



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

**DISSERTAÇÃO**

**O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's**

**Bruna de Oliveira Jeronimo**

**Nova Iguaçu**  
**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's**

**Bruna de Oliveira Jeronimo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc - como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Sob orientação do Professor  
Ahyas Siss**

**Nova Iguaçu  
2016**

374  
J56p  
T

Jerônimo, Bruna de Oliveira, 1980-  
O professor da EJA e a educação das relações  
étnico-raciais - ERERs / Bruna de Oliveira Jerônimo.  
- 2016.

126,f.

Orientador: Ahyas Siss.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Bibliografia: f. 115-118

1. Educação de jovens e adultos - Teses. 2.  
Educação e Estado - Teses. 3. Relações étnicas -  
Teses. 4. Relações raciais - Teses. 5. Currículos -  
Legislação - Teses I. Siss, Ahyas, 1983-. II.  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEDuc)

**BRUNA DE OLIVEIRA JERÔNIMO**

**"O PROFESSOR DA EJA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS - ERERs"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Unidade de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 24/02/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Ayrton Sosa - UFRRJ (Orientador)

Prof. Dr. Renato Riquelme - UFRRJ

Prof. Dr. Ana Paula Alves Ribeiro - UERJ

Novo Iguaçu (RJ)  
fevereiro/2016

## Agradecimentos

Concluía meu ensino médio há 15 anos e fui incentivada por minha mãe a participar da festa de formatura, visto que ela não via perspectiva de conseguir me ajudar financeiramente para que eu pudesse continuar os estudos. Aquela poderia ser a única de minha vida. Contra todas as expectativas hoje cumpro mais uma etapa de minha trajetória acadêmica, na qual diversas pessoas estiveram presentes, me orientando e incentivando para que eu obtivesse êxito e sucesso nesta jornada.

Às pessoas que estiveram nesta jornada comigo, verdadeiros anjos a iluminar meus caminhos, declaro minha eterna gratidão e com elas divido a alegria de mais uma vitória em minha vida. Às minhas duas mães Lourdes e Dolores (madrinha), não há palavras para agradecer todo amor e cuidado de uma vida inteira, sempre me incentivando e subsidiando para que eu pudesse trilhar meus caminhos e batalhar minhas conquistas. Todos os frutos colhidos hoje na árvore da minha vida eu devo a vocês duas. A vocês meu amor e gratidão, eternos e incondicionais.

Ao meu marido Higor, toda a minha gratidão pelo amor, companheirismo e incentivo, por todas as vezes que me conduziu aos meus compromissos quando eu não podia dirigir, toda a paciência em esperar que eu tivesse tempo para você entre tantos livros a ler e páginas a escrever. Especialmente por todo apoio quando, inesperadamente, recebemos nosso filho Heitor no meio de todo esse processo, que virou de pernas pro ar nossas vidas e, ainda assim, só trouxe alegrias aos nossos dias. Sem você esta vitória seria impossível. Você é parte integral dela e por isso ela também é sua.

Aos meus tios Ildo (padrinho) e Edir, pais de coração do meu príncipe Heitor, que dele vem cuidando com tanto amor e dedicação. Graças a vocês eu pude trabalhar e escrever com toda tranquilidade necessária, pois sabia que meu filho estava bem amparado. Como se isso não bastasse, ainda me apoiaram durante toda esta fase, auxiliando de diversas formas para que eu pudesse honrar meus compromissos acadêmicos. Nunca poderei agradecer de forma suficientemente justa tudo que fazem por mim e minha família.

Agradeço meu orientador Ahyas Siss, meu incentivador desde a ocasião que ainda era aluna especial do Programa. Mais que um orientador, você foi um grande amigo. Os 4 anos de nossa convivência coincidiram com uma fase extremamente difícil em minha vida, na qual você sempre me amparou e auxiliou para que o sonho do mestrado fosse algo possível para mim. Sempre compreensivo, paciente e, acima de tudo companheiro, muito companheiro. Posso afirmar que sem você eu não teria ingressado nesta empreitada, porém, ainda mais importante que isto, sem você jamais conseguiria concluí-la. Terá para sempre meu respeito e gratidão.

À minha grande amiga, incentivadora e “co-orientadora” Aline Moraes, agradeço por me auxiliar em todas as etapas deste processo, no qual esteve presente desde o ingresso até a conclusão, me socorrendo em diversos momentos, sempre disponível e carinhosa. Obrigada por me mostrar que os “monstros” do mestrado nem eram tão bravos assim e que eu era capaz de vencê-los. Seu apoio foi imprescindível e eu nunca o esquecerei.

Aos parceiros do PPGEduc que participaram dessa experiência comigo, especialmente ao Regis, que me auxiliou com diversas dicas de leituras para que eu conseguisse ingressar neste Programa. Você foi o primeiro a me incentivar e dizer que eu era capaz. Agradeço de coração. Assim como a colega de turma Andréia Tunin que me deu diversas caronas e me incentivou a continuar no Programa. Seu amparo foi de grande importância. Deus a abençoe.

Por fim, agradeço todos os meus amigos e familiares que estiveram ao meu lado durante esta caminhada.

## Resumo

JERONIMO, Bruna de Oliveira. **O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ.RJ, 2016.

Nesta pesquisa, abordo a formação docente para a Educação de jovens e Adultos (EJA) e discuto sobre a necessidade de identificar e analisar se os professores que trabalham com esta modalidade em determinada escola do município de Volta Redonda exercem suas atividades docentes nas perspectivas da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para este fim, dediquei-me a historicizar a implantação da EJA, identificar e caracterizar as habilidades e competências exigidas para um professor do EJA, caracterizar as relações existentes entre a EJA, seus professores e as ERERs e entender qual a importância que os professores dessa modalidade de ensino concedem às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e como ela se manifesta no “chão da escola”. A partir dessas ações, busquei identificar se há ou não estratégias políticas de qualificação docente na SME de Volta Redonda voltadas para a implantação da Lei 10.639/2003 naquele município.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação das Relações Étnico-Raciais. Diretrizes Curriculares.

## Abstract

JERONIMO, Bruna de Oliveira. **The teacher in EJA and the Education of Racial-Ethnic Relations– ERER's**. Dissertation (Master of Education, and Contemporary Contexts Popular Demand) - Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ, 2015.

This research is about teacher training for Youth and Adults students and the need to identify and analyze if the teachers who work with this modality at a given school in Volta Redonda carry out their teaching activities from the perspectives of law 10.639/2003 and the Curricular Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations. For this purpose, I dedicated myself to historicizing the implementation of adult education, identifying and characterizing the skills and competencies required for a teacher of adult education, characterizing the relationship between the students, their teachers and ERERs and understanding how important teachers in this type of education grant to the Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and how it manifests on the "ground of the school". From these actions, I sought to identify if there are political strategies for teaching qualification at SME in Volta Redonda focused on the implementation of Law 10.639/2003 in that city.

**Key-words:** Youth and Adults students. Education of Racial-Ethnic Relations. Curricular Guidelines

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL - Programa Alfabetização Solidária  
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONINTEA - Conferência Educacional de Educação de Adultos  
GRUCON - Grupo de Consciência Negra  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
IDH - Índices de Desenvolvimento Humano  
IAN - Irmandade Nossa Senhora do Rosário  
ERERs – Educação das Relações Étnico Raciais  
FAT - Fundo do Amparo ao Trabalhador  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MCP - Movimento de Cultura Popular  
MOVA - Movimentos de Alfabetização para Jovens e Adultos  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MNU - Movimento Negro Unificado  
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego  
NEAB's – Núcleo de Estudos dos Afro-brasileiros  
PBA - Programas Brasil Alfabetizado  
PLANFOR - Programa de Qualificação e Requalificação Profissional  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PRONERA - Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PT - Partido dos Trabalhadores  
SAEJA – Sistema de Avaliação da Educação de Jovens e Adultos  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## **ANEXOS**

ANEXO A – Lei Nº 10.639/2003

ANEXO B – Diretrizes Curriculares Para a Educação da Relações Étnico-Raciais

## **APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista Discente

APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista Docente

APÊNDICE 4 – Roteiro de Entrevista com Gestora da SME

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - Pequeno Histórico Sobre a Implantação da EJA no Brasil.....</b>	<b>16</b>
1.1- A construção do campo .....	16
<b>CAPÍTULO 2 – A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>35</b>
2.1- Formação Inicial e Continuada de Professores da EJA na Perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. ....	39
2.2 – As ERERs, as políticas de qualificação Professores em serviço e as SME’s: Tensões no “chão da escola” no Município de Volta Redonda .....	45
<b>CAPÍTULO 3 – PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....</b>	<b>48</b>
3.1– Relatos Discentes.....	49
3.2– Relatos Docentes.....	73
3.3– Relatos de uma Gestora na SME.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES</b>	
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE.....	120
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE.....	121
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA DA SME.....	122
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A – Lei Nº 10.639/2003.....	123
ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	124

## INTRODUÇÃO

Antes de me dedicar a escrever as linhas desta pesquisa acredito que seja necessário um breve esclarecimento. Não, eu não tenho formação em docência. Sou administradora de formação e profissão. Porém, esta pesquisa vem tratar de questões que me acompanham desde a infância. Minha mãe, professora já aposentada desde 1990, dedicou 27 anos de sua vida a lecionar para jovens e adultos no antigo sistema supletivo.

Por inúmeras vezes eu insistia e ela me levava ao trabalho. Eu ficava quieta, sentada a sua mesa, observando tudo. Era comum eu notar a fisionomia cansada naqueles rostos adultos. Minha mãe dizia que era porque eles haviam trabalhado muito durante o dia. Ela me falou uma vez que aquelas pessoas não puderam ou não quiseram estudar quando crianças e por isso retornaram pra escola depois de “velhos” porque sem estudo não conseguiriam um bom emprego para sustentar suas famílias. Foi a forma simples que ela encontrou para tentar me explicar a condição de vida daquelas pessoas. Então eu fui educada assistindo aqueles alunos entrando e saindo do supletivo, muitos desistindo no caminho, repetindo diversas vezes a mesma “série”. Eu era bem pequena ainda, mas via que suas vidas não eram nada fáceis.

Mais tarde, já na graduação de administração desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso com o tema “Responsabilidade Social Empresarial: um resgate da cidadania infanto-juvenil”. Ele tratava de como as empresas poderiam contribuir para resgatar a cidadania de nossas crianças e adolescentes através do emprego da responsabilidade social. Em resumo, após todas as pesquisas realizadas concluí que a ferramenta mais importante e poderosa capaz de cumprir a tarefa de resgatar a cidadania de qualquer pessoa é a formação humana através da educação. Foi quando eu entendi que minha mãe havia contribuído para este fim durante anos como educadora daqueles adultos. Era isso que eles buscavam quando retornavam às salas de aula depois de tantos anos longe.

