravos reconheciam que mesmo o “melhor” dos senhores um dia poderia usar seu chicote.

A alta densidade da população africana também contribuiu para a representação cultural e para fortalecer ainda mais os movimentos dos escravos.

A mera presença de um número tão grande de africanos intimidava setores importantes da classe senhorial, e com razão. Entre 1807 e 1835, escravos trazidos da África realizaram mais de duas dezenas de conspirações e revoltas, mantendo o regime escravista em permanente sobressalto. Paralelamente, os africanos se empenharam com vigor no aperfeiçoamento de suas instituições de barganha com a população baiana, com brancos, mulatos e crioulos. A construção e constante recriação da identidade étnica esteve no centro dessa dinâmica africana. (REIS; SILVA, 1989, p. 34).

Diante da análise feita, fica nítida a participação dos negros em diversos movimentos sociais e sua luta constante por transformação do sistema em que estavam inseridos, desmentindo assim o que pode ser considerado o mito da passividade negra. A coisificação lhes foi imposta, e eles, em duros embates, foram se desembaraçando deste estigma social.

O Movimento Negro brasileiro se configurou nesse palco de enfrentamento, com os negros buscando sua representação a partir da abolição da escravidão, o que persiste na

atualidade. A ideologia do branco ainda está impregnada no pensamento intelectual brasileiro, perceptível no ocultamento e escassez de estudos que elucidam a participação negra e sua força, confrontando essa ideologia tradicional, estudos atuais enaltecem o negro e sua função social destroem a lógica imposta, pois trazem a imagem do africano como herói e importante peça no processo abolicionista brasileiro.

O embate contra a ideologia do colonizador precisa ser superado em todos os níveis da sociedade, e a educação é um lugar privilegiado.

Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos, que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade, estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros. (FONSECA, 2016, p. 34).

A partir disso então, reconhecemos os negros como sujeitos históricos de grande valor na História do Brasil e que não aceitaram brandamente as imposições da estrutura colonial escravagista. De diversas formas e com distintas armas, lutaram por sua liberdade, sua cultura e seu povo.

## 2.2. O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

Ao abordar as relações raciais no Brasil, é necessário considerar que esse termo foi ressignificado pela sociologia, não considerando aqui o seu caráter biológico. Raça é uma construção social e histórica, como afirmam os autores a seguir:

Cabe esclarecer que o termo raça foi e ainda é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características fenotípicas, como cor de pele, tipo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Portanto, o conceito de raça é uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 14-15).

Hall contribui com esse esclarecimento sobre o conceito de raça ao afirmar que:

Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis à "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre

populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. (2003, p. 69).

Atualmente, o Movimento Negro trouxe um novo significado aos termos negro e raça, atribuindo a eles um sentido político:

Contudo, a categoria raça foi ressignificada pelo Movimento Negro brasileiro que, em várias situações, utiliza-a com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos, bem como o conceito de negro, ao não se limitar às características físicas, mas uma escolha política, por isso o é quem assim se define. (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 20).

O desenvolvimento político e econômico do Brasil resultou num processo de mistura étnica. Para entender como esses diferentes povos foram tratados e como o racismo penetrou no imaginário social, é preciso voltar um pouco ao final do século XIX, quando surgiram na Europa teorias raciais que exaltavam uma raça em detrimento da outra. As que mais se destacaram em âmbito mundial foram: o darwinismo social, a craniologia e o determinismo geográfico.

O darwinismo social caracterizou-se como um estudo sobre a evolução das espécies que pregava a existência de raças superiores e inferiores, sendo uma apropriação sociológica e política do pensamento de Darwin e de sua Teoria da Evolução. De acordo com o darwinismo social, existia uma hierarquia entre as raças superiores e civilizadas, representadas pelas populações europeias, e as raças inferiores e menos desenvolvidas, que englobavam as africanas e americanas. Estas teorias, com o auxílio da biologia e com critérios deterministas, foram eficazes na legitimação do racismo, da sobreposição do branco sobre o negro e demais raças e do imperialismo europeu (SCHWARCZ, 1996).

Semelhante à ideia do darwinismo social, está à teoria de Gobineau, que em 1835, produziu um conhecido tratado denominado Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas: Raças Branca, Amarela e Negra. O que caracterizava o seu Ensaio era a divisão que fazia da raça branca a dividindo-a em três: os arianos, que seriam os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana. Sustentava que os albinos e mediterrâneos eram inferiores e que, se o poder da humanidade estivesse nas mãos deles, aconteceria à barbárie. Gobineau desejava provar com o seu ensaio que a nobreza europeia era ariana, descendente dos nórdicos. (SANT'ANA, 2005, p.47)

Schwarcz (1996), também afirma que pensadores como Gobineau (1853), Le Bon (1894) e Kid (1875) acreditavam que as raças constituiriam fenômenos finais, sendo que todo cruzamento deveria ser, por princípio, entendido como um erro. Com isso queriam enaltecer a existência de raças puras e preconizar que a miscigenação era sinônimo de degeneração.

Compactuava com esses autores a ideia de eugenia, termo criado em 1883, pelo britânico Francis Galton. O termo vem da junção do prefixo “eu” (boa) com a palavra “genus” (geração), significando algo como “bem-nascido”. A concepção eugenista acreditava que a capacidade humana estava exclusivamente ligada a hereditariedade e pouco se relacionava com a educação. Segundo Schwarcz, a eugenia oficialmente veio ao país em 1914, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com uma tese orientada por Miguel Couto, que publicou diversos livros sobre educação e saúde pública no país. Existia uma crença na época de que as muitas epidemias existentes no país haviam sido trazidas pelos negros africanos, reforçando, assim, a ideia de que a prática da eugenia iria resultar numa higiene social. (SCHWARCZ, 1996).

A frenologia era o estudo da conformação do crânio, que se acreditava capaz de determinar as raças mais evoluídas e, além disso, quem tinha predisposição para alguma prática ilegal ou criminoso. Foi muito usada pela polícia no final do século XX na Europa. Nessa concepção, a diferença de cérebro entre negros e brancos determinava o desenvolvimento intelectual (SCHWARCZ, 1996). Descendente da frenologia, as teorias de Cesare Lombroso pregavam que a criminalidade era um fenômeno biológico e hereditário e, como tal, um elemento detectável nas diferentes sociedades. Partindo da teoria dos estigmas, a antropologia criminal acreditava poder capturar os criminosos antes mesmo que cometesse o delito. Essas teorias tiveram grande influência no Brasil: os médicos baianos estabeleciam correlações rígidas entre aspectos do corpo humano e comportamentos degenerados. Dessa maneira, os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia ou violência entre a população negra e mestiça passavam a ser utilizados como provas de que a miscigenação poderia gerar imperfeições. (SCHWARCZ, 1996).

O determinismo geográfico pautava a tese de que os habitantes de países tropicais, pelas altas temperaturas climáticas, caracterizavam-se como povos preguiçosos e incapazes de desenvolver bem suas faculdades mentais (SCHWARCZ, 1996). Tais teorias, dentre tantas outras que surgiram com o mesmo objetivo, contribuíram para justificar as ações de uma população considerada civilizada que, em razão da cor da pele ou da origem, julgava-se apta a dominar, a impor sua cultura, valores e costumes, já que era a mais evoluída, cabendo às outras populações buscar a evolução para superar o atraso. Esse sentimento levou a outra

teoria recorrente na época, a do “perfeccionismo”, sob a qual os seres humanos deveriam buscar o máximo de perfeição, que era considerado o padrão de vida europeu (SCHWARCZ, 1996).

Mesmo após a abolição da escravatura, a nova condição em que os negros se encontravam no novo sistema político e social não lhes assegurou ganhos materiais ou simbólicos. Pelo contrário, a população negra continuou marginalizada. Essas teorias raciais foram usadas após a abolição para desqualificar os ex-escravizados e seus descendentes, negando-os como sujeitos, negando-lhes o exercício da cidadania. Assim, havia uma incoerência gritante no processo abolicionista, que de um lado estendia a promessa de igualdade jurídica, mas de outro acolhia a “comprovação científica” de desigualdade biológica entre os seres humanos, o que fazia da mudança social em curso uma mera cortina de fumaça para a manutenção das desigualdades (SCHWARCZ, 2001). A autora afirma que o nosso processo de abolição cumpriu várias exigências elitistas:

Era assim que o processo de abolição brasileiro carregava consigo alguma singularidade. Em primeiro lugar, a crença enraizada de que o futuro levaria a uma nação branca. Em segundo, o alívio em face de uma libertação que se realizou, no limite, sem lutas e conflitos e, sobretudo, que evitou distinções legais baseadas na raça. Diferentemente do que ocorrera em outras nações, onde o final da escravidão desencadeara um processo acirrado de debates intensos ou mesmo lutas internas, no Brasil a Abolição, representada como dádiva, gerou certa resignação. De um lado, a ideia de que o ato veio como um presente por parte do grupo dominante; de outro, a noção de “fidelidade” ante uma hierarquia social cada vez mais naturalizada, corolário incontestado de uma aceitação da ideia da existência de diferenças raciais e biológicas entre os grupos. (SCHWARCZ, 2001, p. 47).

Desta forma, compreendemos que a abolição não garantiu liberdade e igualdade de direitos entre brancos e negros. Foi um ato de cunho elitista que usou da euforia abolicionista que estava em ascensão no país como estratégia política, pois desta forma tinha o apoio dos negros, que acreditavam que poderiam adquirir uma nova posição social, mas ao final desse processo, os negros se tornaram desvalidos do sistema e a elite garantiu suas exigências. Foi, portanto, um ato representativo de libertação que continuou aprisionando os negros em uma condição social inferior e fora do sistema econômico produtivo e da esfera da cidadania.

Domingues (2007) alerta que os negros ficaram prejudicados de três formas: politicamente (não podiam exercer participação política), economicamente (a preferência era pela mão de obra de imigrantes europeus) e, por fim e talvez a mais perversa, social e psicologicamente (com as teorias ascendentes de superioridade das raças).

Para os negros, portanto, a abolição da escravatura não significou liberdade, mas significou uma forma nova de exploração e de subjugação. O negro, que antes era a mão de obra predominante, teve sua força de trabalho, nesse momento político e econômico do país, considerada desqualificada, inferior e desnecessária. Em vez de, através da liberdade, adquirir uma ascensão social e econômica, sua nova condição o aprisionou ao ciclo da miséria e o condicionou a um destino trágico. (FERNANDES, 2007).

Neste sentido, o negro viveu o período de urbanização, mas não se beneficiou plenamente dele, pois ficou à margem de todo desenvolvimento, já que o imigrante europeu se apossou dos benefícios do novo modelo de produção. Esse imigrante, além de ser mão de obra padrão, se tornou também modelo para a sociedade.

Tingidos pela entrada maciça de imigrantes brancos e vindos de países como Itália e Alemanha, introduziu-se no Brasil um modelo original, que em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades do branqueamento. Dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo à imigração, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de “tornar o país mais claro” (SCHWARCZ, 2012, p. 39).

Assim, o incentivo à imigração tinha muitos significados, pois os imigrantes, além de se apossar do trabalho existente e colocar os negros à margem desse processo, também eram trazidos para branquear o país, pela aposta no processo de mestiçagem. À medida que o Brasil foi se tornando urbano-industrial, as relações sociais e raciais também se tornaram mais complexas, pautadas pela ideologia do embranquecimento, com base no eurocentrismo.

A autora também acrescenta que, para a política do branqueamento, “quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social [...]” (SCHWARCZ, 2012, p. 44). Esse discurso que alega a inferioridade racial dos negros foi maciçamente difundido, o que trouxe danos profundos para o país.

As práticas sociais racistas de defesa do embranquecimento da população e o "mito" da democracia racial consolidaram o processo de exclusão da maioria população negra ao acesso à terra, ao trabalho e em especial à Educação, pois, além dos danos econômicos e materiais, houve danos psicossociais que influenciaram as relações sociais e na construção de uma identidade negra estigmatizada. (DOMINGUES, 2007, p. 39).

O racismo se esconde por trás desse mito da democracia racial. Neste sentido, acreditava-se que existia no país uma igualdade racial por causa da convivência entre

indígenas, negros, brancos e mestiços no mesmo espaço. A imigração europeia e a teoria do branqueamento por meio da mestiçagem eram os caminhos buscados pelas elites brasileiras do final do século XIX e início do século XX para atingir a tão almejada civilização e, ao mesmo tempo, encontrar uma identidade nacional através de um país miscigenado.

A preocupação da elite brasileira era com o “perigo da africanização do Brasil”, que resultava da libertação dos escravos, e como apresentavam uma parcela considerável da população poderiam expandir ainda mais sua cultura, suas manifestações e seu povo pelo país. Sendo assim, a luta dos negros pela posse de terra, ou ao menos pelo uso remunerado da sua força de trabalho representava uma ameaça e até um perigo, diante disso várias manobras foram necessárias para impedir a ascensão do povo negro. (BARBOSA, 2002)

Podemos então perceber que os negros não tiveram a oportunidade de modificar a realidade em que vivia, pelo contrário, continuam reféns do sistema vigente. No período escravista, era considerada apenas uma mão de obra. Após a abolição, não foi inserido nas atividades econômicas, vítima de uma sociedade eugenista cuja elite econômica, política e intelectual lutava ferozmente por um país mais branco.

Na atualidade, as condições em que os negros elaboram suas histórias de vida são ainda desfavoráveis, como: expectativa de vida mais curta, menor escolaridade, salários menores piores condições de habitação, sanitariedade e assistência médica, alta mortalidade decorrente de causa violenta, principalmente entre negros do sexo masculino na faixa de 15 a 30 anos. Outro tipo de condição desfavorável é referente à socialização, com a perda do espaço físico da cultura afro-brasileira e seu enclausuramento nas favelas ou setores distantes dos centros urbanos, que começam a ser identificados como “guetos”. Seria necessário, portanto, uma reorganização das cidades e da vida social, para que houvesse condições de uma dinâmica plural, multicultural e democrática (BARBOSA, 2002, p. 130).

