

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**A EJA É NEGRA! AS VOZES DOS SUJEITOS DA REDE
MUNICIPAL DE BELFORD ROXO SOBRE AS QUESTÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

THATIANA BARBOSA DA SILVA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A EJA É NEGRA! AS VOZES DOS SUJEITOS DA REDE MUNICIPAL DE
BELFORD ROXO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

THATIANA BARBOSA DA SILVA

Sob a Orientação do Professora Doutora

Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2019

S586e Silva, Thatiana Barbosa da , 1978-
A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede
municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico
raciais / Thatiana Barbosa da
Silva. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2019.
90 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2019.

1. Baixada Fluminense. 2. EJA. 3. Lei 10.639/03.
4. Formação continuada de professores . I. Sales,
Sandra Regina, 1968-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

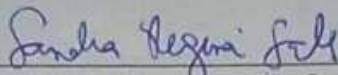
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

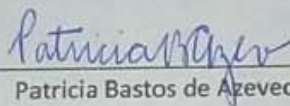
THATIANA BARBOSA DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

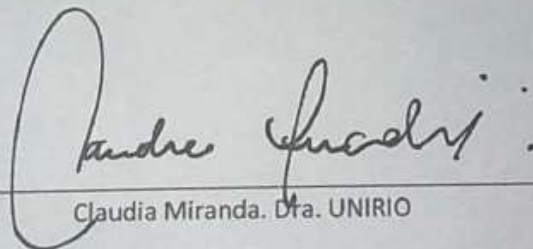
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/08/2019.



Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ
(Orientadora)



Patricia Bastos de Azevedo. Dra. UFRRJ



Claudia Miranda. Dra. UNIRIO

DEDICATÓRIA

À Negrona, ao Negron e ao Peto da mamãe.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, pois tudo tem uma razão de ser e nada acontece sem a permissão de Deus!

À minha família, minha base e meu chão!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Sales, pelo acolhimento, empatia e paciência;

Ao Prof. Dr. Fernando Gouvêa, gente como a gente, o contraponto humano da Academia!

Ao Movimento Negro, por ter arrombado os portões para que hoje a questão racial pudesse ser discutida;

À Amanda Guerra, por ter me apresentado à EJA, e tão generosa, ter me aberto portas, ter me pego pela mão e caminhado comigo tantas vezes!

À Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, pela oportunidade de estar responsável pela EJA em nossa rede municipal.

Às queridas Celia Domingues, Geise Wyterlin e Simone Ramos, por me inspirarem profissionalmente e pela amizade verdadeira.

Aos meus companheiros de jornada na Divisão de Educação de Jovens e Adultos: Angelita Brito e Pedro Almeida, sem vocês nada teria sido possível!

Às equipes pedagógicas, às gestoras e aos gestores, aos professores, aos profissionais de apoio que atuam em nossas dezessete escolas de EJA da rede municipal de Belford Roxo: vocês merecem todos os aplausos!

Aos atuais 4.084 alunos da EJA da rede municipal de Belford Roxo: é tudo para e por vocês!

RESUMO

SILVA, Thatiana Barbosa da. **A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais.** 2019. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Este trabalho teve como objetivo investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo que objetivam a implementação da Lei 10.639/03, tendo como ponto de referência as escolas que atendem a EJA. Objetivou também problematizar e discutir os limites e as possibilidades da Educação para as Relações Raciais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da escuta de professores e estudantes da EJA sobre suas experiências em relação aos currículos e práticas pedagógicas no cotidiano escolar, em uma escola de EJA. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, a entrevista semiestruturada com dois professores, um coordenador pedagógico e cinco estudantes, análise documental e análise de imagens dos trabalhos produzidos por estudantes no âmbito no projeto ‘Africanidades em Ação’ em uma escola da rede municipal. Como referencial teórico foram citados, dentre outros, Gomes (2012) e Oliveira (2015). Os resultados mostram que o campo de pesquisa acadêmica que interseccione EJA e Educação para as Relações Raciais ainda são incipientes. Em relação ao oferecimento de formações continuadas em serviço para os profissionais que atuam na EJA, além do setor responsável pela modalidade, não há a proposição de encontros formativos que tratem das especificidades da EJA. Foi citado como limite para a implementação da Lei 10.639/03 na EJA a resistência dos gestores e a orientação religiosa de professores e estudantes. A cooperação da Secretaria Municipal de Educação, gestores, professores, equipe pedagógica contribuem para avanços na construção de um currículo antirracista.

Palavras-chave: Baixada Fluminense, EJA. Lei 10.639/03, Formação continuada de professores.

ABSTRACT

SILVA, Thatiana Barbosa da. **EJA is black! The voices of the subjects of the municipal network of Belford Roxo on ethnic racial issues.**. 2019. 90 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

This work was carried out in the Belford Roxo municipal network to analyze characteristics and dimensions of the implementation of Law 10.639 / 03 in the Belford Roxo municipal network through the reception of EJA students for teacher training in the 'Africanities in Action' project. . It also served to investigate the initiatives of the Belford Roxo Municipal Department of Education aimed at the implementation of Law 10.639 / 03, having as reference point the schools that attend the EJA, problematize the effective implementation of Law 10.639 / 03 and their perceptions in the community. Units involved in the research and discuss the limits and possibilities of Education for Race Relations for Youth and Adult Education from listening to teachers and students of EJA about their experiences in relation to curricula and pedagogical practices in daily school life at a school of the EJA. The methodological procedures used were the literature review, the semi-structured interview, document analysis and image analysis. As theoretical reference were cited, among others, the following authors: Gomes (2012) e Oliveira (2015).The results show that the field of academic research that intersects EJA and Race Relations Education is still incipient. Regarding the offer of continuing training in service for the professionals who work in EJA, besides the sector responsible for the modality, there is no proposition of formative meetings that address the specificities of EJA. It was cited as limit for the implementation of Law 10.639 / 03 in EJA the resistance of managers and the religious orientation of teachers and students. The cooperation of the Municipal Secretariat of Education, managers, teachers, pedagogical staff contribute to advances in the construction of an anti-racist curriculum.

Keywords: Baixada Fluminense, EJA. Law 10.639 / 03, Continuing education of teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela		Página
1.	Trabalhos aprovados no GT 18 da ANPEd nas últimas cinco edições	20
2.	Trabalhos aceitos no GT 18 nas Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2011 a 2017 que relacionam EJA e temática racial ...	21
3.	Trabalhos aprovados no GT 21 da ANPEd nas últimas cinco edições	30
4.	Trabalhos aceitos no GT 21 nas Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2011 a 2017 que relacionam EJA e temática racial ...	31
5.	Frequência das formações continuadas em serviço oferecidas pela divisão de Educação de Jovens e Adultos em 2017	50
6.	Frequência das formações continuadas em serviço oferecidas pela divisão de sala de leitura em 2017	51
7.	Frequência das formações continuadas oferecidas pela divisão de projetos especiais – africanidades em ação – em 2017 (encontros regulares)	55

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia	Página
1. Desfile Cívico, 2017	61
2. Culminância Africanidades em Ação, 2017	66
3. Mural das carinhas, 2017	67
4. Culminância da Africanidade, 2017	69
5. Culminância da Africanidade, 2017	71
6. Culminância da Africanidade, 2017	72
7. Desfile Cívico, 2018	73
8. Livro inspirado em Quarto de Despejo, 2019	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENARAB	Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONNEAB	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
DEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens de Adultos
ENEN	Encontro Nacional de Entidades Negras
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FEPAE	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABS	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SAEF	Serviço de Atendimento ao Ensino Fundamental
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNA	União Nacional de Administração
UNB	Universidade de Brasília
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação para as Relações Étnico Raciais	17
1.1 Pesquisas sobre EJA e temática racial	17
1.2 A EJA e as relações étnico-raciais na ANPEd	19
1.2.1 O GT 18	20
1.2.2 O GT 21	29
2 A rede municipal de Belford Roxo e a formação de professores para a educação para as relações raciais na EJA	41
2.1 Formação continuada de professores na rede municipal de Belford Roxo	41
2.2 Memórias das primeiras iniciativas: com a palavra as dinamizadoras/multiplicadoras pioneiras	44
2.3 Africanidades em Ação: formação de professores para implementação da Lei 10.639/03	56
3 A EJA é negra! As vozes dos seus sujeitos	60
3.1 Vozes da EJA: os trabalhos desenvolvidos	63
3.1.1 A Estética da Mulher Negra	64
3.1.2 Arte Africana	70
3.1.3 Biografia de Personalidades Negras	72
3.2 As Vozes da EJA: professores	74
3.3. As Vozes da EJA: estudantes	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

INTRODUÇÃO

Iniciei a minha carreira no magistério público em 2002 ao ingressar na rede municipal de São João de Meriti, lecionando em classes de alfabetização. Em 2007 concluí a graduação em Pedagogia com ênfase em Gestão dos Sistemas Educacionais na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Desde a graduação tenho como objeto de estudo a relação entre o orientador pedagógico e a formação continuada docente no espaço escolar, sendo inclusive esse o tema do meu trabalho de conclusão de curso. No ano de 2011, deixei a sala de aula em São João de Meriti para assumir, via concurso público, o cargo de supervisora escolar na rede municipal de Belford Roxo, tendo como preocupação promover meios para a formação continuada dos professores em serviço. Já conhecia a Lei 10.639/03 e, timidamente, por meio de projetos, procurei incentivar os professores a realizar trabalhos com os estudantes sobre a cultura e história afro-brasileira.

A decisão em maio de 2014 de retirar a química do cabelo e usá-lo naturalmente crespo, vivenciando o processo de transição, me trouxe um novo mundo de informações a respeito de minhas origens afro-brasileiras. As informações compartilhadas por mulheres negras que também decidiram cultivar o cabelo crespo em grupos temáticos nas redes sociais me fortaleceram durante os 22 meses de transição capilar. Entre relatos das negras e seus cabelos e receitas caseiras para cuidados capilares eram divulgados textos sobre a construção da identidade racial brasileira.

Durante a transição capilar (re) descobri-me preta. Passei a prestar mais atenção aos episódios racistas tão naturalizados em nossa sociedade e em como a escola pública localizada na periferia, frequentada por estudantes majoritariamente pretos e pardos, reproduz o racismo, que inferioriza o negro em todos os aspectos, cotidianamente.

Objetivando ampliar meu referencial teórico a respeito da temática étnico-racial a fim de modificar minha prática e colaborar com a formação continuada dos professores que estão sob minha supervisão, ingressei em 2014 no curso de pós-graduação lato sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais oferecido pelo PENESB/UFF.

Como requisito parcial para obtenção do grau de especialista houve a proposição da implementação de uma pesquisa-ação, sob a forma de formação continuada em serviço denominada “Rodas de Conversa Tecendo Ideias na EJA – Educação Étnico Racial: uma experiência de formação continuada docente para a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Duque de Caxias”. A pesquisa apresentou temas e conteúdos relacionados à

história e cultura africana e afro-brasileira e indígena dos professores da EJA da rede municipal de Duque de Caxias envolvido na formação continuada em serviço, objetivando a implementação efetiva da Lei 10.639/03 nas unidades escolares da rede. Nessa ocasião, eu fui convidada a integrar a equipe da após lecionar na referida rede municipal desde o ano de 2011, em turmas de alfabetização. Foi uma importante experiência para me apropriar de saberes essenciais sobre a EJA, entende-la como um direito e como uma modalidade de ensino que possui especificidades que devem contemplar as necessidades e anseios de seus sujeitos.

Em janeiro de 2017 passei a atuar como gestora pública responsável pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Belford Roxo (DEJA/SEMEDBR), na qual já atuava desde 2011 como orientadora pedagógica. Estar nesta função fez com que eu imergisse em um universo de números, dados estatísticos e legislações, porém procurei não tirar os ‘pés do chão’, do chão da escola. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as desigualdades racial e educacional se cruzam de forma mais explícita: por exemplo, segundo o IBGE (2010), dos mais de 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais autodeclaradas analfabetas, 67% são pretos ou pardos.

A Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo em formações continuadas de docentes voltadas para as questões raciais e obteve resultados na implementação da Lei 10.639 inclusive em algumas escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Diante destes fatores questioneimei-me sobre como a formação Africanidades em Ação impacta os alunos destas escolas de EJA. Os alunos conseguem identificar as experiências relacionadas ao racismo que sofrem em seu cotidiano? Estas vivências são ouvidas e consideradas pelos dinamizadores das escolas na construção de uma proposta de trabalho antirracista? Existem impactos provocados pela formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileira oferecidas pela Secretaria de Educação, no cotidiano escolar das escolas participantes? Quais?

A relevância deste trabalho consiste em destacar a importância dos estudantes da EJA como construtores e produtores de conhecimento e saberes que devem ser ouvidos, compreendidos e utilizados pela escola na construção de seus currículos e suas práticas pedagógicas. Para a rede municipal de Belford Roxo, fica o registro histórico escrito da sua trajetória na luta para a implementação da Lei 10.639/03 a partir da escuta e da reflexão sobre as vozes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos acerca das questões raciais nas suas escolas. A pesquisa tem ainda o potencial de contribuir para a ampliação do debate nos meios acadêmicos sobre a relação entre Educação Antirracista e a EJA.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar características e dimensões da implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de Belford Roxo, através da recepção de estudantes da EJA à formação de professores no âmbito no projeto “Africanidades”. Como objetivos específicos a pesquisa pretende Investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo que objetivam a implementação da Lei 10.639/03, tendo como ponto de referência as escolas que atendem a EJA; problematizar a implementação efetiva da Lei 10.639/03 e suas percepções na comunidade escolar das Unidades Escolares envolvidas na pesquisa e discutir os limites e as possibilidades da Educação para as Relações Raciais para a Educação de Jovens e Adultos a partir da escuta de estudantes da EJA sobre suas experiências em relação aos currículos e práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica, a entrevista semiestruturada com dois professores, um coordenador pedagógico e cinco estudantes, análise documental das listagens de frequência das formações continuadas em serviço dinamizadas pelos setores da Secretaria Municipal de Educação assim como do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e análise de imagens de trabalhos produzidos por estudantes no âmbito do projeto ‘Africanidades’.

Ao escolher redigir o presente trabalho em primeira pessoa, assumo o lugar de agente e paciente no meu processo formativo, refletindo sobre as minhas experiências vividas no magistério. Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370) afirmam que:

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais.

Considero o registro da minha trajetória pessoal e profissional enquanto mulher e professora negra importante para que outras mulheres e professoras negras e porque não, homens e professores negros, não se sintam sozinhos no processo de construção de uma educação antirracista.

Inicialmente mapeei quais das dezoito escolas que atendem à modalidade EJA na rede municipal participaram dos encontros de formação Africanidades em Ação promovidos pela Secretaria nos anos de 2015, 2016 e 2017, para em seguida investigar o processo de escolha do professor dinamizador que participou das formações, porém somente foram disponibilizadas pelo setor responsável os dados referentes ao ano de 2017. Para obter os

dados relativos às escolas de EJA que participam da formação e ao processo de seleção dos professores dinamizadores/multiplicadores entrevistei as equipes técnico-pedagógicas das escolas envolvidas na pesquisa, compostas dos gestores, orientadores pedagógicos e educacionais.

Realizei análise documental sobre as formações continuadas em serviço desenvolvidas pelo setor responsável, assim como entrevistei também os responsáveis pela formação na rede municipal a fim de investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação objetivando a implementação da Lei 10.639/03.

Visando compreender as características, dimensões alcance e efetividade do processo de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de Belford Roxo, com especial atenção à EJA pela perspectiva de seus sujeitos, escolhi umas das escolas da rede para entrevistar os estudantes, autores dos trabalhos, os professores e os dinamizadores/multiplicadores das escolas sobre o processo de produção dos trabalhos, os aprendizados e as questões que ficaram. Além disso, analisei alguns trabalhos elaborados pelos estudantes da referida escola. A dissertação está organizada em três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais O primeiro capítulo trata da relevância do campo das Questões Raciais na EJA através da análise da intercessão entre esses dois eixos nas produções acadêmicas submetidas e aprovadas no GT 18 E GT 21 da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd.

No segundo capítulo analiso os dados relativos às formações continuadas dinamizadas na Secretaria Municipal de Educação no ano de 2017, relatei as memórias das primeiras formações voltadas para as questões raciais no município e apresento o programa de formação continuada em serviço Africanidades em Ação, cujo objetivo é a instrumentalização de docentes para a implementação das Leis 10.639/03 e 11. 645/08. municipais de Belford Roxo.

Já no terceiro capítulo analiso os trabalhos produzidos pelos estudantes da EJA, buscando compreender as impressões dos alunos sobre o racismo sofrido por eles em seu cotidiano e quais as possíveis contribuições da formação continuada Africanidades em Ação na vida desses alunos, assim como discorro sobre as impressões dos professores acerca do o mesmo tema.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

No primeiro capítulo deste trabalho, discorrerei sobre a relevância da intercessão das pesquisas acadêmicas em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação para as Relações Étnico Raciais e suas contribuições para o campo.

1.1 Pesquisas sobre EJA e temática racial

Segundo o IBGE (2010), 67% dos mais de 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais autodeclaradas analfabetas são pretos ou pardos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem cor. A EJA é negra! O esperado seria, portanto, que o recorte racial perpassasse as discussões relativas à modalidade. Porém, ao iniciar a revisão bibliográfica para a pesquisa, encontrei bastantes dificuldades em encontrar referenciais teóricos nos quais a Educação de Jovens e Adultos e a temática racial se entrecruzassem.

Em relação à produção acadêmica voltada para as questões raciais nos cursos de Pós-graduação *strictu sensu* em educação houve, segundo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), aumento perceptível, porém não medido numericamente, no quantitativo de pesquisas relacionadas à temática. De acordo com a instituição, ‘muitas fazem relação com a maior presença do estudante negro na universidade, além de questões como fomento de pesquisas na temática racial por parte do governo e a maior visibilidade do tema na mídia’(UNILAB, 2014).

No que tange à EJA, Haddad (S/D)¹ revela que no período compreendido entre 1986 e 2007, apenas 3% das produções acadêmicas dos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil tinham como objeto de pesquisa o campo da EJA. Segundo o autor, é possível perceber lacunas da pesquisa acadêmica na área e campos abertos à pesquisas no futuro.

A fim de investigar o quantitativo de pesquisas acadêmicas que relacionassem EJA e Educação para as Relações Raciais, fiz uma busca nos Anais das Reuniões realizadas pela Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd.)

¹ (S/D): Sem data de publicação.

A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social e afirma seu compromisso em:

fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação².

A ANPED tem uma estrutura composta pela Diretoria que é constituída pelo(a) Presidente(a), por cinco Vice-Presidentes(as), que representam cada uma das cinco regiões geográficas do País, Primeiro(a) e Segundo(a) Secretários(as) e um(a) Diretor(a) Financeiro(a); Quadro Associativo que se divide em Sócios Individuais, professores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e demais pesquisadores da área e Sócios Institucionais, programas de pós-graduação *stricto sensu*; Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) composto atualmente por 124 programas de pós graduação do país, é uma instância permanente de organização dos sócios institucionais, articuladora de debates sobre as diretrizes para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, assim como de análise dos procedimentos de avaliação e políticas na área; Conselho Fiscal, responsável pela fiscalização financeira e contábil da ANPED; Comitê Científico, ao qual compete por julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para a apresentação nas reuniões nacionais promovidas pela ANPED; Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) que objetiva a melhoria e qualificação permanente da produção intelectual na área e a promoção do intercâmbio entre editores de periódicos de educação, estimulando a cooperação e solidariedade institucional, com vistas a impulsionar a melhoria da política de publicação na área e os Grupos de Trabalho (GTs), responsáveis pela aglutinação e socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. As Reuniões Nacionais ocorrem com a periodicidade bianual desde o ano de 2013, a contar da 36ª Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal

² Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

de Goiás (UFG), conforme decidido em assembleia estatutária, em 2012. O objetivo da mudança foi o de contribuir para o fortalecimento da pós-graduação em Educação em todas as regiões do Brasil (Anped, Site Institucional).

A Associação se organiza em torno de vinte e três Grupos de Trabalhos (GTs) que reúnem pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas abaixo relacionadas:

- GT02 – História da Educação;
- GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos;
- GT04 – Didática;
- GT05 – Estado e Política Educacional;
- GT06 – Educação Popular;
- GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos;
- GT08 – Formação de Professores;
- GT09 – Trabalho e Educação;
- GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita;
- GT11 – Política de Ensino Superior;
- GT12 – Currículo;
- GT13 – Educação Fundamental;
- GT14 – Sociologia da Educação;
- GT15 – Educação Especial;
- GT16 – Educação e Comunicação;
- GT17 – Filosofia da Educação;
- GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas;
- GT20 – Psicologia da Educação;
- GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais;
- GT22 – Gênero, Sexualidade e Educação e
- GT23 – Educação e Arte.

Nas reuniões são apresentadas várias modalidades de trabalho a saber: trabalhos que consiste em texto em forma de artigo relativo à pesquisas já concluídas; pôsteres que devem conter cartazes que incluam apresentações esquematizadas e ilustradas de determinados aspectos de uma pesquisa em andamento e minicursos que são propostas de desenvolvimento didático, em dois dias, de assunto relevante e associado às temáticas do GT. É critério para submissão de trabalhos para as Reuniões da ANEPd que os trabalhos sejam inéditos.