Quando comecei a ler sobre diversidades étnico-raciais e educação, atentei-me para um detalhe que na infância minha imaturidade não me permitia ver: aqueles alunos que minha mãe ensinava eram, em sua maioria, pretos e pobres. Havia também muitas mulheres separadas e mães solteiras. Então, me ocorreu algo ainda mais importante: eu não me recordo de ver minha mãe realizar nenhuma abordagem voltada para a diversidade daqueles alunos. Pra dizer a verdade, creio que ela nem estava preparada para trabalhar com uma abordagem direcionada para eles. Pronto, as peças do quebra cabeças estavam sobre a mesa, bastava que eu as juntasse. A escolha do tema desta pesquisa tornou-se irrefutável. É claro que naquela

época a educação tinha uma face bem diferente da que vemos hoje. Importantes mudanças na LDB ocorreram e algumas leis foram criadas desde então.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, de 9 de Janeiro de 2003<sup>1</sup>, que torna obrigatório o ensino de História da África e da História dos africanos no Brasil nas escolas de todo país, ocasionou diversas mudanças no ensino e, conseqüentemente, na criação da prática diária de docentes e alunos. Esta lei traçou novos rumos no processo de elaboração curricular e dos planos de aula, assim como na preparação do educador para que ele pudesse se adaptar e cumprir as exigências da mesma, tornando-se um facilitador na árdua tarefa do combate as desigualdades sociais.

Para o enfrentamento às desigualdades sociais, várias políticas públicas vem sendo adotadas pelo Governo Federal. Medidas de ações afirmativas vem sendo consideradas e adotadas pelo Estado como ações imprescindíveis para o combate à miséria, às desigualdades sociais, raciais e étnicas.

Siss & Monteiro (2011), afirmam que a atuação governamental através de políticas de ações afirmativas não resolvem por si só as diferenças sociais e econômicas porém, tais políticas permitem minimizar os efeitos de nossa sociedade, que é desigual socialmente e racialmente, sobre a vida dos cidadãos pertencentes a tais grupos.

Como parte dessas políticas, em dezembro de 1996 o Governo Federal institucionalizou *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, que foi instituída como modalidade da educação básica para atuar nas etapas de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio e destina-se à inclusão escolar de jovens e adultos que foram excluídos da educação na idade dita “apropriada”.

Gostaria de abrir um parêntese aqui para falar sobre a chamada “idade apropriada” ou “idade regular” de aprendizado. Creio que cabe destacar o conteúdo de preconceito que carregam tais expressões, frequentemente utilizadas no meio educacional. Elas trazem consigo uma ideia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Contrastando com a ideia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles.

---

<sup>1</sup>A lei 10. 639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDBEN) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional no sentido de incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Posterior a mesma, a promulgação da lei 11. 645/ 2008 também promoveu uma alteração na LDB e, além das temáticas relatadas, também incluiu como obrigatório para as instituições de ensino o repertório cultural indígena.

Essa realidade se agrava no que se refere à presença forte de jovens na EJA, na sua maioria em virtude de problemas de não-permanência e insucesso no Ensino Fundamental “regular”. Embora se tenha proporcionado o acesso a praticamente todas as crianças, esse não se deu com qualidade, fator imprescindível que pode ter impedido a garantia da permanência no sistema e o aprendizado das mesmas por meio dele. Outro aspecto importante é que, apesar das políticas públicas assistencialistas atuais operadas pelo governo federal – Bolsa Escola e Bolsa Família por exemplo – a sociedade brasileira não conseguiu reduzir satisfatoriamente as desigualdades socioeconômicas. Este cenário ainda obriga algumas famílias buscarem no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e da escola. Em consequência, num futuro não muito longínquo, esses jovens retornarão às escolas, convictos das perdas de oportunidades em suas vidas em virtude da falta da escolaridade, associando a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego exclusivamente à baixa ou falta de escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. Em outras palavras, é para a EJA que retornam os jovens pobres e negros que são excluídos dos processos de escolarização regular. Isso significa que ela se caracteriza não apenas por ter o recorte sócio-econômico e geracional, mas também o étnico-racial.

Falarei mais detalhadamente sobre as características da EJA, mas em resumo, posso dizer que esta modalidade trabalha em prol de pessoas marginais ao sistema em consequência de fatores como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Seus alunos são, em geral, negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, enfim, representantes de uma população desfavorecida econômica, social e culturalmente, vítimas de uma sociedade brasileira excludente.

A EJA se propõe através da universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, ampliar os limites desses sujeitos, jovens e adultos, que tiveram trajetórias escolares descontínuas. Seu objetivo é a formação humana, integrada a uma formação profissional que promova uma compreensão do mundo, assim como seu próprio papel nele como cidadão, para que se possa buscar uma vida melhor e mais justa, para si mesmo e para toda a sociedade. É muito mais que uma qualificação para o mercado de trabalho. É uma formação para a vida através da educação, que vem se mostrando capaz de proporcionar socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho.

Acredito na importância que nos estudos que abrangem a EJA realizem-se discussões de como os fatores sociológicos configuram a realidade social dos indivíduos, sejam eles educadores e/ou educandos, considerando que eles influenciam o desenvolvimento das ações pedagógicas que a compõem. Cito como aspectos sociológicos as relações de exploração do trabalho, o descumprimento dos valores de cidadania, assim como a ausência de garantia de direitos sociais básicos. Tais características acentuam problemas como o fracasso escolar, a evasão e a repetência.

Por isso entendo que é necessário identificar as necessidades reais dos alunos, considerando os conhecimentos prévios trazidos por eles. Saber como se deu tais conhecimentos, como eles lidam com o aprendizado e o que os estimula a aprender. Descobrir como articular seus prévios saberes adquiridos com a vivência no mundo aos conhecimentos adquiridos na escola. Encontrar formas de interagir com esses sujeitos de múltiplas realidades, experiências e aprendizados. Enfim, entender e estudar como suas experiências diversas podem contribuir de maneira significativa na construção de uma educação de qualidade e a partir disso, traçar caminhos para que o professor reinvente sua didática cotidiana e desenvolva propostas político-pedagógicas que atinja seus alunos, desafiando-os a novas buscas e conquistas.

É provável que em virtude da qualificação inadequada os professores desenvolvam práticas pedagógicas que ignoram tais especificidades e peculiaridades de seus alunos, desconsiderando suas vivências na hora de compor as atividades que direcionam o aprendizado. Por esse motivo, adotam metodologias que não significam absolutamente nada para os alunos trabalhadores, pobres, negros, subempregados e oprimidos, sujeitos da EJA que foram excluídos do processo de aprendizagem, assim como da sociedade, de forma social e racial. Marcadas pelas desigualdades social e étnico-racial, parte considerável dessa população segue excluída da sociedade onde vive, sociedade esta que por preconceito, acaba ofendendo a substantividade do ser humano, negando seu direito a democracia, o direito de ser *sujeito da História* e não somente objeto dela, (FREIRE, 2010, P. 36-37, grifos do autor).

Integrada ao processo de sucateamento e precarização da educação pública em curso no Brasil, a EJA vem se deparando com sérios problemas institucionais como baixos investimentos federais, descaso público e falta de qualificação docente, que dificultam, significativamente, a construção de uma educação de qualidade. Na verdade, a modalidade tem sido sustentada por uma lógica do mercado, voltada ao tecnicismo e ao capitalismo, que objetiva o fornecimento de mão de obra “qualificada”, pronta para ser explorada. Caracterizando, dessa forma, uma educação bancária, respaldada em um ensino alienante.

Constato então, que são vários os desafios que precisam ser transpostos para que a proposta que a EJA apresenta seja, de fato, realizável. Dentre eles, os que ganharão destaque nesta pesquisa serão aqueles que permeiam a preparação adequada que deve ser dispensada ao educador para que ele possa atuar com sucesso nessa esfera. Creio na importância de se discutir caminhos e planejar ações para que os educadores da EJA possam superar as dificuldades em administrar experiências tão heterogêneas, marcadas por discriminações e exclusões.

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e analisar se os professores que trabalham com a Educação de jovens e Adultos (EJA) em uma escola do município de Volta Redonda exercem suas atividades docentes nas perspectivas da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para alcançar esta meta, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a- Historicizar a como a EJA foi idealizada e implantada no Brasil;
- b- Identificar e caracterizar as habilidades e competências exigidas para um professor do EJA.
- c- Caracterizar as relações existentes entre a EJA, seus professores e as ERERs
- d- Entender qual a importância que os professores dessa modalidade de ensino concedem às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e como ela se manifesta no “chão da escola”.
- e- Identificar a existência, ou a ausência, de políticas de qualificação de professores em serviço da SME de Volta Redonda voltadas para a implantação da Lei 10.639/2003 nesse município.

Quanto à metodologia, essa pesquisa tem caráter qualitativo, empregando técnicas de coleta de dados como a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1996) constitui-se como um exame acurado, principalmente de livros científicos, incluindo-se ainda os exames de dicionários, enciclopédia, anuários, publicações periódicas (jornais, revistas) e impressos diversos.

A realização de entrevista semi-estruturada foi também aqui utilizada no procedimento de coleta de informações realizada com docentes, discentes e com uma das gestoras da EJA na SME do município de Volta Redonda. Esse tipo de entrevista permite que os sujeitos da pesquisa ampliem suas respostas se assim o desejarem.

Nas entrevistas com discentes e docentes, utilizei a técnica conhecida como “bola de neve” (snowball), na qual cada discente foi indicando outro, e assim sucessivamente, até que eu atingisse 12 entrevistados, sendo 08 mulheres e 04 homens. A mesma técnica foi utilizada

para a entrevista com os docentes, partindo a primeira indicação também da coordenadora de ensino daquela escola.

Foi necessário utilizar-me aqui da análise de discurso dos sujeitos entrevistados. Quase sempre essa técnica de coleta de dados é aplicada à análise de obras, fragmento delas, comunicações orais ou escritas, ou seja, a qualquer forma de comunicação. Ela permite ao pesquisador decodificar linguagens, além de possibilitar-lhe a elaboração de uma crítica objetiva do material em análise. Ao final desse processo, na perspectiva de Chizzott (1995), ele estará apto a extrair os sentidos e significações que estavam latentes ou explícitos em suas fontes.

Quanto à interpretação dos discursos dos sujeitos entrevistados, procurei realizar uma leitura que fosse além dos relatos, mas perpassasse também pelos movimentos corporais, alterações na voz, enfim, toda característica que me auxiliasse a desvendar mais intimamente aqueles sujeitos, muito além do que revelavam suas falas. Para tal fim, contarei com o suporte teórico conferido por Lupicínio Iñiguez (2004) que tratam de Análises do Discurso, onde ele enfatiza a necessidade de contextualização do discurso, que segundo ele, fornece ferramentas para compreensão daquilo que se enuncia. As circunstâncias nas quais então inseridos os sujeitos das falas expandem as possibilidades de compreensão daquilo que é dito, já que as palavras nem sempre revelam o que há na essência do ser. Ainda em Iñiguez (2004), constata-se que ao tentar compreender as reais intenções nas falas de um sujeito ou até mesmo interpretar uma informação ofertada por ele, estas não podem ser separadas do contexto no qual foram produzidas.