### 2.3. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES REFERENTES AO RACISMO

Nos questionários aplicados aos alunos e professores, havia perguntas específicas sobre o racismo, cujo objetivo era identificar se os estudantes conseguiam conceitualizar o que é racismo, se conseguiam identificar ações e/ou falas racistas no meio familiar, na escola no trabalho ou neles mesmos. Foi indagada aos professores a sua compreensão sobre o conceito de racismo e sobre sua prática pedagógica a respeito dessa temática.

Primeiro, serão analisadas as respostas dos estudantes. É bastante perceptível a dificuldade de escrita da maioria dos alunos, mas, como isso não compromete o entendimento do que eles querem escrever, cada resposta será transcrita integralmente da forma como foi dada, sem a correção dos erros ortográficos. Optou-se assim por respeitar as falas, reconhecendo que elas também somam para a análise sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reforçando que os alunos pesquisados são da 5ª até a 8ª série, correspondente ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Na questão de número 6, “O que você entende por racismo?”, a maioria dos estudantes relacionou racismo a xingamentos referentes à cor da pele. Um aluno citou que o racismo era crime, enquanto outros o assemelharam com o *bullying*<sup>6</sup> e alguns com o desrespeito. Cinco alunos deixaram essa questão em branco.

E quando chama uma pessoa de preta. (Estudante 1, mulher branca, com idade entre 21 e 30 anos)

Racismo para mim é quando chamar outro de Preto. (Estudante 2, homem pardo, com idade entre 14 e 20 anos)

E por causa do chingamento. (Estudante 9, homem pardo, com idade entre 41 e 50 anos)

Preconceito com pessoas de cor ou diferentes. (Estudante 19, mulher parda com idade entre 14-20 anos)

A partir dessas respostas, podemos perceber que o entendimento dos alunos sobre o racismo está relacionado à cor da pele. Isso decorre geralmente de suas experiências de vida, pois conseguem identificar atos racistas, principalmente na forma de xingamentos e ofensas. É relevante ressaltar o reconhecimento por parte dos alunos que as pessoas negras são tratadas de forma diferente na sociedade, identificam isso quando reconhecem o desrespeito com que são tratados, quando assemelham ao *bullying*, ou seja, percebem que muitos negros são chateados, isolados ou excluídos em ambientes sociais.

Alguns alunos, como já dito, relacionaram o preconceito com o *bullying*, o que vamos evidenciar nas respostas abaixo. Isso demonstra que o tema está sendo discutido dentro da escola, mas é um indício de que o racismo não é historicizado em toda sua complexidade e, para o entendimento desses alunos, se reduz a um preconceito, desrespeito por uma característica física.

---

5 Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (NETO; SAAVEDRA, 2004).

E tipo Bulem essas coisas estupidas que nem deveria existir. (Estudante 5, mulher branca, com idade entre 31 e 40 anos)

Racismo e as pessoas fazer bule da cor da pele negra. (Estudante 6, mulher parda, com idade entre 41 e 50 anos)

Que devemos respeitar uns aos outros, pois somos igual e não devemos maltratar alguém por um mode dela ser. (Estudante 15, mulher branca, com idade entre 41 e 50 anos)

A falta de respeito com o ser humano. (Estudante 16, homem negro, com idade entre 21 e 30 anos)

Ter uma deficiosa ter u bulo do colega eu tem um filho defisi. (Estudante 18, homem branco , com idade entre 31 e 40 anos)

Três alunos trouxeram respostas diferentes que demonstraram uma compreensão um pouco mais abrangente: a estudante 13, mulher que se auto declara negra, com idade entre 21 e 30 anos respondeu que “eu intendo que é crime e contra a lei dispresar alguém da cor negra, com palavras de ofença contra os negros”. Relacionar o racismo com a legislação já representa um avanço na compreensão desse estudante, que consegue perceber a seriedade do problema a ponto de se ter uma lei para garantir a proteção dos negros.

“Eu acho que tratar os negros com diferença principalmente no mercado de trabalho” (estudante 17, mulher negra, com idade entre 41 e 50 anos). Essa participante percebe que o problema segrega e que atinge o mercado de trabalho, podendo ser um componente de classificação e de discriminação.

A estudante 24, se auto declara parda tem idade entre 31 e 40 anos, escreveu “intender que racismo e muito comum no Brasil e muitas pessoas racistas”. Nas respostas, identificamos que os alunos não acreditam viver em uma democracia racial, reconhecem que muitas pessoas são racistas e que, para eles, o racismo é um fato recorrente no Brasil.

As quatro questões seguintes eram bem parecidas, foram elaboradas visando averiguar se os alunos conseguiam se identificar como racistas e identificar o racismo no seu meio de convivência (família, escola e trabalho). Por isso, vamos analisar todas juntas para que tenhamos uma compreensão ampla. A questão número 7 era a seguinte: “Você já identificou práticas ou falas racistas na sua família? Se sim, relate algumas.” Apenas um aluno não respondeu a essa pergunta, mas a surpresa foi que 18 alunos responderam “não”, e quatro conseguiram identificar racismo em suas famílias.

A questão 8 indagava a respeito da identificação por parte do estudante de práticas ou falas racistas no seu ambiente de trabalho e qual foi sua reação. Considerando uma relação

um pouco mais distante, os estudantes conseguem perceber o racismo: apenas dois não responderam, 11 responderam que não e 10 responderam que sim. Abaixo vamos destacar as respostas mais relevantes:

Sim já ouvi uma colega falando de uma pessoa negra fiquei muito triste. (Estudante 10, mulher negra com idade entre 41 e 50 anos)

Sim dentro do ônibus eu já ouvi pessoas comentando dos negros. (Estudante 13)

Sim uma pessoa falou que não gosta de pessoas negras e fiquei horrorizada. (Estudante 14, mulher parda, com idade entre 14 e 20 anos)

Sim, um vez quando levei minha filha para consultar uma enfermeira me perguntou você é mãe dela eu respondo sou, mas ela insistiu dizendo que eu era babá pois só porque minha filha era branca. (Estudante 17)

Aonde eu trabalho sim, palavras racistas como preto fedido, nego, etc... Minha reação foi que eu fiquei indignada achei ruim. (Estudante 22, mulher parda, com idade entre 41 e 50 anos)

A questão 9 era referente à identificação de práticas racistas no ambiente escolar. Três alunos não responderam, 19 responderam que não identificaram e apenas dois alunos conseguiram identificar o racismo na escola. Dessas duas respostas uma é do estudante 3 (homem pardo, com idade entre 21 e 30 anos), que disse “Sim, mala”. Nessa afirmação, o estudante alerta para a relação do estudante, pois essa expressão faz referência a bandido, marginal, relação muito frequente em falas racistas e que é reforçada pela mídia, ao exibir constantemente essa imagem do negro. A outra resposta é mais ampla, pois o estudante fala que percebe discriminação no geral ao dizer que “Nossa ela e gorda de mais, ela e feia e outras coisas” (estudante 23, homem pardo, com idade entre 14-20 anos).

A questão 10 foi a seguinte: “Você já teve alguma atitude ou julgamento que depois você percebeu como racista? Conte como foi.” Quatro estudantes não responderam a essa pergunta, 12 responderam que “não” e seis reconheceram que sim, mas apenas dois relataram como foi. O estudante 15 (mulher, branca com idade entre 41 e 50 anos) respondeu que “acho que sim, já olhei muito uma pessoa negra e a rejeitei, mas não sabia que era um racismo”. A partir disso, podemos perceber que a consciência de tal ato já foi alcançada pelo aluno. Já o estudante 24 disse “já sim pessoas chamando as outras de preta”.

Analisando as respostas a essas quatro questões, podemos perceber algumas características importantes. A primeira é a grande percepção do racismo no Brasil, isto é, os alunos reconhecem que existe racismo na sociedade e já presenciaram ou foram vítimas de situações racistas. Porém, a maioria não reconhece o racismo neles mesmos nem na sua

família e, quando reconhecem que existe, preferiram não comentar sobre isso. Este dado pode ser relacionado à afirmação de que o preconceito existe, mas está sempre no “outro”. Sobre esse “preconceito do outro”, a leitura de outras pesquisas se faz útil:

[...] uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercada de racistas por todos os lados. Em 1995, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou uma pesquisa sobre o mesmo tema cujos resultados são semelhantes. Apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem tê-lo. No entanto, de maneira indireta, 87% revelam algum preconceito ao concordar com frases e ditos de conteúdos racistas, ou mesmo enunciá-los. Tal pesquisa foi repetida em 2011, e os resultados foram basicamente idênticos, mostrando como não se trata de supor que os brasileiros desconheçam a existência do preconceito: jogam-no, porém, para outras esferas, outros contextos ou pessoas afastadas. Trata-se, pois, de um “um preconceito do outro”. (SCHWARCZ, 2012, p. 30-31).

Analiso agora as respostas dos professores às questões referentes ao racismo. A primeira pergunta se assemelhou bastante à feita aos alunos: “O que você compreende por racismo?” As respostas foram distintas, mas podemos perceber algumas relações em principalmente duas.

Absurdo, herança maldita e inacreditável que tenhamos que falar sobre isso ainda hoje. Mas, não podemos esquecer nem por “panos quentes”. (Professora K)

Racismo – cultura fortemente enraizada na sociedade brasileira e goiana. Muitos praticam o racismo “velado”, sem expressão verbal de preconceito ao negro ou práticas culturais vindas dos afrodescendentes. (Professora Y)

As professoras enfatizaram a discriminação referente à cultura e uma “herança maldita”. A professora Y ainda acrescenta falando sobre o racismo “velado”, que muitas vezes passa despercebido pela maioria da população, por não ser uma expressão clara através de uma expressão verbal ou uma atitude, mas muitas vezes está presente nas instituições, nas escolhas em relacionamentos, nos padrões de beleza, dentre tantos outros. Nessa perspectiva, o racismo está relacionado à hierarquia presente em relações sociais supostamente igualitárias (SCHWARCZ 2001).

Seguindo as outras respostas, a professora X compreende racismo como “qualquer forma de preconceito racial, ou desigualdade de tratamento por causa da cor da pele”. Assim como alguns alunos, essa professora relaciona o racismo apenas como um preconceito contra

a cor. O professor Z trouxe uma resposta bem distinta ao dizer “Bom!!! Muitas vezes o racismo é empregado ideologicamente voltado para o sensacionalismo”. Esse professor não tem uma visão crítica sobre o espaço que tem surgido para o debate sobre as relações raciais, um dos motivos para isso talvez seja por não perceber a seriedade desse problema e acreditar que vivemos em um país onde haja democracia racial.

Outra questão referente a esse tema foi: “Há alguma ação didático-pedagógica que trate especificamente sobre o racismo? Se sim, quais?” Todos os professores disseram sim a essa pergunta e especificaram as ações, como podemos observar a seguir:

Sim, pois no PPP da escola, adequamos com a legislação vigente, e trabalhamos com a temática do “racismo”. (Professora X)

Todas as escolas da SME, em todos os ensinos, realizam atividades sobre a Conscientização Negra no mês de novembro, especificamente. O professor tem autonomia de trabalhar o tema racismo em qualquer outra data também. Leitura de texto, análise de filmes são exemplos de ações realizadas nas escolas. (Professora Y)

Sempre trabalho preconceitos de forma geral. Trabalho história, literatura, textos antigos imagens sobre negritude e respeito aos direitos humanos e anti raciais o 2º semestre inteiro. (Professora K)

Sim. Palestras, seminários e teatros abordando e contextualizando diversos assuntos empiricamente/cientificamente e interdisciplinarmente. (Professor Z)

A partir das respostas dos professores, identificamos que, na escola pesquisada e nas aulas, o tema é explorado mesmo que de forma aleatória, mas o que é contraditório é relacionar esse resultado com as respostas dos alunos a respeito das aulas sobre o tema. Ao perguntar se “Algum professor trabalha ou já trabalhou com a questão do racismo em sala de aula? Se sim, comente” e se “Alguma aula na EJA já fez você refletir sobre a questão racial no Brasil ou sobre sua experiência pessoal nessa questão? Se sim, como foi?”, a maioria dos alunos respondeu não, ou deixou as questões em branco. Quatro alunos responderam sim para as duas questões, mas não comentaram nada a respeito, e outros quatro alunos responderam sim para a primeira, mas não para a segunda pergunta. Dessa forma, os alunos não conseguem expressar o resultado das ações pedagógicas realizadas na escola. Assim, se faz necessário e importante diversificar e intensificar as ações a esse respeito. Para tentar modificar essa realidade e promover uma educação antirracista, a escola e os professores desempenham um papel fundamental:

Dessa forma, os profissionais da educação têm um papel importante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista

de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, indispensáveis para consolidação de espaços democráticos e igualitários. Para que isso ocorra, as instituições de ensino no seu papel de educar devem-se constituir em um espaço democrático de produção e de divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, e que reconheça que todos são portadores de singularidades no desenvolvimento das personalidades. (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 20-21).

Partindo disso, a elaboração da sequência didática representa um auxílio para o professor e para o ensino das relações étnico-raciais, pois contribui com a construção do conceito de racismo, visto que foi identificada uma limitação conceitual na compreensão dos alunos, que percebem o racismo apenas como uma atitude individual e não como um processo histórico e social. Foi identificada também a necessidade de se trabalhar com mais intensidade o tema na escola, pois a maioria dos alunos não se recorda de aulas ou eventos escolares que abordassem tal temática.

### **3. ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: HISTORIZAÇÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

O negro está de pé, portanto, porque tem contribuído para construir a pedagogia da diferença no Brasil. Longe de excluir os direitos de outros, o movimento negro tem-se batido por um debate crítico dos defeitos de nossa sociedade, de suas práticas racistas, das vantagens unilaterais concedidas às elites ou à etnocultura dominante, expressando com essa luta uma proposta libertadora para todos e não apenas para si próprio. (BARBOSA, 2002, p. 131).