1.2 A EJA e as relações étnico-raciais na ANPED

Analisei os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos (GT) 18 e 21, que compreendem as temáticas Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Educação e Relações Étnico Raciais, respectivamente, nas últimas cinco edições que ocorreram em 2011, 2012,

2013, 2015 e 2017. O objetivo foi encontrar nos GTs analisados pesquisas que tivessem como objeto a EJA relacionada à questão racial quase uma década depois da promulgação da Lei 10.639, ou seja, um tempo considerável para que as pesquisas pudessem captar ações nela propostas.

1.2.1 O GT 18

O Grupo de Trabalho 18 da ANPEd, denominado Educação de Pessoas Jovens e Adultas, existe oficialmente desde 1999, porém desde o ano de 1995 pesquisadores da área de Educação de Jovens e Adultos iniciaram diálogo nos Grupos de Trabalho de Educação Popular e de Movimentos Sociais, haja vista a necessidade de um lócus específico para discussões mais aprofundadas relacionadas à EJA.

Analisando os Anais das cinco últimas reuniões científicas da instituição, que compreende o período de 2011 a 2017, pude verificar que neste GT foram apresentados 84 trabalhos completos e 27 pôsteres, perfazendo o total de 111 trabalhos.

Tabela 1 - Trabalhos aprovados no GT 18 da ANPEd nas últimas cinco edições

TRABALHOS APROVADOS NO GT 18 DA ANPEd NAS ÚLTIMAS CINCO EDIÇÕES				
Ano	Quantitativo de trabalhos completos aprovados	Quantitativo de trabalhos completos que relacionam EJA e questões raciais	Quantitativo de pôsteres aprovados	Quantitativo de pôsteres que relacionam EJA e questões raciais
2017	17	---	03	---
2015	23	01	06	01
2013	12	01	06	---
2012	16	---	04	---
2011	16	---	08	---
TOTAL	84	02	27	01

Fonte: ANPEd (2011, 2012, 2013, 2014, 2015)³

Buscando a intercessão EJA e questões raciais, encontrei os seguintes números: no ano de 2011 foram aprovados 16 trabalhos completos e 08 pôsteres. Nenhuma pesquisa teve como objeto a temática racial na EJA. Em 2012, foram apresentadas 16 pesquisas categorizadas como trabalho completo e 04 pôsteres. Novamente, nenhum deles contemplou a temática racial. No ano de 2013, foram aprovados 12 trabalhos completos sendo que 01 deste abordou

³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 jan.2019.

a questão racial na EJA e 06 pôsteres que não trouxeram a questão pesquisada. Em 2015, foram aprovados 23 trabalhos completos e 06 pôsteres sendo que 01 trabalho em cada categoria abordou a questão racial na EJA. E finalmente, em 2017, foram aprovados 17 trabalhos completos e 03 pôsteres e nenhum deles teve como objeto a temática racial e EJA. Portanto, dos 111 trabalhos aprovados ao longo de cinco edições apenas 03 fizeram o recorte racial na Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 - Trabalhos aceitos no GT 18 nas Reuniões Nacionais da ANPEd nos anos de 2011 a 2017 que relacionam EJA e temática racial

TRABALHOS ACEITOS NO GT 18 NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED NOS ANOS DE 2011 A 2017 QUE RELACIONAM EJA E TEMÁTICA RACIAL				
Autor(a)	Instituição	Ano de publicação	Trabalho	Poster
Analise de Jesus da Silva	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2013	X	---
Heli Sabino de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2015	X	---
Bruna Rocha Ferraz e Maria Clarice Vieira	Universidade de Brasília (UnB)	2015	---	X

Fonte: ANPEd (2011, 2012, 2013, 2014, 2015)⁴

Anelise de Jesus da Silva apresentou na 36ª Reunião da ANPEd, em 2013, o resultado de sua pesquisa cujo nome é ‘Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na Região Metropolitana em Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?’. O objetivo da autora foi o de pesquisar as produções acadêmicas do campo de conhecimento da EJA na região metropolitana de Belo Horizonte do período de 1996 a 2009 a fim de compreender de que maneira a temática da juventude negra na EJA se fez presente nas referidas produções. A metodologia utilizada pela autora foi a revisão bibliográfica, documental e descritivo das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado de Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Educação levantadas as quais foram: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a Pontifícia Universidade Católica (PUC), a União Nacional de Administração (UNA)³ e da Universidade Vale do Rio

⁴ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

Verde (UNINCOR). Foram encontradas dissertações de Mestrado na UFMG, PUC e CEFET; teses de Doutorado na PUC e UFMG. Segundo Silva, após análise das produções acadêmicas das selecionadas através do preenchimento de fichas complementares de análise das obras, compreendendo a identificação do objetivo, do problema de pesquisa, da abordagem teórica, tipo e metodologia da pesquisa e suas conclusões, terminando com uma apreciação crítica da leitura feita. Foram encontradas 57 produções acadêmicas e científicas no campo da EJA que foram categorizadas utilizando as categorias analíticas utilizadas no GT 18 da ANPED: Alfabetização e Letramento na EJA; Escolarização na EJA; EJA no Mundo do Trabalho; Currículo(s) e Práticas Pedagógicas em EJA; Sujeitos da EJA; Formação de Professores (Educadores) para o trabalho na EJA; Políticas Públicas em EJA. O trabalho porém buscou pesquisas cuja temática fosse a de jovens negros na EJA.

O trabalho submetido contou com 6 seções, sendo a primeira intitulada ‘Onde buscamos’ na qual foi descrito o objetivo da pesquisa, a saber:

Assim, buscamos reflexos das políticas de EJA, quanto à presença de jovens educandos negros nessa modalidade, nas produções acadêmicas nos campos do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), do período entre 1996 e 2009. E o fizemos a partir de uma reflexão crítica e sistemática sobre práticas educativas no contexto social brasileiro, uma vez que os Programas de Pós-Graduação em Educação das IES estudados têm por finalidade básica contribuir para o desenvolvimento da educação brasileira, através do aprofundamento de estudos, da realização de pesquisas e da produção de teorias que concorram para o avanço do saber e do fazer educativos (SILVA, 2013, p. 2).

Na seção ‘O que buscamos’. Silva, colocou que, ouvindo relatos relacionados à dificuldade expressada pelos professores que atuam na EJA em lecionar com os jovens estudantes desta modalidade. A autora acredita que, a dificuldade relatada, deve-se a negação da condição de sujeitos destes alunos assim como à lacuna na formação inicial que receberam nas Licenciaturas. Segundo Silva, esses fatores justificam a necessidade da procura por pesquisas relacionadas ao tema a fim de contribuir com a discussão do campo temático da EJA e observa o ineditismo da investigação, pois de acordo com a autora a bibliografia acerca do tema é escassa. A terceira seção, intitulada ‘Como encontramos’ descreveu a metodologia empregada na pesquisa. Além disso, reitera a baixa produção de pesquisas que relacionassem o tema juventude negra e Educação de Jovens e Adultos. A apresentação dos dados foram descritos na seção ‘O que encontramos’, a saber:

No que diz respeito aos trabalhos sobre EJA catalogados, observamos que esses apresentam um caminho consolidado na área do conhecimento da Educação e nas Licenciaturas em pesquisas desenvolvidas no contexto da RMBH durante o período pesquisado. A partir do gráfico 1, percebemos a regularidade de pesquisas nessa área

desde 1996, porém, até o ano de 2003 não havia estudos resultantes de doutoramento e as dissertações não eram em grande número. Entre 2002 e 2003 houve um aumento significativo de dissertações, mas foi em 2007 que esse campo de estudos se apresentou em maior número como resultado de cursos de Mestrado. Ainda não foi possível ver um número significativo de trabalhos resultantes de Doutoramentos, esses continuam em valores muito inferiores aos de Mestrado, que já são poucos diante da necessidade de ganhar visibilidade desse campo teórico, visto que durante o período somente cinco teses foram defendidas na área de EJA (SILVA, 2013, p. 7).

Na seção ‘O que achamos’, quinta seção do presente trabalho, a autora analisa a única pesquisa encontrada que reunia aos critérios de análise estabelecidos: juventude negra na EJA. A autora analisou o trabalho ‘Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA’, uma dissertação de Mestrado defendida em 2009, (UFMG) escrita por Natalino Neves da Silva (UFMG). Inicialmente o trabalho analisado trouxe dados estatísticos que expuseram a condição de desigualdade em que a juventude negra se encontra na sociedade brasileira. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dois milhões de jovens vivem em favelas, destes, a maioria é negra (66,9%) e cerca de 30% deles têm famílias com renda de até meio salário mínimo. A vulnerabilidade a que está exposta a juventude negra foi descrita no trabalho:

Pesquisa com 700 jovens negros realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais mostrou que a pobreza era, para 24% deles, o maior obstáculo, à frente do desemprego e do tráfico. Essa é uma das possíveis explicações para termos 22% de jovens de 18 a 19 anos fora da escola sem ter completado o EF. Estudo do Ministério da Educação (MEC) mostra que 29% dos matriculados do 1º ao 9º ano trabalham. A ocupação é geralmente precária, uma vez que, quase metade deles e delas não têm carteira assinada e 71% ganham menos de um salário mínimo. Há ainda outros 20% que não trabalham nem estudam. Essa população é mais suscetível à situação de risco, uma vez que está mais exposta a situações atribuladas. Há 70% mais casos de morte violenta entre os jovens do que na população em geral, pois são vítimas e vitimados. Segundo o Unicef, um adolescente negro tem quase quatro vezes mais risco de ser assassinado do que um branco (SILVA, 2013, p. 9).

Outro dado estatístico relevante apresentado no trabalho relevou que existe 1 milhão de analfabetos absolutos no Brasil. De acordo com Silva, dentro desse total, o número de jovens negros analfabetos, na faixa etária de 15 a 29 anos, é quase duas vezes maior que o de brancos. Esses jovens negros, que conseguem sobreviver a toda violência a que são sujeitados, estão na EJA. A partir deste ponto o trabalho discorreu sobre as especificidades da modalidade no tocante a presença do jovem no espaço escolar: a evasão do espaço escolar em busca de oportunidades de trabalho e o retorno à escola pelo mesmo motivo e alunos com distorção idade-série que por não se adaptarem às normas escolares e dificuldades de

aprendizagem são transferidos do Ensino Fundamental diurno. Existe também o conflito entre os objetivos dos estudantes da EJA com diferentes idades. De acordo com a pesquisa, o ambiente escolar da EJA passa por um processo de adaptação lento, porque nele estão envolvidas as questões etária, didática, espacial (ambiente escolar) e, notadamente acentuada, cultural (SILVA, 2013, p. 14). A análise finda com a percepção de que:

Uma Política Pública de Estado da Juventude necessita planejar sua organização e sua gestão, considerando uma atuação e uma afirmação, isso é, um reconhecimento do jovem educando negro pobre como sujeito. Com todos os equívocos próprios de uma caminhada vivenciada coletivamente, construída a muitas mãos, muitas e diferentes existências, muitas diferentes diferenças, muitas proposições e que se propõem a desenhar algo novo e diferente, a Política Pública de Estado das Juventudes presentes na EJA desejável não se espelha na falta, na carência, na ausência em relação aos valores do mundo letrado. Assim também uma Pedagogia da Juventude precisa refletir seus próprios sujeitos, com uma perspectiva positiva, em especial, em relação ao jovem educando negro pobre (SILVA, 2013, p. 14-15).

A sexta seção, ‘O que avaliamos entre achados e ausências’ trouxe as considerações finais da autora sobre a pesquisa. Ela concluiu que há necessidade do investimento em pesquisas nas Instituições de Educação Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte no que se refere a EJA, em especial, aos jovens educandos negros presentes nessa modalidade (SILVA, 2013, p.17). Silva sinalizou também a baixa produção de pesquisas no campo da EJA voltadas à juventude negra, o que limita as contribuições para a melhoria da educação oferecida a essa parcela majoritária dos estudantes da modalidade. Concluiu também que existia a necessidade de discussões científicas em nível de doutoramento sobre os temas pesquisados pois o número de teses de Doutorado que abordassem os assuntos pesquisados mostrou-se reduzido.

Heli Sabino de Oliveira participou da 37ª Reunião da ANPEd (2015) com sua pesquisa intitulada ‘Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença’, examina a EJA em um espaço não escolar, repleto de símbolos de cultos de matrizes africanas e como esse ambiente interferiu a proposta da Educação de Jovens e Adultos naquele espaço. A pesquisa foi realizada no Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), em Belo Horizonte, MG, de caráter qualitativo e empregou a metodologia de entrevistas semiestruturadas e observação participante que pôs em evidência os conceitos de políticas de identidade, reconhecimento e currículo silencioso (oculto). O autor se propôs a dialogar sobre como o espaço arquitetônico do CENARAB, repleto de símbolos de religiosidade de matriz africana exerce influência na construção do currículo da EJA que ali estava.

O trabalho submetido divide-se em três seções e considerações finais. A primeira seção, ‘Multiculturalismo e religiosidades de matrizes africanas’, Oliveira trouxe o histórico e o significado do CENARAB, iniciando com a reaproximação do Movimento Negro e a religiosidade de matriz africana vista agora como local de resistência africana em um ambiente social e cultural marcado por hostilidades (OLIVEIRA, 2015), porém os objetivos e forma de atuação da instituição foram definidas após a postura de quarenta militantes que se retiraram do 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN), por este ter cerceado o quanto possível as discussões cujo tema fosse a religiosidade de matriz africana e atendo-se as pautas político-institucionais. Os objetivos do CENARAB consistiam em:

Segundo Floriano (2009), o CENARAB emerge no cenário brasileiro com três grandes objetivos: o primeiro é coordenar as comunidades de terreiros contra a intolerância religiosa, o segundo é mobilizar o movimento negro em favor das religiosidades de matrizes africanas e o terceiro é vincular a intolerância religiosa ao racismo (OLIVEIRA, 2015).⁵

Uma discussão interessante levantada por Oliveira está relacionada à dificuldade de vinculação da intolerância religiosa ao racismo tendo como um dos fatores a expansão do neopentecostalismo, com grande número de pastores e fiéis negros, e consequentemente a incorporação de elementos simbólicos das religiões de matriz africana em seus cultos, a fim de descaracterizá-las:

De acordo com o CENARAB, a expansão do neopentecostalismo se deve a sua capacidade de articular símbolos da cultura popular brasileira, oriundas de diferentes matrizes simbólicas. Trata-se, portanto, de um movimento sincrético que se vale de ritos e mitos oriundos do protestantismo histórico, do pentecostalismo, do catolicismo popular e das religiosidades de matrizes africanas. Isso explica, em parte, a inserção de pessoas negras no neopentecostalismo. Ao estudar as sessões de descarrego na Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), Oro (2006) analisa a linguagem, os símbolos e os ritos dessa cerimônia religiosa, constatando que há um *continuum* entre as práticas religiosas neopentecostais e as religiosidades de matrizes africanas. Os pais de santos e mães de santos, convertidos ao neopentecostalismo, reproduzem, não raro, nos cultos neopentecostais, rituais de religiosidades de matrizes africanas. De acordo com CAMPOS (1998), a IURD, durante os cultos de exorcismo, utiliza algumas simbologias da umbanda, como sal grosso e arruda, com o objetivo de desfazer possíveis trabalhos de “macumbaria”, “olho gordo” e “mau-olhado”. Além disso, a IURD, paradoxalmente, cita os guias espirituais e os orixás das religiões afro-brasileiras como sendo nomes particulares de demônios. Eis um exemplo de como, num processo de sincretismo, a religião pode se apropriar de símbolos e crenças da religião adversária, não para enriquecer o seu culto, mas para negar a experiência religiosa do outro (OLIVEIRA, 2015⁶).

⁵ Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4535.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

⁶ Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4535.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

Segundo o autor, a entidade se pauta no multiculturalismo para definir suas políticas de atuação no combate à intolerância religiosa e à valorização da religiosidade de matriz africana em um contexto hegemônico cristão. Oliveira apud Hall (2001)⁷ o conceito de multiculturalismo:

O multiculturalismo diz respeito, assim, às lutas de minorias (não em quantidade, mas em influência e poder) contra representações e formas de preconceitos e discriminação, produzidas pelas sociedades euro-ocidentais, as quais privilegiam arbitrariamente a cultura branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista e predatória

A seção se encerra com o relato do diagnóstico de analfabetismo e baixa escolaridade realizado pela instituição, com o oferecimento de um curso de História e Cultura da África cujo público-alvo eram os frequentadores de terreiros de Umbanda e Candomblé. A partir desse diagnóstico, que o CENARAB pressionou a Secretaria Municipal de Educação a implantar, na instituição, turmas de Educação de Jovens e Adultos.

A segunda seção, intitulada ‘Arranjos espaciais e subjetividade: formas silenciosas de ensino’ trouxe a descrição detalhada do espaço arquitetônico do CENARAB e como os elementos religiosos se fazem presentes de forma intencional.

Qualquer pessoa que chegue nesse local irá encontrar um ambiente moldado para expressar as crenças e os valores do CENARAB, pois nenhum objeto está, nesse espaço, disposto aleatoriamente. Assim, é necessário que indaguemos sobre quem se deu ao trabalho de organizar aquele espaço daquela forma? Por que o ambiente foi pintado de verde e não de outra cor? Qual o significado de cada objeto que se encontra nesse espaço? O que presença das máscaras expostas nas paredes e no fundo da sala de aula da EJA estão afirmando? (OLIVEIRA, 2015).

Seguiu-se uma descrição detalhada da arquitetura do prédio e dos elementos simbólicos do Candomblé, assim como cartazes e banners com a logomarca do CENARAB, expressando as finalidades políticas e religiosas da instituição. Havia um acervo disponível para os estudantes da EJA composto de material relacionado ao Candomblé e literatura brasileira. O autor finalizou esta seção colocando que a intencionalidade pedagógica da entidade, que a sua arquitetura e arranjos espaciais, evidenciam e que foi observado o entrelaçamento entre espaço, o material didático e a mediação pedagógica (OLIVEIRA, 2015).

Na última seção, ‘Identidade docente e materiais pedagógicos’, Oliveira discorreu sobre a construção da identidade do professor e dialogou com Diniz Pereira e Fonseca

⁷ Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4535.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

(2001) que afirmaram que identidade docente é uma resultante do reconhecimento por parte dos alunos da legitimidade do outro que se coloca na condição de professor.

Esses autores colocam em relevo o fato de a identidade docente ser construída na relação com o outro. Sem o revestimento de autoridade pedagógica, conferido pelo educando e sem a constituição de uma turma para lecionar, não se inicia o processo de construção da identidade docente. Isso não ocorre, muitas vezes, sem tensões e conflitos (OLIVEIRA, 2015)⁸.

De acordo com o autor, a professora que lecionou para a turma de EJA do CENARAB, na qual estudavam sacerdotes e sacerdotisas do Candomblé com anos de caminhada na religião, teve sua autoridade pedagógica legitimada após a coordenadora da instituição ir à sala de aula e apresentá-la como esposa de ogã e ekedi suspensa. Só após essa intervenção a professora sentiu que havia ganho o respeito da turma.

Por ser também praticante do Candomblé, a professora da EJA construiu uma proposta pedagógica que respeitasse o espaço-tempo da religião, possibilitando por exemplo que os alunos se ausentassem pelo período necessário para a feitura das suas obrigações sem prejuízos:

Os alunos, às vezes, têm que se ausentar da sala de aula por conta de suas obrigações religiosas. Nós candomblecistas temos períodos de recolhimentos, chamados barcos ou feituas. Os alunos trabalhadores, cujos períodos de férias não coincidem com as férias escolares, são obrigados a se ausentar das aulas e procurar seu pai ou sua mãe de santo pra dar sua obrigação. Ele fica recolhido no terreiro... O barco é quando há, em um terreiro, pelo menos três pessoas recolhidas. Se é feitura, como nós temos aqui na sala de aula de um iaô (aquele que incorpora), ele fica recolhido vinte e um dias; então, no caso de um ogã, de uma ekedi, dependendo da nação, são quatorze dias ou vinte e um dia. Temos que pensar então em atividades que permitam esse tipo de afastamento temporário. Na escola, ele fica faltoso; em alguns casos, até evadem; no CENARAB, ele recebe um tratamento diferenciado, a fim de que possa cumprir suas obrigações com seu pai ou mãe de santo (CENARAB apud OLIVEIRA, 2015)⁹.

Também fez parte da proposta pedagógica construída pela docente, o ensino diversificado e individualizado às necessidades dos estudantes. Não havia homogeneidade em relação à aprendizagem e os alunos que apresentaram maior dificuldade em relação ao processo de aquisição de leitura e escrita receberam atenção especial da professora, que se utilizou de palavras geradoras ligadas à religião. A educadora organizou um material composto por atividades pedagógicas e textos para que fosse utilizado em sala de aula, apesar da Secretaria de Educação ter enviado livros didáticos para os alunos. Estes livros foram

⁸ Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4535.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

⁹ Professora da Rede Municipal de Ensino que atua no CENARAB.

utilizados esporadicamente. Além do compromisso do CENARAB com a valorização da religiosidade de matriz africana, o processo de ensino aprendizagem que ocorreu naquele espaço, privilegiou o cumprimento da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

As Considerações Finais concluíram que o CENARAB se insurgiu como um importante espaço de resistência e de ações afirmativas, trazendo à tona a complexa relação entre raça e religiosidade (OLIVEIRA, 2015). Outra contribuição importante da instituição foi a de atuar de acordo com a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e finalmente, a contribuição da experiência da turma de EJA no CENARAB como exemplo de uma prática educativa inovadora e emancipatória.