Quanto ao seu recorte amostral, ele é composto por 12 discentes, 6 docentes e uma gestora da SME. Entre os discentes, temos 04 homens e 08 mulheres entre 16 e 65 anos. Já com os docentes, temos uma variação etária entre 33 e 56 anos, sendo apenas 01 homem. Todos os entrevistados pertencem a uma escola do Município de Volta Redonda, aqui identificada por seu pseudônimo. Esta escola atende menos de 200 alunos na EJA, jovens, adultos e idosos, mulheres, mães solteiras, homossexuais, em sua maioria negros e/ou carentes, distribuídos em turmas distintas do 1º ao 4º ciclos desta modalidade, sendo que desses, 90 fazem parte nos anos finais (3º e 4º ciclos). Para atender esses alunos a escola conta com um quantitativo de menos de 20 professores. Este recorte amostral realizado se justifica pelo fato de que todas as demais escolas que atendem a esta modalidade trabalham seguindo as mesmas diretrizes pré-definidas pela SME.

A escolha dessa escola deu-se por ela estar situada num bairro de periferia, onde de fato vive a maior parte dos sujeitos da EJA, o que traria maior riqueza para minhas análises



tendo em vista que amplia seu universo para fora dos muros da escola. Além disso, amigos educadores da EJA para os quais pedi sugestões sobre esta decisão, indicaram esta escola como sendo um ambiente propício para a realização de um trabalho como este tendo em vista o comprometimento de sua equipe para com os educandos. Assim, defini este espaço escolar como instrumento para a realização desta pesquisa.

Dentre os estudiosos que conferem suporte teórico a esta pesquisa estão destaque Siss e Barreto (2015), Silva (2014), Paiva (2009), Paiva e Oliveira (2009), Arroyo (2005), Haddad (2005), e Lobo e Carvalho (2004) dentre tanto outros, enfim, pensadores que vêm me proporcionando fundamentação teórica para trabalhar com conceitos como diversidade, idade regular de aprendizado, raça, racismo, afro-brasileiros, entre outros.

Saliento que ao discorrer sobre a categoria raça, não o faço a partir da sua perspectiva biológica e nem da genética mas, a partir de sua construção ideológica, social e política que, na sociedade brasileira é utilizada para definir, entre outras coisas, a alocação subordinada dos Afro-brasileiros na sua estrutura de relações sociais e de afirmação de direitos.

## CAPÍTULO 1 – NOTAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA EJA NO BRASIL

Neste capítulo discorro sobre as políticas públicas, apontando alguns marcos que julguei importantes, pois fizeram parte da construção da EJA, mesmo antes que ela fosse assim nomeada e tivesse o amparo legal conquistado nos tempos atuais. Para este fim, usarei como recorte temporal os anos de 1930 até os dias atuais.

Acredito ser extremamente importante que se conheça a história desta modalidade no país, para que se entenda a grandiosidade das vitórias já alcançadas por ela, mesmo que pareçam ainda insuficientes. Além disso, penso que ter dimensão dos desafios já superados, assim como o que seus resultados representam, serve de grande estímulo para que os profissionais deste segmento da educação sintam-se motivados a integrar-se efetivamente a ele, fazendo parte da continuidade de sua construção, contribuindo para o resgate de uma formação humana de qualidade, dirigida a este alunado que foi privado da educação escolar em algum momento de sua trajetória de vida.

### 1.1- A construção do campo

Siss e Barreto (2015) afirmam que a escola, enquanto instituição formadora de sujeitos sociais, constitui-se como uma das principais demandas dos Afro-brasileiros, valorizada ao longo do tempo. O papel que esta desempenha para a conquista de cidadania e de mobilidade nunca foi ignorado por esses sujeitos, o que pode ser comprovado desde os primeiros anos do século passado, quando em 1907, o jornal "O Propugnador", integrante da chamada Imprensa Alternativa Negra (IAN), publicado pela "Sociedade Propugnadora 13 de maio," informa sobre a continuação de aulas oferecidas nos turnos diurno e noturno pela *Irmandade Nossa Senhora do Rosário*. Constata-se isso em publicações de artigos em jornais da IAN década de 1930:

[...]Também o adulto vai à escola - A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos.  
[...] Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual - "a escola" não os deixeis analfabetos como dantes!  
Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil. (Editorial. "Rumo à escola". A VÓZ DA RAÇA, ano I, nº 13, junho, de 1933, P..03).

Contudo, a inclusão dos Afro-brasileiros no espaço escolar vem sendo realizada de

forma precarizada, ou subalternizada ao longo de todos esses anos. As críticas que esses jornais faziam aos currículos, assim como a forma com que abordavam a necessidade de eliminar nos mesmos os estereótipos negativos em relação aos negros, evidenciam essa realidade. Siss e Barreto (2015) afirmam que:

Tentava-se assim, descolonizar o imaginário de professores que ainda concebiam o negro como herdeiro de um passado bárbaro e primitivo. Criticava-se a ausência, nos currículos escolares, da contribuição positiva dos africanos e de seus descendentes na construção do Brasil; a falta de enfoque na história da África; a forma pela qual se processavam as relações étnico-raciais no âmbito da Instituição escola, além de analisarem-se as causas da evasão escolar de alunos negros, paralelamente a ausência da afirmação das identidades e das culturas negras (Siss e Barreto, 2015, P. 87).

Até as primeiras décadas do século XX, a história da Educação de Jovens e Adultos foi marcada por ações descontínuas, até que o Estado a implementasse em sua agenda política como “problema de política nacional”. (BEISIEGEL, 1997). Em 1930 a oferta de educação pública para todos ganhou novo sentido na história da educação no país. Até então, a oferta de uma escola pública e gratuita que atendesse à população em idade escolar não era prioridade do governo porque não se reconhecia a falta de escolarização como um problema grave. Em virtude do Brasil ser um país predominantemente agrário, grande parte da população não dava importância à escola. No entanto, foi durante este período que o cenário político e econômico nacional passou por mudanças significativas, motivadas pelo caos instaurado na educação brasileira. A crise econômica de 1929 abalou a estrutura do Brasil, impactando todo o cenário econômico, dando início ao processo de industrialização que ocasionou mudanças políticas e econômicas em todo o país. Este foi um processo de modernização conservador. Gerou um país desenvolvido economicamente e de extrema desigualdade social, regional e étnico-racial.

Neste novo ambiente, o analfabetismo passou a ser um grave problema e um desafio para o país enfrentar. As raízes desse analfabetismo crônico nacional ficaram evidentes frente à necessidade de industrialização. A educação começou a ser reconhecida no plano institucional como uma questão de preocupação nacional. Ao longo do Governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), foram feitas duas Constituições Federais, em 1934 e em 1937. Foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministério da Agricultura e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

A Constituição de 1934 passou a reconhecer, nacionalmente a educação como direito de todos, atribuindo, através do art. 149, a responsabilidade em exercê-la à família e aos poderes públicos. Quando refere-se no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, esta Constituição preconiza que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário

integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Até então, as Constituições Brasileiras não haviam tratado da questão da educação de adultos ou da alfabetização dos mesmos. Apesar de propor o tratamento da educação para adultos a Constituição de 1934 acabou não gerando mudanças neste campo, pois foi logo substituída pela Constituição de 1937. Assim, a educação de adultos no Brasil não tem uma origem diretamente relacionada com a Constituição de 1934, embora tenha sido a primeira Constituição que levantou esta preocupação com a educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000b) comentam sobre essa influência,

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (Haddad e Di Pierro, 2000b, P. 111). Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (Haddad e Di Pierro, 2000b, P. 111).

A Constituição de 1934 foi relevante na medida em que encaminhou uma política de educação que propôs o Plano Nacional de Educação, ainda que não tenha sido votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, este Plano, (1936/1937), possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o ensino supletivo. Era destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicarlhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional). Este ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correcional.

A partir da década de 1940, identificamos um conjunto de políticas públicas – estratégias governamentais compensatórias - à margem do sistema formal de ensino. Alguns autores, dentre eles Bruno Joberte Pierre Muller (1987), definem política pública como “o Estado em ação”, ou seja, reconhecem que todas as instâncias jurídico-políticas do Estado disputam visando materializar os interesses da classe dirigente, através de programas, projetos e ações destinados a setores da sociedade, na área da educação, da saúde, do transporte, da assistência, entre outros. Assim, as políticas públicas atendem aos interesses públicos das

demandas sociais (saúde, habitação, educação, etc) e os interesses privados de exploração do capital (FRIGOTTO, 2003).

As políticas públicas de EJA, como responsabilidade do Estado e incorporadas ao aparelho jurídico-político, vêm reduzir a fugacidade das políticas, que ficam à mercê dos interesses do governo. Segundo Eloísa Höfling (2001), são caracterizadas por:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementada pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, P. 31).

Conforme Pinto (1993), “quando se fala em educação de negros, não se pode deixar de relacionar o tema ao movimento negro, tendo em vista os problemas que este vem detectando e as reivindicações que vem fazendo no campo da educação”. Além de identificar demandas, o movimento negro apresentou propostas para a educação e denunciou mecanismos de discriminação racial existentes no ambiente escolar. Seu objetivo era retirar os negros da situação de injustiça social, cultural e “moral” advinda do processo de escravidão e posterior abolição da escravatura, que foi realizado sem a preocupação de nenhuma política de inserção social.

O motivo principal pelo qual a Educação de Jovens e Adultos teve atenção na pauta social foi a pressão social dos movimentos em defesa da educação das massas porém, essa não foi a única razão para que ela se tornasse uma preocupação. O avanço do processo de industrialização e as exigências da elite de incorporação das massas escolarizadas às linhas de produção também serviram de forte motivação, que impulsionou a inserção da Educação de Adultos, pela primeira vez, em 1934, como tarefa da União (BEISIEGEL, 1997).

Segundo Cunha (1999), na década de 1940 entendia-se que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente, não tendo direito ao voto. Nesta ocasião o país vivia um processo de redemocratização e houve a necessidade de aumentar a quantidade de eleitores.

Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, a União lançou em caráter nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), dirigida principalmente ao meio rural. Essa campanha previa a alfabetização do educando em três meses, além da conclusão do curso primário num tempo inferior ao convencional. O processo educativo era unilateral, tendo o professor, que era voluntário ou mal remunerado, como único sujeito transmissor de conhecimento.

Embora suas ações tenham sido focadas restritamente à alfabetização, sua proposta objetivava uma campanha educativa ampla, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita, as quatro operações matemáticas, geografia e história do Brasil, assim como noções básicas de cidadania, higiene e saúde, além de puericultura e economia doméstica para as mulheres. Suas raízes estavam no conceito de educação de base sistematizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que previam para os adolescentes e adultos que não frequentaram a escola na “idade apropriada” o conteúdo do ensino elementar sistematizado nos países desenvolvidos. Propunha-se também a criação de “centros de comunidades” objetivando favorecer a vida social das vilas e dos arruados através da cultura, usando como instrumentos para tal o rádio, o cinema, além de livros e jornais. Essa campanha foi extinta em 1963 sem render bons resultados, mas ajudou a superar a ideia preconceituosa de que o adulto não precisaria mais aprender a ler e que já havia encontrado seu lugar no mundo.