Este capítulo busca trazer as diversas dificuldades que os negros enfrentaram para se escolarizar no Brasil pós-abolição e a importância das lutas em prol de uma educação inclusiva e antirracista. Será trabalhado, portanto, a questão do acesso do negro à educação formal e a inclusão da questão racial no ensino e na legislação. Para isso é necessário analisar a trajetória e a atuação do Movimento Negro que angariou conquistas em diversas instâncias para a população negra, inclusive na esfera da educação. Serão analisadas as leis educacionais que aos poucos vão abarcando a educação étnico-racial.

Por fim, será explanado sobre a elaboração e a aplicação de um material didático voltado para o público da EJA que auxilie no ensino para as relações étnico-raciais, na implementação da Lei 10.639/2003, no fortalecimento de uma educação antirracista e na positivação da cultura e da história negra do país. Esse material trata-se de uma sequência didática, desenvolvida no decorrer dessa pesquisa e aplicada na escola campo. Esse material foi elaborado tentando suprir as necessidades da escola, dos alunos e dos professores, necessidades estas evidenciadas nas respostas dos formulários. Ao final, será feita uma avaliação de como essa sequência didática pode ter contribuído para a formação dos alunos participantes.

#### **3.1. O MOVIMENTO NEGRO E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NEGRA PARA JOVENS E ADULTOS**

No campo histórico, como já foi dito no capítulo anterior, houve uma exclusão social dos povos não europeus, e essa tendência se perpetuou no Brasil ao excluir os africanos

e seus descendentes das narrativas históricas. Houve um silenciamento no campo educacional. Cruz (2005) traz uma contribuição a esse respeito:

Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nessa área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas. (CRUZ, 2005, p. 21).

O autor traz a reflexão de que, nos cursos de licenciatura e pedagogia, a disciplina referente à História da Educação no Brasil reforça que os negros não foram escolarizados. Os negros de fato ficaram excluídos do processo de escolarização formal, mas isso não quer dizer que não desenvolveram experiências educacionais. Esse grupo, juntamente a outros marginalizados, como indígenas, conquistou a alfabetização de uma parcela, e isso ocorreu na educação realizada nos quilombos e na criação de escolas alternativas. Houve até a emergência de uma classe negra escolarizada no Brasil, que é um fato pouco conhecido e divulgado.

A busca por inserção social e pelo exercício da cidadania levou uma parcela da população negra à procura pelo saber escolar. “Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares” (CRUZ, 2005, p. 22).

A carência de registros e abordagens sobre a trajetória dos negros na educação brasileira revela que não foram feitos esforços para a conservação dessa história, revela que o processo de dominação branca incluiu o apagar das histórias negras (CRUZ, 2005).

O Movimento Negro trouxe uma grande contribuição ao pensar a educação a partir do ponto de vista do povo negro e para ele, revelando e multiplicando as experiências educacionais praticadas pelos negros quando a educação formal lhes era negada, reivindicando o acesso dos negros à educação formal e de qualidade e construindo problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação negra. Ele requalifica os direitos sociais, ampliando a concepção de direito a saúde, lazer e educação. Por isso, é de tão fundamental importância reconhecer a ação do Movimento Negro na educação brasileira (GOMES, 1997).

Gomes (1997) apresenta cinco contribuições do Movimento Negro para a Educação. A primeira contribuição refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. Essa reprodução é feita muitas vezes por meio do livro

didático, que traz a imagem do negro como inferior e sempre ligado à escravidão. Além disso, os alunos dentro do ambiente escolar reproduzem ações racistas e não são repreendidos por isso, e até professores replicam discursos racistas. Todas essas ações somadas fazem da escola um lugar onde o preconceito racial, que deveria ser combatido, ainda exista.

A segunda contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra, demonstrada em grande parte com pressões políticas. Essas pressões foram fundamentais para o surgimento de leis que garantissem o direito da educação aos negros e de outras ações que possibilitassem seu ingresso principalmente no ensino superior, por meio das ações afirmativas (GOMES, 1997).

A terceira contribuição refere-se à ressignificação da cultura. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. Assim devem ser valorizadas a dança, a música, a religião, os ritos, as tradições e as festas dos povos negros. Essa contribuição refere-se também à resistência de memórias e tradições que são preservadas por diversos grupos afrodescendentes (GOMES, 1997).

A consideração de que existem diferentes identidades é a quarta contribuição trazida para o campo da educação e faz menção aos diferentes sujeitos que compõem uma escola, combatendo assim a prática homogeneizadora que tende a igualar todos os sujeitos sem reconhecer e valorizar as diferentes identidades e culturas (GOMES, 1997).

A quinta contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, mas também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos. Essa exclusão é percebida através dos dados que revelam que a maioria dos analfabetos são negros, ainda há uma pequena parcela de negros no ensino superior (os dados que comprovam essa afirmação estão na Introdução), e a maioria dos alunos da EJA estudando em período noturno e em uma idade avançada são também negros, o que será comprovado até na escola pesquisada, onde quase 81,8% dos alunos se consideram pretos e pardos (GOMES, 1997).

A segunda contribuição traz efeitos especialmente para a educação superior, por meio de cotas raciais. A quinta atua principalmente na educação básica, buscando garantir a escolarização fundamental para a população negra. São contribuições que se complementam, pois com uma educação básica de qualidade para a população negra o seu ingresso no ensino superior será mais viável, e as cotas poderão deixar de existir, visto que fazem parte de uma

política emergencial e compensatória para tentar reparar as injustiças e as desigualdades de oportunidades vividas pelas populações negras.

Além da luta pela educação, democratização e ampliação da escola pública, também estava na pauta dos movimentos a melhoria de vida em outros aspectos da população negra, como a conquista por melhores empregos, moradia, alimentação, inserção em diversos lugares sociais. Para isso, usavam dos jornais, clubes culturais, dentre outros (GOMES, 1997).

Barbosa (2012) ressalta outro aspecto importante na luta do Movimento Negro, que está em buscar a ascensão dos negros, mas sem desmerecer os outros povos. Ao contrário do que foi feito com eles, o movimento é a favor do pluralismo, respeitando assim as diferentes culturas e identidades. O autor apresenta:

[...] o entendimento do movimento negro a favor do pluralismo com adoção de estratégias que libertem as diferentes culturas, sem tornar uma delas melhor ou oficial. A aceitação da variedade de identidades que constitui o povo brasileiro só pode se dar pela adoção de estratégias pluralistas, em que uma metodologia é estabelecida para assegurar a riqueza livre de suas expressões. Este procedimento libertador só pode ser implementado pela cooperação entre os movimentos sociais e o Estado por meio de um amplo processo de debates, análises e reflexões. A luta pelo reconhecimento das vantagens do pluralismo cultural é, na verdade, uma luta pela reeducação democrática da sociedade, com o abandono gradual das óticas uniculturais. (BARBOSA, 2012, p. 53-54).

Reitera-se, portanto, a funcionalidade de uma educação plural, que, como foi dito pelo autor, não passa apenas pela via da escola, mas de toda a sociedade e inclusive pelo Estado, em forma de políticas públicas. Essa postura de representar, entender, analisar e conhecer nossa história é extremamente importante, partindo principalmente do que tem sido conhecido como etnocultura afro-brasileira (ou negra, ou afro-indígena, etc.), sendo essa uma parcela da população que foi reduzida à parte pior remunerada da massa trabalhadora e revela-se por conter uma leitura autônoma societária e diferenciada do todo (BARBOSA, 2002).

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e que a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos

de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 apud CRUZ, 2005 p. 29)

Fica evidenciado pelo autor, que o Estado em diversas circunstâncias desfavoreceu os negros, demonstrando assim o descaso dado a escolarização dos mesmos. No período imperial, a legislação proibiu o acesso das pessoas escravizadas. Após a abolição, o acesso não foi restrito por leis, mas faltavam políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência de alunos negros, que muitas vezes ficavam reféns de professores disponíveis e vagas remanescentes.

Mesmo com as legislações oficiais inibindo o acesso e a permanência da população negra na escolarização formal, acrescidas do cotidiano de preconceitos e de discriminação dentro das escolas, diversas iniciativas existiram para vencer essas limitações. Entre elas merece destaque:

A escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Maranhão, para o ensino da leitura e escrita dos escravos aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81). O Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas em 1902, para alfabetizar os filhos de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão (MORAES, 1995, p. 35). (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 36-37).

A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo no ano de 1930, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro em outubro de 1944, representam experiências significativas sobre a educação de Jovens e Adultos Negros. Representando assim uma parte fundamental desta luta por igualdade racial, pensando no grande contingente de analfabetos negros no Brasil. Em 1918, o jornal *O Alfinete* revelava que o analfabetismo "predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça" (O ALFINETE, 22 set. 1918, p. 1 apud DOMINGUES 2008, p. 518). É necessário ressaltar que o jornal *Alfinete*, era um jornal paulista da chamada imprensa negra, que emergia nesse período como resistência e denúncia, esse jornal se faz importante, pois é pouco provável que essa denúncia da vulnerabilidade, da opressão e da exclusão da população negra tivesse espaço em um jornal da imprensa hegemônica dessa época.

A FNB representou um resultado de várias experiências realizadas entre 1897-1930 e organizadas pelos afro-paulistas. Dentre elas estão cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos (DOMINGUES, 2004 apud DOMINGUES, 2008).

O Centro Cívico Palmares foi uma importante organização política e social e que representou um amadurecimento do Movimento Negro, sendo considerado o embrião da FNB. No Centro Cívico Palmares se desenvolveu a criação de uma escola; ensinava-se a ler, a escrever e a contar, bem como Gramática, Geografia, História, Aritmética e Geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas. De acordo com matéria publicada no jornal *Progresso*, o Centro Cívico Palmares chegou a ter um "curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto", de onde saíram alguns alunos que ingressaram nas "escolas superiores do país" (PROGRESSO, 24 mar. 1929, p. 2 apud DOMINGUES, 2008, p. 520-521).

Em 1931, foi fundada a FNB, que representava a união política e social negra, que buscava a afirmação dos direitos históricos da comunidade negra, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos. A FNB se localizava em São Paulo e o número de adesão cresceu rapidamente após sua fundação. Contava-se com espaço para o funcionamento de uma escola, de cursos profissionalizantes, de um grupo teatral e de um grupo musical, salão de beleza, além de um salão para as realizações das festas e cerimônias oficiais (DOMINGUES, 2008). O autor acrescenta outras ações da FNB:

As mulheres também foram protagonistas dessa história, assumindo diversas funções na organização. A Cruzada Feminina congregava as negras para empreender trabalhos assistencialistas. Outra comissão feminina, denominada Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos. Para desenvolver os projetos específicos, a FNB criou vários departamentos: o Jurídico-Social, o Médico (ou de Saúde), o de Imprensa, que era o responsável pela publicação do jornal *A Voz da Raça*; o de Publicidade (ou de Propaganda), o Dramático (ou Artístico), o Musical, o Esportivo e o de Instrução. (DOMINGUES, 2008, p. 522).

A FNB teve uma ampla atuação e contribuiu de forma sistemática com a educação, as relações sociais, culturais, econômicas, dentre outras do povo negro. O papel feminino citado acima também representa uma grande luta do movimento que oportunizava a repercussão social das vozes negras daquele período.

O TEN representava uma ideia de Teatro Negro, proposta por Abdias do Nascimento, militante do movimento negro, parlamentar (com mandato de deputado federal nos anos de 1980 e senador em 1990), professor, jornalista, escritor, dramaturgo e economista. Ele foi um representante fiel da luta negra no Brasil e no mundo, e em seu mandato como parlamentar apresentou diversos projetos de leis que buscam a isonomia social dos negros, e já propunha políticas compensatórias. Abdias do Nascimento buscou sua inspiração a partir de cenas vistas por ele e outros poetas no Chile, de uma encenação de teatro onde brancos se tingiam de negros para representá-los, assim despertou para a necessidade de formação e representatividade de atores negros (ROMÃO, 2005).

O TEN não representava apenas uma experiência de formação, tinha relação também com a escolarização e assumia outros papéis, como afirma a autora:

A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros. (ROMÃO, 2005, p. 119).

Estima-se que o TEN tenha atendido mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos, e seu impacto na sociedade da época é imensurável, representando uma importante experiência de visibilidade negra. Fruto disso, surgiu o *Jornal Quilombo*, do Teatro Experimental do Negro, editado de 1948-1950, que declarava que seu programa era “trabalhar pela valorização e valoração do negro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico” (ROMÃO, 2005, p. 127). Este jornal trouxe artigos que tratavam dos temas educação, instrução e alfabetização (ROMÃO, 2005).

Também fruto do TEN, duas organizações de mulheres negras foram constituídas a partir dos anos 1950: a Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras. A atuação dessas mulheres era como atrizes e lideranças políticas no movimento para organizar as mulheres negras no mercado de trabalho (ROMÃO, 2005).

Outra atuação importante foi do Movimento Negro Unificado (MNU), movimento político dos anos 1970, que debatia a retratação ao povo negro em forma principalmente de políticas compensatórias (SILVA, 1997). Jesus (1997) acrescenta que o MNU é uma organização nacional, independente, de caráter político, democrático e autônomo, sem distinção de raça, sexo, instrução, convicções religiosas ou filosóficas.

Jesus (1997) traz o pensamento do MNU:

Entretanto, aqui apresento alguns de nossos posicionamentos e, no caso do MNU, pensamos que a mudança do conteúdo dos currículos escolares poderá contribuir para desenvolver atitudes de igualdade e respeito mútuo entre negros e não negros favorecendo o desenvolvimento econômico e social, além do bem-estar das pessoas. Pensamos também que a construção de uma sociedade sem exploração passa pelo entendimento de que, numa organização independente, *estamos por nossa própria conta*, o que é importante para assinalar que somos os (as) condutores (as) de nossa luta de libertação. (JESUS, 1997, p. 41).