Bruna Rocha Ferraz e Maria Clarisse Vieira, da Universidade de Brasília (UnB) apresentaram também na 37ª Reunião da ANPEd (2015), o poster que teve como temática justamente a intercessão que motivou a escrita deste capítulo, com a diferença do recorte temporal em período diferenciado. Sob o título: ‘A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GTS 18 e 21 da ANPEd (2009-2013): contribuições para a pesquisa’, a metodologia empregada pelas autoras consistiu na pesquisa bibliográfica nos trabalhos completos aprovados para os GT 18 e GT 21, buscando extrair da leitura as abordagens teórico-metodológicas e as conclusões dos artigos, além da representatividade da temática em ambos os GTs. A busca foi realizada nos anais das reuniões anuais da ANPEd nos anos de 2009 a 2013, privilegiando as comunicações orais (FERRAZ; VIEIRA, 2015). De acordo com as autoras o trabalho teve como objetivo investigar a produção acadêmica em EJA e Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando analisar como a questão racial tem sido abordada entre os estudiosos de ambas as áreas. O texto está dividido em três seções, a primeira discorreu como as temáticas pesquisadas foram abordadas nos trabalhos encontrados, a segunda buscou analisar as publicações, atendo-se aos conteúdos dos textos e as considerações finais.

As autoras encontraram no período pesquisado e dentro dos critérios elencados, 164 trabalhos e identificaram que destes, 05 trataram diretamente da temática em questão (FERRAZ; VIEIRA, 2015). As autoras afirmam:

No GT 18, sobre EJA, foi encontrado um trabalho direto sobre o problema. No GT 21, sobre educação e relações étnico-raciais, foram encontrados 04 trabalhos. Apesar da significativa produção acadêmica, considerando o universo total de comunicações, percebeu-se que a temática EJA para a educação das relações étnico-

raciais é um tema pouco explorado nos GTs pesquisados (FERRAZ; VIEIRA, 2015)¹⁰.

Na primeira seção, cujo título é ‘Análise dos trabalhos – 1ª parte’ as autoras apresentaram os recortes das comunicações orais aprovadas, nas Reuniões Nacionais da ANPEd (2009-2013) e que relacionaram de forma direta EJA e educação das relações étnico-raciais, os quais foram:

Relações étnico-raciais na formação continuada de professores da EJA vinculados à educação profissional (VALENTIM, 2011); práticas educativas de docentes da EJA relacionadas ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira (SILVA, 2012); análise das condições de acesso, permanência, conclusão de jovens negros na EJA (PASSOS, 2012); sentidos e significados atribuídos pelos/as jovens e estudantes negros/as aos processos de escolarização da EJA (SILVA, 2013); estudos de produções acadêmicas na EJA e juventudes negras (SILVA, 2013) (FERRAZ; VIEIRA, 2015).

As metodologias empregadas foram pesquisas qualitativas e foram utilizadas Encontrou-se o estudo de caso, envolvendo estudo bibliográfico e documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise do discurso observação participante, com técnica de coleta de dados através de questionários e metodologia de caráter inventariante.

A segunda seção, ‘Análise dos trabalhos – 2ª parte’ lista os cinco trabalhos encontrados, citando seus autores, títulos, objetivos e conclusões. Os textos apresentados no período de 2011 a 2013, período que está compreendido no recorte temporal da minha pesquisa, foram analisados mais detidamente por mim neste capítulo.

As pesquisadoras concluíram que a produção acadêmica no que se refere à articulação da temática racial e EJA é reduzida e questionaram o porquê dos pesquisadores da EJA e da Educação para as relações étnico-raciais não se interessarem por esses recortes em seus campos de pesquisa. Ferraz e Vieira apontam que as questões levantadas em seu trabalho, merecem maiores reflexões futuras.

1.2.2 O GT 21

O GT 21 é um grupo de trabalho relativamente novo. Foi criado no ano de 2001, na 24ª Reunião Anual da Associação. O GT é formado por pesquisadores negros e não-negros cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação.

¹⁰ Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT18-3913.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

(ANPEd, S/D). De acordo com o histórico do Grupo de Trabalho antes da criação do GT 21, seus pesquisadores encontravam-se dispersos em outros GTs e embora houvesse receptividade nos Grupos de Trabalho às pesquisas voltadas à temática racial, esta não aparecia como prioridade.

Segundo o histórico na ANPEd do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais muitos dos seus integrantes participam de espaços significativos para pesquisa da temática afro-brasileira e indígena tais como:

Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Vários integrantes do GT 21 atuam também em comissões acadêmicas responsáveis pela implantação e implementação de ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior. Nos últimos anos, alguns integrantes também passam a ocupar cargos na coordenação da pós-graduação, nas pró-reitorias e reitorias de universidades públicas e demais instituições do ensino superior do país e Ministério de Estado, como a caso da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes¹¹.

Dando continuidade à busca da articulação da temática racial e EJA nas pesquisas aprovadas nas reuniões anuais da ANPEd dos anos de 2011 a 2017, encontrei os seguintes números: nas últimas cinco edições foram aprovados 126 trabalhos completos e destes apenas 03 tiveram como objeto a Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA. Das pesquisas em andamento, foram aprovados 17 pôsteres e nenhum destes se referiu à intercessão EJA e temática racial.

Tabela 3 - Trabalhos aprovados no GT 21 da ANPEd nas últimas cinco edições

TRABALHOS APROVADOS NO GT 21 DA ANPED NAS ÚLTIMAS CINCO EDIÇÕES				
Ano	Quantitativo de trabalhos completos aprovados	Quantitativo de trabalhos completos que relacionam EJA e questões raciais	Quantitativo de pôsteres aprovados	Quantitativo de pôsteres que relacionam EJA e questões raciais
2017	27	---	1	---
2015	29	---	6	---
2013	18	01	4	---
2012	22	01	3	---
2011	30	01	3	---
TOTAL	126	03	17	00

Fonte: ANPEd, anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015¹².

¹¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

¹² Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

No ano de 2011 foram aprovados 30 trabalhos completos, sendo que 01 abordou a questão racial articulada à EJA e 03 pôsteres, os quais não trouxeram a questão pesquisada. Em 2012, foram apresentadas 22 pesquisas categorizadas como trabalho completo dos quais 01 abordou a questão racial e EJA e 04 pôsteres, sendo que nenhum deles contemplou a EJA. No ano de 2013, foram aprovados 18 trabalhos completos sendo que 01 deste abordou a questão racial na EJA e 04 pôsteres que não trouxeram a questão pesquisada. Em 2015, foram aprovados 29 trabalhos completos e 06 pôsteres sendo que nenhum trabalho apresentou a interseção pesquisada. E em 2017, foram aprovados 27 trabalhos completos e 01 pôsteres e nenhum deles teve como objeto a temática racial e EJA. Logo, dos 143 trabalhos aprovados ao longo de cinco edições apenas 03 fizeram o recorte racial na Educação de Jovens e Adultos, sendo que no período pesquisado não foi apresentado nenhum poster, sob o qual são submetidas as pesquisas em andamento, que estudasse a EJA no GT 21.

Tabela 4 - Trabalhos aceitos no GT 21 nas Reuniões Nacionais da ANPED nos anos de 2011 a 2017 que relacionam EJA e temática racial

TRABALHOS ACEITOS NO GT 21 NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED NOS ANOS DE 2011 A 2017 QUE RELACIONAM EJA E TEMÁTICA RACIAL				
Autor(a)	Instituição	Ano de publicação	Trabalho	Poster
Silvani dos Santos Valentim	CEFET-MG	2011	X	---
Joana Célia dos Passos	UFSC e NEN	2012	X	---
Natalino Neves da Silva	FaE/UEMG	2013	X	---

Fonte: ANPED, anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015¹³.

Silvani dos Santos Valentim apresentou na 34ª Reunião Nacional da ANPED, em 2011, o artigo ‘Relações Étnico- Raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores’. A autora ‘buscou apreender as especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores no nível da pós-graduação lato sensu’. Os professores lecionavam no Programa Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e se apropriaram dos conceitos de:

¹³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

raça, etnia, diversidade cultural, comunidade negra, consciência negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa, bem como dos elementos insertos na legislação, sobretudo a Lei 10.639/2003, a Resolução do CNE 001/2004, o Parecer do CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais de 2010 (VALENTIM, 2011)¹⁴.

Os objetivos da pesquisa definidos pela autora foram os de verificar, de acordo com os professores, se o curso de pós graduação oferecido contribuiu para a ampliação da compreensão das relações étnico-raciais, no âmbito educacional e especificamente na sala de aula e identificar os saberes e experiências dos professores pesquisados em relação à temática (VALENTIM, 2011). A metodologia empregada foi a pesquisa quantitativa, através de estudo de caso e as técnicas empregadas foram: aplicação de questionário, revisão bibliográfica e documental e entrevistas semi-estruturadas. Os nove sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, foram selecionados a fim de atenderem alguns critérios elencados pelo autor:

A amostra conveniente foi organizada com base na necessidade de obter representação de diferentes municípios e níveis de ensino; gênero e raça; anos de magistério na EJA; ter trabalhado com a temática das relações étnicoraciais, entre outros. A média de idade dos/as entrevistados/as é de 42,5 anos, com tempo médio de docência na rede pública de ensino de, aproximadamente, 15 anos e 6 anos, em média, de docência na EJA (VALENTIM, 2011)¹⁵.

O trabalho está dividido em oito seções, sendo que a primeira, de caráter introdutório e a segunda ‘Objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos’ foram descritas resumidamente acima. A terceira seção, sob o título, ‘Perfil dos sujeitos da pesquisa’ foram apresentados os nove professores pesquisados, em um quadro que continha a cor, idade, formação acadêmica, tempo que leciona na rede pública e na EJA e disciplina, a identidade dos professores foi preservada.

Na quarta seção, ‘Formação de professores e diversidade étnico-racial’ a autora discorre sobre a aspectos relevantes no que concerne à diversidade no âmbito escolar que deveriam ser tratada com maior atenção na formação de professor, dentre elas o respeito a educação de crianças e adolescentes negros e suas relações na escola (VALENTIM, 2011). Destacou também a importância da educação continuada da formação continuada como instrumento de superação da discriminação e racismo sofrido por estudantes negros.

¹⁴ Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-427%20int.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

¹⁵ Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-427%20int.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

A quinta seção, cujo nome é ‘Visão dos professores sobre a temática das relações étnico-raciais’ explicitou como acontecia a abordagem em relação às questões raciais em suas turmas e quais suas impressões sobre a temática pelos docentes pesquisados. Os professores discorreram sobre questões de gênero, ensino da história da África, a escola como reprodutora de discriminação racial, preconceito exercido por docentes, questões de raça versus classe. A autora analisou as falas dos professores, fazendo as devidas considerações e pondo seus incômodos em relação ao não reconhecimento da raça como uma questão fundante na EJA.

Em ‘Professores em diálogo com a Lei 10.639/2003’ houve uma breve citação a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana na Educação Básica. Pontuou que é essencial que a escola se entenda como reprodutora de racismo em seu cotidiano para que haja a construção de um novo projeto de educação que propicie uma inserção social mais justa, igualitária e sem racismo (VALENTIM, 2011).

Na seção ‘Relações étnico-raciais: os saberes e as práticas docentes’, a autora se apropriando de Tardiff (2010) ponderou sobre como o professor ‘se forma’ em espaços e com experiências anteriores ao ingresso no magistério. A família, a escola em que se formou, escolas em que trabalhou anteriormente, universidades, cursos de reciclagem, práticas religiosas, artísticas e culturais, dentre outros, o constituíram enquanto professor. Também foi salientada a fala de uma professora entrevistada em relação a busca individual ao tentar trabalhar a questão racial na escola.

Valentim (2011) concluiu que os conteúdos abordados na pós graduação possibilitaram, ainda que de forma incipiente, que os professores discutissem as questões raciais em sala de aula. Por fim, finalizou dizendo que os profissionais entrevistados demonstraram compreender a complexidade que envolve o trato da referida temática em sala de aula.

No ano seguinte, Joana Célia dos Passos (2012) apresentou o trabalho sob o título ‘A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades’, cujo objetivo foi analisar os alcances da oferta de educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a juventude negra. A autora elencou como elementos centrais do artigo as questões referentes ao acesso, permanência ou terminalidade dos jovens negros nas escolas que atendiam a EJA na rede municipal pesquisada assim como os aspectos curriculares, no ano de 2009. Passos concluiu que:

Os desafios para a consolidação do direito subjetivo à educação dos jovens e adultos ainda são grandes, especialmente quando estes são negros. As condições da oferta, a infrequência, a baixa permanência e o insignificante número de estudantes negros

que concluem a EJA, a ausência de intencionalidade e comprometimento com a educação das relações étnico-raciais aqui destacados, possibilitam que se identifique a educação de jovens e adultos como uma política frágil capaz de reforçar as desigualdades educacionais e raciais. A vulnerabilidade na instalação e desinstalação de núcleos indica uma concepção de transitoriedade e provisoriedade da EJA para o poder público (PASSOS, 2012, p.11).

A autora optou por uma pesquisa qualitativa, e a coleta dos dados foi realizada através de análise documental, através de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Foram escolhidos professores, estudantes, gestores, coordenadores brancos e negros. O trabalho está dividido em sete seções incluindo as considerações finais. Passos (2012) iniciou a terceira seção, ‘O desafio da oferta da EJA na RME de Florianópolis’ discorrendo sobre a oferta da EJA como direito subjetivo garantido pela Constituição Federal. Porém, somente a oferta desta modalidade não garante o sucesso dos estudantes, especificamente os estudantes negros. A LDBEN 9394/96 diz sobre a oferta da EJA:

De acordo com a LDBEN nº 9394/96,
Art. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.
§ 1º - Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:
I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
II – fazer-lhes a chamada pública.

Um dado relevante é a constatação da falta de interesse da Secretaria de Educação em realizar o chamamento público da EJA, divulgando as escolas que oferecem a modalidade e suas vagas para a comunidades. As próprias escolas se organizam e munidos de cartazes, faixas e panfletos saem em buscas de alunos, porém não observaram uma campanha institucional com esse objetivo. Gestores e coordenadores relataram que observaram que o oferecimento de vagas nas turmas de EJA são determinadas pela procura dos estudantes e não por ‘uma demanda real nos bairros’, o que exclui jovens negros do acesso. Outro fator limitante segundo a autora, é o quantitativo mínimo para abertura de turmas e Núcleos, sendo a contratação de professores a justificativa para esta exigência. Passos (2012)¹⁶ findou a seção dizendo que:

Do mesmo modo e a exemplo da maioria dos municípios brasileiros, a ausência de um recenseamento e de uma chamada pública ou campanha de divulgação da EJA, pelo poder público municipal, coloca em questão a educação como direito para jovens e adultos negros em Florianópolis e traz desafios às práticas existentes e ao

¹⁶ Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1429_int.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

papel e à responsabilidade do Estado. Por outro lado, indica que, apesar da negligência do Estado, os jovens e adultos negros e empobrecidos procuram pela escolarização. A omissão, por parte do poder público, de uma convocação e chamada escolar pública, afeta, sobremaneira, os jovens negros que em sua maioria apresentam trajetórias escolares com maior desigualdade e, interfere na baixa expectativa social e individual destes em relação às possibilidades de sua mobilidade na estrutura econômica e social.

A quarta seção, ‘A composição racial desigual na permanência e na terminalidade/conclusão da EJA’, trouxe um quadro no qual foram sintetizadas informações sobre a distribuição estudantes negros nos Núcleos existentes. Segundo análise da autora, percebeu-se a presença expressiva de estudantes negros em todos os Núcleos. Seguiu-se a exposição e análise dos dados relacionados às idades dos alunos, que apontaram a juventude como público principal da EJA. Em relação ao gênero dos estudantes da EJA, o público é majoritariamente masculino porém esse índice não pode ser encarado como algo positivo:

Nesse caso, vítimas da estigmatização, os meninos negros e pobres são considerados como fracassados, rebeldes, violentos, e vão ser as principais vítimas da não escolarização, engrossando as estatísticas de abandono e evasão escolar e as matrículas na educação de jovens e adultos (PASSOS, 2012).¹⁷

A autora investigou também os índices de evasão na EJA. Diversos foram as razões para que os estudantes interrompessem os estudos: horário das aulas incompatíveis com o trabalho, procura por trabalho ou afazeres domésticos; falta de oferta da modalidade próximo à residência ou local de trabalho; falta de interesse em voltar a estudar; dificuldade em acompanhar as aulas e por não conseguirem vaga. Além disso, mesmo quando os estudantes retornam à escola, outros fatores os levam a desistir da EJA:

Em muitos casos, embora os jovens e adultos que procuram pela escolarização afirmem a importância do retorno aos estudos, motivos diversos podem influenciar seu afastamento ou infrequência, como, por exemplo: a procura de emprego, horários incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, a falta de material didático, proposta pedagógica inadequada. A distância geográfica da escola, o cansaço de quem trabalha o dia todo, a iluminação inadequada, a ausência de lanche, o despreparo dos professores para atuar com a especificidade da EJA e a insegurança sentida pelos estudantes por apresentarem um percurso escolar dificultoso, que também provocam a infrequência/afastamento dos estudantes jovens e adultos (PASSOS, 2012)¹⁸.

¹⁷ Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1429_int.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

¹⁸ Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1429_int.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

Em relação à certificação dos alunos que ingressam na EJA, Passos (2012) apontou após a exposição dos números, que os números absolutos de estudantes negros que se certificam, ou seja, concluem a escolarização através da modalidade.

Chama a atenção o alto índice de interrupções e afastamentos na EJA da RME de Florianópolis e mais ainda, a baixa certificação dos estudantes negros. Mesmo com políticas complementares como o vale transporte e a alimentação, juntando-se a isso a flexibilização do currículo com o ingresso e a certificação em qualquer dia do ano letivo, a organização curricular com horas presenciais e não presenciais esses aspectos não têm sido suficientes para assegurar aos jovens e adultos a terminalidade dessa etapa de escolarização (Ensino Fundamental) (PASSOS, 2012).

A autora encerra esta seção, questionando-se sobre a reprodução das desigualdades existentes no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos.

Na quinta seção ‘ As questões raciais no currículo da EJA’, Passos (2012) dialogando com Gomes (2004) afirmou que a questão racial já está presente na EJA através dos sujeitos que a frequentam. Apesar disso, a maioria dos professores que atuam na EJA ainda não leva em consideração esse público no momento de organizar o trabalho pedagógico. Segundo a autora, a questão racial é inserida no currículo por conta do interesse dos estudantes e não por iniciativa do corpo docente.

A omissão na abordagem das questões raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana vêm carregada de justificativas: “o nosso currículo não é pré definido”; “as problemáticas surgem dos interesses dos estudantes” ou, ainda, “acho complicado falar em raça”, entre outras. Fica evidenciado que o currículo é um campo em disputa, e, nesse caso, abordar as relações raciais ainda fica restrito aos interesses e escolhas pessoais e individuais de alguns profissionais, quer seja por postura política, por pertencimento étnico-racial, ou pela sensibilidade frente à diversidade. Isso mostra a fragilidade do projeto pedagógico em execução e explicita que “o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento [...] enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 16).

De acordo com Passos (2012) é urgente que haja um compromisso dos sujeitos da EJA em romper com valores e crenças, arraigadas numa concepção colonialista que submete os jovens negros a aprender valores e conhecimentos que não os valorizam socialmente é de fundamental importância.

Em 2013, Natalino Neves da Silva (FaE/UEMG) apresentou o artigo: ‘A (in)visibilidade da juventude negra na EJA - percepções do sentimento fora do lugar’. O trabalho consistiu essencialmente em analisar como os jovens negros significam seu processo de escolarização e vivências na EJA. O autor optou por realizar uma pesquisa quantitativa, em uma escola municipal de Belo Horizonte, MG, e a técnica empregada foi a observação

participante. A escola selecionada para participar da pesquisa oferecia exclusivamente a modalidade EJA e recebia público bastante diverso em relação ao gênero, raça, classe e orientação sexual, de diversas regiões da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foram selecionados para participar do estudo, seis jovens negros dentro da faixa etária de 15 a 24 anos. Outro critério foi o de que os jovens selecionados não pertencessem a nenhum movimento social, cultural, estudantil ou político, pois:

Essa escolha foi intencional pois, de certo modo, o/a jovem negro/a que se insere em movimentos como Hip Hop, Movimento Negro e Movimento Estudantil enunciam um discurso de militância carregado da politização necessária para a sua atuação. Para este trabalho, porém, escolhi e escutei jovens mulheres e homens que constroem seu fazer cotidiano em outros espaços, por meio de outras referências que não somente as da militância ou da atuação em grupos culturais (SILVA, 2013).

A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa e as técnicas empregadas foram: observação participante, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário. O trabalho está dividido em sete seções incluindo a introdução e as considerações finais.