É importante mencionar que esta campanha teve grande força até meados de 1950, embora tenha recebido muitas críticas por ser considerada uma “fábrica de eleitores” tendo em vista sua considerável contribuição para a ampliação dos quadros eleitorais. Inclusive, existe uma música de uma banda de rock nacional que faz alusão a esta questão dizendo “vamos celebrar o voto dos analfabetos”. Apesar do aspecto eleitoreiro, deve-se atribuir a ela o mérito pela criação de cursos para adultos em diversos municípios, ampliando suas oportunidades educacionais. No entanto, há quem defenda o caráter assistencialista da campanha, a defina suas ações como meramente compensatórias.

Destacam-se ainda duas ações integradas a CEAA. Coordenada pelo governo federal, inicia-se uma articulação com os governos municipais e estaduais buscando solucionar diversas carências educacionais no nível fundamental – extensão do ensino primário para as crianças e do ensino supletivo para adolescentes e adultos. Estreita-se laços com a sociedade civil organizada como igrejas e organizações culturais e esportivas, buscando o apoio para o atendimento aos analfabetos. Porém, no início da década de 60, são as prefeituras, estados e sociedade civil que procuram apoio político e financeiro junto a União para este fim.

Desde essa ocasião já configurava-se o aspecto voluntariado por parte os sujeitos envolvidos na implantação dessas ações, tanto no ambiente escolar quanto nas comunidades. As contratações e pagamentos de pessoal eram meramente simbólicos, o que já nesta época resultava em docentes mal preparados, que lecionavam com material didático inadequado e em escolas mal equipadas.

Em 1949 o mundo encarava as realidades pós II Guerra e tentava se reorganizar diante dos impactos por ela causados quando aconteceu a *I Conferência Internacional (I Confinteia)* em Elsinore, Dinamarca, que apontou a necessidade de apoio internacional entre as nações, e atribuiu a Unesco o papel de facilitadora nesta tarefa. Ela deveria apoiar missões de educadores de países menos desenvolvidos a países com maior experiência na educação de adultos, promover seminários de assuntos de interesses da área, organizar instalações favoráveis para desenvolvimento de pesquisas neste campo, divulgar e disseminar estas pesquisas e ainda assegurar formas de garantir a continuidade desta cooperação. A Unesco assume então um papel de “tutora”, passando a mediar as relações entre os países, que não assumem diretamente as responsabilidades nem estabelecem metas com relação a educação de adultos. Ainda assim, a partir deste corte temporal resgata-se as lutas pela busca aos sentidos do direito a educação de jovens e adultos. Segundo Paiva (2014, P. 19) apesar dessa perspectiva de direito não estar presente no relatório originado a partir desta conferência, “ressalta-se a necessidade de sustentar a educação dos adultos, todos novamente aprendizes de um mundo que se modifica, dramaticamente”.

Apesar de ser caracterizada por ações descontínuas e pela fragilidade do poder público na ampliação das oportunidades de escolarização, a Educação de Adultos teve grande relevância no cenário nacional na década de 1940 (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Ainda assim, em 1950 mais da metade da população brasileira permanecia analfabeta, ocasionando críticas ao Estado quanto ao modelo político-pedagógico empregado, por serem considerados inadequados às especificidades dos adultos, além da limitação do tempo para aprendizagem e material pedagógico impróprio.

Em 1960 aconteceu em Montreal, Canadá, a *II Confinteia*<sup>2</sup> e a educação de adultos estava novamente entre os vários temas a serem discutidos, abordando dessa vez um tema que afligia o mundo político na época: a relação entre humanismo e técnica, ou seja, o aperfeiçoamento profissional de cada pessoa, associado a valores que dignificassem a condição humana e o processo social. Atribuía-se grande importância ao conhecimento e a estima recíproca entre os povos, objetivando reforçar a paz. Talvez essa preocupação com a paz fosse devido à insegurança causada pela ainda recente memória da guerra.

Dessa vez, a Unesco foi encarregada de realizar um levantamento, principalmente em países da Ásia e África, de experiências que corroborassem com a educação de adultos. Recebeu ainda, a recomendação para que fossem realizadas reuniões internacionais

---

<sup>2</sup> A II Confinteia ocorreu num contexto político mundialmente tenso, marcado por grandes transformações, que apontavam para a guerra do Vietnã.

especialistas, visando à troca de conhecimentos e a ampliação dos meios de comunicação de massa que auxiliavam na formação de adultos, como cinema, rádio e televisão. A Conferência sugeriu ainda, que a educação de adultos devia integrar o sistema educacional, não sendo apenas um apêndice dele. Conferiu ao Estado a responsabilidade quanto ao planejamento e a criação de recursos necessários para a educação de adultos. Além disso, o trabalho voluntário foi sugerido e incentivado como instrumento de combate a miséria, a doença e ao analfabetismo, o que talvez seja uma das razões da propagação do voluntariado por anos nesta modalidade. Aponto ainda a indicação da criação de um Comitê permanente de educação de adultos, que visava subsidiar o acompanhamento das consequências de um mundo que mudava rapidamente. Finalmente, ela recomendou que se investissem fundos contra o analfabetismo, principalmente nos países que recentemente tivessem conquistado a independência.

No âmbito nacional, em 1962, com o apoio da União, a prefeitura de Recife utilizou recursos disponíveis do Plano Nacional de Educação e criou o Movimento de Cultura Popular (MCP), que foi idealizado para atender às necessidades de crianças e adultos pobres, utilizando a cultura como instrumento para a compreensão e transformação da realidade. Através desse movimento, nasceu o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, que criticou o modo tradicional de trabalho da escola, transformou a aula num debate e colocou a alfabetização de forma decisiva, como primeiro passo para que se faça uma educação de adultos de forma ampla. Seguindo na mesma direção, foi elaborado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) em 1963 um conjunto didático denominado *Viver é Lutar*, que visava atender alfabetizando e pós-alfabetizados na zona rural do nordeste. Este material fazia uso da realidade desse povo no processo de aprendizagem e apontava a educação como elemento de sua transformação.

Em 1964, com o golpe militar, deu-se a desmobilização dos movimentos educacionais e populares, devido a dificuldade na obtenção de verbas, a censura, além da perseguição e prisão de monitores envolvidos no movimento. O governo militar autorizou o funcionamento da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), um programa assistencialista de combate ao analfabetismo com proporção nacional, que acabou por fracassar.

Em 1968 foi criado pela Lei nº 5.379 o Mobral, com o propósito de coordenar as atividades de alfabetização dos adultos em curso e as experiências de alfabetização funcional. Na verdade, ele foi associado às práticas controladoras do regime militar, que desejava conter as ações promovidas pelos movimentos sociais e populares por todo o país, principalmente no que se referia à concepção política de Paulo Freire. O Mobral trabalhou dentro dessas características até 1970, quando foi reformulado e se converteu no maior movimento de



alfabetização de jovens e adultos no país até então, abrangendo quase a totalidade dos municípios. Apesar disso, a comparação de dados do censo de 1970 e 1980 mostra que essa atuação não conseguiu reduzir mais de 7% da taxa de analfabetismo (PAIVA, 1982). Ele funcionou com resultados insuficientes para o objetivo de erradicação do analfabetismo até os anos 1980, quando as críticas a ele destinadas resultaram em sua substituição pela Fundação Educar em 1985, também extinta em 1990 pelo governo do então Presidente da República, Sr. Fernando Collor de Melo.

Em 1972 acontece em Tóqui, Japão a *III Confinteia*, que teve como foco de suas discussões a educação e as necessidades humanas, a participação, a utilização dos meios de informação, a organização e o financiamento e a cooperação internacional. Nesta instância, conjectura-se sobre as razões que impedem o adulto a aprender. Conclui-se que a educação deveria ser funcional, penetrando a sociedade, o trabalho, o lazer, as atividades cívicas, facilitando o pleno desenvolvimento humano. Que ela é um processo permanente, no qual adultos, jovens e crianças não se separam. Que para que ela de fato seja um agente transformador, é necessária a participação ativa dos adultos que, para isso, precisam obter melhores condições e qualidade de vida.

A relação entre nível de vida e educação de adultos foi um tema mencionado no relatório final desta Conferência, que alertava sobre a impossibilidade de se aproveitar os benefícios da educação se não fossem asseguradas as condições mínimas de vida à população, fundamento que pode ser comprovado através da chamada *Pirâmide de Maslow*. Abraham Maslow foi um psicólogo que se destacou em virtude de seu estudo relacionado às necessidades humanas, que afirma que o homem é motivado segundo suas necessidades, que se manifestam em graus de importância (fisiológicas, de segurança, sociais, de status e estima, de auto-realização). Cada necessidade humana influencia na motivação e na realização do indivíduo e o faz prosseguir para outras necessidades, marcando uma pirâmide hierárquica. Para progredir na hierarquia é necessária a conquista das condições elementares da pirâmide, passando para os próximos níveis, um a um, até alcançar o topo.

Esta teoria explica a importância do ciclo motivacional, tendo em vista que sua inexistência no ambiente escolar resulta na passividade e não colaboração por parte do aluno. Então, faz-se necessário que o aluno esteja com as necessidades mais básicas, as chamadas fisiológicas, plenamente satisfeitas para que a aprendizagem possa ocorrer. Do contrário, sua capacidade cognitiva será atingida e ele não conseguirá se dedicar ao estudo.

No artigo intitulado *A Teoria de Maslow, e sua Relação com a Educação de Adultos*, Piscandelli afirma que no contexto da educação de adultos é importante reconhecer e alinhar

os impactos dessa hierarquia no processo de ensino, tendo em vista que ela proporciona uma visão clara da relação entre o processo de ensino e o nível de motivação dos sujeitos para se auto-desenvolverem através do aprendizado contínuo. Assim, segundo a autora, essa teoria está diretamente ligada ao comportamento dos alunos adultos, que é imensamente influenciado pelo pertencimento comunitário, influências essas que interferem diretamente no aproveitamento de sua aprendizagem.

Em 1974, funcionando de forma paralela ao Mobral, foi implantado pela Lei nº 5.692, o CES (Centro de Estudos Supletivos), que atendia adolescentes e adultos escolarizados, coma oferta de exames e cursos, através de técnicas do ensino dirigido e valorização do ensino à distância, dando oportunidade de uma certificação rápida, mas superficial.

A década de 1980 teve como marco o desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos. Em 1988, a Constituição passou a garantir o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos. No que se refere aos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) diz que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”(BRASIL, CF 1988, artigo 5º, título II P. 10).

Ela incorporou como princípio que toda educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 2º da LDB reitera este princípio, que abriga os educandos como um universo de referência sem limitações. A EJA participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

A *IV Confintea* aconteceu em 1985, em Paris, França e falou sobre a *andragogia*, que se assemelha a pedagogia porém, proposta dentro das especificidades relativas a realidade dos adultos, e deveria responder sobre as formas ideais de ensinar e educá-los. Essa discussão passou pela formação do educador e criticou o modo como os profissionais eram formados. Em resumo, ela declarou o direito de aprender como desafio capital da humanidade.