O MNU, segundo a autora, propõe a mudança dos currículos escolares, defendendo ações que superem o racismo e busquem o respeito entre negros e não negros, sendo a escola um lugar privilegiado para essas discussões. Outro pensamento do movimento está em torno da busca de uma educação autônoma, sustentada pelo povo negro.

A legislação brasileira, também ao longo do tempo e como fruto de muita luta da sociedade organizada, principalmente o Movimento Negro, institui educação, respeito e igualdade aos negros. No período colonial e imperial, os negros foram excluídos da educação formal por meio de leis proibicionistas. As leis após a abolição passaram a permitir o acesso ao ensino, mas não estabelece condições de ingresso e permanência dessa população. Em 1988, foi gerada a oitava Constituição Brasileira, que recebeu o nome de “Constituição Cidadã”. Nesta a questão racial volta a parecer, mas em um sentido de afirmar a inclusão de diferentes grupos étnicos. São elencados alguns de seus artigos principais:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art. 210

Deve-se promover o respeito devido pela educação aos valores culturais.

Art. 242, parágrafo 2º

O ensino de história deve levar em consideração “a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL apud BENTO; SILVEIRA; CHINALLI, 2005, p. 15).

Este documento representou um grande avanço para a época no sentido de conscientização, pois garantia por lei a liberdade, o respeito e o reconhecimento das diversas culturas existentes no Brasil. Mas um fator ainda ficou pendente nesse documento, que não se comprometeu com medidas voltadas para o enfrentamento da desigualdade racial, não garantiu formas dessa população se estabelecer, não traçou rotas para que esses objetivos

fossem alcançados. Mesmo sendo garantidas por lei, a implementação dessas medidas ainda seria outro desafio (BENTO, SILVEIRA; CHINALLI, 2005).

Serão analisadas as leis educacionais pós-abolição, ressaltando as principais até a conquista em 2003 da Lei 10.639/2003, a fim de detectar como as questões raciais foram tratadas após a libertação dos escravos. Em meio às discussões raciais em voga, o projeto de Lei nº 4.024, aprovado em 1961, determina no Título I – Dos Fins da Educação, Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim “[a] condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça” (BRASIL, 1961, on-line).

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Mas ficou apenas no plano das discussões, pois não representou avanços concretos na educação (DIAS, 2005).

Uma mudança que se pode considerar significativa e que perpassa o plano da discussão está na formulação da Lei 9.394/96, o contexto em que essa foi criada é identificado abaixo:

[...] gestada após a Constituição de 1988, pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussões das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. (DIAS, 2005, p. 54).

Uma alteração da Lei nº 9.394/96 representa um grande avanço sobre as discussões étnico-raciais na atualidade. Esta alteração, que está na Lei 10.639/2003 nos seus artigos 26A e 79B, torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira  
 §1º- O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;  
 §2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, on-line).

A Lei 10.639/2003 foi melhor amparada, pois os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, pressionaram pela sua implementação, garantindo que de fato houvesse uma mudança no trato com as culturas afro-brasileiras na educação. Sendo assim, e como resposta às pressões, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>7</sup>, no dia 21 de março de 2003. Além da criação dessa secretaria, desde 2004, são realizados fóruns estaduais coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), nos quais reúnem-se secretarias estaduais, municipais, conselhos de educação e movimento negro, para que juntos pensem estratégias de implantação de diretrizes (DIAS, 2005).

Outro avanço que acontece em 2004 é a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CP nº03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio do mesmo ano pelo Ministro da Educação, expressa que:

As políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo, como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2013, p. 10-11).

Além de garantir a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira, também existe outra importante luta que foi contemplada na edição da Lei nº 11.645/2008, que tornou a modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei nº 10.639/2003, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, garantindo também que a expressão e força da cultura e da história indígena permanecessem vivas no Brasil (BRASIL, 2013).

---

<sup>7</sup> A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. (BRASIL, 2013).

### 3.2. ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Diante do que foi exposto sobre a educação negra no país, é pertinente buscarmos a consolidação dessa questão na escola e, principalmente, em sala de aula. Para de alguma forma contribuir a esse respeito, nesta parte será tratada a sequência didática, destacando a sua trajetória de sua elaboração, aplicação e avaliação.

A elaboração da sequência didática surgiu a partir das visitas e pesquisas feitas na escola. A primeira constatação foi de que o livro didático era pouco usado em sala de aula, principalmente por se distanciar da realidade dos alunos da EJA. A proposta então era construir uma sequência de aulas que conseguisse abordar o tema racismo e que fosse acessível aos alunos da EJA, levando em consideração tanto a sua experiência como sujeito e a linguagem adequada para lidar com esse público.

Pensando nisso, o primeiro passo da pesquisa se limitou a identificar o perfil dos alunos da EJA, sua compreensão do que significa o racismo e suas possíveis experiências com o racismo, seja como oprimido, reproduzidor do racismo ou expectador de circunstâncias racistas. Nessa primeira parte foi detectada a necessidade de introduzir um conceito acadêmico de racismo, para ampliar a compreensão do racismo e perceber ele como está engendrado em toda a sociedade brasileira.

Depois de perceber essa necessidade, foi aplicado mais um questionário aos professores, para que contribuíssem com a sequência por meio de ideias e sugestões e que explicitassem melhor as debilidades dos livros didáticos, para que as mesmas não fossem reproduzidas no material que estava sendo construído.

No questionário aplicado aos alunos, a questão de número 4 fazia referência ao uso de materiais pedagógicos e o seu significado para os alunos da EJA: “As aulas e os materiais que a escola utiliza correspondem a sua realidade? Você consegue relacionar com o seu cotidiano ou com a sua vivência?” A pergunta não era explícita sobre o uso dos livros didáticos em sala de aulas, mas as respostas dos alunos puderam denunciar que esse material é pouco utilizado. Entre os 24 questionários aplicados, 14 alunos responderam que não usavam o livro, enquanto cinco não responderam. Percebendo que o livro didático era pouco usado em sala de aula, foi aplicado um novo questionário aos professores, que tentou delimitar os motivos e os problemas encontrados nos livros didáticos. A primeira questão era objetiva, mostrando aos professores que os alunos disseram que os livros não eram usados em sala de

aula. Foi pedido para que marcassem uma ou mais alternativas que conseguissem justificar o não uso do LD.

Três professoras responderam ao questionário 2, duas que já haviam participado da primeira pesquisa e uma professora nova (que será identificada como professora W). Respondendo à primeira questão, duas professoras (Y e X) marcaram a alternativa C, e as professoras (X e W) marcaram também a alternativa B, que são as seguintes:

*b) O material didático disponível na escola não é suficiente para a quantidade de alunos.*

*c) O material didático não se ajusta à realidade dos alunos da EJA.*

Diante desta constatação, fica mais evidente o descaso com essa modalidade, pois mesmo com poucos alunos por turma, os materiais ainda não são em número suficiente. Outro problema que vem se arrastando é o de materiais infantilizados, pouco adequados à realidade e à faixa etária dos alunos, com conteúdo extremamente resumido e simplista. Várias coleções da EJA são coleções voltadas para o ensino regular, destinadas para crianças e adolescentes. As editoras fazem apenas pequenas adaptações nessas coleções para submeter ao PNLD-EJA. Isso explica o conteúdo infantilizado.

A segunda questão fazia referência à frequência com que os professores usavam o livro didático em sala de aula. A professora Y disse que nunca usa o livro em sala, a professora X respondeu que às vezes usa o LD, e a professora W afirmou que, mesmo com as debilidades, sempre usa o livro didático.

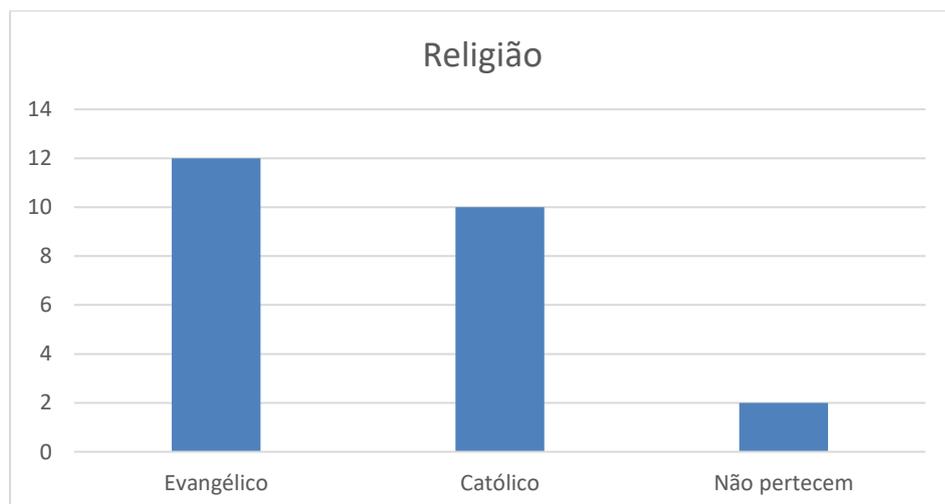
A terceira pergunta trouxe uma questão do racismo ao perguntar se os professores encontravam alguma dificuldade em trabalhar o tema racismo em sala. As professoras X e W disseram que não têm dificuldade para trabalhar esse tema, já a professora Y explicou que “A maior dificuldade é a de encontrar materiais que tratam do tema/assunto que é tão importante e que está prescrito em lei, mas não o encontramos. Sempre faço uso de materiais/cursos que procuro por conta própria”.

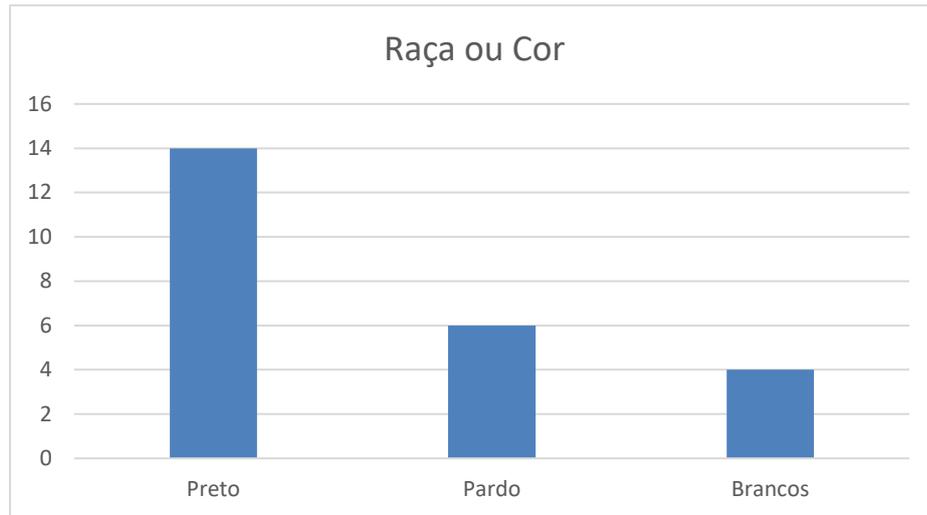
A quarta questão perguntava se as professoras julgavam importante a produção de um material que auxiliasse o professor a respeito do racismo. Duas responderam de forma positiva, e a professora W negativa. Ainda nessa questão, foi pedido que as professoras deixassem sugestões sobre a produção desse material. A professora Y sugeriu que se usassem vídeos, *e-books*, literaturas e materiais discursivos atuais; a professora W sugeriu a confecção de um painel com fotos, a professora X sugeriu o uso de recursos audiovisuais.

Pensando nas fragilidades da escola quanto aos materiais didáticos e nos primeiros questionários aplicados aos alunos, nas contribuições dos professores e no perfil dos alunos foi elaborada a sequência didática. Os principais objetivos pedagógicos foram a informação, a sensibilização e o estímulo para uma ação transformadora.

Os alunos que participaram da aplicação da sequência não foram os mesmos que responderam o primeiro questionário. Seria ideal trabalhar com o mesmo público que participou de todo o processo da pesquisa, mas isso se tornou muito difícil. Na EJA, a rotatividade dos alunos é grande porque cada série tem um período de seis meses. Os primeiros questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2017 e a aplicação da sequência foi realizada no segundo semestre de 2018. Durante esse período, houve uma mudança de alunos e das turmas. Sendo assim, o tempo gasto com coleta de dados, análise dos dados e elaboração da sequência não foi compatível com um semestre, mas esse fato não impossibilitou a continuidade da pesquisa, porque foi identificado um perfil bem parecido entre os alunos das turmas.

Na aplicação da sequência, participaram 22 alunos, a maioria mulheres (13 alunas). Dentre o total de alunos, 40,9% têm idade entre 14 e 20 anos, 27,2% têm idade entre 31 e 40 anos, 22,7% têm entre 21 e 30 anos e 4,5% entre 41 e 50 anos, e a mesma quantidade, 4,5%, tem entre 51 e 60 anos. Sendo assim, essa turma está bem diversificada com a presença de jovens e adultos. Os gráficos abaixo demonstram a divisão da turma quanto a religião e raça:





Quanto à religião, a maioria são evangélicos (12 alunos) e católicos (5 alunos), o restante não se identificou como pertencente a uma religião. Quanto à raça ou cor, a maioria se identificou como parda (14 alunos) e preta (4 alunos), dois se identificaram como indígenas e dois como brancos. Reforçamos com essa constatação o que foi ressaltado no começo do trabalho, ou seja, que a maioria do público EJA é composta por negros e pardos, para quem a escola muitas vezes vem de forma tardia, pois as necessidades na vida os obrigam na maioria dos casos a trabalhar cedo para compor a renda familiar.