Em ‘EJA um campo de luta!... Muito além do que escolarização’, Silva (2013) discorre sobre a modalidade enquanto campo de lutas. O autor analisando a trajetória socio-histórica da EJA colocou que a partir da década de 60 a modalidade, após mobilizações populares, identificou-se com a Educação Popular que reivindicava uma educação de qualidade para todos, principalmente para os que estiveram à margem do processo educacional. Outro aspecto relevante citado está relacionado à prática pedagógica docente na EJA. O autor relatou que observou durante o trabalho de campo que os professores privilegiavam a transmissão de conteúdos em detrimento a exploração dos potenciais e da vivência dos alunos. Dessa forma, a escola se depara com as mesmas dificuldades que o ensino regular historicamente já vem enfrentando há vários anos. (SILVA, 2013). Outra constatação foi a tendência à homogeneização dos sujeitos da EJA. O público que frequenta a modalidade é diverso no que concerne à raça, gênero, orientação sexual, lugares sociais, idades, dentre outros. Silva (2013) ao focar nos jovens negros e brancos que buscaram a modalidade, finalizou lançando luz a um fenômeno que tem acontecido na Educação de Jovens e Adultos, a juvenilização.

Na seção ‘Raça/etnia como construções sociais’ o autor em diálogo com Gomes (2001) que o conceito de ‘raça’ quando é utilizado pelo pelo Movimento Negro e pesquisadores das relações raciais, é ressignificado.

Trabalha-se raça como uma construção social, histórica e política. Reconhece-se que, do ponto de vista biológico, somos todos iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a raça não pode ser desconsiderada: ela tem uma operacionalidade significativa (SILVA apud GOMES, 2013, p. ???).

O autor citou também Munanga (2003) que disse que o conceito de raça não é biológico e sim carregado de ideologia, na qual estão presentes a relação de dominação e poder:

Esse mesmo autor nos diz, ainda, que etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral e uma língua em comum. Uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram num mesmo território. Levando em consideração a especificidade das relações raciais brasileiras nota-se o quanto o conceito etnia é fluido para analisar a complexidade da vivência dos negros no Brasil (SILVA apud MUNANGA, 2013, p. ???).

Diante da fluidez do conceito de raça, Silva (2013, p. ???) justificou sua escolha pelo uso da expressão ‘étnico-racial’ pois:

Diante dos acordos e discordâncias entre o uso de raça ou etnia como categorias de análise que melhor expressem o pertencimento racial dos negros brasileiros, das tensões entre a classificação de cor usada pelo IBGE e a construção da identidade daqueles socialmente classificados como negros, optamos pelo uso da expressão étnico-racial, na pesquisa, a fim de nomear e abarcar as diversas formas de ser jovem negro e garantir a articulação entre os aspectos culturais de ascendência africana recriados no Brasil e o peso social dos aspectos fenotípicos na classificação de cor e na identidade dos afro-brasileiros.

Em ‘A relação entre o sentimento fora do lugar, raça/cor e juventudes’ o autor desejou compreender em que medida a relação entre raça/cor e juventude suscita um sentimento fora do lugar nos sujeitos jovens negros/as (SILVA, 2013). Silva diante da análise dos dados concluiu que o percurso escolar dos jovens negros é mais acidentado. Distorção idade/série, a evasão escolar e o processo de inclusão subalterna afetam com maior intensidade os estudantes negros. Ao entrevistar jovens negros, o sentimento de estar fora do lugar esteve presente nas falas dos alunos da EJA. Outro dado observado durante a pesquisa foi o de que os jovens negros utilizam muito timidamente os espaços e instituições culturais da cidade. Silva percebeu também que há uma grande preocupação dos jovens negros em ingressar no mercado de trabalho formal, sendo que muitos voltaram a estudar tendo como objetivo obter a certificação para o trabalho.

Na seção “‘Fora do lugar’ ou no lugar das estatísticas?: a juventude negra quer viver’ Silva discorreu sobre a violência urbana que afeta em números desiguais os jovens negros do sexo masculino, principalmente. O autor citou o genocídio do povo negro no Brasil como uma agenda do Movimento Negro que busca intervenções sociais por parte de políticas de Estado (SILVA, 2013).

O autor concluiu que algumas questões relacionadas à diversidade, especificamente a questão racial, são invisibilizadas no cotidiano escolar. A ausência de discussões de temas sociais que fazem parte do cotidiano da juventude negra poderia ser um aspecto relevante nos Projetos Políticos Pedagógicos da EJA. Os jovens negros que estudam na EJA carregam o sentimento de estar fora do lugar, na escola e na sociedade.

Diante dos dados analisados, concluo, que existe um bom caminho a percorrer no entrelaçamento dos campos de pesquisa EJA e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Os trabalhos analisados neste capítulo concentraram-se em pesquisar as produções acadêmicas em cursos de mestrado e doutorado em Educação e a EJA na escola, tendo somente um trabalho de pesquisa tendo como objeto em um espaço não formal. É relevante citar que as pesquisas realizadas nos GTs 18 e 21 concentraram-se em Belo Horizonte e Florianópolis, não sendo encontrada nenhum trabalho que estudou a EJA no Rio de Janeiro.

Após análise dos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos (GT) 18 e 21, que compreendem as temáticas Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Educação e Relações Étnico Raciais, respectivamente, nas últimas cinco edições que ocorreram em 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017 tendo como objetivo encontrar nos GTs analisados pesquisas que tivessem como objeto a EJA relacionada à questão racial, entendi que os pesquisadores da modalidade ainda não despertaram para uma realidade presente na EJA, a de que seu público é majoritariamente negro e é imprescindível que seja feito o recorte racial em suas pesquisas. Saltou-me aos olhos que nos trabalhos encontrados nos GTs pesquisados, não tenha nenhuma pesquisa que tenha sido realizada no Rio de Janeiro, terceiro estado brasileiro com maior número de negros segundo os dados do Mapa da População Preta & Parda no Brasil, elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Faz-se necessário apurar os sentidos dos pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação para as Relações Raciais para que os mesmos percebam que o recorte racial é imprescindível nas pesquisas sobre a EJA e que a modalidade é um campo fértil de pesquisa que tenha como objeto as relações raciais na escola, uma vez que o seu público é majoritariamente negro.

Embora não haja registro de trabalhos cujos temas se relacionem com a intersecção pesquisada realizadas no Rio de Janeiro na ANPEd no período analisado, acredito que existam iniciativas de implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos em municípios pertencentes ao estado. Discorro no próximo capítulo sobre a iniciativa da rede

municipal de Belford Roxo em oferecer para seu corpo docente formações continuadas em serviço, denominadas ‘Africanidades em Ação’, cujo objetivo é instrumentalizar os professores das escolas municipais de Belford Roxo para o desenvolvimento de atividades relacionadas à temática racial.

CAPÍTULO II

A REDE MUNICIPAL DE BELFORD ROXO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Este capítulo consiste na apresentação do programa de formação continuada em serviço Africanidades em Ação, voltada para colaborar para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da rede municipal de Belford Roxo. Farei uma apresentação e reflexão sobre os formadores e sobre as temáticas escolhidas. Antes, porém, apresento a Lei 10.639/03 e os documentos legais que foram construídos após sua promulgação a fim de viabilizar sua implementação nas escolas de Educação Básica do país.

2.1 A Lei 10.639/03 e sua importância no âmbito educacional

É importante informar que não há na Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo documentos que registrem o percurso desse programa de formação. Não havia até o presente momento um sistema de registro a fim de preservar os dados das ações dinamizadas pelos setores.

Quinze anos antes da promulgação da Lei 10.639/03 que modifica e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Inácia assim como outros professores já discutiam as questões raciais nas escolas. A lei propõe a valorização e o ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e assim como a Resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004 são medidas que segundo Moraes e Santana (2009) abrem espaço para a correção dos danos físicos, materiais e psicológicos resultantes do racismo e de formas adjuntas de discriminação. Como uma parte integrante de um conjunto de Políticas de Ações Afirmativas¹⁹ instituídas como instrumento para a promoção de igualdade de oportunidades a todos que sofrem o efeito do racismo:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo

¹⁹ Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos (Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR).

Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (MEC, 2004, p. 4).

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras 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, p. 100).

O parecer CNE/CP 003/2004, aponta ao longo de seu texto, para a necessidade de se instituir diretrizes que tenham como objetivo orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (MEC, 2004, p. 2). Além disso, designa quem são os sujeitos responsáveis pela inserção da temática racial no cotidiano escolar. São eles: ?????

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2). Portanto, os administradores de sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, possuem a incumbência de estabelecer programas e projetos de ensino abrangendo os diferentes componentes curriculares além de providenciar matérias didáticos adequados para suas escolas, alunos e professores.

Em novembro de 2008, foi construída a Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. O documento

destinou-se ao Ministério de Educação como órgão que deveria organizar e formular de políticas públicas no âmbito federal, e que fomentaria políticas municipais e estaduais, em regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal. O objetivo da proposta foi o de distribuir atribuições aos diferentes poderes na implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino além disso, suas proposições devem ser conteúdo do processo de revisão do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e da elaboração do futuro PNE (2012-2022), possibilitando o estabelecimento de metas que garantam o cumprimento da lei 10.639/2003 (MEC, 2008).

A Proposta de Plano tem como pilares seis eixos, que estruturam o documento e que contém as metas, ações e atores para que estas sejam atingidas. Entendem-se como atores os órgãos e instituições tais com o próprio Ministério da Educação e outros ministérios, UNESCO, UNICEF e outras organizações das Nações Unidas, secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de Ensino Superior. Os eixos são os seguintes: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Condições institucionais (financiamento, sensibilização e comunicação, pesquisa, equipes e regime de colaboração;) e 6) Avaliação e Monitoramento.

Alguns dos limites à implementação da Lei 10.639/03, evidenciado pelos organizadores do referido documento, são os casos de racismo a que os professores que se propõe a inserir a temática racial em suas práticas pedagógicas são submetidos cotidianamente, além de não se sentirem aptos a ministrarem os conteúdos relativos às questões raciais e não se sentirem preparados para os enfrentamentos decorrentes desse posicionamento. Sendo a Lei 10.639/03, uma política curricular, que propõe mais do que a inserção de novos conteúdos, mas também a adoção de uma pedagogia que possibilite que as vozes destes estudantes, antes invisibilizadas por um currículo que não os retratava, sejam ouvidas. Para tanto, faz-se necessário que sejam feitos investimentos na formação de professores, como orienta o parecer CNE/CP 003/2004:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de (MEC, 2004, p. 8).

2.2 Formação continuada de professores na rede municipal de Belford Roxo

Belford Roxo é um dos treze municípios²⁰ que compõe a Baixada Fluminense, que segundo Amaro (2012).²¹ A denominação Baixada Fluminense designa uma série de municípios que, de acordo com o objetivo das pesquisas, pode relacioná-la a uma área mais próxima ao entorno da Baía de Guanabara ou ainda, a uma extensão que abranja municípios mais distantes”.

Segundo o Censo de 2010 Belford Roxo tem uma população de 469.332 habitantes. Em relação ao trabalho e rendimento a média salarial de 2,3 salários mínimos entre os trabalhadores formais. O PIB per capita do município o coloca na 80ª colocação dentre os 92 municípios do estado de Rio de Janeiro.

A rede municipal de educação de Belford Roxo no ano de 2017, de acordo com o Censo Escolar (2017) era composta por 77 Unidades Escolares, que atenderam 5.291 estudantes da Educação Infantil, distribuídos em 18 creches e 33 escolas que ofereceram turmas de pré-escola; 28.376 estudantes do Ensino Fundamental de 9 anos distribuídos em 59 Unidades Escolares e 4.036 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 17 escolas; totalizando 37.703 alunos.

Belford Roxo é o penúltimo colocado dentre os municípios do estado do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB²²) do ano de 2016 embora esteja em movimento crescente do índice observado às metas projetadas. O Departamento de Ensino tem implementado ações a fim de fazer com que o município seja melhor avaliado pelo exame nacional. Podemos destacar a aquisição de um sistema de ensino composto de livros didáticos, portal interativo com acesso a diversas atividades para consulta por professores e equipe técnico-pedagógicas e formações continuadas para utilização do material. Cabe destacar que para a composição do IDEB, além das notas atribuídas ao desempenho nos exames de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes dos 5º e 9º anos na Provas Brasil são avaliados o rendimento escolar (índice de aprovação) assim como a distorção série-idade das escolas. De acordo com dados do IBGE, o IDEB atingido pelas

²⁰ Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

²¹ Disponível em: <<http://amigosinstitutohistoricodc.com.br/?p=1>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

²² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino no país.

escolas da rede municipal de Belford Roxo que atendem os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental em 2015 foi o de 4.1 e 3.4, respectivamente.

Embora, geralmente os docentes sejam os primeiros culpabilizados pelo fracasso educacional do município, muitos são os fatores que direta e indiretamente influenciam nos resultados alcançados, ou seja, desde prédios com estruturas físicas precárias, à carência de professores de determinadas disciplinas, à merenda escolar de baixa qualidade, passando pela ineficiência de um sistema de saúde pública para atendimento aos alunos, pela violência crescente em alguns bairros que impede que os estudantes cheguem às escolas ocasionando na baixa frequência e muitas vezes na evasão desses alunos podem ser fatores determinantes para os resultados alcançados pela quase totalidade das escolas da rede.

Na rede municipal de Belford Roxo, as ações previstas pelo eixo dois da Proposta de Plano Nacional de Implementação chegaram em 2006 através de formações continuadas em serviço, que a princípio foram direcionadas aos professores lotados no Serviço de Atendimento ao Ensino Fundamental (SAEF). Segundo Farias (2015, p. 48):

No início de 2006, o Centro de Apoio as Populações Marginalizadas (CEAP) junto com o Governo do Estado do Rio de Janeiro ofereceram um curso de formação para professores e convidou as secretarias municipais. O curso, segundo a gestora, teve duração de 80h e ela participou como representante de Belford Roxo. O SAE, então, passou a organizar grupos de estudo interno e depois atividades com os docentes da rede. Em 2006 foram realizados eventos com especialistas da área: Um mini-curso sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira, com a Professora Patrícia Teixeira⁴⁰; um minicurso sobre Diáspora Africana, com Professora Monica Lima; e palestras sobre as Religiões de Matrizes Africanas, com Ivanir dos Santos. Além desses eventos foram realizadas oficinas de máscaras africanas e de contos africanos, essa para os anos iniciais.

Ainda de acordo com a autora, a SAEF através do projeto “Somos todos iguais” dinamizava diversas ações tais como discussões nas escolas, assessorias e visitas. Além disso, ao fim do conjunto de ações, aconteceu um encontro para que as escolas expusessem as atividades desenvolvidas ao longo do ano. Inácia Estela, no ano de 2006 atuava como professora de sala de leitura e nos conta que nesse período chegaram a escolas livros literários relacionadas a temática étnico racial, investimento dessa gestão.

No início de 2009, com a mudança da administração municipal e conseqüentemente na Secretaria Municipal de Educação, é inaugurado um novo período nas ações voltadas para as discussões raciais na rede municipal. Nesta gestão foi criado o Setor de Educação Especial e Igualdade Racial, unidade que daria continuidade à e política de seminários de formação e às atividades de cunho cultural para a formação dos quadros docentes da rede municipal (FARIAS, 2015). De acordo com a autora, alguns dos entraves encontrados pela equipe foram

a ausência de transporte oficial para visitas às escolas e para locomoção dos palestrantes convidados para os encontros de formação e ausência de verba para compra de materiais para preparação das formações e remuneração através de pro labore para os palestrantes. Ainda assim, além das formações continuadas para os professores e gestores e visitas a fim de orientar a implementação da Lei 10.639/03, foram realizadas três edições do Seminário de Cultura Africana e Afro Brasileira do Município de Belford Roxo.

Em 2013, com o início de um novo governo no município, a Secretaria Municipal de Educação passa por nova reestruturação e as questões raciais, que na gestão anterior contavam com um setor específico, diluiu-se nas então nas Diretorias Pedagógicas I e II, responsáveis pelo acompanhamento dos anos iniciais e finais, respectivamente. De acordo com Farias (2015) que integrou os quadros da SEMED no ano de 2013 de janeiro a dezembro, diante das demandas das Diretorias Pedagógicas, a alfabetização na idade certa e a elevação do índice do IDEB do município, a temática racial foi subvalorizada. As dificuldades relacionadas a logística de transporte e verbas permaneceu e algumas ações foram desenvolvidas pela autora, tais como distribuição de mídia (CD) com textos e atividades relacionadas à temática e alguns encontros, uns direcionados aos próprios professores integrantes das equipes da SEMED, outros aos professores das escolas. Nas duas situações, segundo Farias (2015), o número de participantes foi abaixo do esperado, uma vez que outras demandas foram consideradas mais importantes que a discussão proposta. Além disso, foi percebido pela autora um distanciamento entre a SEMED e as escolas, agravado pela falta de estrutura para visitas regulares da Secretaria de Educação. É necessário destacar que, alguns encontros ocorreram após inquirimento do Ministério Público, que tem acompanhado o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas.

Em 2017, nova mudança de governo, nos quadros da SEMED e na organização das ações voltadas as questões raciais, que ficou sob a responsabilidade do Departamento de Projetos Especiais, que coordena projetos diversos a serem dinamizados posteriormente nas escolas. Dentro deste departamento, há duas professoras especializadas em História da África e Educação para as Relações Raciais.

Analisando as ações desenvolvidas pela SEMED é possível perceber a descontinuidade das políticas públicas voltadas para as questões raciais ao longo dos anos, ocasionada pelas mudanças de governo. A falta dos estrutura material, transporte oficial e recursos financeiros por exemplo, que afeta a todos os setores é melhor direcionado as demandas tidas como prioritárias, o que não inclui a temática racial. Em todas as gestões, o

trabalho foi realizado, com muita vontade de vencer as limitações impostas, pelos responsáveis das equipes, porém sem muito apoio institucional. Se dentro da própria Secretaria Municipal de Educação, as questões raciais são vistas como um ‘projeto’ como um ‘penduricalho’ no currículo e não como parte integrante dele, como os professores nas escolas fariam a inserção da temática no currículo de forma transversal?

Apesar da Lei 10.639/03 estar em vigor há 15 anos, a sua implementação nas redes de ensino ainda não acontece de forma plena. Sua aplicação ainda é irregular, muitas vezes descontinuada e depende, em sua maioria, das ações individuais de professores atuantes na Educação Básica que explicitam em sua prática educativa sua opção política por uma educação de qualidade, que combata o racismo e que ofereça aos alunos novas possibilidades. Essa percepção está presente em documentos do próprio MEC (BRASIL, 2008, p.13):

As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. A consequência são projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento.

O ano letivo de 2017 no município de Belford Roxo, foi marcado pelo trabalho da Secretaria Municipal de Educação, que reuniu esforços para recuperar a educação do município e sair da lanterna do IDEB no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o Departamento de Educação foi reestruturado e passou a contar com as seguintes divisões: Ensino Fundamental responsável pela organização e dinamização de ações pedagógicas e formações continuadas em serviço para os docentes que lecionam nas turmas de 1º ao 9º ano de escolaridade; Educação Infantil que tem sob sua responsabilidade a organização e dinamização de ações pedagógicas e formações continuadas em serviço para os professores e estimuladores (auxiliares de creche) das creches e pré-escolas da rede municipal ; Educação de Jovens e Adultos, tem como objetivo organizar e dinamizar ações pedagógicas e formações continuadas em serviço para professores que atuam nas turmas de 1º ao 9º ano da EJA, Projetos Especiais, responsável por dinamizar projetos nas escolas municipais que vão desde a organização dos desfiles civicos, passando pelo projeto de xadrez nas escolas até a formação continuada Africanidades em Ação; Educação Especial tem como responsabilidade organizar e acompanhar as ações pedagógicas relacionadas aos estudantes com deficiência da rede municipal; Sala de Leitura tem como objetivo organizar e dinamizar ações pedagógicas visando a promoção da leitura literária nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Censo Escolar que contabiliza os dados do Censo Escolar assim como orienta às escolas quanto à alimentação do sistema; Matrícula setor que orienta e encaminha a população para as escolas da rede municipal onde existam vagas e Supervisão Escolar que tem como objetivo orientar as escolas municipais em relação à escrituração dos documentos assim como autorizar a abertura de escolas conforme regulamenta a LDBEN.

Desde o lugar de coordenadora da DEJA tinha algumas preocupações iniciais no que tange ao aprimoramento do docente atuante na modalidade, o que poderia impactar positivamente a qualidade do ensino. Assim, reuni as listagens de frequência das formações continuadas em serviço oferecidas pelo Departamento de Ensino a fim de compreender as seguintes questões: há oferta de formações continuadas em serviço para os professores da rede municipal de Belford Roxo? Essas formações são direcionadas aos professores que atuam na EJA? Os professores da EJA frequentam os encontros?

Saliento que a formação continuada neste contexto é compreendida como os encontros dinamizados pelas equipes que compõe as divisões do Departamento de Ensino para os profissionais que atuam nas escolas, pois segundo Gatti (2008, p.57) o termo formação continuada é muito abrangente e coexistem iniciativas diversas sob o mesmo conceito e que abarcam desde:

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no magistério como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Analisei as listagens das seguintes divisões: Divisão de Educação, Sala de Leitura, Projetos Especiais (sob a responsabilidade da qual está a formação continuada Africanidade em Ação), Ensino Fundamental (que desenvolveu algumas ações que abrangeram os professores da Educação de Jovens e Adultos) e DEJA.