Em 1990 houve o primeiro marco das alianças internacionais que aspiravam transformações de caráter educacional: a *Declaração de Educação Básica para Todos*, que se deu em Jomtien, Tailândia. Internamente, o Brasil se adaptava à Constituição Federal de 1988 e precisava que governo federal e sociedade civil se aliassem para atender suas disposições. De acordo com Paiva (2014), apesar de já haver transcorrido 40 anos que as nações do mundo disseram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito a educação”, constatava-se mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário,

mais de 960 milhões de adultos analfabetos, mais de 100 milhões de crianças e de um grande número de adultos que não concluíram o ciclo básico e, finalmente, outros milhões para os quais apesar de o terem concluído, não lhes proporcionou a aquisição de novos conhecimentos e/ou habilidades essenciais à vida.

No ano de 1997 houve a *V Confintea* em Hamburgo, Alemanha, que foi precedida por mobilização nacional em 1996, visando o cumprimento da metodologia de trabalho recomendada pela Unesco, para reunir estudiosos, pesquisadores, militantes, professores de órgão públicos e privados, governamentais ou não. Essa mobilização deu origem ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos, primeira de muitas outras iniciativas que vieram depois por todo o país, assessoradas por ele. Di Pierro destaca:

Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e, nos anos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional (DI PIERRO, 2005, P. 131).

O surgimento dos fóruns não visava substituir as instâncias formais no que se refere à elaboração de políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático enfim, seu propósito é a criação de um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações de EJA. Eles se caracterizam pela diversidade de suas trajetórias, sendo alguns advindos de iniciativas governamentais, outros da militância de organizações civis ou do engajamento de professores e estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão.

Além da participação dos educadores, universidades e movimentos sociais, a adesão significativa a esses fóruns por parte de secretarias municipais de educação, assim como de outras esferas do governo fez com que os mesmos pudessem auxiliar e interferir em políticas locais, dado o reconhecimento à importância do lugar político que passaram a ocupar. Podemos constatar sua importância em Paiva, (2009):

O grande mérito dos fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA. Sabe-se o quanto tem custado manter essa estratégia viva. Implica militância forte e disponível sempre, para aceitar questionamentos, necessidades e poder dar a eles encaminhamentos (PAIVA, 2009, P. 29).

Nesta Conferência dois documentos foram firmados: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*. Nesta ocasião, reconheceu-se que, em especial as nações mais pobres, convivem com dois aspectos importantes no âmbito da educação para adultos: a existência de um número muito grande de jovens nesta modalidade – daí admitir-se o termo *educação de*

*jovens e adultos*; e o entendimento que a educação para esses sujeitos deveria atuar de forma a intercalar as construções sociais e a esfera de direitos das populações, considerando o sentido do “aprender por toda a vida”, possibilitando aos sujeitos se prepararem para as diversas situações e desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e tecnológicos que surgirem ao longo de suas vidas. Porém, a insuficiência da oferta da EJA ou sua inexistência negava esse princípio do direito. Era consenso que não bastava à população conhecer seus direitos. Fazia-se necessário construir com ela a ideia do “direito a ter direitos”.

A partir de então, a educação de jovens e adultos configurou-se considerando primordialmente a escolarização, assegurando, independente da idade, o direito a educação básica a todos. Neste momento a educação ganhou dimensões de direito humano fundamental, visão esta que já tinha precedentes desde a Declaração de Direitos Humanos de 1948. Em segundo lugar veio a ideia da educação continuada, que contempla o aprendizado por toda a vida, independente do ensino formal, abrangendo ações educativas de etnia, gênero, profissionalização, entre outros, considerando inclusive a formação continuada dos educadores. Segundo Silva (2014, P. 23) “Este é o significado profundo da EJA: o desenvolvimento daquela potencialidade que eu não pude desenvolver”. Esta concepção ressignifica a EJA e ajuda a construí-la para que ela atue seguindo seu verdadeiro sentido: a humanização de seus sujeitos.

Dessa forma, creio que a educação precisa ser concebida enquanto um instrumento que, da fato, seja capaz de promover a construção do conhecimento. Entendo porém, que tal conhecimento não deve se dar de qualquer forma, mas através de um estreitamento com a realidade, por meio do diálogo entre professores e alunos, onde seus estudantes possam ser enquadrados enquanto sujeitos históricos e, por conseguinte, agentes determinantes no processo de construção do conhecimento e na formação da educação. Comprovamos isso em Adorno (1995, P. 9) “pois, a partir dessa pedagogia, os estudantes se tornam sujeitos construtores e não meros receptores do conhecimento.”

Retornando aos avanços nacionais, no geral, a quase total ausência de políticas públicas por parte do Estado nos anos 1990, fez com que os avanços da EJA, fossem inexpressivos e culminou com sua municipalização compulsória. Já no plano municipal, a EJA viveu algumas experiências emancipatórias de política governamental representada pelo Movimento de Alfabetização (MOVA), que se tornou uma referência de parceria entre sociedade civil organizada e o Estado para atender às demandas da população jovem e adulta. Este movimento cresceu nas décadas seguintes, abrangendo algumas administrações estaduais e municipais de diversos partidos, em especial do Partido dos Trabalhadores (PT), mantendo

traços comuns entre si, na execução das ações alfabetizadoras e de formação de alfabetizadores em parceria com os Movimentos, mas assumindo feições próprias em virtude das condições sociais, políticas e econômicas locais (HADDAD, 2007).

Enquanto se ampliavam as experiências democráticas de participação popular realizada por municípios e estados, constata-se, no plano federal, a ausência de uma política consistente para a Educação de Jovens e Adultos. Apenas em janeiro de 1995 o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) instituiu a Medida Provisória nº 813, criando o Programa Comunidade Solidária (PCS), que representou uma estratégia do governo no combate à fome e à pobreza. O Programa Comunidade Solidária segundo Sousa (2001):

[...] pressupõe interesses e objetivos homogêneos intra grupos sociais distintos, destituindo os interesses e necessidades dos grupos subalternizados, impondo uma subordinação cultural passiva na perspectiva de dificultar a superação da ideologia dominante (SOUSA, 2001, P. 103).

Foram criados alguns Programas que visavam implementar ações do PCS, como em 1998 o Programa Alfabetização Solidária (Alfasol), também identificado pela sigla PAS, era financiado com recursos oriundos diretamente do Poder Executivo e dos setores empresariais, além de recursos adquiridos através de campanhas publicitárias realizadas nos meios de comunicação de massa, com o slogan “adote um analfabeto”. Ele foi caracterizado pelo assistencialismo e sua ação se restringiu ao atendimento aos jovens de baixa renda em municípios selecionados de acordo com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Suas classes de alfabetização funcionavam com um intervalo que oscilava entre cinco e sete meses, sob a responsabilidade de alfabetizadores universitários voluntários, acompanhados pelas universidades conveniadas, que se responsabilizavam por sua formação continuada. Seus resultados não foram expressivos na redução dos índices de analfabetismo, ainda que os gastos públicos tenham sido volumosos.

Outros dois programas fizeram parte da implementação das ações do PCS. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) atendia a alfabetização de trabalhadores rurais, a formação continuada de educadores que atuavam no ensino fundamental de crianças, a formação técnico-profissional e a produção e administração rural e a produção de materiais, localizados nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. Já o Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (Planfor) foi um programa da Secretaria do Ministério do Trabalho destinado à formação básica e profissional financiado com recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) para atender os jovens e adultos. Os três Programas não contavam com qualquer articulação ou comprometimento do

Ministério da Educação para com a Educação de Jovens e Adultos. O governo repassava recursos pontuais para que as organizações sociais executassem o serviço.

Ambas as gestões do FHC foram marcadas pelo esvaziamento do papel do Estado na formulação e implementação de políticas públicas através do MEC, e pelo impedimento à ampliação de recursos para a EJA, concretizado no momento em que as matrículas nessa modalidade foram vetadas, em detrimento à composição do Fundef. Este cenário levou os estados e municípios que eram comprometidos com a EJA a uma corrida por alternativas de financiamento através de recursos com repasses limitados. Fomentou a parceria da sociedade na execução de tarefas governamentais, com programas focalizados em uma determinada região e faixa etária e, finalmente, não garantiu a continuidade da escolarização através de suas políticas, obtendo fracasso na redução dos índices de analfabetismo e elevação da escolaridade.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica, foi assim instituída e denominada no Brasil pela Lei nº. 9.394/1996 – LDB que fornece o aparato legal para que os sistemas construam modelos, propostas e possibilidades de atendimento aos estudantes jovens e adultos, objetivando integrá-los à sociedade, garantindo o direito a educação e escolarização. É dever do Estado garantir: “...oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (art. 4º VII da LDB)”. Trata-se de uma modalidade de ensino obrigatório na educação pública brasileira, caracterizada pela educação de jovens e adultos a partir do turno noturno.

Ao constituir a LDB, a EJA tornou-se reconhecida como direito público na etapa do ensino fundamental. Assim sendo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. No entanto, mais que uma dívida social, a modalidade da EJA é fruto de conquistas e de lutas sociais que foram transformadas em direito do cidadão e dever do Estado. Essas impulsionam o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação. Porém, isso requer financiamento, previsão orçamentária com projeção decrescimento considerando a demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, aspectos que não costumam se concretizar ao longo do tempo.

Até aqui a história mostra um Brasil que, em tese, corroborava com os acordos firmados entre as nações. No entanto, este foi um período caracterizado pela marginalização da EJA, devido a Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996, que inviabilizava o repasse de recursos públicos para esta modalidade, privilegiando o ensino fundamental regular de

crianças e adolescentes (entre 7 a 14 anos). Em 1997 este país ainda acreditava que a educação de adultos tratava-se de um “desvio” promovido pelo fracasso na educação das crianças no ensino fundamental e, segundo o Ministério da Educação (MEC), se este fracasso fosse corrigido não haveria mais a necessidade de existir um ensino para adultos. Por esse motivo, as forças permaneciam concentradas na atuação da esfera da educação infantil. Assim, ela segue marcada pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para atender às demandas populacionais e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Em alguns casos, essas políticas resultavam de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somavam às iniciativas do Estado.

Acredito, que a função reparadora da EJA deveria ser vista, como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola, que visa proporcionar aos sujeitos analfabetos a possibilidade de se igualarem a uma sociedade que, muitas vezes, marginaliza e exclui esses indivíduos. Sendo assim, é necessário que se pense nela como um modelo pedagógico próprio que tenha a finalidade de satisfazer às necessidades de aprendizagem do público ao qual se destina.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e determinou que a mesma deveria considerar:

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (CNE/BE, art. 5, P. 1).