A sequência foi aplicada por mim pesquisadora e professora de História atuante no ensino regular da rede pública. Essa primeira aplicação foi feita para analisar e testar a melhor forma de aplicação, mas a proposta é que esse material possa ser replicável por qualquer professor, especialmente que atue na EJA. A aplicação foi realizada em três aulas. A princípio havia sido pensada em mais aulas, mas se tornou pouco viável devido às condições vividas pela escola, como poucas aulas, principalmente na EJA em que o tempo em que o estudante fica na escola é reduzido comparado ao ensino regular. Além disso, os professores têm que cumprir suas rotinas escolares, avaliando os alunos e seguindo o currículo, por isso uma sequência longa possivelmente atrapalharia o andamento das aulas e dos projetos de ensino dos professores.

Na primeira, os alunos preencheram a ficha de identificação e a aula foi dedicada a trabalhar o conceito de racismo com os alunos partindo do senso comum. Foi dada a oportunidade dos alunos se expressarem oralmente sobre o que era racismo para eles (repetindo assim a metodologia usada com o primeiro grupo de alunos). As respostas se assemelharam ao primeiro grupo, pois reforçavam a falta de respeito com os negros expressa, principalmente, em forma de xingamentos. Após esse momento inicial, os alunos receberam uma folha com três trechos que trazem o conceito de racismo para diferentes autores.

O primeiro foi o conceito partindo de Stuart Hall (2003), com o objetivo de demonstrar que raça é uma construção política e social, organizada em torno do sistema de poder que exclui e explora. Foi debatido com os alunos a herança eurocêntrica do racismo no Brasil e os discursos de superioridade e eugenia. O segundo trecho era de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (2004), que reforçava também que o racismo surgiu com as relações capitalistas e mercantis e alerta que na escola esse racismo tem sido em muitos casos naturalizado e até institucionalizado, reforça também o papel da escola em combater o racismo. Essa citação gerou vários debates. Foi falado sobre o silenciamento do tema nas escolas e nas aulas. Os alunos afirmaram que, por a escola ser um ambiente de muita socialização, atitudes racistas acontecem constantemente. Foi debatido também sobre a importância de se falar sobre racismo no ambiente escolar e combatê-lo. O terceiro trecho trabalhado foi a música “A cor do homem”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, que traz reflexões sobre a humanização e igualdade entre os seres humanos, reforçando que não podemos categorizar em melhor ou pior, superior ou inferior.

Na segunda aula foi trabalhado o mito da democracia racial no Brasil com o apoio de *slides*. Primeiro, foi discutido com os alunos a situação dos ex-escravos pós-abolição, ressaltando que a abolição não significou liberdade, pois os negros ficaram desvalidos na nova configuração da sociedade. Isso foi trabalhado com o apoio de citações de Fernandes (2007) e Schwarcz (2012). Discutimos sobre a imigração e o mito do branqueamento analisando a pintura “A Marca de Cam” de Modesto Broccos (1911). Esse quadro exemplifica o mito de que o cruzamento das raças poderia clarear o país. Foi demonstrado para os alunos que ainda na atualidade há existência de racismo, isso foi feito com dados que explicitam que os negros ainda são a maioria dos desempregados, os que têm menos curso superior, o maior índice de homicídio principalmente entre os jovens. Analisamos a relação desses dados com o racismo estrutural. Os alunos foram levados a perceber que não se tratam de casualidade ou coincidência, mas que esses fatos são intencionais e fazem parte de uma estrutura racista.

Na terceira aula, foram exibidos *slides* trazendo a imagem de personalidades negras, foram elas: Zumbi dos Palmares, Dandara, André Rebouças, Antonieta Barros, Martin Luther King, Nelson Mandela, Joaquim Barbosa, Nilma Lino Gomes e Marielle Franco. Essas personalidades foram trazidas a fim de superar a representação negativa que os alunos negros podem ter de si, reforçada muitas vezes pela mídia hegemônica, pelos meios de comunicação de massa, mas também pela historiografia tradicional, na história pública, no imaginário coletivo e até pela escola ao projetarem o negro como escravo sujeito passivo da

história. Essas imagens trazem histórias de pessoas que contribuíram para uma mudança na sociedade, seja brasileira ou não.

Longe de enfatizar que a solução para o racismo estrutural é a ação individual, a aula enfatiza a luta dessas pessoas contra a estrutura desigual e sua inserção em movimentos sociais e coletivos. O projeto político liberal defende apenas a ação individual baseada na valorização da meritocracia. Por isso esse projeto é contra cotas e qualquer outra política pública de promoção de minorias. O objetivo pedagógico aqui em valorizar essas personalidades é dar visibilidade as lutas negras e sua importância para as conquistas e denúncias na sociedade brasileira e estimular a ação transformadora por parte dos alunos. Não se trata apenas de negros que venceram em sua trajetória individual de vida, mas de indivíduos que lutaram coletivamente em prol dos outros.

Na terceira aula ainda, os alunos fizeram uma atividade final para avaliar o aprendizado proposto pela sequência. Será analisada cada questão desta atividade para a compreensão dos resultados do trabalho realizado.

É necessário ressaltar que o período em que a sequência didática foi aplicada coincidiu com um trabalho feito na escola sobre africanidades. Desta forma, os alunos já estavam desenvolvendo algumas discussões e leituras sobre o assunto, o que contribuiu com um bom resultado da sequência e maior motivação dos alunos e professores em participar.

Depois de aplicada toda a sequência didática, ou seja, no final da terceira aula, após todo o conteúdo trabalhado, os alunos responderam as perguntas individualmente em uma atividade escrita. A primeira pergunta da atividade era: “A partir das leituras e discussões em sala de aula, o que é racismo?” Essa questão já havia sido feita ao primeiro grupo de alunos pesquisados, mas a intenção de repeti-la nesse estágio da pesquisa é perceber em que medida as aulas e os debates contribuíram para a compreensão do significado de racismo, lembrando que, no primeiro grupo, a maioria das respostas relacionou racismo como uma atitude individual de discriminação contra a cor de pele negra ou uma forma de *bullying*.

Essa questão procura ampliar o conceito dos alunos e não o classificar como certo ou errado, em consonância com as considerações de Barca:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2001, p. 132).

Foi nesse sentido que foi proposta a atividade trazendo o conceito de racismo e a repetição da pergunta, para construir junto com os alunos uma maior compreensão sobre o que é racismo e de que forma ele pode atuar em nossa sociedade, pois os conceitos históricos são compreendidos de forma gradual, e para isso é necessário que o aluno também traga seu entendimento com base no senso comum e em suas experiências sociais enquanto sujeito (BARCA, 2001).

Ou seja, a pergunta “O que é racismo?” foi feita a dois grupos de estudantes em três momentos ao longo da pesquisa: inicialmente, para a primeira turma de participantes que preencheu o formulário destinado aos alunos. Essas respostas foram importantes para identificarmos os limites do senso comum e nos orientar na elaboração da sequência didática. Posteriormente, foi feita numa segunda turma de alunos em que iríamos aplicar à sequência didática. Respondida apenas oralmente no início da primeira aula, as falas desses alunos se aproximaram em vários aspectos das respostas obtidas por escrito nos questionários aplicados na primeira turma. E, na terceira e última vez, essa pergunta foi feita na atividade, respondida por escrito pelos alunos da segunda turma de participantes após a aplicação da sequência didática.

Para diferenciar esse grupo do primeiro pesquisado, os alunos serão identificados por letras do alfabeto de A a V. Depois dos debates em sala, é perceptível a influência dessa atividade na reformulação do conceito de racismo na percepção dos alunos, visto que os próprios alunos recorreram ao material da sequência em suas respostas e houve uma mudança significativa nas respostas obtidas antes e depois da aplicação da sequência. Algumas respostas da atividade avaliativa ajudam a identificar isso:

Racismo é diferença de cor, classe social. Racismo é achar que alguém é superior ao outro porque é branco e outro negro, ou porque um é rico e outro pobre. (Estudante B)

Racismo é a falta de igualdade, da raça humana, muitas pessoas a maioria das vezes de cor de pele mais clara, acham que é melhor que um negro, pardo e outros, a desigualdade social é uma triste realidade, onde a maioria das pessoas sofridas do nosso país são negros. (Estudante J)

Racismo é quando você chama uma pessoa negra quando você branco ser acha melho do que aquela pessoa de pele escura muitos negros andam na rua e a polícia bate por a pessoa é negra. (Estudante S)

Esses alunos já conseguem perceber que o racismo está ligado a um discurso de superioridade e que o racismo interfere na condição econômica e na forma como os negros são tratados na sociedade. O estudante J consegue identificar que há uma diferença entre

brancos e negros e que, em nosso país, os negros sofrem vulnerabilidade social. O estudante S denuncia a ação policial que julga as pessoas pela cor da pele. Essas respostas vão além da percepção do racismo com uma atitude apenas individual ou como uma forma de bullying.

Outros alunos reconhecem que existe racismo no Brasil e em diversos lugares da sociedade:

É quando queremos ser melhor de que outro só porque é de outra cor e ainda hoje existe o racismo em casa na escola no trabalho em todos lugares não mudou quase nada. (Estudante D)

O racismo até hoje são encontrado sem diversas partes do país, por que os negros são descrinina mais ainda. EU SOU NEGRO COM ORGULHO (Estudante H)

Racismo e discriminação é desigualdade entre pessoas, preconceito contra sexo e religiões, em nosso mundo o preconceito não para. Só com uma boa Educação. (Estudante O)

Racismo começou na época da escravatura principalmente no Brasil, o ser humano trata negros com indiferença, discriminação, excluem, exploram, etc. Em todos os lugares tem racismo. (Estudante R)

O estudante H ressalta até seu orgulho de ser negro, o que é um ponto extremamente positivo: pensar que as aulas podem contribuir para elevar a autoestima dos alunos negros. O estudante O reconhece que a educação é uma forma de acabar com o racismo, o que fortalece a importância de tratar e trabalhar esse tema em sala de aula. O estudante R identifica que no Brasil o racismo começou com a escravatura e até a atualidade existe em todos os lugares do nosso país. Esses alunos conseguiram perceber que a democracia racial no Brasil é uma falácia.

Outros alunos fizeram a relação com a discriminação por cor:

O Racismo no Brasil é considerado um problema por causa de cor que eu acho um absurdo porque todos nós somos iguais. Ninguém é melhor do que ninguém. (Estudante M)

Racismo são pessoas que descriminão a raça negra. (Estudante N)

Racismo pra mim é quando outra pessoa não aceita a cor que a outra pessoa tem e sente melhor que essa pessoa, então pra mim é um preconceito. (Estudante P)

Alguns alunos também apenas copiaram partes da atividade que traziam os conceitos de racismo.

A segunda questão era referente ao racismo estrutural e exigia dos alunos uma análise dos dados da questão.

*Qual a relação entre os dados abaixo e o Racismo Estrutural?*

- *Com uma taxa de 38% de desemprego no Brasil, 28,5% dos desempregados são negros ou pardos. (PNAD, IBGE 2016)*
- *71% dos homicídios sofridos no Brasil são contra negros e pardos. (Atlas Violência, dado: 2015)*
- *Entre os jovens de 25 a 29 anos que tem nível superior, apenas 7,2% são negros. (IPEA, 2012)*

Essa questão tem o intuito de denunciar e gerar consciência nos alunos de que os negros continuam sendo bastante discriminados na sociedade. Após adquirir essa consciência, terão condições de buscar e lutar por mudanças sociais, como afirma Lopes:

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir (LOPES, 2005, p. 187).

A maioria dos alunos conseguiu fazer uma boa análise dos dados e identificar a existência do racismo estrutural no Brasil. Foram elencadas algumas respostas que possibilitam essa identificação:

Esses dados nos diz que mesmo a política sócio-econômica dizendo que os negros tem aprovação na sociedade não é verdade. Pois o negro enfrenta dificuldades (Estudante A)

Eles revelam que ainda no Brasil existe muito racismo em muitas coisas. Como no desemprego, estudos, homicídios, religiões. (Estudante B)

71% dos homicídios causados no Brasil são contra negros? por que os Governantes ainda tem racismo entre eles, pois a população negra é mais atingida de uma forma desproporcional. (Estudante H)

O racismo estrutural é o negro sem empregos, sem universidades e salários mínimos. (Estudante K)

No brasil, os negros são os mais mortos, são mais dezipregados e ganha menos. (Estudante P)

De acordo como os dados a cima, podemos afirmar que os negros ainda são discriminados no Brasil, mesmo tento tendo o mesmo direito que os brancos, eles ainda são tratados com indiferença e na maioria das vezes não aceitos e rejeitados. (Estudante R)

Conseguiram, portanto, perceber que o “fracasso” e as condições desfavoráveis em que a maioria dos negros brasileiros vive não são fruto do seu pouco esforço ou merecimento, mas que fazem parte de uma cadeia social que os discrimina e os exclui.

A terceira pergunta fez referência ao período pós-abolição:

*A partir da leitura do trecho abaixo e dos debates em sala de aula, responda:*

*Para os negros a Abolição da escravatura, ao invés de propor a liberdade e uma nova condição social, acabou proporcionando uma forma nova de exploração e de subjugação. O negro que antes era mão de obra predominante, nesse novo momento, sua força de trabalho é considerada desqualificada, inferior e desnecessária. Ao invés de através da liberdade adquirir uma ascensão social e econômica, sua nova condição o aprisionou ao ciclo da miséria e o condicionou a um destino trágico. (FERNANDES, 2007, p. 109).*

*A abolição significou liberdade para os negros? Explique.*

Essa questão foi pensada a fim de instigar uma análise crítica da história, que muitas vezes foi contada sem problematizar a forma pela qual se deu a libertação dos escravos, que ocorreu sem a devida inserção desse sujeito na sociedade. A função dessa análise é gerar nos alunos uma consciência crítica da história, como defendida por Barca: “Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do ‘contraditório’, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno” (BARCA, 2001, p. 141).