A Divisão de Educação de Jovens e Adultos, DEJA/SEMEDBR, teve sua equipe inteiramente reformulada no início do ano de 2017. Dentre as ações desenvolvidas pelo setor, destacaram-se os encontros de formação, denominados assessorias pedagógicas, para diferentes profissionais que atuam na modalidade: gestores, orientadores pedagógicos e educacionais, professores dos anos iniciais e um evento de encerramento no qual houve uma

palestra sobre temas relevantes para a EJA, escolhido através da escuta a esses profissionais ao longo das assessorias. Como atual chefe da divisão, saliento que esse conhecimento é parte de minha rotina profissional, porém os todos os dados relativos ao setor estão disponíveis para consulta, bastando que os interessados entrem em contato com a divisão.

Considerando os dados obtidos através das listagens de frequência das formações obtive as seguintes informações: as formações dinamizadas pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos atingiram de 70% a 85% de frequência. O setor responsável ao longo do ano letivo de 2017 desenvolveu quatro atividades no total para os profissionais que atuam na EJA, todas no horário noturno. No mês de maio aconteceu a primeira formação destinada aos gestores das escolas que atendem à modalidade, e das 18 escolas, 13 tiveram seus gestores presentes, obtendo 75% de frequência e 25% de ausências. No mês de julho, foi realizada a formação voltada para os professores especialistas, a saber, os orientadores pedagógicos e educacionais que atuam na modalidade, e das 17 escolas²³ convocadas, 15 enviaram representantes, obtendo 85% de assiduidade e 15% de ausências. Em agosto, foi dinamizada a formação voltada para os professores que atuam nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Das 18 escolas, 5 atendem somente os anos finais do Ensino Fundamental e das 13 restantes, 9 escolas enviaram profissionais para os encontros de formação, alcançando a frequência de 70% e 30% de ausências. Encerrando o ciclo de formações do ano letivo de 2017, foi realizada no mês de novembro a palestra Vozes da EJA, cujo público alvo foram todos os profissionais que atuam na modalidade inclusive pessoal de apoio (merendeiras, inspetores de alunos, coordenadores de turno, etc.). Das 18 escolas convocadas, 13 enviaram representantes, obtendo o percentual de 75% de frequência e 25% de ausências.

Deduzo que, as formações continuadas dinamizadas dentro do horário de trabalho do professor, no caso da rede municipal de Belford Roxo o horário noturno, possibilitaram uma maior participação do público alvo.

²³ Foi usada como base de cálculo 17 escolas ao invés de 18, uma vez que a E.M.E.J.A Prof^a Maria Lucia Sindra, não participou dessa reunião por ter recebido da Divisão de Educação de Jovens e Adultos atendimento individualizado por conta das especificidades da escola. A Unidade Escolar funciona com metodologia diferenciada, através de módulos de modo semipresencial.

Tabela 5 - Frequência das formações continuadas em serviço oferecidas pela divisão de Educação de Jovens e Adultos em 2017

FREQÜÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO OFERECIDAS PELA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM 2017				
	Frequência	%	Ausências	%
Assessoria pedagógica com gestores escolares	13	75%	5	25%
Assessoria pedagógica com professores especialistas	15	85%	3	15%
Assessoria pedagógica com professores dos anos iniciais do EI	*7	70%	4	30%
Palestra Vozes da EJA	14	75	4	25%
*Das 18 escolas, que oferecem a EJA, 5 destas atendem somente os anos finais do Ensino Fundamental.				

Fonte: SEMED, 2017.²⁴

A Divisão de Sala de Leitura desenvolve um importante trabalho de incentivo à leitura sob a responsabilidade de um dinamizador. Anualmente é escolhido um autor homenageado em torno do qual diversas atividades são desenvolvidas, tendo como eixos, além do incentivo à leitura, a oralidade, a produção e interpretação textual e o apreço à cultura e às artes. Mario Quintana foi o homenageado do ano letivo de 2017. A finalidade da Sala de Leitura e as atribuições do dinamizador estão explicitadas no Regimento Escolar de Belford Roxo (2003) e dentre estas está a participação nas reuniões, oficinas pedagógicas, cursos, seminários, encontros e palestras promovidos pela Unidade Escolar, pela SEMED e outras instituições. É possível perceber, portanto, a importância da formação continuada para esse profissional.

Os encontros de formação da Divisão de Sala de Leitura são oferecidos para os dinamizadores/multiplicadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, com periodicidade bimestral, nos horários da manhã e da tarde. Foram oferecidos seis encontros ao longo do ano, porém só me foram entregues para análise as listagens das quatro primeiras formações. Das 56 escolas que atendem ao Ensino Fundamental incluindo as turmas de pré-escola (alunos de 4 e 5 anos), 40 enviaram representantes às formações, obtendo 72% frequência e 28% de ausências. Das 21 creches, com turmas de 1 a 3 anos, apenas 6 enviaram profissionais para os encontros de formação, obtendo 28% de frequência e 72% de ausências. Na EJA, por sua vez, das 16 escolas que atendem à modalidade, apenas 3 escolas destacaram dinamizadores/multiplicadores para participação nos encontros organizados, obtendo expressivos 2% de frequência e 98% de ausências.

²⁴ SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo.

Segundo a responsável pelo setor, os números expressivos de ausências dos dinamizadores/multiplicadores das creches e das turmas de EJA ocorreram por motivos distintos. Nas creches, os professores foram inicialmente lotados na função, porém ao longo do ano letivo os mesmos foram designados para suprir as carências de professores regentes das Unidades Escolares. Já nas escolas que atendem a EJA, não há, a algum tempo, lotação de professores para a função específica de dinamizador de sala de leitura, e os poucos professores que atuam são remanescentes de um período no qual as escolas que atendem a EJA ainda recebiam esses profissionais. A prioridade de atendimento é sempre dada ao Ensino Fundamental. Ainda de acordo com a chefe da divisão, o fato das formações serem oferecidas fora do horário de trabalho não é um fator determinante para as ausências dos profissionais da EJA, uma vez que os dinamizadores/multiplicadores que atuam na modalidade, conseguem flexibilizar os seus horários e participar das formações, que quando eram oferecidas à noite, também recebiam poucos professores os quais terminavam desestimulados.

Tabela 6 - Frequência das formações continuadas em serviço oferecidas pela divisão de sala de leitura em 2017

FREQUÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO OFERECIDAS PELA DIVISÃO DE SALA DE LEITURA EM 2017				
TOTAL DE U.E.s:77				%
EF/EI: 56	73%	Ensino Fundamental /Educação Infantil (frequências)	40	72%
		Ensino Fundamental /Educação Infantil (ausências)	16	18%
EJA: 16* **	29% das U.E.s que oferecem EF, também oferecem EJA	EJA (frequências)	3	2%
		EJA (ausências)	13	98%
CRECHES: 21	27%	Creches (frequências)	6	28%
		Creches (ausências)	17	72%
*A E.M. E.J.A Profª Maria Lucia Sindra oferece atendimento diferenciado, semipresencial, não participando das formações de Sala de Leitura.				
**A EJA na rede municipal de Belford Roxo é oferecida no turno da noite. Nos turnos matutinos e vespertinos estudam os alunos do Ensino Fundamental de 9 anos.				

Fonte: SEMED, 2017.

O Departamento de Projetos Especiais é responsável, dentre outras ações, pela organização do Desfile Cívico, Mostras de Dança, Jogos da Amizade e pelo projeto Africanidade em ação o qual objetiva promover encontros de formação para os docentes com o objetivo de implementar a Lei 10.639/03²⁵.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, atualmente através do Departamento de Projetos Especiais, dinamiza as formações voltadas para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Algumas Unidades Escolares são reconhecidas na rede municipal pelas atividades relacionadas à questão racial. Por esse trabalho, o município recentemente, em outubro de 2017, foi capa do jornal Extra, que em reportagem destaca que 55 das 77 escolas realizam trabalhos voltados para a implementação da Lei 10.639/03. Um dos trabalhos merecedores de destaque na matéria, foi o desenvolvido pela dinamizadora Marcia Fonseca Vieira e os alunos da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Alejandro Fernandez Nuñez, no qual além da temática racial, foram abordadas as questões da mulher e da reciclagem, através da disciplina de Artes Visuais.

O tema escolhido pelo Departamento de Projetos, que é responsável pela formação Africanidades em Ação, foi Cultura Afro nas escolas de Belford Roxo. Foram dinamizados quatro encontros, sendo que dois destes foram destinados à uma roda de conversa na Ordem dos Advogados do Brasil /Belford Roxo e também as culminâncias das formações. Observei que, a frequência nestes eventos foi superior à dos dois primeiros encontros, estritamente formativos. Quais seriam as razões para esta frequência diferenciada? Maior divulgação? Oportunidade de compartilhar as atividades desenvolvidas nas escolas, tratando especificamente da culminância? O interesse pelos debates levantados pelos integrantes da

²⁵ Alterada em 03/2008, tornando-se Lei nº 11.645/2008.

mesa, referindo-me à frequência da Roda de Conversa? Acredito que através das entrevistas aos dinamizadores/multiplicadores e aos responsáveis pela formação continuada trarão as respostas a estes questionamentos.

Encontrei bastante dificuldades para obter através do setor responsável as listagens de frequência para análise. Devido à diferença significativa no número de participantes nos encontros, optei pela análise dos encontros de formação continuada e da roda de conversa e culminância pela classificação dos encontros dinamizados em dois grupos distintos: encontros de formação continuada regulares e eventos. A análise da frequência será realizada separadamente.

Observei que não existiu na organização das listagens a especificação da presença dos dinamizadores/multiplicadores que atendem a EJA. Embora escolas que oferecem a modalidade terem comparecido às formações, a informação de que há dinamizadores/multiplicadores que atendam a EJA não estão expressas de modo explícito. Será necessário esclarecer essa questão junto aos responsáveis pela formação por meio de entrevista semiestruturada.

Analisando as listagens referentes aos encontros dos meses de maio e setembro, pude observar que, das 56 escolas que atendem ao Ensino Fundamental incluindo as turmas de pré-escola (alunos de 4 e 5 anos), 49 enviaram representantes à formação do mês de maio e 22 enviaram profissionais na formação do mês de setembro. Das 21 creches, com turmas de 1 a 3 anos, 7 enviaram profissionais para o encontro de formação do mês de maio e apenas 4 dinamizadores/multiplicadores na formação do mês de setembro. Na EJA, das 16 escolas que atendem à modalidade, 6 escolas destacaram dinamizadores/multiplicadores para participação nos encontros organizados nos meses de maio e junho. É perceptível a diminuição na participação nos encontros formativos das escolas que atendem o Ensino Fundamental e das creches. É possível perceber que o número de escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos permaneceu o mesmo, sendo que 3 dos 6 dinamizadores/multiplicadores tenham mantido a frequência nos encontros analisados. Para o encontro de formação oferecido no mês de maio foram distribuídas duas listagens de frequência, uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde. Observei que a frequência dos dinamizadores/multiplicadores que atendem a EJA concentrou-se no horário vespertino. É importante salientar que o setor responsável pela formação não ofereceu encontros à noite, horário de funcionamento das turmas de EJA da rede municipal. Seria, portanto, mais viável para os profissionais que atendem à modalidade participar dos encontros em um horário mais próximo ao seu horário

de trabalho por conta da organização de carga horária, uma vez que sabemos da dupla e muitas vezes tripla jornada de trabalho dos professores? Ou os dinamizadores/multiplicadores optaram pelo horário da tarde para possibilitar sua ida para as suas escolas no noturno?

No mês de outubro a Divisão de Projetos, na qual está inserida a formação Africanidades, realizou a Roda de Conversa Diálogo para uma Educação Afrocêntrica, na OAB de Belford Roxo. Neste evento foram abordadas a situação da mulher negra na educação pública além da importância da preservação do patrimônio material do município como contribuição para a formação cultural dos estudantes da rede.

As listagens mostram que 58 professores que atuam nas escolas que oferecem Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação Infantil, compareceram à Roda de Conversa. Das 21 creches pertencentes à rede municipal, compareceram 8 professores. Das 16 Unidades Escolares que oferecem a EJA, 9 enviaram representantes. Não há sinalização na listagem de quais professores são dinamizadores/multiplicadores. Vale salientar que algumas escolas enviaram mais de um professor para a referida atividade, e não somente o dinamizador/multiplicador. Questionei-me sobre a motivação dos professores por essa formação específica, uma vez que, o termo utilizado no nome do encontro “Educação Afrocêntrica” não é de conhecimento usual de quem não estuda/pesquisa a temática racial.

A culminância das atividades desenvolvidas pelos envolvidos na formação Africanidades em Ação, aconteceu em novembro de 2017, na Casa de Cultura de Belford Roxo. Neste evento, as Unidades Escolares participantes apresentaram os trabalhos desenvolvidos com os estudantes ao longo do ano. Segundo relatório das atividades desenvolvidas pelo setor, por questões de logística, algumas escolas não compareceram ao evento, porém enviaram registros fotográficos e audiovisuais.

De acordo com a listagem de frequência deste evento, das 56 escolas da rede municipal que atendem o Ensino Fundamental e Educação Infantil, 22 escolas enviaram representantes para a culminância. Das 21 creches, 5 compareceram ao evento. E das escolas 16 escolas que atendem a EJA, 5 fizeram-se presentes na atividade final. Não há, novamente, as indicações nas listagens de quais participantes eram ou são os dinamizadores/multiplicadores/multiplicadores que participaram das formações ao longo do ano. Em relação às escolas que atendem à EJA, cruzando os nomes dos professores que frequentaram os encontros ao longo do ano, encontrei 2 escolas em que seus dinamizadores/multiplicadores/multiplicadores expuseram os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano na culminância e que participaram quase que integralmente das formações

continuadas. Como está exposto na análise das listagens das atividades formativas regulares 3 dinamizadores/multiplicadores/multiplicadores mantiveram a frequência ao longo do ano, então a presença de 2 destes professores na culminância é bastante relevante.

Tabela 7 - Frequência das formações continuadas oferecidas pela divisão de projetos especiais – africanidades em ação – em 2017 (encontros regulares)

FREQUÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERECIDAS PELA DIVISÃO DE PROJETOS ESPECIAIS – AFRICANIDADES EM AÇÃO – EM 2017 (ENCONTROS REGULARES)						
TOTAL DE U.E.s:77	%		Maio	%	Setembro	%
EF/EI: 56	73%	Ensino Fundamental /Educação Infantil (frequências)	49	88	22	40
		Ensino Fundamental /Educação Infantil (ausências)	7	12	44	60
EJA: 16*	29% das U.E.s que oferecem EF, também oferecem EJA	EJA (frequências)	6	37	6	37
		EJA (ausências)	10	63	10	63
CRECHES: 21	27%	Creches (frequências)	7	35	4	20
		Creches (ausências)	14	65	17	60
* A EJA na rede municipal de Belford Roxo é oferecida no turno da noite. Nos turnos matutinos e vespertinos estudam os alunos do Ensino Fundamental de 9 anos.						

Fonte: SEMED, 2017

Em novembro de 2017, a DEJA/SEMEDBR recebeu convites de seis escolas para culminâncias, em seus espaços, dos projetos relacionados à temática racial. Algumas destas escolas promoveram atividades com os estudantes da EJA e algumas fugiram da visão estereotipada e “alegórica” do continente africano e suas contribuições para a constituição de nosso país. Um exemplo foi uma escola que construiu um gráfico com o quantitativo de negros e brancos por turma, abrindo espaço uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Analisando os convites recebidos pude observar que apenas 1 escola, das 3 que mantiveram a frequência regular nas formações continuadas desenvolvidas, realizou a culminância em seu espaço. Os dinamizadores/multiplicadores/ destas escolas conseguiram desenvolver atividades relacionadas à temática racial com as turmas da EJA? Se desenvolveram, porque não realizaram a apresentação dos trabalhos desenvolvidos para a comunidade escolar? Curiosamente, as outras cinco escolas que realizaram a mostra das atividades desenvolvidas no ano letivo e convidaram a DEJA/SEMEDBR não enviaram representantes às formações.

Então, perguntei-me: Porque essas escolas não escolheram professores para que participassem das formações? Se não existem dinamizadores/multiplicadores nestas escolas, quem se responsabilizou pela circulação das informações relacionadas as questões raciais para os professores? Finalmente, a participação na formação continuada Africanidades em Ação, é ou não relevante para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de EJA da rede municipal de Belford Roxo?

Constatei nesse processo que a Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo investiu ao longo dos últimos anos em formações continuadas para docentes voltadas para as questões raciais e obteve resultados na implementação da Lei 10.639 inclusive em algumas escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, frequentada majoritariamente por alunas e alunos negros²⁶. Diante destes fatores questionei-me sobre como a formação Africanidades em Ação perpassa os alunos destas escolas de EJA. Os alunos conseguem identificar as experiências relacionadas ao racismo que sofrem em seu cotidiano? Estas vivências são ouvidas e consideradas pelos dinamizadores/multiplicadores das escolas na construção de uma proposta de trabalho antirracista? Quais os critérios para seleção dos dinamizadores/multiplicadores? Como se dá o processo de formação desses professores? É possível identificar mudanças de percepções provocadas pela formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileira oferecidas pela Secretaria de Educação no cotidiano escolar das escolas participantes? Se sim, quais?

2.3 Memórias das primeiras iniciativas: com a palavra uma dinamizadora/multiplicadora pioneira

As primeiras ações com o objetivo de implementar a Lei 10.639/03 pelos professores da rede municipal de Belford Roxo iniciaram-se no município desde o ano de 2005, ou seja, quatro anos após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo a professora Inácia Stella, entrevistada em 31 de outubro de 2018, professora de história e atual formadora do programa continuada de formação Africanidades em Ação.

²⁶ O número de alunos negros matriculados na Educação de Jovens e Adultos no Brasil é inegavelmente maior que o de alunos brancos. Segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2016), são 565.010 alunos brancos contra 1.493, 056 alunos negros.

Inácia Estela, filha de Isabel de Souza da Silva e Laureno da Silva, teve sua consciência racial forjada pelos seus pais. O pai, hoje já falecido, sempre ensinou a filha sobre a valorização do negro e principalmente, da valorização da mulher negra, através da educação. Aprendeu também com o pai a nunca ‘abaixar a cabeça’, ‘se impor diante de certas situações’. Sua mãe, além de reafirmar os ensinamentos do companheiro para a vida de Inácia, preocupava-se, pois era assim era ‘cobrada’ com sua aparência.

Que negra, que negro nunca ouviu dos seus mais velhos que ‘o negro precisa ser duas vezes melhor que um branco para ser alguém na vida?’ Quantas vezes, as mães pretas trançavam impecavelmente suas filhas ou traziam seus meninos muitíssimo limpos e perfumados? Decerto que procuraram nos preparar para sobreviver a desigualdade nessa sociedade racista a qual ainda determina quais espaços negros e brancos devem ocupar.

Inácia Estela conta que em sua relação com as questões raciais iniciou-se em 1988, quando, católica, participou das reflexões propostas pela Campanha da Fraternidade com o tema: A Fraternidade e o Negro, no centenário da abolição da escravidão, a qual teve como objetivo geral assumir a nobre luta pela justiça e contra qualquer tipo de preconceito, racismo e ou discriminação (PAZ, 2018)²⁷.

Cabe destacar que a igreja católica, assim como outras instituições, movimentos sociais e intelectuais e sociedade civil dialogam com os poderes públicos sobre a agenda antirracista, porém cabe ao movimento negro o protagonismo nessa construção (PEREIRA, 2013), pois na década de 80 diversas iniciativas educacionais foram organizadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) uma vez que o tema da educação sempre foi considerado crucial no enfrentamento do racismo (ROCHA; SILVA, 2013).

A caminhada de Inácia na busca pelo conhecimento sobre a questão racial incluiu a presença nos debates no Instituto de Pesquisas de Culturas Negras (IPCN). A instituição, fundada em 08 de junho de 1975, no Rio de Janeiro, tem como objetivo principal estudar, pesquisar, denunciar e combater o racismo e todo e qualquer tipo de discriminação racial. A historiadora, no ano de 2004, iniciou a especialização em História da África e o negro no Brasil, através do qual ampliou-se seu ‘respaldo teórico’ acerca da temática. Segundo Inácia, o interesse pelas questões raciais, que sempre esteve presente, se fortaleceu a partir das formações que participou. Logo, percebe-se a relevância desses momentos formativos na constituição de Inácia enquanto profissional e enquanto pessoa.