Ao expressar uma concepção de educação como direito de todos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, evidenciaram a aprendizagem como um processo ao longo da vida e legitimaram o direito por uma educação de qualidade, estabelecendo em seu artigo 5º, os princípios da modalidade da EJA, no que se refere a equidade, a diferença e a proporcionalidade, com o objetivo de garantir:

- I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos

seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, P. 1).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, cuja vigência se encerrou em janeiro de 2011, trazia, em seu contexto, 298 metas e objetivos a serem alcançados no período de 2001 a 2011. Tais metas abordavam questões sobre a oferta e atendimento de EJA, sobre a formação do profissional que atua em EJA, sobre financiamento e gestão do EJA, entre outras questões (BRANDÃO, 2006). Este plano reforçou as atribuições definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, incluindo em suas metas a erradicação do analfabetismo, oferta equivalente as 8 (oito) séries do Ensino Fundamental, materiais didáticos e pedagógicos apropriados, integração da EJA com a Educação Profissional e especialização do seu corpo docente.

As metas para a erradicação do analfabetismo e das políticas para a EJA foram determinadas a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE no ano de 1996, que revelaram que 16 milhões de brasileiros com idade superior a 15 anos eram analfabetos. Considerando esses dados, e em consonância com a concepção de educação ao longo da vida, apresentada na *V Confinteia*, o PNE propôs o desenvolvimento de uma alfabetização que não fosse restrita a técnica de codificação e decodificação, mas que considerasse como elemento formativo, a aprendizagem da leitura e escrita para o exercício pleno da cidadania. Contudo, muitas das metas estabelecidas no Plano não foram atendidas ou mesmo efetivadas.

A partir da gestão do Presidente da República Sr. Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, retornou ao centro das prioridades políticas a atenção à educação, onde o ensino para jovens e adultos ganhou atenção especial, assim como o ensino universitário. Neste novo cenário político, surgiram novos horizontes para a EJA, e foi notório o avanço na inserção desta modalidade na agenda política do Estado. Ainda assim, as ações ainda não atendiam às exigências constitucionais de ensino fundamental para todos independente da idade, o que despertou reações de movimentos populares, que lutaram pelo direcionamento das políticas, inserindo a perspectiva da continuidade dos estudos.

No primeiro ano da gestão foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do MEC, responsável pela Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação Escolar Indígena, no atendimento à população em sua diversidade étnico-racial, de gênero e ambiental, por meio de programas de incentivo à produção de material de apoio e formação continuada. Também foram aprovados outros programas em conjunto com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à



Fome (MDS) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), dentre eles o Programas Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Farias (2012) explica que:

O Projovem subsidia uma bolsa para jovens (rural,urbano,em medidas sócio-educativas) participarem de atividades de capacitação profissional ofertadas pelas secretarias de educação dos estados e municípios conveniados com o Governo Federal em parceria com organizações não governamentais (FARIAS 2012, P. 12).

O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja e deu outras providências, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio. O Proeja trata-se de uma política de inclusão instituída com o objetivo de atender a uma camada da população historicamente excluída das condições mínimas de cidadania, jovens e adultos trabalhadores, com mais de 18 anos que não puderam concluir a educação básica na idade considerada “apropriada”. Apresenta a possibilidade de integração da formação geral com a formação para o trabalho num mesmo curso, dentro de perspectiva de justiça social para os jovens e adultos trabalhadores que ficaram à margem do processo de escolarização.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006. P. 8).

Quanto aos financiamentos públicos da EJA, a política de fundos permaneceu coerente com a contenção de gastos com os setores sociais. Na segunda gestão do governo Lula foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53, que instituiu Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que o regulamenta. O Fundeb contemplou a EJA no computo de matrículas para compor os recursos do Fundo, e cumpriu um papel extensivo não apenas para esta modalidade, mas também à educação infantil e ao ensino médio.

Quando implantou novos programas que reviam ações de escolas federais e apoiou projetos estaduais que seguiam os mesmos objetivos, o governo Lula deu destaque às condições dos jovens, repensou a compreensão da educação profissional integrada à escola

básica e comprovou sua disposição em tornar a EJA uma prioridade. As políticas para esta modalidade ainda se restringiam às políticas de governo, permanecendo subalternas à condução governamental.

Retornando ao âmbito internacional, em 2009 o Brasil sedia a *VI Confinteia* (VI Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em Belém do Pará, que proporcionou diálogos importantes sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global, e teve como objetivo possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional, assim como estabelecer os marcos internacionais que balizariam essa modalidade de ensino até 2020. O Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma conferência dessa grandeza no campo da educação de jovens adultos.

Seu texto final refletiu o consenso entre os participantes, que reconheceram a importância de reforçar as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos e de se ampliar os financiamentos na área; Ressaltou a necessidade de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade nesta modalidade de educação; Expôs problemas e desafios que deveriam ser enfrentados; Definiu que a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, sociais e políticos do mundo contemporâneo e apontou a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. Reconheceu ainda, que as condições necessárias para que jovens e adultos estejam prontos a exercer os seus direitos à educação são as políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade. Nesta ocasião, o Brasil foi considerado o país que teve maior destaque na formulação de políticas para esta faixa etária. Ao fim da Conferência, as recomendações à Unesco foram para que ela trabalhasse para divulgar experiências exitosas.

A articulação da educação de jovens e adultos, preferencialmente, com a educação profissionalizante foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases em 2008 e está prevista no PNE. Esta articulação objetiva oferecer aos jovens e adultos trabalhadores oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio à educação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e como profissional de qualidade, promovendo a ele renda mais qualificada. É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sócio laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Ao final do ano de 2010, O Ministério da Educação (MEC) enviou ao Congresso Nacional a proposta de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Essa proposta passou a ser identificada como Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10. Segundo Di Pierro (2010) o novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 nos oferece uma melhor oportunidade de análise renovada, crítica e esperançosa sobre os desafios vivenciados na EJA e a garantia dos direitos educativos aos jovens, adultos e idosos. Esses direitos precisam assegurar não apenas o ingresso, mas a permanência e o sucesso na educação escolar, dirigidas à correção das desigualdades raciais e sociais, assim como as desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

São crescentes as expectativas acerca das políticas públicas para a EJA, para que elas possam proporcionar a este público uma educação pública de qualidade que priorize as especificidades culturais, sociais, psicológicas desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem e de formação humana. No entanto, sabemos que o respeito à diversidade assimilado a uma uniformidade verdadeira na aplicação das mesmas normas de direitos para todos, historicamente mostram-se insuficientes para total reconhecimento da dignidade humana (SISS & MONTEIRO, 2010, P. 16-17). Sendo assim, cabem esforços para que a implementação das referidas legislações cumpram sua promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento, por meio do qual os sujeitos da EJA, independente de sua heterogeneidade, poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Apesar de algumas ações terem sido implantadas, ainda há dificuldade no plano das políticas públicas de perceber a EJA como direito, principalmente à diferença, à vivência plena e a garantia de processos educativos que perpassem as paredes escolares e levem em consideração a vivência dessas pessoas no trabalho e na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero. No entanto, algumas ações desenvolvidas no país vêm conseguindo implementar verdadeiramente os princípios que norteiam esta modalidade, mostrando que nem tudo é escuridão no cenário das políticas da EJA.

Ressaltamos aqui a experiência vivida por professores municipais de Belo Horizonte que possuem como característica marcante a participação em diversos espaços e movimentos sociais, o que vem lhes possibilitado uma postura político-profissional frente à promoção a igualdade racial e o direito às diferenças. Além disso, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), órgão da Secretaria Municipal de Educação, tem contribuído para a formação continuada desses educadores para a diversidade cultural. O município vem desenvolvendo algumas ações de promoção à igualdade racial e o direito às

diferenças nas escolas, dentre elas, cabe destacar a distribuição do *Kit de literatura afro-brasileira* para seus professores e alunos, inclusive da EJA.

Outra importante ação desenvolvida por este município é a composição do *Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação*, que tem por objetivo estabelecer uma política educacional que possibilite a valorização da diversidade e a superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero. O conjunto das ações apresentadas reflete a participação, a intervenção e a colaboração de diferentes atores políticos e sociais, além da contribuição dos movimentos sociais e culturais.

Desta forma, acreditamos que seja possível inferir que avanços podem ser alcançados no que diz respeito educar para a diversidade, que resultam da pluralidade de ações políticas, sociais e culturais, assim como a ampliação da concepção de educação e de capacitação profissional, a integração de lideranças dos movimentos sociais, em específico, o movimento negro e a significativa contribuição do coletivo de educadores que entendem a necessidade de que a escola seja também um espaço de promoção da igualdade e combate ao racismo.

No capítulo a seguir, discorrerei sobre a implantação da EJA no Brasil relacionando-a às exigências da Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em uma perspectiva ampliada.

## **CAPÍTULO 2 – A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A ausência de uma reflexão séria sobre o racismo existente na escola sempre foi apontada pelos grupos do movimento negro brasileiro como um dos fatores que contribuem para que a sua reprodução continue condicionando a trajetória escolar de milhares de estudantes negros e negras. E, apesar de todas as desigualdades e diferenças, continuamos a negar o racismo no cotidiano, ainda que este se manifeste a todo momento. O conjunto ideológico que soma a afirmação da não existência do racismo à dita democracia racial, referenda a tese da inferioridade do negro e é esta que permeia as estratégias de luta, as reivindicações e a demanda por políticas públicas específicas para o negro. Nesta perspectiva, o Movimento Negro tem sido um protagonista histórico na luta pela democratização da educação e da sociedade brasileira, tanto em sua prática organizativa e militante que possibilita a afirmação da identidade negra, a formação para cidadania no combate ao racismo e a luta pelo direito de igualdade e oportunidades, quanto pelas ações e práticas educativas que têm a escolarização de crianças, jovens e adultos como centralidade.

No final da década de 1970 a valorização da cultura e identidade negras ganhou maior ênfase. Foram criadas entidades tais como o Movimento Negro Unificado – MNU (1978), o Grupo de Consciência Negra – GRUCON (1979) e inúmeras outras, vinculadas a igrejas, sindicatos, partidos políticos e associações culturais, onde a educação ressurgiu como campo de luta e reivindicação, onde se discutiu de forma mais contundente a emergência da elaboração de propostas objetivando a eliminação da discriminação racial na escola. Vários eventos e ações foram realizados tendo a educação do negro como tema central, onde foi abordada a questão da baixa expectativa do professorado em relação aos estudantes negros, os currículos e programas que não contemplavam a história da África e da resistência negra no Brasil, a ausência nos cursos de formação de professores para o combate ao racismo existente na escola, assim como a folclorização da cultura negra nos eventos escolares. Nos anos posteriores, ganharam fôlego as preocupações quanto as demandas da educação como direito, provocando uma reflexão sobre as consequências do racismo no ambiente escolar que se revela nos índices de evasão, repetência e taxas diferenciadas de escolarização entre negros e brancos. Os espaços abertos pelos movimentos sociais tornaram-se essenciais para a transformação que se constituiu na política educacional e no interior das instituições educacionais que trabalham com o jovem e o adulto.