A maioria dos alunos conseguiu interpretar e analisar o trecho percebendo que a abolição da escravatura não garantiu liberdade total aos antigos escravos, mesmo porque não foram reposicionados na nova sociedade emergente. Podemos perceber a compreensão dos alunos nas seguintes respostas:

Não. Em partes a abolição é somente no papel, o negro ainda é discriminado no trabalho, na escola até mesmo pelos familiares etc. (Estudante A)

Não! Não que porque a desigualdade é grande (socialmente). (Estudante K)

Não porque de certa forma os negros ainda sofrem racismo. (Estudante Q)

Praticamente não, pois ainda existe o racismo, ainda existe a rejeição e o preconceito contra o negro. (Estudante R)

Não foram libertado direito porque até hoje eles tão desempregados. (Estudante S)

É interessante ressaltar que o estudante S consegue relacionar até a condição do negro pós-abolição e a condição atual, com os altos índices de desempregos, reforçando o racismo impregnado em nossa sociedade e que, de fato, a democracia racial não existe no Brasil.

Contudo, alguns alunos não conseguiram interpretar o texto, mas colocaram na resposta a sua consciência histórica, reforçando que a libertação dos escravos garantiu liberdade aos mesmos, como podemos perceber:

Quando chegou a abolição da escravatura todos tiveram liberdade para trabalhar e viverem em paz (Estudante F)

Depois que os negros ganham a liberdade eles têm sua própria independência financeira com seu próprio trabalho com categoria reconhecida em católio. (Estudante H)

Porque com a Abolição os escravos conseguiram se libertar e viver como pessoas normais e livres. (Estudante O)

A última questão exigia dos alunos uma avaliação de todo o processo. Com isso, pensamos a avaliação não apenas como um instrumento que mensura e pontua o aprendizado do aluno, mas sim como um instrumento pelo qual professor e alunos refletem sobre o processo de ensino. A autoavaliação dos alunos agrega muito valor ao trabalho pedagógico. Essa avaliação foi elaborada na seguinte indagação: “Após as aulas e os debates feitos em sala, escreva com suas palavras o que você considerou significativo ou o que aprendeu sobre as questões raciais.”

Grande parte dos alunos se sensibilizou para uma educação antirracista, ressaltando a importância de combater o racismo em todas as esferas da sociedade e enfatizaram em suas respostas a busca pela igualdade. Isso é identificado nos trechos a seguir:

Aprendi que somos todos iguais preto pardo que cor ou raça não define nosso caráter e que todos nós temos direitos iguais, e que devemos respeitá-los independentemente de raça ou cor. Direitos iguais pra todos. (Estudante C)

Eu aprendi que somos uma só cor de pele e que não devemos ter discriminação com o próximo. (Estudante E)

Uma simples cor de pele não significa nada quando a pessoa tem um bom caráter, existem pessoas ruins e boas independentemente da cor ou raça. É uma pena que nosso país ainda existam pessoas ignorantes a ponto de achar que a cor da pele é mais importante que qualquer coisa. Devemos lembrar que em todos nós corre o sangue vermelho, não tem cor escura ou clara. Por dentro somos todos iguais!!! (Estudante J)

Aprendi que todos nós temos direitos iguais tanto como branco, preto ou pardo e ninguém é melhor que ninguém, somos todos iguais. (Estudante U)

Não podemos mensurar o aprendizado de cada aluno apenas por suas respostas a essa última questão ou até às questões anteriores, mas, analisando as respostas das questões anteriores, pode-se perceber que o aprendizado vai além disso, pois conseguiram ampliar seu conceito de racismo. Para além de apenas um preconceito de cor e de uma atitude individual, perceberam que no Brasil o Racismo é estrutural e que a abolição da escravatura não garantiu liberdade ao povo negro. Outros alunos expressaram seu aprendizado com mais detalhes:

Bom aprendi que embora as práticas do racismo estarem expostas na sociedade, cada um de nós devemos eliminar a prática do racismo de dentro para fora. Trabalhando assim nossa mente para uma sociedade melhor. (Estudante A)

O que aprendi de novo foi os conceitos de racismo, sobre os heróis negros que eu não conhecia. E sobre a importância deles. (Estudante B)

É que temos que batalhar por direitos, igualdades, empregos iguais, escolas, universidades e etc. (Estudante K)

Com os debates e as aulas, posso concluir que somos todos iguais, cor, religião, opiniões são só detalhes, não podemos discriminar, todos merecem respeito, direitos iguais, sem exclusão, exploração e preconceito (Estudante R)

Aprendi que ainda existe racismo como os negros (Estudante T)

O que eu aprendi é que temos que lutar contra o racismo. (Estudante V).

Uma outra atividade iria ser executada pelos alunos, que era a construção de um mural com imagem de outras personalidades negras admiradas por eles. A função dessa atividade seria promover uma maior visibilidade negra e contribuir para elevar a autoestima dos alunos, visto que a maioria dos pesquisados eram negros ou pardos. Essas imagens iriam ser coletadas pelos alunos no laboratório de informática, mas, durante a mudança de ano letivo, a escola não contou mais com essa sala disponível para pesquisa dos alunos. Contudo, a professora regente ficou motivada também com a aplicação da sequência didática e disse que, inspirada no que foi trabalhado com os alunos, faria um seminário com eles sobre as pessoas negras que eles admiravam.

O fato de ser elaborada uma proposta como uso do laboratório de informática e não poder ser realizada pela falta dele conduz a reflexão de que as propostas pedagógicas dependem não exclusivamente da vontade e das referências dos professores, mas também das condições reais de ensino. As condições estruturais e materiais da escola propiciam ou limitam a ação didática. Cabe ao professor lidar com isso, se adaptar às condições para poder

trabalhar, mas também cabe pressionar coletivamente pela melhora dessas condições, para que se possam ministrar aulas com maior qualidade e com o uso das tecnologias.

Podemos elencar também como limites desse trabalho as poucas aulas em que a sequência foi aplicada, impedindo assim maior liberdade para discussões e envolvimento em debates com os alunos, também o fato de ser uma professora externa que não conhece a fundo a realidade e o desenvolvimento de cada aluno, pode ter comprometido a análise.

Levando tudo em consideração os limites e os resultados por meio das respostas aos questionários, do envolvimento dos alunos e professores nos dias em que a sequência foi aplicada, o trabalho foi satisfatório e cumpriu com os objetivos propostos, que eram: identificar a concepção dos alunos sobre o racismo, conceituar o racismo, demonstrar a existência do racismo estrutural em nossa sociedade atual, reconhecer o africano escravizado como um sujeito histórico, apresentar as personalidades negras, compreender que a abolição da escravatura não garantiu liberdade para os negros. Também foram alcançados em grande medida os objetivos ligados a questão ética de sensibilizar os alunos e de valorizar a ação transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver toda a pesquisa foi gratificante e enriquecedor. O trabalho do pesquisador e, principalmente, a atuação teórica e prática proporcionaram várias descobertas. A maioria delas foi exposta neste trabalho, outras foram intrínsecas a mim, me fazendo repensar minha prática docente e a forma como identificamos ou por muitas vezes classificamos os nossos alunos. Um dos maiores ganhos dessa pesquisa é que podemos constantemente reelaborar nossa prática pedagógica.

Nunca havia trabalhado como professora regente na EJA, apenas fiz estágio nessa modalidade e desenvolvi essa pesquisa. Essas duas experiências geraram em mim um desejo enorme de trabalhar com esse público, pois me encantavam os olhares atentos, os questionamentos e o pouco que pude saber da história de vida de cada pessoa que estava ali.

Surpreendi-me com a grande e forte presença feminina nos relatos trazidos no capítulo 1, à recorrência da ausência escolar foi justificada por fatores exteriores como família, filhos e, em alguns casos, pela proibição de seus esposos. Entre os depoimentos, teve um que me marcou em especial: a história da estudante de número 6 (mulher parda com idade entre 41 e 50 anos), que só pôde retomar seus estudos após ficar viúva. Histórias como essa refletem a realidade de nosso país, que além de racista também é machista. A história dos sujeitos da EJA é um fator crucial de contribuição para o êxito do ensino nessa modalidade, para que possa existir uma educação significativa de reconhecimento e que os ajude na construção de suas identidades e na sua emancipação.

A Constituição de 1934 estendeu o direito da educação aos adultos. A princípio, o intuito de fornecer essa modalidade era apenas preparar mão de obra capacitada para atuar no período da urbanização e industrialização brasileira e aumentar o número de pessoas aptas ao voto, já que neste período, ser alfabetizado era um dos requisitos para gozar desse direito.

Na década de 1960 coexistiam duas formas de se pensar a Educação de Jovens e Adultos, uma que pensava a educação como formadora de consciência crítica, defendida por Paulo Freire, que em seu método de alfabetização privilegiava a formação de um cidadão emancipado, capaz de ler não somente as letras, mas o mundo, a sociedade e o sistema em que está inserido. Outra forma é a que ainda concebia a EJA como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização. Resquícios dessa concepção podem ser identificados ainda hoje na visão de muitos professores da EJA (como percebido nos questionários aplicados) e de instituições nas quais a maior preocupação é em fornecer uma

educação instrumental, em que os alunos em muitos casos são vistos com poucas potencialidades ou com muita dificuldade a ponto de não conseguir desenvolver um aprendizado integral com desenvolvimento crítico emancipatório.

Queremos reforçar, portanto, a necessidade de se desenvolver uma educação de qualidade aos alunos da EJA. O papel do professor nesse processo é fundamental, pois, além de ensinar, precisa acreditar em seus alunos e auxiliar na autoestima dos mesmos que já sofrem com os julgamentos da sociedade e precisam encontrar na escola um espaço de apoio, que seja encorajador e desafiador.

Com base nos questionários respondidos pelos alunos, foi possível traçar o perfil dos discentes da escola pesquisada. A pesquisa foi subdividida em duas partes, a primeira se limitou à aplicação dos questionários e a segunda se dedicou à aplicação da sequência didática e à avaliação final da pesquisa. Foram pesquisados um total de 46 alunos, a maioria são trabalhadores que escolheram a EJA pela flexibilidade de horário, já que estudar no noturno é o único tempo disponível para quem tem seu dia comprometido pelo horário de trabalho. O estímulo desses alunos em grande parte está fundamentado na permanência e progressão em suas carreiras profissionais.

A maior parte do público é composto por mulheres, como já dito, somando um total de 29 alunas. Estas relataram que além de seus empregos, outros empecilhos que as impediram de estudar e concluir o processo de ensino no tempo e idade adequados foram os compromissos e as necessidades familiares. Quanto a idade desses alunos, os dois grupos são compostos por turmas diversificadas com presença de jovens entre 14-20 anos de idade (somando 19 alunos ) e adultos com idade de 21-60 anos (somando 27 alunos).

A maioria dos alunos se reconhecem como pretos ou pardos (somando 38 alunos), reforçando e nos fazendo concordar com Gomes (2005) quando afirma que a questão racial já está presente na EJA por meio de seus sujeitos. Portanto, desenvolver um trabalho na EJA sobre educação das relações étnico-raciais se cruza com as histórias dos alunos que ali estão e isso foi constatado nesta pesquisa por meio de relatos dos próprios alunos. A partir disso, foi acentuada ainda mais a necessidade e importância de relacionar o racismo com a Educação de Jovens e Adultos e de se tratar esse tema em sala de aula.

Para que essa educação ocorra com qualidade, a escola e os professores precisam, principalmente, abandonar interpretações da história do Brasil de forma discriminatória e que minimiza ou em muitos casos até anula a humanização dos negros. Fonseca (2016) contribui para essa questão ao afirmar que existem em muitas interpretações o sinônimo entre negros e escravos, ou seja, os negros sempre são associados a condição de escravos, além da

invisibilidade em que muitos estudos sobre a História do Brasil e a História da Educação no Brasil os condenam.

Uma das formas de superar esse tipo de interpretação é lutar contra os estigmas que os negros carregam do seu passado, reconhecendo-o como sujeito histórico e de importante atuação na história do Brasil, para além de apenas mão de obra escrava, ressaltando sua contribuição cultural e as diversas formas de resistência a escravidão. Autores que contribuem com esse tipo de abordagem são Moura (1987) e Reis e Silva (1989) que em seus trabalhos demonstram que os negros não foram passivos, mas sim sujeitos atuantes na luta por transformações, por garantia de seus direitos e da cidadania. É necessário em uma educação de cunho antirracista enfatizar a trajetória e as conquistas do Movimento Negro no Brasil, denunciando a existência do racismo estrutural e da falácia do mito da democracia racial. Sendo isso refletido nas altas taxas de desemprego, na baixa escolaridade e nos homicídios entre jovens negros, dentre outros exemplos.

Foi detectado por meio da pesquisa que o tema racismo ainda é pouco trabalhado em sala de aula e que os próprios professores precisam de materiais de apoio e de pesquisa para isso, sendo confirmado também que os materiais didáticos direcionados a EJA ainda não se adequam à realidade dos alunos. Neste sentido, foi elaborada a sequência didática, com intuito de contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003, com a busca de uma educação antirracista e com uma educação que contribua com a ação transformadora, pensando também no papel do professor como mediador do conhecimento, da ação e do posicionamento social de seus alunos.

A sequência didática trouxe a conceitualização de racismo, trabalha a situação dos negros no período pós-abolição, discute o mito da democracia racial e aborda, por meio do uso de dados estatísticos, a existência de racismo estrutural no Brasil. Ela também apresenta aos alunos personalidades negras com o intuito de fazê-los perceber a atuação social dos negros. A avaliação da aplicação da sequência foi feita por meio das respostas obtidas na atividade e pela avaliação que os alunos fizeram a respeito das aulas. Com base nesse estudo, foi concluído que houve um aproveitamento satisfatório do que foi debatido.