²⁷ Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/ouvi-o-clamor-deste-povo/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

Em relação ao processo de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de Belford Roxo, Inácia recorda-se que em 2005, a Secretaria de Educação efetuou uma compra de livros literários voltados para a temática étnico-racial e efetuou a distribuição deste material para as escolas. Os professores escolhidos para receberem os livros, desempenhavam a função de dinamizadores de sala de leitura²⁸. Ela afirma que, naquele período as atividades relacionadas à Lei 10.639/03 eram realizadas pelos professores dinamizadores de sala de leitura, especialmente os que se identificavam com a temática, uma vez que não existia a figura do dinamizador da Africanidade. Somente em 2014, quando Inácia juntamente com a professora Norma Sueli assumiram a formação, houve a proposição da existência de um dinamizador específico para as questões raciais, porém em muitas escolas ainda é o dinamizador da sala de leitura que desenvolve todos os projetos propostos pela Secretaria de Educação, inclusive os da Africanidade. A escolha desses dinamizadores fica a cargo dos gestores, orientadores pedagógicos e educacionais das escolas. São orientados pelas profissionais da Secretária de Educação que este professor precisa se identificar com a temática e com a proposta de trabalho, ‘vestir a camisa’ e ter a consciência de que ele não vai desenvolver ‘mais um projeto’ e sim ‘O projeto’ de Africanidades da escola. Obviamente elas já receberam dinamizadores que não tinham o perfil desejado e informado para a equipe das escolas, pareciam que foram enviados apenas para atender uma solicitação do setor. Ao longo dos encontros esses professores sentiam-se inseguros, pois não se identificavam com o projeto. Nos anos de 2014, 2015 e 2016 a formação Africanidades ganhou ‘status’ de setor, embora ainda subordinado a Divisão de Ensino Fundamental as atividades formativas desenvolvidas pela dupla de professoras junto às escolas tiveram bastante visibilidade. Em cada ano foi escolhido uma personalidade negra para que fossem o fio condutor das atividades. Em 2014, a autora Carolina Maria de Jesus foi homenageada. No ano de 2015, o ator Grande Otelo e em 2016, ela se recorda. Em 2017, houve a alteração no nome da formação, que passou a se chamar Africanidades em Ação e passou a fazer parte do Departamento de Projetos Especiais. O tema escolhido foi a cultura material e imaterial do negro no Brasil.

Inácia disse que consegue perceber avanços significativos na ‘ponta’, lá no chão da escola. Os professores conseguem perceber que muito do que conheciam relacionado às questões raciais era baseado no senso comum e que com as formações eles conseguem se

²⁸ Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que são selecionados dentro das escolas para desenvolver atividades junto aos estudantes de incentivo à leitura literária.

reconstruam enquanto pessoas e enquanto profissionais dentro da escola. Um dos limites percebidos pela professora é imposto pela equipe pedagógica. De acordo com Inácia, os orientadores encaram o projeto Africanidades ‘como mais um trabalho’ e não como um esforço para cumprimento de uma lei que veio para combater o racismo reproduzido pelas escolas. Algumas escolas simplesmente não enviam dinamizadores e justificam dizendo que não há ninguém interessado, quando na verdade não existe interesse da escola em dar visibilidade a questão racial.

Inácia afirma, entretanto, que “quando nós vamos questionar, a escola diz que não tem ninguém interessado e a gente sabe que a história não é essa” e, quando indagada que a contar a :história”, afirma:

Pois é, né? Qual é a história? A história que eu não quero mais enviar um representante. Eu não quero trabalhar essa temática dentro da minha comunidade, eu trabalho da forma que eu quero, da forma que alguns professores querem trabalhar, entendeu? Uma forma somente no 20 de novembro para dizer que está acontecendo, mas eu não quero ter uma formação, não quero construir nada, entendeu? Então infelizmente, acontece isso também, ainda né. Ainda .²⁹

O público majoritário das formações é composto pelos dinamizadores do Ensino Fundamental I e II e parte dos dinamizadores da EJA. A Educação Infantil segundo Inácia, não consegue chegar, muitas vezes por falta de comunicação. Falando especificamente da EJA, é perceptível a presença desse segmento nos encontros e Inácia cita especificamente a E. M. Carolina Maria de Jesus³⁰ como um destaque. A escola mostrou-se muito atuante, através da dedicação da equipe e da dinamizadora, professora Márcia. Além de estar presente nas formações, a equipe tem dado continuidade ao trabalho proposto ao longo dos anos, possibilitando que a escola pudesse ser considerada uma das escolas de referência da rede municipal na construção de um currículo antirracista.

²⁹ ESTELA, I. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 19 mar. 2019.

³⁰ Nome fictício.

CAPÍTULO III

A EJA É NEGRA! AS VOZES DOS SUJEITOS

No terceiro capítulo, será privilegiada a perspectiva dos sujeitos da EJA sobre as questões raciais. Para tanto, analisarei os trabalhos produzidos pelos estudantes da EJA, buscando compreender as impressões dos alunos e professores sobre o racismo sofrido por eles em seu cotidiano e quais as possíveis contribuições da formação continuada Africanidades em Ação na vida desses .

Selecionei dentre as dezessete escolas que oferecem a modalidade, a E. M. Carolina Maria de Jesus³¹, que tem se destacado por inserir a temática racial em seu currículo e participar de forma ativa dos encontros de formação continuada Africanidades em Ação. A observação da apresentação da escola no Desfile Cívico de 2017, no qual foi notória a abordagem da temática racial e da Educação de Jovens e Adultos, organizados em um grupo de alunos, professores, equipe pedagógica e gestão, contribuiu também para a escolha desta unidade escolar como campo da pesquisa. Cabe salientar que os desfiles cívicos das escolas que integram a rede municipal de Belford Roxo passam longe das ideias de patriotismo e nacionalismo características do período da Ditadura Militar (1964-1985). Para as escolas da rede municipal de Belford Roxo, participar desse evento é a oportunidade de compartilhar com a comunidade escolar os projetos que foram desenvolvidos ao longo do primeiro semestre de cada ano letivo. Há uma grande mobilização da comunidade escolar para que a passagem das escolas seja marcante. Quem assiste aos desfiles tem a impressão de estar diante do desfile de escolas de samba do carnaval do Rio de Janeiro: os estudantes portam adereços de mão, usam ‘fantasias’, os gestores vêm à frente, apresentando à escola à população e ao palanque. O período que compreende a Semana da Pátria, primeira semana do mês de setembro, culmina no dia 07 de setembro, feriado nacional. Mesmo assim, o que se vê são todos os que estão envolvidos, passando em frente ao palanque com sorrisos nos rostos. Portanto, fica nítida a opção política da escola pesquisada em dar visibilidade à Educação de Jovens e à temática étnico racial em evento de tamanha importância para o município.

³¹ Nome fictício

Fotografia 1 - Desfile Cívico, 2017



Fonte: A autora, 2017.

No registro fotográfico acima, vemos duas estudantes da escola pesquisada, trazendo o trabalho o ‘mural das carinhas’ desenvolvido pelos alunos, no qual vê-se desenhos de rostos de mulheres negras ornamentados com representações de diversas texturas de cabelos. As estudantes estão em frente ao palanque principal, encabeçando o grupo de alunos e profissionais que atuam na EJA da escola pesquisada.

Em 2018, em um evento no qual professores que atuam na EJA compartilharam com seus pares práticas pedagógicas exitosas, a dinamizadora da referida escola apresentou as atividades desenvolvidas com os estudantes. Ainda durante o evento, informei às

dinamizadoras identificadas pelos números 02 e 01 sobre meu interesse em entrevistá-las e principalmente ouvir os alunos sobre o desenvolvimento da temática racial, intenção esta recebida com bastante entusiasmo por elas e pela equipe pedagógica e corpo docente da Unidade Escolar. Decorreram-se alguns meses entre essa conversa preliminar e a visita à escola propriamente dita, que foi intermediada pela Orientadora Educacional da escola, identificada pelo número 03, com a concordância da gestora. Entrevistei cinco estudantes da EJA, com idades entre 28 e 62 anos, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino.

A noite marcada para a visita à escola para entrevistar as professoras dinamizadoras e equipe pedagógica foi antecedida por uma semana de confronto entre o trafico de duas localidades no cetro de Belford Roxo, Palmeira e Castelar. Durante o trajeto, pude observar diversos carros da Policia Militar ao longo da via principal, assim como o blindado da PM. Senti-me insegura, com medo de que um tiroiteio se iniciasse a qualquer momento. Outra preocupação com a frequencia dos estudantes à escola fosse baixa. Estava dentro da Unidade Escolar fotografando o prédio antigo, este será demolido para a contrução de uma escola nova, quando uma aluna entrou correndo e me ordenou que corresse também. Motivo: uma patamo subiu a rua aparentando perseguir um veículo.

A escola pesquisada está funcionando em um espaço provisório construído no mesmo terreno em que está localizado o prédio antigo, nos fundos. A ‘escola nova’ trouxe bastante alegria à comunidade escolar. O espaço está bem cuidado, decorado com os nomes das turmas nas portas. Inclusive, as turmas da EJA estão sinalizadas nas portas também, tendência contrária ao que geralmente ocorre, já que a EJA costuma ser invisibilizada nas escolas, tem suas salas de aula decoradas com personagens infantis e seus os murais com os trabalhos de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fui recebida pela coordenadora de turno e pelas dinamizadoras 01 e 02. Elas relataram que os trabalhos realizados pelas turmas ficam guardados na casa de uma delas, porém um dos trabalhos, o ‘mural das carinhas’ que consiste em um painel com rostos de mulheres negras com traços negróides, foi emprestado para uma professora da escola e havia sumido. Disseram também que conseguiram reunir sete estudantes que participaram das atividades desenvolvidas sobre a temática racial no ano de 2017. Logo após ao breve acolhimento feito pela equipe, iniciei as entrevistas. Fui conduzida pelas professoras 01 e 02 a uma sala, na qual estava uma auxiliar de secretaria realizando trabalho burocrático porém não se manifestou durante as conversas. Entrevistei, separadamente, as professoras dinamizadoras 01 e 02 e em seguida, a orientadora educacional 02. A gestora da Unidade Escolar não estava presente,

pretendo retornar à escola para entrevistá-la. Segundo as profissionais, os estudantes aguardavam ansiosos para participarem da ‘conversa’. Eram sete alunos, os quais participaram das atividades sobre a temática racial desenvolvidas em 2017. Enquanto esperavam o término da última entrevista, professoras e estudantes expuseram os trabalhos realizados por eles na mesa do refeitório. Em grupo, em volta das atividades realizadas por eles nos anos de 2017 e 2018, iniciamos uma roda de conversa na qual os estudantes discorreram sobre suas impressões sobre manifestações racistas em seus cotidianos e sobre como as atividades propostas pelas dinamizadoras e desenvolvidas por eles os tocaram.

3.1 As vozes da EJA: os trabalhos desenvolvidos

Em novembro de 2017, a Divisão de Educação de Jovens e Adultos recebeu o convite da A escola pesquisada para visitar a culminância das atividades relacionadas à formação continuada Africanidades em Ação. No dia do evento chovia torrencialmente na Baixada Fluminense. Cheguei à a escola pesquisada juntamente com a equipe da Divisão de Projetos responsável pela implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal: professoras Norma Sueli e Inácia Stela e professor Davi Arsenio. A equipe técnico-pedagógica nos recebeu com alegria porém mostraram-se surpresos pois, apesar do convite feito, não esperavam que fôssemos por causa do temporal que caía naquele momento e também por terem o histórico de inúmeros convites feitos à SEMED, sem resposta, para participar das ações desenvolvidas na escola.

A A escola pesquisada, fundada em 25 de Novembro de 1976 e inaugurada três meses depois, está localizada no bairro de Santa Amélia, em Belford Roxo, Rio de Janeiro. A escola oferece à comunidade o Ensino Fundamental, do 1º ano 9º ano de escolaridade e EJA, que foi implantada no ano de 2010³², do 4º ao 9ºano de escolaridade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a escola atende a um público sócio-economicamente desfavorecido e por oferecer a EJA absorve estudantes de outros bairros do entorno. A estrutura física da escola é precária. Embora conte com cinco salas de aula, uma sala de leitura, uma secretaria, uma sala para arquivo inativo, uma sala de Informática, uma sala de Professores inacabada, dois sanitários para alunos, um sanitário para professores e funcionários, uma cozinha, um espaço para refeição dos alunos e uma despensa, os espaços

³² A Portaria nº13, de 02 de março de 2010, estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos na rede municipal.

estão em péssimo estado de conservação. Apesar do ambiente escolar estar bastante degradado, o trabalho pedagógico acontece a despeito da situação crítica na qual o prédio se encontra. A escola pesquisada apoia-se teoricamente nos estudos de Paulo Freire, buscando nas práticas pedagógicas desenvolvidas dar ênfase à interação entre os sujeitos envolvidos no processo, educadores e educandos, no mundo, em uma relação dinâmica.

Nesse dia, a merenda escolar servida foi uma deliciosa feijoada, cujos ingredientes foram doados pelos profissionais que atuam na escola. Duas das cinco salas de aulas abrigaram a exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes. As outras três não puderam ser utilizadas por estarem inundadas: a água da chuva escorreu pelo telhado. O pequeno espaço de convivência próximo às mesas do refeitório utilizado como pátio, também estava alagado. Mas mesmo assim os alunos lá se apresentaram, vestidos com amarrações de cangas coloridas fazendo referência aos tecidos estampados africanos. As salas de aula nas quais os trabalhos estavam expostos foram decoradas com folhas de bananeiras e coqueiros no chão e tecidos com estampas de animais característicos das savanas africanas. Observei que todos os trabalhos tiveram a ‘África’ como tema, estando subdivididos em dois subtemas: Estética da Mulher Negra e Arte Africana.

Em maio de 2019, ao retornar à escola pesquisada para entrevistar os professores e estudantes da EJA, pude observar outros trabalhos que foram desenvolvidos em 2018, após a minha primeira visita à escola. Aos subtemas Estética Negra e Arte Africana, foi acrescentado o de Biografias de Personalidades Negras, em decorrência de uma nova abordagem das questões raciais pelos formadores Africanidades em Ação, privilegiou a valorização das contribuições dos negros na sociedade brasileira no pós-abolição e também da proposição da leitura pelos alunos da EJA da rede municipal do livro Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, pela DEJA.

3.1.1 A Estética da Mulher Negra

A aceitação do cabelo crespo e do corpo negro pela mulher negra tem uma enorme influência na construção de sua identidade. Debaxo da ditadura do alisamento, muitas mulheres negras mal se lembravam da textura dos seus cabelos naturais. Outras tantas tiveram sua infância marcada pelos chamamentos de ‘nega do cabelo duro’, ‘cabelo de bombril’. Por muitas vezes os traços negróides característicos: lábios grossos, nariz largo e a cor retinta fizeram com que fossem comparadas aos macacos. Esses comentários carregados de racismo,

minaram por muito tempo a autoestima dessas mulheres, fazendo com que elas perseguissem um ideal de beleza que a sociedade elegeu como o aceitável: o branco.

A implementação da Lei 10.639/03 possibilitou que os questionamentos a esse padrão eurocêntrico de beleza e a aceitação dos corpos negros e cabelos crespos como belos começassem a ser discutidas nas salas de aulas. Nas turmas de EJA, majoritariamente negras também precisam que sejam realizadas atividades que possibilitem que esses estudantes negros se autoafirmem através da aceitação da sua estética e que os estudantes brancos saibam conviver com o diverso, sem depreciações. De acordo com Gomes (2002, p. 47), a escola pode atuar na contramão da reprodução desses estereótipos negativos:

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos.

Analisando os trabalhos realizados nos anos de 2017 e 2018, concluí que a escola pesquisada, tem dado ênfase a essa questão. A escola apresentou três atividades desenvolvidas pelos estudantes da EJA, que teve como base a figura de uma mulher negra. É importante ressaltar que compartilho aqui as minhas impressões a partir da leitura das imagens, pois não tive acesso aos objetivos traçados pelos docentes ao propor as atividades.

Na atividade ‘Meus cabelos coloridos’ vê-se em uma cartolina branca, margeada por desenhos inspirados em pinturas africanas tribais, a figura de uma mulher com cor de pele escura maquiado, lábios grossos pintados de vermelho e os cabelos estilo *blackpower* estilizados com tampinhas de garrafas *pets*. Abaixo, a frase no imperativo: ‘Vocês tem que respeitar!’. A frase, exige o respeito e a aceitação que a tempos foi negado à estética da mulher negra. A imagem remete à uma mulher negra, vaidosa, altiva.

Fotografia 2 - Culminância Africanidades em Ação, 2017



Fonte: A autora, 2019.

A atividade que compôs o ‘Mural das carinhas’ pareceu ser bastante significativa para a escola pesquisada pois esteve presente em diversos momentos importantes para a escola: em 2017 na culminância da Africanidade, em 2018 no Desfile Cívico e em 2019 foi citada pela dinamizadora/multiplicadora 02 como um trabalho cujo objetivo foi o de contribuir para a construção de uma autoimagem positiva das estudantes negras.

Fotografia 3 - Mural das carinhas, 2017



Fonte: A autora, 2019.

Não ficou evidente se o mural é refeito a cada ano com a participação de outros estudantes ou se o trabalho foi realizado em 2017 e rerepresentado a cada ano. Neste trabalho, novamente vê-se em rostos recortados de caixas de papelão, a pele negra maquiada e os lábios grossos pintados de vermelho. Porém destaca-se a diversidade de texturas capilares e penteados que as mulheres negras podem adotar. Na imagem observei negras carecas, de

cabelos brancos, rabo de cavalo, de cabelo ‘black’. Entendi que o trabalho também pode ter tido como objetivo possibilitar a compreensão de que embora o racismo imponha às mulheres negras um ideal de beleza onde o cabelo alisado é o padrão a ser perseguido, elas não devem se submeter a um outro padrão, o do cabelo crespo natural, que as limite a experimentar outras formas de expressão capilar. De acordo com o Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), que realizou estudos em 2017 e ouviu blogueiras, empresárias e cabelereiras sobre como aceitação do cabelo crespo pode contribuir para a construção da autoestima e identidade da mulher negra. Segundo as mulheres ouvidas pelo órgão as redes sociais estão sendo cada vez mais usadas como espaços para debater assuntos como cabelo natural, identidade negra e representatividade e que a decisão dessas mulheres em assumir seus cabelos naturais não é modismo, é um ato político (UNIC Rio, 2018). Assim sendo:

A blogueira e jornalista Luiza Brasil destacou a importância do movimento na Internet para o autoconhecimento e a autovalorização que estimula o uso do cabelo negro natural. Para ela, o uso do cabelo crespo “não é moda, não é tendência, nem vai passar”. “É um ato político, um ato de ocupação”, declarou (UNIC Rio, 2018).

³³

Inserir essa discussão, que está ‘bombando’ nas redes, nas salas de aula da EJA também é um ato político. No último trabalho analisado relacionado ao tema dessa subseção, em uma cartolina azul, vê-se a imagem de uma mulher negra, com a pele pintada de preto, lábios grossos de vermelho, cílios longos, argola dourada na orelha, vestida de bustiê, saia com a cintura (fina) à mostra e turbante, quadris largos pronunciados, com uma das mãos no quadril e a outra atrás da cabeça.

³³ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/uso-do-cabelo-afro-e-ato-politico-dizem-blogueiras-e-especialistas-em-beleza/>>. Acesso em: 20 dez. 2019

Fotografia 4 - Culminância da Africanidade, 2017



Fonte: A autora, 2018.

Na minha percepção, sem ter tomado conhecimentos dos objetivos da professora e desenvolvimento da atividade com a turma e dialogando com o conceito de lugar de fala, o qual a autora Djamilia Ribeiro (2017) tornou popular, que diz que lugar de fala trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017 p. 61). Todos possuem local de fala, que na verdade é o lugar de onde se fala, por se tratar de um conceito de *locus* social. Por isso, a temática étnicorracial não é exclusiva das pessoas negras. É uma discussão de todos, pois cada grupo social poderá contribuir para o combate ao racismo a partir da percepção do seu grupo social. Partindo, portanto, do meu lugar de fala, de mulher negra entendi que o trabalho reforça o estereótipo da mulher negra como a ‘mulata exportação’, atrelada a uma imagem que exacerba a sexualidade. Segundo Arraes (2014) a objetificação dos corpos das mulheres negras dá-se através de dizê-los invisíveis e indesejados sexualmente: mamilos, axilas e

genitais negros são ditos não atraentes pela indústria sexual, por exemplo. Quando esses corpos negros femininos são alvo de desejo, são associados a algo ‘exótico’, ‘pecaminoso’, a cor da mulher negra é dita ‘a cor do pecado’. Comumente a mulher negra com corpo padrão, ‘mulata exportação’ vive essa dicotomia entre ter seu corpo desejado por ser gostoso, exótico, quente porém privada muitas vezes do amor romântico, do matrimônio.

3.1.2 Arte Africana

O parágrafo segundo da Lei 10.639/03 diz que os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Erroneamente professores interpretam que somente os docentes das disciplinas destacadas no texto da lei são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades que abordem os conteúdos especificamente citados nas escolas. Obviamente nas culminâncias dos projetos que envolvam a questão racial o que se vê é uma enxurrada de trabalhos de Artes.

Observo que é muito comum a tendência a compreender a África como um país único e não como um continente composto por 54 países com culturas diversas se repita no ensino da Educação Artística. Desse modo, muitas vezes a arte africana é representada através de máscaras tribais, tecidos estampados, colares de materiais retirados da natureza (ossos, madeira, búzios e conchas, dentes de animais, dentre outros) como se não houvesse diversidade nas manifestações artísticas de todos esses países.

A escola pesquisada os trabalhos que foram apresentados na Culminância em 2017 representou a Arte Africana dentro dessa perspectiva. Um dos trabalhos, ‘Máscaras Africanas’ estava exposto em um varal em uma das salas. Utilizando a técnica de papel machê³⁴ e pintadas com tinta guache de cores vibrantes, foram decoradas com desenhos representando rostos humanos com expressões alegres. Não observei nenhuma placa indicativa nas máscaras que informassem ao visitante de que país do continente africano elas eram, quais povos as confeccionadas e com quais objetivos. Uma atividade que pareceu estar exposta para ornamentar o espaço poderia ter trazido maiores informações sobre as especificidades dos países africanos.