Transcorremos mais de um século após a abolição formal da escravatura e a marginalização das culturas negras nas instituições de ensino brasileira, por meio de um

tratamento equivocado ou inexistente ainda persiste. Isto explica a necessidade do estabelecimento da Lei 10.639/2003. Foram as discussões em torno da diversidade sócio-cultural e das questões étnico-raciais desenvolvidas ao longo do século XX pelos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que culminaram na aprovação da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Sua alteração por meio dos artigos 26 – A e 79 – B, considerada um marco vitorioso da luta dos movimentos negros brasileiros no campo da educação, podendo exemplificar a caminhada dos povos subordinados rumo à representação e ao reconhecimento nos currículos escolares. Esta lei provocou fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, uma vez que criou um movimento em direção a ressignificação de práticas educacionais, que deveriam buscar a valorização da imagem da população negra e reafirmar suas contribuições na formação nacional. Conforme Gomes,

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2007b, P. 106).

As determinações desta lei, mostra um processo inverso daquele elaborado em prol da desafricanização dos povos negros escravizados e seus descendentes, que se caracterizou como um processo psicológico e cultural de desconstrução da identidade dos africanos e seus descendentes. Sobre isto, Lopes (2004) afirma que:

A principal estratégia do escravismo nas Américas era fazer com que os cativos esquecessem o mais rapidamente sua condição de africanos e assumissem a de “negros”, marca da subalternidade, afim de prevenir o banzo e o desejo da rebelião ou fuga, reações freqüentes, posto que antagônicas. O processo de desafricanização começava no continente de origem, com conversões forçadas ao cristianismo, antes do embarque. Seguia-se a adoção compulsória do nome cristão, bem como do sobrenome do dono, o que representava, para o africano, verdadeira e trágica amputação.” (LOPES, 2004, P. 233).

Tal destituição de seus patrimônios culturais tornou-se responsável pela produção das patologias sociais que os Afro-brasileiros são submetidos ainda hoje. A prática de negação do outro, constitui-se um dos estigmas de poder encarnados no currículo. Ao negar a capacidade criativa e criadora, de nomeação e de adjetivação do outro, este se distancia de sua cultura e se aproxima aos valores do grupo dominante, do grupo colonizador, dos valores alheios. Ao imprimir no outro desígnios que não são seus, institui-se um processo de silenciamento, de

sepulcro, de violência, de despojamento de marcas e traços culturais que marcam a diferença com a cultura do outro.

O conhecimento da história da África (...) oferece àqueles que se debruçarem com seriedade sobre seus conteúdos a possibilidade de ampliarem seus horizontes, descolonizarem suas consciências e se capacitarem a compreender melhor o processo histórico no qual foi gerada a globalização contemporânea e que hoje, desafia interpretações, no Brasil e no mundo (PEREIRA, 2006, P. 8).

Na perspectiva de Siss e Barreto (2015), a Lei 10.639/03 objetiva o reconhecimento por iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, assim como a valorização da diversidade através da mudança nos discursos e práticas, proporcionando uma verdadeira relação de respeito entre negros e brancos, de modo a desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, partindo do princípio de que se a presença negra continuar ligada a estereótipos negativos, dificilmente ela alcançará uma imagem positiva, inclusive entre os próprios negros, que acabam se perdendo em sua própria presença. Segundo Bhabha (1998), “Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado”.

A afirmação da identidade negra, o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial sempre foram as principais bandeiras de luta do povo negro. Apesar de uma pressuposta harmonia construída pelo mito da “democracia racial”, mais de um século após a abolição da escravidão as relações raciais ainda refletem o racismo, caracterizado pela exclusão sistemática de negros e negras em vários setores da vida nacional, prejudicando o processo de formação da identidade coletiva desses sujeitos.

Frantz Fanon (2008), afirma que há mil e uma formas de fazer o negro odiar sua cor. Ele denuncia em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2008), a recusa de negros martinicanos à sua cor, ao internalizarem as mentalidades e valores franceses, assim como a ilusão de serem também brancos e franceses. A ideologia do branqueamento acontece nesse momento em que o negro admite uma auto-imagem negativa e uma imagem positiva do branco. Assim, ele estabelece uma auto-rejeição e a busca de assemelhar-se ao estereótipo do modelo de perfeição que representa o branco. Essa é uma das questões que se espera combater ao reconhecer a escola como reprodutora das diferenças étnicas, buscando por meio dela a descoberta de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos negros.

Discutir a educação de pessoas jovens e adultas significa falar de práticas e vivências de um público muito particular e com características específicas. Essa discussão não pode desconsiderar a relação indissolúvel que há entre esta modalidade de ensino e a questão

étnico-racial, já que afro-brasileiros historicamente estão presentes na EJA, tendo em vista que constituem a população que por várias causas foi excluída do processo educacional. Então, pensar a realidade da EJA hoje é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos (GOMES, apud ARROYO, 2001, P. 100).

Esses interesses “menos consensuais” resultam numa identidade extremamente diversa desses educandos, que apresentam características diferenciadas às dos estudantes do ensino regular, considerando aspectos históricos, raciais, ideológicos, econômicos, culturais, políticos, sociais e cronológicos. Sujeitos com interesses, motivações, experiências e expectativas peculiares, que interferem direta ou indiretamente no processo educacional. São frutos de uma sociedade injusta e desigual, marcada pela ausência e pela insuficiência de escolarização que abrange uma parcela significativa da população. De acordo com Siss (2003):

Sabe-se que a clientela da escola pública é diversificada. Sabe-se, também, que o maior segmento dessa clientela é composto por alunos de origem afro-brasileira. Cabe, pois, aos cursos e faculdades de formações de professores, instrumentalizar o professor para a prática docente no seio de uma sociedade plural, pois a ele caberá, nas salas de aula, explicitar sem hierarquizar as diferenças raciais, culturais, econômicas e de gênero de seus alunos, transformando as salas de aula e, por conseguinte, a escola, em um espaço democrático ‘espelho da riqueza humana (SISS, A. 2003 P. 176).

Também é importante considerar dentro do quesito diversidade, a presença cada vez maior de adolescentes (15 anos), com defasagem série-idade que nas dependências do ensino na EJA se caracteriza como educação de jovens. Sua maioria passou pela escola e mesmo assim não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, social, política e cultural do país. Este fator aponta para necessidade de modificações no cotidiano da modalidade tanto nas relações entre os atores (professores e estudantes), como no currículo. Neste contexto, os discursos determinados pela Lei nº 10.639/2003 e as práticas docentes nem sempre caminham juntos. Entre as determinações das quais tratam a lei e a sua implementação, assim como o engajamento para que as mesmas funcionem, há um abismo incalculável de baixa auto-estima, despreparo e resistência profissional, descrença por parte dos envolvidos (educadores e educandos) além de, evidentemente, o preconceito.



Existe implicitamente, ou melhor, na experiência que se dá de maneira subjacente, o contato com a dinâmica psicológica na qual protagonizam a imposição do fazer versus o não saber, a determinação da obrigatoriedade versus a impossibilidade de realização, o oferecimento do material textual versus a escassez de práticas educativas em outros moldes para se ilustrar o estado em que muitos professores ficaram e alguns ainda se mantêm (SISS & MONTEIRO, 2010, P. 34).

Embora possamos apontar muitos avanços a partir da homologação da lei 10.639/2003, ainda é preciso concentrar-se na necessidade do combater ao racismo e à discriminação racial que se materializa no cotidiano escolar. Para este fim, creio que seja imprescindível que se concentre forças para uma formação docente específica, que produza profissionais qualificados para o ensino além das diferentes áreas de conhecimentos, mas principalmente, que sejam sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos culturais, sociais, econômicos e étnico-raciais. Além de uma formação curricular sólida, é preciso que esses profissionais sejam constantemente capacitados de forma a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, aprendam a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

## **2.1- Formação Inicial e Continuada de Professores da EJA na Perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais.**

Soares (2005), afirma que a formação de professores para trabalhar na EJA ainda se mostra tímida e a habilitação para tal é rara nos cursos de graduação brasileiros. Segundo Henriques e Defourny (2006) existem mais de 175 mil professores, nos sistemas municipais e estaduais que ensinam na modalidade da EJA. Desses, a maioria nunca recebeu formação específica para a função que exerce. Este dado nos leva à discussão sobre a omissão das instituições públicas em torno de políticas para a formação dos professores. Sabe-se que a EJA foi historicamente construída às margens das políticas públicas, por meio de práticas pedagógicas caracterizadas por assistencialismos e filantropias, o que a concebeu “como uma ação de caráter voluntário”, marcada por amadorismo e improvisações, num cenário onde não houve espaço para formação adequada do educador. As improvisações nas práticas docentes, principalmente no que se refere à alfabetização, são resultantes do que nos explica Torres (1990):

Na verdade continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a idéia de que qualquer

educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos (TORRES, 1990, P. 05).

Alfabetizar esses sujeitos significa preocupar-se com a ressocialização do trabalhador, proporcionar a ele a capacidade de realizar leitura, escrita e cálculo, assim como ensiná-lo a fazer uso desses conhecimentos. Corroborar para que ele tenha compreensão do mundo no qual está inserido e exerça de fato seu papel de cidadão. Para isso faz-se necessário e imprescindível profissionais em permanente formação.

Penso que independente de sua área de formação/atuação, todos os educadores podem trabalhar com a EJA porém, percebo que é preciso se aprofundarem na realidade deste público, para que possam ser verdadeiros facilitadores no processo de aprendizagem no ambiente escolar. Tal convicção está fundamentada em Arroyo (2001, 2005 e 2007), Munanga (2004/2008), Canen (2008), SISS (2002), Gomes (2011), Régis (2012), entre vários outros pensadores que há muito vêm discutindo sobre as defasagens com relação à formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos que, em sua maioria, não têm a habilitação e a qualificação especial para esta complexa escolarização, que exige habilidades, competências e, ainda mais importante, o compromisso e a preparação dos educadores que se disponibilizam a exercê-la.

Nesta perspectiva, a lei 10.639/2003 representa uma conquista importante na trajetória da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que determina que, independente das áreas de conhecimento às quais foram preparados, os professores aprofundem seu aprendizado e transformem suas práticas pedagógicas para ensinar sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, de modo a tentar minimizar as lacunas que foram deixadas pelos currículos anteriores. Tal determinação visa compensar as desigualdades sociais impostas aos negros durante os longos anos que sucederam a abolição da escravatura, tentando ressarcir-los dos danos morais, sociais, materiais, educativos e políticos.

Bem mais do que inclusão de novos conteúdos curriculares, as alterações conferidas por esta lei exigiram que se repensasse as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos da educação oferecida pelas escolas. Contudo não é suficiente a obrigatoriedade da lei se o Estado não oferece condições de formação profissional àqueles que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, concordo com Lima & Trindade (2009), ao afirmarem que,

A formação continuada e as pesquisas voltadas para as africanidades e afrodescendência precisam fazer de fato parte das preocupações políticas dos órgãos oficiais e da sociedade civil organizada, de modo a instituir esta temática como

significativa e prioritária para a efetivação concreta de uma educação brasileira para todos (LIMA & TRINDADE, 2009, P. 35).