Esperamos que a sequência possa nortear a atuação de vários professores, contribuindo com a educação para as relações étnico-raciais. Ensejamos que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa tenham desenvolvido um pensamento crítico-reflexivo quanto à existência de racismo no Brasil e como este atua nas diversas esferas da sociedade, proporcionando lhes uma conscientização que os possibilite desenvolver a autonomia para desconstruírem a forte manifestação racista presente na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura negra e dominação**. Rio de Janeiro: Editora Unisinos, 2002.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras, v. 2, p. 13-21, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, S (1/2): 77-92, 1979. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33249/35987>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly; CHINALLI, Myriam. **Políticas de promoção da igualdade racial na educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89-106, 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988, 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 set. 2018, às 18:33h.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 05 set. 2017, às 19h.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secad/Seppir, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**: Consciência em Debate. Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 3, 2014.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-33.

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 49-64.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, 2007, vol. 12, nº 23, p. 100-122. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 maio 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 30 ago. 2018, às 21:35h.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. Disponível em: <[revistas.ufg.br](http://revistas.ufg.br) acesso>. Acesso em: 27 set. 2017.

FERNANDES, Florestan. A persistência do passado. In: \_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007, p. 104-130.

FURINI, Dóris R. M.; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.) **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 160-245, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/Acao\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Brasília: Edunb, 1963.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Ensino**. 02 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/index.php/educacao-basica>>. Acesso em: 29 set. 2017.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: UFSCar, p. 17-30, 1997.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos Intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. **Consolidação de documentos**, v. 1994, 1985. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14, p. 108-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 06 set. 2017.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resede et al. Belo Horizonte: UFMG. 2003. Disponível em: <[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Da\\_Diaspora\\_-\\_Stuart\\_Hall-book.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Da_Diaspora_-_Stuart_Hall-book.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Revista: Estudos Avançados**. São Paulo: 2004 p. 21-30.

\_\_\_\_\_. O preconceito racial. Entrevista à **Revista: Estudos Avançados**. São Paulo: 2004, p.

6-20.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Analfabetismo cai em 2017. Disponível em :<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> acesso em Acesso em: 05 agost. 2017, às 19h.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU–Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.185-204.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 -185. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/prob.edu\\_.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/prob.edu_.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2017.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-137.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade; considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educação em Revista**, n. 29, Curitiba, 2007.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

SANT'ANA, Antônio Olímpio História; SOBRE O RACISMO, Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-68

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SILVA, José Barbosa. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SILVA, Maciel Henrique; SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. Editora Contexto, 2010. Disponível em: <<https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SILVA, Ana Célia. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997, p. 31-40.

SILVEIRA, Oliveira da. Poema sobre palmares. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Papyrus Educação) p. 27-54.

SCHWARCZ, Lilia Moritz: Raça e silêncio. In: \_\_\_\_\_. **Nem preto nem branco muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ªed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 30-36.

\_\_\_\_\_. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: O contexto brasileiro. In: \_\_\_\_\_. QUEIROZ, Renato e Silva (org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996, p. 174-183.

\_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

\_\_\_\_\_. BOTELHO, André. Pensamento social brasileiro, um campo vasto ganhando forma. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 82, p. 11-16, 2011.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. EJA trabalhadores, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ALUNOS (AS)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise das relações étnico-raciais em uma escola EJA*”. Meu nome é Thâmara Nayara Alves Pereira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o ensino de História. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (thamara.naal@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)9104 3171/(62)9413 3313. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### **Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

O título da pesquisa é “*Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise das relações étnico-raciais em uma escola EJA*”. A investigação sobre o racismo é importante devido à história brasileira de preconceito, exclusão e exploração dos afrodescendentes, o que causou profundas marcas na sociedade.

A pesquisa analisará o ensino deste tema na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebemos que essa temática não tem sido trabalhada no ambiente escolar do EJA. Assim, por meio desta pesquisa, buscamos de alguma forma contribuir para a superação desse problema.

Os objetivos da pesquisa são: analisar o trabalho com a temática do racismo dentro do ambiente escolar do município de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); analisar a concepção e a experiência de racismo de alunos e professores da escola; analisar o estudo das relações étnico-raciais no ensino de História; analisar a questão racial e a imagem dos afrodescendentes no material didático da escola.

Para realizar a pesquisa será necessária a observação, com relato escrito, sem nenhum tipo de gravação ou filmagens do ambiente escolar, em que possam ser expostas as imagens dos sujeitos pesquisados. Haverá entrevistas com a aplicação de questionários aos alunos e professores da escola, os mesmos não terão que se identificar para responderem as perguntas. Não serão divulgados, portanto o nome dos alunos e professores, mantendo o sigilo, a privacidade e o anonimato dos participantes. As entrevistas serão feitas somente durante o horário de aula e dentro da escola.

O participante poderá se recusar a continuar participando ou poderá também se recusar a participar de alguma etapa durante a pesquisa, ou a responder alguma questão ou questionário, sem que seja penalizado ou exposto por isso. O participante também tem o direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação da pesquisa.

Ressalto que será de grande importância a sua participação na pesquisa para que os objetivos propostos sejam alcançados. Visamos uma educação igualitária e entendemos que a superação do racismo deve ocorrer também nos ambientes escolares.

### **Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise das relações étnico-raciais em uma escola EJA*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Thâmara Nayara Alves Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

**APÊNDICE 2.**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**PROFESSORES (AS)**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise das relações étnico-raciais em uma escola EJA*”. Meu nome é Thâmara Nayara Alves Pereira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o ensino de História. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (thamara.naal@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)9104 3171/(62)9413 3313. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

**Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

O título da pesquisa é “*Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise das relações étnico-raciais em uma escola EJA*”. A investigação sobre o racismo se mostra importante através da própria história brasileira de preconceito, exclusão e exploração dos afrodescendentes, o que causou profundas marcas na sociedade, na atualidade não vivemos em uma democracia racial.

A pesquisa se baseará na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, por reconhecer que os sujeitos são em sua maioria afrodescendentes, e a estrutura educacional brasileira, reforça a exclusão dos mesmos ao direcioná-los a EJA. Estudar, portanto, EJA e Educação estão relacionadas à própria história da modalidade e de seus sujeitos. Mesmo diante dessa problemática, a discussão sobre essa temática não tem tido privilégio nesse ambiente escolar. Através dessa pesquisa busca-se de alguma forma contribuir para a superação desse problema.

Os objetivos da proposta são: analisar a temática do racismo dentro do ambiente escolar do município de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); analisar a concepção e a experiência de racismo de alunos e professores da escola; identificar o ensino de relações étnico-raciais na escola; relacionar o racismo ao ensino de História; analisar a questão racial no material didático da escola.

Para realizar a pesquisa será necessária a observação, com relato escrito, sem nenhum tipo de gravação ou filmagens do ambiente escolar, em que possam ser expostas as imagens dos sujeitos pesquisados. Haverá entrevistas com a aplicação de questionários aos alunos, professores, os mesmos não terão que se identificar para responderem as perguntas. Não serão divulgados, portanto o nome dos alunos e professores mantendo o sigilo, a privacidade e o anonimato dos participantes. As entrevistas serão feitas somente durante o horário de aula e dentro da escola.

O participante poderá se recusar a continuar participando ou poderá também se recusar a participar de alguma etapa durante a pesquisa, ou a responder alguma questão ou questionário, sem que seja penalizado ou exposto por isso. O participante também tem o direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação da pesquisa.

Ressalto que será de grande importância à participação na pesquisa para que os objetivos propostos sejam alcançados visando uma educação igualitária e a superação do racismo principalmente em ambientes escolares, que poderão com o tempo refletir também na sociedade como um todo, visto o grande papel da educação nesse processo.

### **Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise das relações étnico-raciais em uma escola EJA*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisadora responsável Thâmara Nayara Alves Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

**APÊNDICE 3.**  
**QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) ALUNOS(AS)**



1. Por que você escolheu a EJA como modalidade de ensino?

---

---

---

2. Você ficou algum tempo sem estudar? Quanto tempo? Quais os motivos?

---

---

---

3. Quais dificuldades encontradas por você em sala de aula?

---

---

---

4. As aulas e os materiais que a escola utiliza correspondem a sua realidade? Você consegue relacionar com o seu cotidiano ou com sua vivência?

---

---

---

5. Você enfrenta dificuldades para continuar estudando? Quais?

---

---

---

---

6. O que você entende por Racismo?

---

---

---

7. Você já identificou práticas ou falas racistas na sua família? Se sim, relate algumas.

---

---

---

8. Você já identificou práticas ou falas racistas no seu ambiente de trabalho? Se sim, quais?  
Como foi sua reação?

---

---

---

---

9. No ambiente escolar você já percebeu práticas ou falas racistas? Se sim, quais?

---

---

---

10. Você já teve alguma atitude ou julgamento que depois você percebeu como racista? Conte como foi.

---

---

---

11. Algum professor trabalha ou já trabalhou com a questão do racismo em sala de aula? Se sim, comente.

---

---

---

12. Alguma aula na EJA, já fez você refletir sobre a questão racial no Brasil ou sobre a sua experiência pessoal nessa questão? Se sim, como foi?

---

---

---

---

Muito obrigada por sua contribuição na pesquisa!!

**APÊNDICE 4.**  
**QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) PROFESSORES (AS) - 1**



1. Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você trabalha na EJA?

---

---

---

2. Você participa de eventos, cursos de formação continuada? Se não, quais os motivos?

---

---

---

---

3. Durante o seu processo de formação inicial ou continuada você fez algum curso sobre EJA?

---

---

---

4. Você leciona em outros locais? Particular ou público? Ensino supletivo ou regular?

---

---

---

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? Por que você trabalha em uma escola EJA?

---

---

---

6. Como você caracteriza os (as) alunos (as) do colégio?

---

---

---

7. A realidade dos alunos coloca desafios para você como professor? Se sim, quais os principais desafios?

---

---

---

8. Que expectativas ou perspectivas de futuro têm esses alunos em sua opinião?

---

---

---

9. O que você compreende por Racismo?

---

---

---

10. Há alguma ação didática pedagógica que trata especificamente sobre o racismo? Se sim, quais?

---

---

---

---

11. No ambiente escolar, você já presenciou alguma atitude ou julgamento que depois você percebeu como Racista? Explique.

---

---

---

---

12. Nesta escola existe alguma ação de implementação da Lei 10.639/2003? O racismo é um conteúdo ou uma temática retratada em sua disciplina?

---

---

---

---

Obrigada por sua contribuição!

**APÊNDICE 6.**  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**



Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade:

( ) Entre 14-20 ( ) 31-40 ( ) 51-60 ( ) 71-80

( ) Entre 21-30 ( ) 41-50 ( ) 61-70

Religião

( ) Protestante ( Evangélico) ( ) Espírita

( ) Católico ( ) Umbanda

( ) Candomblé ( ) Outros

Cor ou raça:

( ) Amarela ( ) Branca

( ) Indígena ( ) Parda

( ) Preta

**APÊNDICE 7.**  
**QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) PROFESSORES (AS) – 2**



1. Nos questionários, a maioria dos alunos disseram que os livros didáticos não eram usados em sala de aula. Marque uma ou mais alternativas que justifiquem o motivo dessa afirmação dos alunos:

- a)  A escola não possui material didático.
- b)  O material didático disponível na escola não é suficiente para a quantidade de alunos.
- c)  O material didático não se adequa a realidade dos alunos da EJA.
- d)  Outros \_\_\_\_\_.

2. Com qual frequência você utiliza o livro didático em suas aulas?

- a)  Sempre
- b)  Nunca
- c)  Às vezes

3. Você encontra dificuldade em trabalhar o tema Racismo em sala de aula? Se sim, quais os motivos?

---



---



---

4. Você julga importante a produção de um material que auxiliaria o professor a respeito do Racismo?

- Sim       Não

Deixe aqui sua sugestão para a produção desse material:

---

---

---

---

Obrigada por sua contribuição na pesquisa!

## **APÊNDICE 8.**

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Escola Municipal

Disciplina: História

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anna Maria Dias Vreeswijk

Mestranda: Thâmara Nayara Alves Pereira

Turmas: 2º segmento da EAJA – Período Noturno– Ensino Fundamental II

#### **Objetivos:**

- Identificar a concepção dos alunos sobre o racismo;
- Conceituar o racismo;
- Demonstrar a existência do racismo estrutural em nossa sociedade atual;
- Reconhecer o africano escravizado como um sujeito histórico;
- Apresentar os heróis negros
- Compreender que a abolição da escravatura não garantiu liberdade para os negros.

**Tempo previsto:** 1 aula de História para cada momento.

#### **Recursos Necessários:**

Papel sulfite A4;

Canetas;

Lápis;

Notebook;

Data show.

#### **Primeiro momento:**

Os alunos preencheram a ficha de Identificação e a aula foi de debate com os alunos, buscando identificar o conhecimento prévio e as experiências pessoais dos estudantes sobre o racismo e relacionando com o conceito científico de racismo.

Questões norteadoras:

1. O que é Racismo?
2. Vocês já tiveram alguma experiência na escola, no trabalho ou na família de atitudes racistas?
3. Você considera nossa sociedade racista?