³⁴ Técnica que utiliza papel picado embebido em água e depois misturado à cola e gesso, formando uma massa que pode ser utilizada para moldar elementos decorativos diversos.

Fotografia 5- Culminância da Africanidade, 2017



Fonte: A autora, 2018.

Outro trabalho da área de Educação Artística fora esculturas feitas com sabão em barra. As obras retratavam peixes em sua maioria. Novamente não observei nenhuma informação no trabalho que me possibilitasse identificar qual país do continente africano foi utilizado como referência para as atividades. Após a entrevista com a dinamizadora/multiplicadora 02 ficou claro que a escolha do sabão para a realização da

atividade deveu-se ao baixo custo uma vez que outros materiais, como a argila por exemplo, poderiam não ser acessível a todos.

Fotografia 6 - Culminância da Africanidade, 2017



Fonte: A autora, 2018.

3.1.3 Biografias de Personalidades Negras

A partir do ano letivo de 2018, a DEJA encaminhou às escolas da rede municipal de Belford Roxo documentos norteadores que objetivaram nortear as práticas pedagógicas da modalidade, indicando obras literárias para leitura de estudantes e professores. Os docentes e professores especialistas (orientadores pedagógicos e educacionais) participaram de formações continuadas mensalmente a fim de que fossem instrumentalizados para que

pudessem ministrar os conteúdos de modo mais contextualizado possível para esse público tão diverso. Em 2018 a EJA conheceu Carolina Maria de Jesus, através do livro Quarto de Despejo (1960). A biografia da autora, negra, mãe de três filhos, solteira, moradora de uma favela e catadora de papel, confunde-se com a trajetória de vida de muitas de nossas alunas da EJA. Sua escrita, com alguns erros ortográficos, também poderia aproximar Carolina dos nossos estudantes. A questão racial e de classe estava presente, possibilitando discussões sobre as faces contemporâneas do racismo, para além do uso dos panos estampados e turbantes. A aceitação e repercussão foi muito além do esperado. As escolas se envolveram e realizaram trabalhos belíssimos de leitura, produção textual e integração de saberes. Na escola pesquisada não foi diferente. Carolina de Jesus esteve viva na escola: presente nas avaliações dos anos finais que foram construídas tendo como base trechos do livro Quarto de Despejo assim como no Desfile Cívico, no qual as práticas pedagógicas das escolas são expostas para a comunidade:

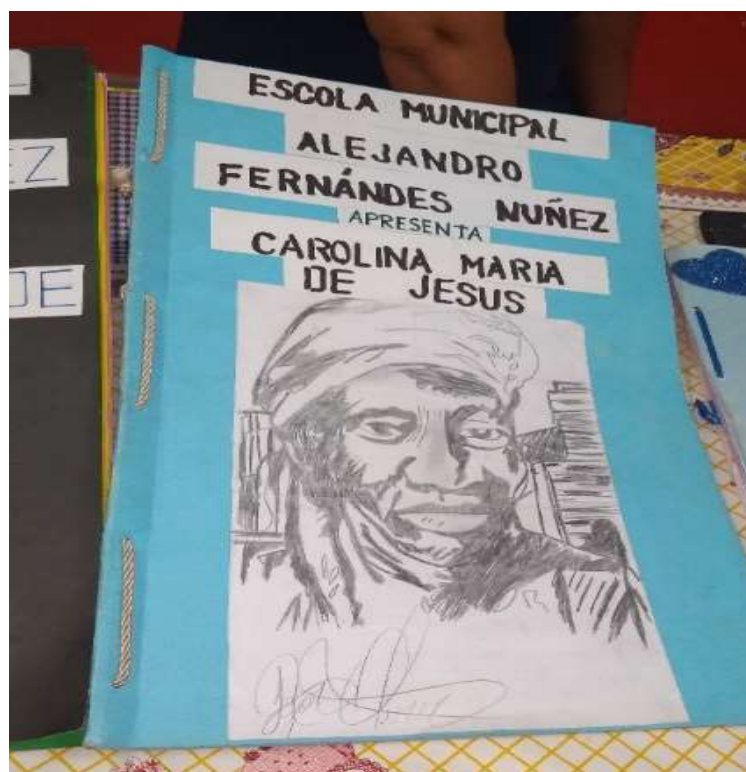
Fotografia 7 - Desfile Cívico, 2018



Fonte: A autora, 2018.

Quando estive na a escola pesquisada, em maio de 2019, para entrevistar os estudantes, chamou-me a atenção de como Carolina Maria de Jesus estava viva na memória dos alunos. Ao pedir que eles explicassem sobre os trabalhos que desenvolveram, foi perceptível a identificação deles com a autora: seu modo de vida e os preconceitos de raça e classe que ela sofreu. A pedido da dinamizadora/multiplicadora 01 os alunos realizaram uma pesquisa sobre Carolina e, a estudante E4 trouxe tantas informações sobre a autora e sua obra que inspirou a professora a construir coletivamente um livro inspirado em Carolina Maria de Jesus e o seu livro mais famoso, Quarto de Despejo. Um exemplo de como o professor pode e deve dialogar e aprender com seus alunos.

Fotografia 8 - Livro inspirado em Quarto de Despejo, 2019



Fonte: A autora, 2018.

3.2 As vozes da EJA: professores

A construção de um currículo que privilegie o combate ao racismo através da Educação para as Relações Étnico Raciais nas escolas é muitas das vezes um voo de uma ‘andorinha só’. Nos espaços escolares onde se observam práticas pedagógicas que objetivam

implementar a Lei 10.639/03, cotidianamente vemos um educador (professor, pedagogo, gestor ou outros) que por ter identificação pessoal com a temática racial, toma para si a responsabilidade de sensibilizar professores, convencer a equipe pedagógica da importância desse trabalho e desenvolver as atividades propostas. Em outros momentos, esse professor tenta sozinho transpor os limites para o desenvolvimento da temática racial na escola. Torna-se referência, não como inspirador, mas para que os outros professores não se preocupem com esse assunto de racismo, pois já tem alguém que gosta de lidar com ‘essas coisas de preto’. Muitas vezes esse educador investe individualmente em sua formação relacionada à temática racial. Mas a implementação da lei 10. 639/03 se tratar de uma iniciativa individual e não uma construção coletiva da comunidade escolar. Não é incomum que, com o desligamento desse profissional do espaço escolar, uma caminhada árdua se interrompe e todo trabalho se perde, pois as sementes plantadas não encontraram solo fértil.

Através dos relatos das professoras dinamizadoras 01 e 02 e da orientadora educacional 03, obtidos através de entrevista semiestruturada, tive como objetivo analisar os seguintes aspectos: cor/raça, a motivação do profissional para desenvolver atividades relacionadas à temática racial na escola pesquisada, a participação na formação continuada Africanidades em Ação, as iniciativas existentes na Unidade Escolar visando a implementação da Lei 10.639/03 e quais os limites e possibilidades para a inserção da temática no cotidiano escolar no qual está inserido.

Em relação à cor/raça (2) duas das três (3) professoras entrevistadas se autodeclararam negras, embora fenotipicamente não apresentes traços negróides pronunciados. ‘Quando eu falo que sou negra, eles falam: nãaaaaaoooo...a senhora não é não! Por eu ter a pele mais clara mas eu me reconheço como [negra] sim.’ As duas professoras negras pontuaram que os estudantes demonstram muita dificuldade em reconhecerem-se enquanto negros e a fim de auxiliá-los no processo de construção de identidade racial, essas professoras negras se colocam como referência para estudantes também negros, que são maioria nas salas de aula de EJA no município.

Existe uma negação também do próprio negro que não se reconhece enquanto negro e eu falo isso! “Mas professora, a senhora não é negra...” “Na pele não, mas olha o meu nariz ! Eu me reconheço. Eu me reconheço enquanto negra... talvez é isso que precise para vocês, respeitar o cabelo trançado, respeitar os traços que vocês chamam de brutos, mas é respeitar uma África né.” (01)

Uma das professoras não fez nenhuma menção sobre seu pertencimento racial, apresentando fenótipo característico da cor/raça branca. As duas professoras autodeclaradas negras, revelaram que, o pertencimento racial foi para elas o motivador para que ambas se lançassem no desenvolvimento das atividades relacionadas à temática racial no âmbito educacional, visando combater o racismo

existente na sociedade que a escola reproduz, pois elas mesmas vivenciaram o racismo na própria pele. “Eu sou neta de uma mulher loura de olhos verdes, mãe da minha mãe e mãe do meu pai, era negra, eu sempre senti essa...diferença...foi aonde eu abracei (a questão racial)” (02)³⁵

De acordo com a professora 02, professora de História, o início das atividades voltadas para a temática racial na escola pesquisada, deu-se em 2009, quando a escola passou a oferecer o sexto ano de escolaridade no primeiro semestre, na modalidade EJA. Ela, juntamente com a professora 04, de Ciências, continuaram a desenvolver o trabalho que já acontecia em outra Unidade Escolar, com a colaboração da professora 05, de Língua Portuguesa. Segundo 02 as atividades desenvolvidas com a turma de sexto ano de 2009.1 envolveu somente o tema, a partir de debate, não havendo a integração com a disciplina de Educação Artística como existe atualmente. Em 2010, ainda sob a responsabilidade da professora, ocorreu uma ampliação modesta do projeto, pois ainda não era um projeto da escola, era um projeto da 02:

No outro ano, aí era meu o projeto. Não era o grupo, era meu. Conforme fomos ficando e tinha os eventos na escola e isso tinha, como era uma escola até o 5º ano, tinha Dia das Mães, Páscoa [...] tinha jantares para os alunos e que ainda tem até hoje, eu disse “opa, é a hora de eu jogar meu projeto da África. Porque eu falava “Fátima, vamos fazer alguma coisa?” aí nós tivemos a primeira feijoada já com alguns trabalhinhos expostos que ainda não eram as carinhas, era uma coisa [...] um poema, uma apresentaçõzinha e deu certo ³⁶

No ano seguinte, o projeto ampliou-se novamente, com a integração da professora de Língua Portuguesa e que também ministrava a disciplina Educação Artística. A partir de então, houve o apoio da equipe pedagógica. Com a chegada da 03, orientadora educacional, na Unidade Escolar, o evento tornou-se maior:

[...] Sei que elas compraram essa nossa ideia, não tenho que usar de falsa humildade, porque eu nunca quis nada pequenininho, pequenininho....ah não... vamos fazer, vamos fazer, vamos ampliar...eles foram comprando as ideias, foram agregando, vamos fazer algo bacana [...] ³⁷

As três professoras entrevistadas citaram a valorização do trabalho realizado pela atual gestora da escola. Todas destacaram a postura colaborativa e parceira da gestora. Salientaram que sentem-se ‘fortalecidos, não isolados’. Segundo 02, a gestora tem um carinho especial pela EJA da escola e mesmo que ela não faça, ela cobra e que isso faz a uma

³⁵ FONSECA, M. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

³⁶ FONSECA, M. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

³⁷ PICININI, M. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

diferença. 02 diz que a EJA sempre foi uma modalidade de ensino muito a parte, de tudo, até das gestões da escola e que ela, a gestora, é muito presente, fato observado e comentado também pelo corpo docente, o que não ocorreu em gestões anteriores. A professora 01 confirma:

a gente não pode falar da nossa diretora não, ela nos apoia em tudo o que a gente pretende fazer! Ela sempre está ali do nosso lado e ela elogia muito o nosso trabalho. Eu acho isso muito importante! Ela sempre fala que a escola é referência...foi ano passado que nós fizemos aquele desfile... nós nos empenhamos né, chamamos os colegas e fizemos realmente todo mundo junto todos um ótimo trabalho. E, ela ficou muito satisfeita! Então ela tá sempre do nosso lado, a gente não pode falar de jeito nenhum dela, ela nos acompanha muito!³⁸

Em relação à formação continuada em serviço Africanidades em Ação, perguntei às professoras entrevistadas sobre a influência da atividade proposta pela SEMEDBR no trabalho que é desenvolvido na escola. A professora dinamizadora 02, relatou que tem frequentado todos os encontros relativos à formação, mesmo estes não sendo destinados especificamente aos dinamizadores da EJA, inclusive provocando espanto na formadora responsável, quando 02 se identificou como profissional que atendia a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o público alvo era o Ensino Fundamental para crianças. Um dado importante é que o projeto relacionado à temática racial desenvolvido na escola pesquisada só passou a ser conhecido pela equipe responsável e ganhou notoriedade na rede municipal a partir da reportagem escrita pelo jornal Extra, em 2017, ou seja oito anos após o início das atividades na escola. A professora dinamizadora 01 participou de um encontro, em 2018, cujo tema foi bonecas africanas. E a orientadora educacional 03 não participou de nenhuma formação. Segundo a orientadora, não há um convite do setor responsável para que participem das formações, porém a professora dinamizadora 01 frequenta os encontros por conta própria e compartilha com seus pares os saberes adquiridos.

Quanto aos limites encontrados no desenvolvimento das atividades voltadas para a temática racial, duas das três entrevistadas citaram o racismo religioso, tanto de professores e alunos quanto dos responsáveis. Infelizmente a história e cultura afro-brasileira ainda é reduzida à religiosidade de matriz africana, principalmente pelas denominações evangélicas. 02 diz que infelizmente é mais fácil [a aproximação com a temática racial] quando você está em uma religião que não é evangélica, quando você é participante da igreja católica, da

³⁸ BUENO, F. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

religião de matriz africana. A educadora 03 relata a resistência de um estudante adulto da EJA em participar da atividade proposta para ser apresentada na culminância do projeto:

O negativo mesmo é a resistência de alguns por conta da religião, isso foi uma coisa assim muito pesada, marcante, até o ano passado...a gente tinha um senhor adulto todo motivado, alegre, felicíssimo, todo ali envolvido, estudando, lendo os textos, vendo as crianças se apresentando, mas ele disse que no dia da apresentação do evento ele não podia fazer porque a esposa dele não iria aceitar, os filhos dele não iriam aceitar, porque ele era evangélico...ele nem viria...mas sabe, é triste, porque você via que ele estava para além disso mas a questão religiosa e familiar pesou muito para ele não poder realizar uma atividade pedagógica da escola. Isso ainda...pra gente que quer tanto avançar nessas questões ainda é uma coisa negativa e dói³⁹.

A professora dinamizadora 02 relata que vivenciou situação semelhante à descrita acima ao propor à turma de EJA uma atividade sobre a mitologia grega. Uma das alunas, de 60 anos de idade, empresária e evangélica, embora apaixonada pela cultura grega inicialmente recusou-se a vestir-se de deusa grega por conta da sua opção religiosa. A aluna só aceitou participar da atividade pedagógica proposta após autorização do seu líder religioso:

[...] “eu tenho 60 anos, sou crente, a senhora tá aí fazendo essas roupas lindas”, eles fizeram com cetim e “eu queria tanto vestir uma deusa, mas eu não posso” aí eu falei com ela e a senhora acha que eu posso atrapalhar sua religião? “Não professora, de coração é meu sonho, mas eu não posso fazer isso”. Eu falei mas você tem alguém que comanda na igreja, não tem um pastor? Conversa com ele, se ele disser não, a senhora respeite, mas vai que ele diz um sim pelo seu entusiasmo...trinta anos sem estudar... ela foi pedir autorização e eu incentivei, ela voltou toda feliz: professora ele deixou!” (02)⁴⁰

Nota-se diante dos exemplos trazidos pelas profissionais da escola pesquisada, que as dificuldades enfrentadas pelos professores dinamizadores ao lidar com a opção religiosa dos estudantes da EJA durante a proposição de atividades cujos temas sejam a história e cultura afro-brasileira e africana precisam ser abordadas durante as formações continuadas oferecidas pela SEMEDBR.

Sobre as possibilidades, 02 destaca o painel das ‘carinhas’ que através da criação de rostos de mulheres negras destacando os traços fenotípicos da raça: lábios grossos, narizes largos, cabelos crespos em penteados diversos, contribuiu para a construção de identidade racial pelos estudantes, contribuindo para uma auto imagem positiva desses sujeitos. A professora afirma:

³⁹ PICININI, M. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

⁴⁰ FONSECA, M. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

[...] as carinhas porque era para trabalhar rostos e eles perguntaram professora o que tem de mais importante eu falei fora o rosto, os cabelos e os lábios, porque eu quero que você veja não mais uma carinha, mais uma negra. Mas se for uma negra, a boca vai ser maior, o cabelo diferenciado...eu falei: “mas é esse olhar que eu quero. Eu não quero que você bote um olho colorido, eu não quero que pense em fazer uma sobrancelha perfeita, uma boca perfeita... Como você veria uma negra e as bocas começaram a crescer e quando cresceram, eu falei: “meu Deus era esse o passo e quando elas fizeram aquela boca enorme, elas falaram: “professora, ficou linda!” “Porque a mulher negra é linda!” Ai elas entenderam que elas fizeram uma mensagem com as próprias mãos” (02)⁴¹.

Outro aspecto citado que se relacione com o anterior é a ampliação do conceito de cidadania, percebido por 03 ao perceber esses estudantes mais seguros ao defender seus direitos, mais desenvolvidos ao expressarem-se oralmente, ao exporem seu fenótipo, a se reconhecerem enquanto negros assim como o reconhecimento dos alunos sobre o quanto todo esse processo de construção foi importante na vida deles. A professora dinamizadora 01 destaca a visita dos estudantes da EJA e dos professores à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), oportunidade decorrente à reportagem feita pelo Jornal O Dia, da qual o trabalho realizado na escola obteve destaque. Segundo a professora, os alunos gostaram muito, eles queriam até passear na faculdade.

3.3 As vozes da EJA: os estudantes

No mesmo dia da entrevista com as professoras dinamizadoras da Africanidade e a orientadora educacional que atendem a EJA, aguardavam ansiosos em frente aos seus trabalhos, cinco alunos da escola, com idades entre 28 a 62 anos. O principal objetivo de ouvir as percepções dos alunos sobre as atividades voltadas para a temática racial propostas pelas professoras dinamizadoras da formação continuada em serviço Africanidades em Ação, a fim de observar o caminho traçado pelo que é pensado na Secretaria Municipal de Educação até a ‘ponta’ que é o aluno.

Os estudantes foram questionados sobre o racismo presente no cotidiano. Quatro dos cinco estudantes, os fenotipicamente lidos como negros, declararam que enfrentaram situações onde o preconceito racial se manifestou. E1E1, 62 anos, relatou uma situação que ocorreu em uma lanchonete do qual é cliente assíduo:

“Bom, em relação ao racismo, a verdade é que... Latente, né? A gente sente, a gente... É, em relação a atitude das pessoas. Ontem mesmo, ontem mesmo eu

⁴¹ FONSECA, M. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 6 jun. 2019.

cheguei aqui em Belford Roxo. Eu cheguei do trabalho, aí eu entrei numa loja. Não vou nem falar o nome da loja porque senão... Vai... *risos* Deixa pra lá e tal. Pedi, eu pedi um salgado, né? E eu senti que houve, assim, uma certa... A moça que veio me atender, meio assim com uma certa... Um desprezo, entendeu? Só que, só que eu sou frequentador quase que assíduo dessa loja. E ela não estava lá, nas vezes que eu estive lá, ela não estava. Então eu procurei não deixar que ela percebesse que eu não gostei da atitude dela. O que que ela fez? Eu tive que pagar o que eu ia consumir, eu tive que pagar antes. Aí eu perguntei: "E se eu tiver que comer de novo, eu vou ter que pagar de novo?" Aí ela ficou sem... Ela não esperava que eu fosse dar uma resposta de nível, né? De nível. Aí eu fui lá na geladeira como... pra mostrar que eu conhecia a loja. Ah, eu vou pegar tal produto ali na geladeira. Aí eu fui lá, peguei e tal. Moça, por favor, me passa o... né? Pra mostrar que eu, poxa, eu vou pagar. Eu vou pagar. Eu não tô ali pra ela imaginar que a minha cor vai comer e vai deixá-la ali e... Vida que segue⁴².

Observei que, o aluno ao perceber o ‘ar de desprezo’ prontamente o associou à cor da sua pele. Embora sua reação não tenha sido combativa, ela veio. E E1 observou que a atendente não esperava o seu questionamento acerca do pagamento antecipado do consumo. Fez questão de mostrar familiaridade com a loja para mostrar que era um cliente habitual. Muito interessante a percepção do aluno assim como a sua reação e ação diante do ocorrido. Para muitas outras pessoas negras, talvez essa manifestação do preconceito racial da atendente passasse despercebida, ou confundida com preconceito social.

O estudante E2, de 29 anos, deficiente mental leve segundo as professoras dinamizadoras, conta que já foi chamado de macaco por um ‘amigo’, que foi colocado entre aspas pelo próprio aluno, pois segundo seu entendimento um amigo não deveria injuriar o outro. Porém, diferentemente de E1, o estudante E2, naturalizou o episódio, dizendo que é algo cultural, que acontece e é assim mesmo mas mesmo assim reconheceu que não deveria ser.

Outro episódio de naturalização do racismo, foi relatado pela aluna 02, de 28 anos, que foi chamada de ‘neguinha de cabelo duro’, dentro da escola. Segundo a estudante o racismo existe, e infelizmente não se pode fazer nada. Tanto ela quanto E2 usaram a expressão ‘não levei para o coração’ e ‘não guardo rancor’ para refererirem-se aos que agiram com eles de modo preconceituoso.


Reação contrária teve a aluna E3, que disse que nunca sofreu preconceito racial porém precisou defender uma colega que se calou diante do episódio, ‘colocando a pessoa no lugar dela’. E3 relata conta que não é agradável ser chamada de ‘macaca, cabelo duro, negrinha’, como provavelmente sua colega deve ter sido chamada. Mais uma vez, a injúria racial é citada

⁴² SOUZA, J. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 2 jun. 2019.

como manifestação do racismo, e é, mas não somente. Talvez por isso E3, uma jovem negra, relatou que nunca sofreu preconceito racial, pois nunca tenha sido xingada de macaca.

A aluna E4, única fenotipicamente branca porém se autodeclarou negra por ter pais e avós negros⁴³, relata que nunca sofreu preconceito racial porém já presenciou algumas situações que gostaria que as suas filhas vivessem ou vissem, o que pressupõe que estas sejam negras. A estudante relata que procura mostrar para suas filhas a importância do negro na construção do país ao contrário do que comumente é ensinado. Diz que o brasileiro não conhece sua história, suas raízes e que não procuram saber de onde veio, de onde é.

Sobre os trabalhos realizados, E4 faz um relato emocionante sobre a pesquisa realizada por ela sobre Carolina Maria de Jesus, em 2018. Ela pesquisou a biografia da autora para a confecção de um livro sobre a autora:

Que que acontece. Falar de Carolina Maria de Jesus, né, uma mulher pobre, negra, que veio de periferia, né? Eu procurei a fundo, fui procurar a história dela e, assim, me identifiquei muito, né? Por ela ser mulher, mãe, e muitas das vezes a mulher não é respeitada, por ela ser negra, pior ainda. Então o que acontece? Foi muito gratificante pra mim procurar. Eu não conhecia, as professoras que chegaram com esse projeto. Eu mergulhei a fundo, fui atrás, fiz a biografia e foi muito gratificante pra mim. Eu me senti importante, né? Por fazer parte desse, desse trabalho. De confeccionar. Eu escrevi algumas coisas, mas os meus amigos também escreveram. Eu fui pesquisando, fui passando pra eles. E, pra mim foi um aprendizado que eu vou levar pra minha vida toda, assim. Um aprendizado pra vida e saber que qualquer coisa que a gente escreva que seja pra acrescentar no mundo, porque ela fez muita diferença porque ela diz numa frase dela que a gente pode ter um monte de amigos, mas se a gente tem um livro, a gente tem tudo. A gente não tem só amigos carnais. Se a gente tem um livro, a gente tem tudo. Então, tipo assim, ela não tinha muitos amigos. Mas ela tinha um livro, e aquilo ali completava ela. Então, se eu tenho um livro, me completa. Só fiquei triste pela situação, assim, quando ela faleceu, ela faleceu só, né? Abandonada. Porque a mídia deu preferência a uma branca, a uma filhinha de papai. Sendo ela brasileira, deram pra Clarice. Só fiquei triste nisso, porque o povo, ele não reconhece, o quão importante é a nossa cultura, né? Uma mulher de periferia, favelada, como ela gostava de falar, "eu sou favelada, eu sou da favela". E é isso, assim, às vezes a gente tem que mostrar o nosso valor. Independentemente de como a gente escreve, de como a gente fala, de como a gente faz. Se a gente tá acrescentando... É isso aí (E4) 

A estudante E5, que encarnou Carolina Maria de Jesus no desfile cívico em 2018, relatou que esse trabalho ‘mexeu muito com ela’ e que esse livro, Quarto de Despejo, poderia

⁴³ Essa afirmação se associa à ideia *One drop rule* ou a regra de uma gota de sangue, a qual nos Estados Unidos, considerava negras as pessoas que possuísem quaisquer ascendentes africanos, mesmo que estes fossem antepassados longínquos. Em alguns casos, o Judiciário Estadual limitava a fixação da ascendência em trinta e dois graus; em outros, em dezesseis e até em oito graus, mas, como regra geral, não havia limitação

⁴⁴ GOMES, T. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 2 jun. 2019.

ser o livro dela. Ao ser questionada sobre o motivo ela disse que ‘porque sou negra igual a ela, entendeu? E já sofri preconceito, racismo, tudo isso, entendeu? Adorei interpretar ela.’

A identificação das alunas com a história de Carolina é um aspecto relevante a ser destacado. Carolina foi mulher, negra, favelada, mãe e solteira. Se viva fosse nos dias atuais, poderia ser colega de turma destas alunas na EJA. Carolina Maria de Jesus, teve voz e foi voz, por meio de sua escrita. E deu voz a essas mulheres da EJA da Alejandro. Sobre o ‘mural das carinhas’, a estudante E3 compartilhou suas impressões sobre o trabalho:

Então, pra mim foi muito interessante, né? Igual a gente tá falando, justamente pelo racismo. Como vocês podem ver, aqui só tem bonecas, é, negra, né? Até porque foram os negros que descobriu o nosso país e, é uma coisa, é, assim, é... Chato, de ver o racismo e a gente trabalhar em cima dele. Porque é uma coisa muito, assim, inspiradora pra mim... E nova. Porque a gente tem que mostrar pra essas pessoas que independente de qualquer coisa, da gente ser negra ou não, a gente não vai deixar de viver. A gente não vai deixar de comer, de beber e de viver a nossa vida, e principalmente o dia a dia, e de aprender coisas novas por causa de um racismo... E... Pra mim foi um aprendizado muito grande. E eu tô muito feliz por aprender (E3)⁴⁵.

Em suma, diante dos relatos dos estudantes acerca dos episódios de preconceito racial que sofreram ao longo da vida, que em sua maioria envolveu casos de injúria racial, entendi faz-se necessário abordar outras nuances do racismo nas atividades escolares que tenham como objetivo discutir as relações raciais nas escolas. O racismo é o fundamento de nossa sociedade e raiz de toda sorte de dificuldades que o negro enfrenta para que desfrute das mesmas oportunidades que uma pessoa branca. Promover discussões em turmas de EJA sobre outras manifestações de preconceito racial, instrumentalizaria esses estudantes para que se percebessem enquanto vítima de preconceito racial e assim pudessem se defender.

⁴⁵ FERNANDES, Y. Entrevista concedida à Thatiana Barbosa da Silva. Belford Roxo, 2 jun. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de contribuir para os campos de pesquisa EJA, Educação Étnicorracial e formação continuada de professores, compartilho algumas reflexões e questionamentos que, estão longe de esgotar as possibilidades de diálogo dentro e entre esses campos.

Durante a pesquisa apresentada procurei analisar características e dimensões da implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de Belford Roxo, através da recepção de estudantes da EJA à formação de professores no âmbito no projeto “Africanidades, intencionando investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo que objetivam a implementação da referida Lei. Tomei como ponto de referência as escolas que atendem a EJA assim como discutir os limites e as possibilidades da Educação para as Relações Raciais para a Educação de Jovens e Adultos a partir da escuta de estudantes da modalidade sobre suas experiências em relação aos currículos e práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Me propus também a investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo para que a implementação da Lei 10.639/03 ocorresse de modo efetivo, especificamente nas escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, pesquisei oferecimento de formações continuadas em serviço pelos setores que compõe o Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2017 e se, especificamente as formações dinamizadas pelo setor responsável pela implementação da Lei 10.639/03, foram direcionadas aos professores que atuam na EJA. Após a análise das listagens de frequência dos encontros, ficou evidente que todos os setores que compõe o Departamento de Ensino, ofereceram formações continuadas em serviço para seus profissionais.

No que concerne à EJA, os encontros formativos organizados pelo setor responsável pela modalidade obtiveram frequência expressiva do público para o qual foi destinado. No entanto, as formações dinamizadas pelo setor responsável pela promoção de leitura e pelo setor responsável pela implementação da Lei 10.639/03, alcançaram um público muito reduzido, por não haver lotação de professores na EJA designados especificamente para a função de dinamizadores/multiplicadores de leitura e também porque as formações voltadas para a discussão das questões raciais não foram direcionadas aos professores que atuam na modalidade, inclusive foram oferecidas fora do horário de trabalho desses profissionais, os que as frequentaram o fizeram por iniciativa própria. O não oferecimento de formações

continuadas em serviço para os dinamizadores/multiplicadores para as questões raciais na EJA, as quais deveriam ser dinamizadas dentro do horário de trabalho dos profissionais reflete a invisibilização da modalidade pela própria Secretaria Municipal de Educação. Mesmo que o setor responsável a princípio não tivesse planejado dinamizar os encontros para os professores do turno noturno, caberia às instâncias superiores atentar para a questão e buscar soluções junto aos responsáveis para a inclusão da modalidade nos encontros formativos. Porém, quem sinalizava a exclusão dos professores da EJA das discussões acerca da temática, era a responsável pela Educação de Jovens e Adultos. Cabe a reflexão sobre essas lacunas no currículo da EJA da rede municipal de Belford Roxo decorrentes da falta de oferta de professores instrumentalizados teoricamente para a construção de um currículo antirracista. Apesar das referidas lacunas, cabe destacar que há quatorze anos as iniciativas para implementação da Lei 10.639/03 ocorrem na rede municipal de Belford Roxo. Inicialmente, os professores responsáveis pelas ações eram os dinamizadores/multiplicadores da Sala de Leitura. Mais uma vez citados, a relevância desses profissionais fica evidente não somente na promoção da leitura literária nas escolas mas como articuladores de todos os projetos incluindo os de temática racial. Infelizmente desde 2018 a EJA não conta mais com esses profissionais, o que limita a discussão da temática com os jovens e adultos. Fica evidente a importância dos dinamizadores/multiplicadores da Sala de Leitura também como articuladores pioneiros da discussão das questões raciais nas escolas municipais de Belford Roxo. Entretanto, a baixa ocasionada pela retirada desses professores das escolas da EJA empobrece as articulações para a implementação da Lei 10.639/03 na modalidade.

Revisitando as memórias de umas das primeiras formadoras, um dos limites para que as ações planejadas no setor cheguem às escolas é imposto pelas equipes pedagógicas das mesmas, pois os professores especialistas (orientadores pedagógicos e educacionais) não percebem a importância de uma formação que visa combater o racismo reproduzido no cotidiano escolar. Nesse sentido, nas análises das listagens de frequência dos encontros formativos Africanidades em Ação, pude constatar a ausência dos orientadores pedagógicos e educacionais nas formações. Geralmente é o próprio pedagogo que atua na escola que repassa as informações contidas nos ofícios para os dinamizadores/multiplicadores. Porque esse profissional não se considera incluído nas ações planejadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação da Lei 10.639/03? Não haveria interesse dos pedagogos da rede municipal em participar das atividades desenvolvidas pelo setor responsável? Existe a preocupação em incluir os pedagogos, especificamente os orientadores pedagógicos da EJA,

nessas ações, uma vez que é o orientador pedagógico essencialmente o formador em serviço dos professores das escolas em que atuam?

Outro limitador percebido é a ausência de interesse das escolas em dar visibilidade à temática racial, uma vez que não existe interesse em construir um currículo antirracista, limitando-se a realizar projetos estanques, em maio e novembro. Infelizmente, a implementação da Lei 10.639/03 tem sido uma empreitada solitária de profissionais da educação que se identificam com a temática. Para que a Educação para as Relações Raciais perpassse o currículo escolar durante todo o ano, em todas as disciplinas, faz-se necessário, além de entendimento da importância da inserção da temática no cotidiano escolar dos gestores escolares, formação continuada em serviço para gestores, orientadores pedagógicos, educacionais e professores, bem como um trabalho sistemático acerca do tema para os estudantes e seus responsáveis. Para que esse movimento aconteça nas escolas é preciso que haja um posicionamento político dos sujeitos para o qual o conhecimento joga importante papel.

A pesquisa buscou também compreender as impressões dos alunos e professores sobre o racismo sofrido por eles em seu cotidiano e quais as possíveis contribuições da formação continuada Africanidades em Ação na vida desses sujeitos. Para tanto, foi selecionada uma dentre as dezessete escolas que atendem à EJA por ter uma prática pedagógica diferenciada no que se refere à implementação da Lei 10.639/03 e ao trabalho realizado com os estudantes da EJA especificamente. A construção de um currículo que privilegie o combate ao racismo através da Educação para as Relações Étnico Raciais nas escolas é muitas das vezes um voo de uma ‘andorinha só’. Na escola pesquisada, ao contrário, ocorreu uma reunião frutífera de dinamizadores/multiplicadores, orientadora pedagógica e gestora escolar que entendem a importância de promover atividades que intentem discutir a questão racial em uma escola que atende a EJA. O pertencimento racial da maior parte das profissionais entrevistadas, o racismo sofrido por elas em algum momento da vida, as impulsionaram para buscar o conhecimento necessário para o desenvolvimento das atividades relacionadas à questão racial. Contrariando minha hipótese inicial, observei porém que, para as profissionais envolvidas na pesquisa, as formações continuadas Africanidades em Ação, **não** são determinantes para o desenvolvimento do trabalho voltado à questão racial na escola, que acontece desde 2005 e só foi devidamente notado pelo setor responsável em 2017. Uma das dinamizadoras/multiplicadoras frequenta os encontros formativos por iniciativa própria, pois não há convite específico dos responsáveis pela formação para as escolas que atendem à EJA,

inclusive os encontros não acontecem dentro de horário de trabalho dos dinamizadores/multiplicadores da EJA. E a despeito da exclusão de uma política pública municipal que notoriamente é reconhecida por outros espaços de discussão sobre as questões raciais na Baixada Fluminense que as escolas da EJA sofrem, na E. M. Carolina Maria de Jesus, a questão racial está inserida no cotidiano escolar, por iniciativa das profissionais citadas na pesquisa,

O preconceito de alunos, professores e responsáveis que associa os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira às religiões de matriz africana é um limite a ser transposto para que as discussões sobre a questão racial avancem na escola. Não há como não observar o crescimento do número de estudantes pertencentes ao segmento evangélico em nossas escolas. Principalmente na EJA, os alunos mais velhos tem o desejo de aprender a ler para que possam ler a Bíblia. Não há como negar a importância da vivência no meio eclesial na vida dos alunos, nem questionar a ‘obediência’ dos estudantes às suas autoridades religiosas. A postura adotada pelas dinamizadoras/multiplicadoras da escola pesquisada, foi baseada na construção de um diálogo respeitoso entre a fé dos alunos e as atividades acadêmicas, optando por uma postura conciliadora e não conflituosa.

Nota-se diante dos exemplos trazidos pelas profissionais da escola, que as dificuldades enfrentadas pelos professores dinamizadores ao lidar com a opção religiosa dos estudantes da EJA durante a proposição de atividades cujos temas sejam a história e cultura afro-brasileira e africana precisam ser abordadas durante as formações continuadas oferecidas pela SEMEDBR. Para tanto, esses profissionais que atuam nas escolas e que lidam cotidianamente com essas questões precisariam ser ouvidos. Mas como seriam ouvidos se não são convidados a participar dos encontros formativos?

Ouvindo os estudantes, percebi que ainda reduzem racismo à injúria racial, sendo que não percebi nas falas deles o entendimento de que a sociedade brasileira foi fundamentada sobre um sistema que privilegia uma raça sobre a outra e que é o racismo o responsável pelas desigualdades as quais os negros estão submetidos.

Partindo da observação dos registros fotográficos das atividades desenvolvidas e da escuta das vozes de professores e estudantes percebo que a seleção dos temas que foram abordados nas atividades desenvolvidas pelas dinamizadoras/multiplicadoras: estética da mulher negra, arte africana e personalidades negras não privilegiou outros temas que possibilitariam uma discussão mais aprofundada de outras facetas da manifestação do racismo ao qual esses jovens e adultos negros estão submetidos cotidianamente. Acredito que durante

o desenvolvimento das atividades, outras questões podem ter sido aprofundadas porém não houve registro.

Longe de trazer respostas mas com intuito de contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Belford Roxo, compartilho algumas considerações. É preciso que as especificidades da modalidade sejam consideradas ao se propor formações para os profissionais que atuam na EJA. Os responsáveis pelos encontros formativos precisam atentar para questões como a conscientização dos gestores e orientadores educacionais e pedagógicos sobre a importância da construção de um currículo antirracista que contribua para o combate ao racismo nas escolas. É urgente que os encontros de formação procurem disassociar o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana ao ensino das religiões de matriz africana e formar os dinamizadores/multiplicadores para lidar com a orientação religiosa dos estudantes, responsáveis e dos próprios professores. Outro aspecto relevante é o fortalecimento do perfil do dinamizador/multiplicador da temática racial junto às equipes técnico-pedagógicas, uma vez que esse profissional precisa se identificar com a temática, se comprometer à participar das reuniões e multiplicar os conhecimentos aprendidos no espaço escolar. A proposição de formações continuadas no horário de trabalho dos professores da EJA possibilitaria uma frequência maior e, conseqüentemente, um maior engajamento das escolas no desenvolvimento das atividades propostas. A experiência exitosa na escola nos ensina que a implementação da Lei 10.639/03 acontece graças à união de propósitos da equipe pedagógica e professoras, que contagia a comunidade escolar, um voo de muitas andorinhas, que se depender delas durará muitos verões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Tania. **Associação dos amigos do Instituto Histórico**, Baixada Fluminense, 2012. Disponível em: <<http://amigosinstitutohistoricodc.com.br/?p=1>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

ARRAES, Jarid, **A objetificação e hipersexualização da mulher negra**. 2014. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/noticias/objetificacao-e-hipersexualizacao-da-mulher-negra/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, Brasília, MEC 2004.

_____. **Decreto 7.031**, de 6 set. 1878, Rio de Janeiro, RJ.

_____. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, (2016). Disponível em <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

DE OLIVEIRA, I.; SACRAMENTO, M. **Relações Raciais e Educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério**. Cadernos Penesb, Niterói, 2015.

DEL MONARCO, G.; FREITAS DE LIMA, E. **O lugar do saber de referência dos estudantes do currículo da EJA**. ANPED. Florianópolis: [s.n.]. 2015.

DOMINGUES, P. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

FERRAZ, R. B.; VIEIRA, C.M. **A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GTS 18 e 21 da ANPED (2009-2013): contribuições para a pesquisa**. 37º Reunião Nacional da ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT18-3913.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GOMES, N. L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002, n. 21.

GOMES, N. L.; LINO GOMES, N. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, jan./abr. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Brasil emL síntese**, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas Anísio Teixeira. **IDEB Resultados e metas, 2016**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2360429>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS APLICADAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

JESUS, M. S. **Estudantes negros e práticas escolares de matriz africana**. Cadernos Penesb. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação, Niterói, v. 10, jan./jun. 2008/2010.

LEÃO, M. D. **Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema**. Aedos, v. 4, p. 602-614, set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Associação Nacional da Educação - ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983.

MACHADO, M. M. **Formação de professores da EJA: uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MEC. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília: [s.n.], 2006.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL, **Uso do cabelo afro é ato político, dizem blogueiras e especialistas em beleza, 2018**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/uso-do-cabelo-afro-e-ato-politico-dizem-blogueiras-e-especialistas-em-beleza/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

OLIVEIRA GONÇALVES, L. A.; GONÇALVES E SILVA, P. B. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, set./out./nov./dez. 2000.

OLIVEIRA, S. H. **Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença**. 37º Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4535.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PAIVA, J. **A construção coletiva da política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Em aberto, Brasília, v. 22, p. 59-71, nov. 2009.

PAIXÃO, M. **Ranking dos cem (100) maiores municípios negros do Brasil, 2003**. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Estudos%20e%20Pesquisas/nota_02_2003.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

PASSOS, C.J. **A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades**, 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1429_int.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

PAZ, R. F.F. **Ouvi o clamor deste povo**. 2018. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/ouvi-o-clamor-deste-povo/>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PEREIRA, A. A. **Movimento negro contemporâneo, memória e educação: aspectos da luta antirracista na segunda metade do século XX**. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013.

PMBR. **Decreto 4.194**, 6 jan. 2017, Belford Roxo.

- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIZZINI, I.; FROTA M. DE SCHUELER, A. **Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1893).** Revista Brasileira de Hist. Educ., Maringá, Paraná, v. 44, n. 1, p. 89-115, jan./mar. 2017.
- ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. **À LUZ DA LEI 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- SAMPAIO, N. M. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidades e tensões.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009 Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/241>>. Acesso em: 3 mai. 2019.
- SANTOS, B.D.S. **Pelas mãos de Alice, o social e o político na pós-modernidade.** 7. ed. Porto:A frontamento, 1994.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SILVA, J. A. **Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na Região Metropolitana em Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3281_texto.pdf> Acesso em: 8 fev. 2019.
- SILVA, N. N. **A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar,** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2892_texto.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.
- UNILAB, **Temas raciais ganha, folego nas universidades brasileiras,** 2014. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/05/14/temas-raciais-ganham-folego-nas-universidades-brasileiras/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- VALENTIM, S. S. **Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores,** 34ª Reunião Nacional da ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-427%20int.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.