Nesta aula, vamos ler trechos de autores que trazem o conceito de Racismo e nos ajudam a pensar a questão do eurocentrismo. (Material didático nos apêndices)

#### **Segundo momento:**

Será explicado o mito da democracia racial, usando o livro didático dos alunos como apoio e contrapondo com esse mito a explicação em forma de *slides* sobre a situação dos negros pós-abolição e a realidade do racismo estrutural no Brasil. (*Slides* nos apêndices)

#### **Terceiro momento:**

Será exposto em forma de slides heróis negros, que contribuíram para a construção da história do Brasil e do Mundo e que trouxeram benefícios para o povo negro através de sua luta. Para avaliar todos os momentos propostos, foi aplicada uma atividade avaliativa, indagando sobre o conceito racismo, racismo estrutural, o processo de abolição e foi pedido para que os alunos avaliassem as aulas e os debates feitos em sala, ressaltando o que considerassem importante e o que aprenderam de novo. (Atividade nos apêndices)

#### **Referências de apoio para as aulas:**

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, III Série, v. 2, 2001, p. 13-21. Disponível em: <ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

## O CONCEITO DE RACISMO

Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis a "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão — ou seja, o racismo. (Hall, 1994, p.69)

Embora a prática do racismo perpassasse os limites do sistema capitalista, é no seu interior que se configura de forma sistematicamente mercantil, o que possibilita a construção dos altos índices de desigualdades sociais, que encontramos atualmente, sendo reforçado e naturalizado, em boa medida, no espaço institucionalizado da Educação. Isto porque, embora a escola não seja o nascedouro da discriminação, é esse o local onde se perpassam o racismo e as desigualdades correntes na sociedade e se reproduzem as relações sociais. (GOMES e MUNANGA, 2004 p.20)

*Mas pode um homem escravizar outro homem? O homem negro não é melhor que o homem branco, nem pior. A pele branca não é pior que a pele negra, branca, vermelha, amarela. É apenas a roupa que veste um homem-animal nascido do amor, criado para pensar, sonhar e fazer outros homens com amor.*

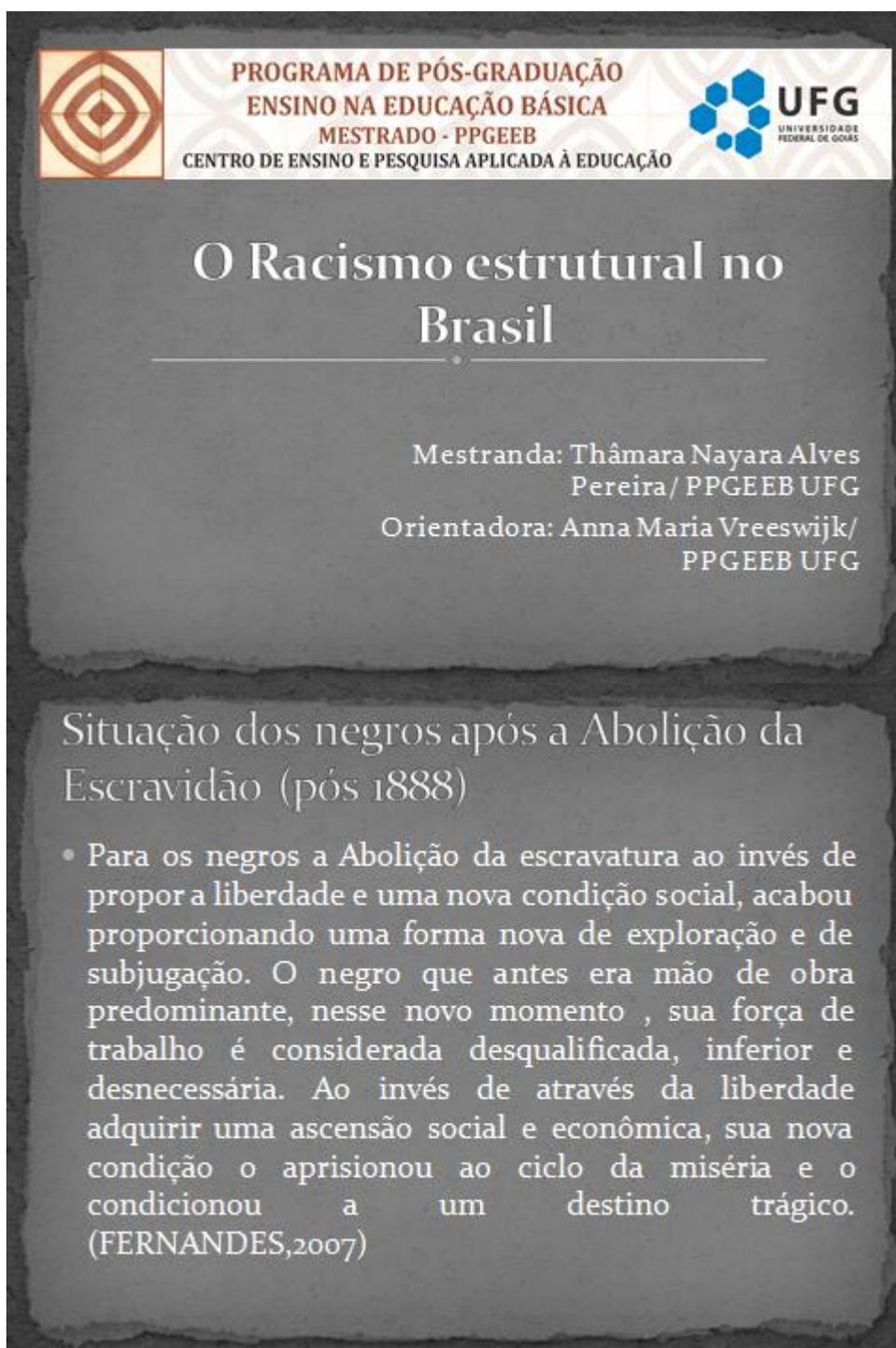
*A cor do homem - Milton Nascimento e Fernando Brant.*

Referências:

GOMES, N.; MUNANGA, K. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2004.

HALL, Stuart. Da diáspora. **Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

## APRESENTAÇÃO SOBRE RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL



 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  UFG  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

# O Racismo estrutural no Brasil

Mestranda: Thâmara Nayara Alves Pereira / PPGEEB UFG  
Orientadora: Anna Maria Vreeswijk / PPGEEB UFG

### Situação dos negros após a Abolição da Escravidão (pós 1888)

- Para os negros a Abolição da escravatura ao invés de propor a liberdade e uma nova condição social, acabou proporcionando uma forma nova de exploração e de subjugação. O negro que antes era mão de obra predominante, nesse novo momento, sua força de trabalho é considerada desqualificada, inferior e desnecessária. Ao invés de através da liberdade adquirir uma ascensão social e econômica, sua nova condição o aprisionou ao ciclo da miséria e o condicionou a um destino trágico. (FERNANDES,2007)

## IMIGRAÇÃO E BRANQUEAMENTO

- O negro viveu o período de urbanização, mas não se beneficiou plenamente dele, ficou a par de todo desenvolvimento já que o seu trabalho era desqualificado ( como vimos antes) e o imigrante se apossou dos benefícios do novo modelo de produção.
- O incentivo a imigração tinha vários significados, pois o imigrante além de se apossar do trabalho existente e colocar o negro a margem desse processo, também eram trazidos para branquear o país, pela aposta no processo de mestiçagem. (SCHWARCZ,2012)

"O negro passando para o branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento das raças".

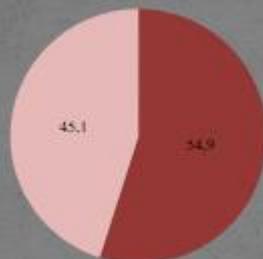


A MARCA DE CAM, M.  
BROCCOS, 1911.

## Entendendo o Racismo Estrutural

- Compreendendo que mesmo após a escravidão o negro foi excluído da nova sociedade, restando a ele apenas serviços subalternos, assim, nunca se formou no Brasil uma classe média negra, com acesso à instrução formal e a serviços públicos, o que explica em boa medida os dados da desigualdade social entre negros e brancos, como veremos a seguir:

## População Brasileira



■ Negros e pardos  
■ Outros

**A maioria da população brasileira são de Negros e pardos**

PNAD, IBGE 2016



**28,5%**

dos negros ou pardos, estão desempregados. Com uma taxa de 38% de desemprego no Brasil.

(PNAD.IBGE 2016)



**71%**

dos homicídios sofridos no Brasil, são contra negros.

(atlas violência, dado: 2015)



apenas **4,7%**

de jovens de 25 a 29 anos, que ganham mais de 3 salários mínimos, são negros.

(IPEA, 2012)



apenas **7,2%**

de jovens de 25 a 29 anos, que tem nível superior são negros.

(IPEA, 2012)

## Referências

- FERNANDES, Florestan. *A persistência do passado*. In: *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007, p.104-130
- SCHWARCZ, Lilia Moritz: Raça e silêncio. In: *Nem preto nem branco muito pelo contrário : cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1ªed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p.30-36.
- Disponível em:  
<https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento>
- [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriospesquisa/121009\\_relatorio\\_residuos\\_solidos\\_urbanos.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriospesquisa/121009_relatorio_residuos_solidos_urbanos.pdf)
- <http://pstumaranhao.blogspot.com.br/2010/11/maldicao-de-cam-blindada-um-projeto-de.html>

## APRESENTAÇÃO PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

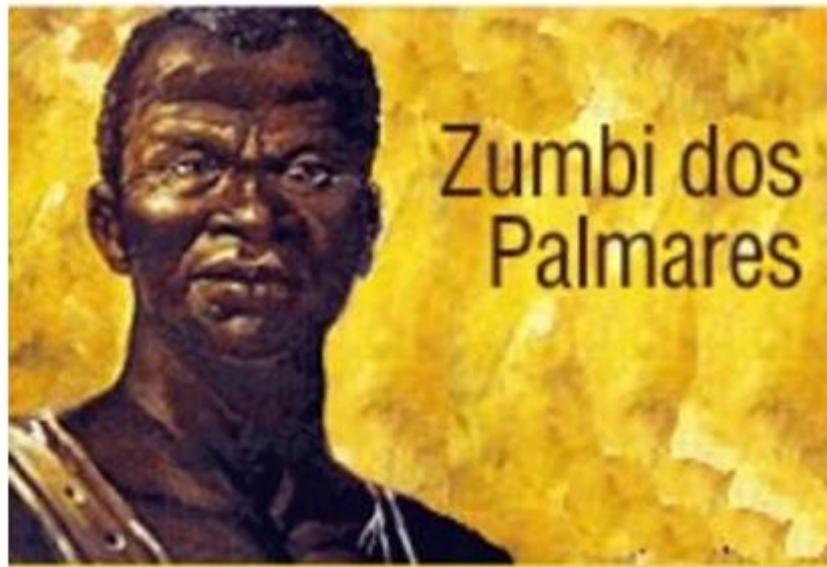


### A FORÇA NEGRA

---

Mestranda: Thâmara Nayara  
Alves Pereira/ PPGEEB UFG  
Orientadora: Anna Maria  
Vreeswijk/ PPGEEB UFG





---

Dandara



---

**André Rebouças(1838-1898) -  
engenheiro e ativista político**



---

**Antonieta de Barros (1901-1952) -  
professora, jornalista e deputada**



Martin Luther King (1929-1968) foi um ativista norte-americano, lutou contra a discriminação racial



Nelson Mandela, presidente da África do Sul (1994 a 1999). Foi o mais poderoso símbolo da luta contra o regime segregacionista do Apartheid.



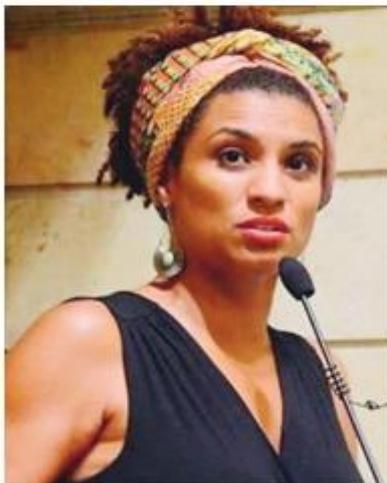
No Brasil, Joaquim Barbosa foi o primeiro negro a presidir o Supremo Tribunal Federal (2012-2014)



Nilma Lino Gomes - escritora , primeira reitora negra e já foi ministra da SEPP/PR



## Marielle Franco (1979-2018) - socióloga, ativista e vereadora



## Referências

- <http://nasombradojuazeiro.com.br/2017/11/20/zumbi-dos-palmares/> acesso 02/03/2018 15h
- <http://www.sengerj.org.br/posts/265-20-de-novembro-camalias-da-Atualidade> acesso 02/03/2018 15h
- <https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/> acesso 26/08/2018 15:20h
- <https://noticias.band.uol.com.br/fotos/10000012899/personalidades-negras-quem-foi-marielle-franco> acesso 26/08/2018 15:30h
- COTRIM, Gilberto. História Global 2, Editora Saraiva 3ª Ed. São Paulo 2016.
- VICENTINO, Cláudio e VICENTINO, José. Projeto Mosaico História 7º ano. Editora Scipione, 1ª Ed. São Paulo, 2015.

## ATIVIDADE AVALIATIVA

1. A partir das leituras e discussões em sala de aula, o que é Racismo?

---



---



---



---

2. Qual a relação entre os dados abaixo e o Racismo Estrutural?

- *Com uma taxa de 38% de desemprego no Brasil, 28,5% dos desempregados são negros ou pardos. (PNAD, IBGE 2016)*
- *71% dos homicídios sofridos no Brasil são contra negros e pardos. (Atlas Violência, dado: 2015)*
- *Entre os jovens de 25 a 29 anos que tem nível superior, apenas 7,2% são negros.(IPEA,2012)*

---



---



---



---

3. A partir da leitura do trecho abaixo e dos debates em sala de aula, responda:

Para os negros a Abolição da escravatura ao invés de propor a liberdade e uma nova condição social, acabou proporcionando uma forma nova de exploração e de subjugação. O negro que antes era mão de obra predominante, nesse novo momento, sua força de trabalho é considerada desqualificada, inferior e desnecessária. Ao invés de através da liberdade adquirir uma ascensão social e econômica, sua nova condição o aprisionou ao ciclo da miséria e o condicionou a um destino trágico. (FERNANDES, 2007, p.109)

- A abolição significou liberdade para os negros? Explique.

---



---



---



---

4. Após as aulas e os debates feitos em sala, escreva com suas palavras o que você considerou significativo ou o que aprendeu sobre as questões étnico-raciais.

---

---

---

---