É comum perceber no espaço educacional uma negação por parte dos educadores com relação à importância de se estabelecer um debate permanente sobre as relações étnico-raciais. Penso que isso acontece porque eles não identificam uma relação entre a exclusão social e racial sofrida por esses sujeitos e a sua trajetória escolar interrompida diversas vezes, principalmente por questões de sobrevivência.

Os grupos do movimento negro brasileiros sempre relacionaram a continuidade da reprodução do racismo no âmbito escolar à inexistência de uma reflexão e uma discussão séria que visem o combate do mesmo. Em consequência, a questão étnico-racial ocupa lugar periférico nas discussões da EJA, restringindo-se às datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra. Prevalece o pensamento de que a questão racial não é tema central das discussões em sala de aula e que essa abordagem é de responsabilidade apenas de professores negros engajados politicamente no combate ao racismo.

Assim, o silêncio quanto às questões ligadas ao negro ainda impera na educação, apesar de no caso específico da EJA, esteja tão entrelaçado à própria história da modalidade e de seus sujeitos. Santos (2005) afirma que esta tendência é reforçada pela Lei nº 10.639/2003, que segundo ele, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores como se dependesse apenas da sua vontade e dos seus esforços para que o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira fosse ministrado em sala de aula (SANTOS, 2005, p. 33). Esse dado reafirma que a obrigatoriedade da lei não é condição suficiente para sua completa implementação. Nesta perspectiva, Santos esclarece que

A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro anti-racista brasileiro, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com sua execução e, principalmente de sua eficácia [...] (SANTOS, 2005, P. 34).

O que agrava ainda mais essa realidade é que alguns educadores demonstram dificuldades de atuar junto às especificidades destes sujeitos, principalmente no que se refere às diversidades étnico-raciais. É fato que a EJA, idealizada como forma de inclusão social e econômica, dispõe muitas vezes de educadores que não sabem como promover o combate ao racismo e o respeito às diferenças entre seus alunos. Em alguns casos, existe até mesmo a recusa por parte de alguns educadores(as) em trabalhar a questão racial na modalidade, muitas vezes até por não admitirem que exista desigualdade racial no ambiente escolar e na sociedade com um todo. Este é um paradoxo potencialmente grave, tendo em vista que em nossa sociedade exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos e a diferença

fatalmente vira desigualdade por meio de processos sutis do cotidiano. Então, o racismo é de fato um problema cultural.

A desigualdade racial, em particular, é considerada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (HENRIQUES, 2002, P. 14).

Baseando-se em pretensas igualdades de acesso para todos, vai se legitimando uma hierarquia excludente porque se faz silenciar os diálogos que deveriam ser concebidos para abranger as diversidades raciais. A ignorância sobre a questão racial produz um perfil racista no sistema escolar, já que não há como combater algo que não se vê. Entende-se então que o combate ao racismo, incontestavelmente, deve passar pela intervenção do sistema escolar, onde se faz necessário que o educador seja capaz de auxiliar a transformação dos valores, ideais, crenças, hábitos, opiniões e condutas dos indivíduos nele inseridos.

Sendo a EJA uma modalidade educativa com características próprias, é inquestionável o pressuposto da existência de uma especialização mínima de seu corpo docente, ou seja, seu educador deve constituir-se num profissional capaz de transformar sua prática, construir conhecimentos por meio dela e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, espera-se que ele atue na elaboração de estratégias que promovam as condições necessárias para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, cujas práticas considerem e respeitem as particularidades de seu alunado.

Entendo a formação docente como um processo contínuo de aprendizagem, que se constrói ao longo do tempo, através das trajetórias de vida pessoal e profissional, nas práticas de letramento escolar, familiar e sociocultural dos sujeitos. Então, é importante entender e aceitar que a promoção de uma aprendizagem significativa, quer para os sujeitos da EJA, quer para a formação de seus educadores, acontece através da mediação com seu dia-a-dia, ou seja, suas experiências vividas nos espaços sociais como trabalho, família, igreja enfim, ambos irão influenciar nesse processo educativo, assim como a questão da auto-estima, sua relação como corpo e com a estética.

Alfabetizar esses sujeitos significa preocupar-se com a ressocialização do trabalhador, proporcionar a ele a capacidade de realizar leitura, escrita e cálculo, assim como ensiná-lo a fazer uso desses conhecimentos. Corroborar para que ele tenha compreensão do mundo no qual está inserido e exerça de fato seu papel de cidadão. Para isso faz-se necessário e imprescindível profissionais em permanente formação. A esse respeito, Haddad afirma que a

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos a aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza (HADDAD, 2005, P. 191-192).

Siss (2003) afirma que a formação dos professores é um dos fatores mais importantes que desafiam a educação brasileira, no que se refere às práticas pedagógicas eficientes voltadas aos afro-brasileiros. Assim, a formação deste profissional, sua capacidade de lidar com tantas especificidades, representa um importante fator para um possível sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino. Então, essa formação não se restringe à instrumentalização de modelos teóricos técnicos. É importante que haja uma prática reflexiva permanente, que proporcione seu desenvolvimento e aperfeiçoamento objetivando uma formação humanizada, que sensibilize-os para questões históricas de racismo, escravidão, lutas de movimentos e políticas afirmativas pode ser uma estratégia para envolvê-lo na formação humana e social do aluno. Ela deve ser capaz de transpor o desafio de se aproximar, ao mesmo tempo, da dinâmica escolar e da diversidade humana dos sujeitos que a compõem.

No entanto, acredito que não se deve atribuir aos educadores o título de responsáveis pela defasagem no processo de formação e qualificação para a EJA. Ainda que em alguns casos haja uma parcela de responsabilidade pessoal, vários aspectos contribuem para este cenário, como a ineficiência nos curso de formação de professores e os cursos de licenciaturas, além da omissão do poder público quanto a essa questão. Na verdade, alguns empecilhos impedem a consolidação da realização ideal da formação desse educador. Dentre eles Di Pierro (2005) destaca:

[...] a visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (DI PIERRO, 2005, P. 1132).

De acordo com Perrenoud (1993), evidencia-se que a formação inicial dos professores da EJA como política pública de formação, não vem acontecendo nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Nível Médio – modalidade Normal. Soares (2007) afirma que os resultados da sua pesquisa indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA. Nas instituições de ensino superior pública estadual e nas privadas, não

existe ainda uma preocupação com a formação de professores para a EJA. A disciplina *Educação de Jovens e Adultos* aparece como eletiva no Currículo dos Cursos de Pedagogia, ou como uma unidade dentro de outra disciplina como “Processo de Alfabetização”. Nas demais licenciaturas, principalmente Letras, não há qualquer referência aos estudos na área. Na Escola Normal constata-se o silêncio absoluto, tendo em vista que seus cursos de formação de professor não abordam trabalhos direcionados para experiências voltadas para a modalidade.

Então, ainda hoje, a formação inicial e continuada do educador não acompanha como deveria as diversas experiências existentes na EJA, de modo a considerar as especificidades dos sujeitos aos quais se pretende ensinar. Na maioria das vezes, permanece a improvisação e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, como se ensinar a esses sujeitos fosse a mesma coisa que trabalhar com crianças. Dessa forma, ao desconsiderar o perfil específico de seus alunos, esses profissionais produzem uma infantilização no tratamento desse público. Em consequência desenvolve-se uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitiva e culturalmente, resultando na reprovação e/ou expulsão desses alunos do espaço escolar.

As universidades devem repensar a organização de seus currículos incluindo a educação de jovens e adultos em todos os cursos de pedagogia, além de descobrir formas de incluir a abordagem dessa realidade dentro dos cursos de licenciaturas. É necessário que se vá na contramão dessa realidade, proporcionando ao educador da EJA a preparação necessária para que ele busque métodos para atuar junto aos jovens e adultos que, ao contrário das crianças, trazem para o universo escolar a riqueza e a diversidade da experiência de trabalhador. Sendo assim, torna-se necessária a valorização de suas experiências e conhecimentos prévios, de forma que eles sejam o ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos do ensino.

A educação representa uma das mais importantes bases da sociedade brasileira, porque mais do que promover a construção de saberes e o conhecimento, ela é um elemento que possui uma fundamental importância: a de transformação social. Por isso, concordo com Moura (2001) quando ele diz que:

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira (MOURA, 2001, P. 105).

Todo o exposto demonstra que há de se definir políticas efetivas que garantam o processo formativo dos profissionais que atuam na EJA. Para tal fim, a formação continuada é fundamental, porém, ela depende que os educadores tenham uma base teórica sólida que deve ser adquirida através da formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. Os cursos Normais e as Licenciaturas deveriam contemplar a formação específica desses profissionais em seus currículos, proporcionando-lhes acesso aos saberes gerais e específicos, necessários às práticas docentes na modalidade. Nóvoa (1995) chama à atenção de que é necessário reconhecer que os programas atuais de formação de professores apresentam deficiências científicas e pobreza conceitual, ao considerar que seria oportuno se rever e se repensar as políticas públicas para o atendimento da área, os planos de cargos e salários, os planos de formação básica inicial e continuada, incluindo o educador/alfabetizador de jovens e adultos.

Porém, há outras questões que devem ser consideradas, pois, também interferem diretamente na prática docente. O atual cenário educacional apresenta-se num estado de calamidade e precarização escolar no que se refere a desvalorização social e financeira dos docentes, as péssimas condições estruturais de trabalho e estudo e a omissão do poder público. Esses problemas vem atingindo a escola pública e privada e provocando desmotivação em educadores e educandos, além de fazer com que esses últimos deixem de aprender. Então, há muito para ser feito, sendo necessário que o educador seja colocado em evidência para que se consiga melhores condições de trabalho e melhores resultados na EJA. É essencial que se fortaleça as atividades que vem sendo realizadas de formação inicial, assim como de formação continuada desses educadores, buscando atender as especificidades dos alunos da EJA, porém, é imprescindível que se proporcione condições de trabalho para ambos.

## **2.2 – As ERERs, as políticas de qualificação Professores em serviço e as SME's: Tensões no “chão da escola” no Município de Volta Redonda**

De acordo com o INEP/MEC, a cidade de Volta Redonda conta hoje com 17 escolas municipais que trabalham com a modalidade da EJA. Desde 2012 a procura pelos anos iniciais nesta modalidade vem decaindo devido à erradicação do analfabetismo, recentemente conquistada pela cidade. No entanto, essa realidade tem se mostrado diferente em relação à procura pelos anos finais, onde a demanda tem aumentado. Segundo a Secretaria Municipal

de Educação esse cenário deve-se principalmente à proposta pedagógica apresentada, que busca considerar a realidade dos sujeitos na aplicação dos conteúdos, cujas suas práticas priorizam o estudo sobre as dimensões formadoras da vida adulta, com troca de experiências integrando ensino e aprendizagem num processo único, recíproco e em permanente movimento. O reconhecimento deste trabalho veio em 2014, quando o Volta Redonda conquistou o certificado de *Município Livre do Analfabetismo* concedido pelo MEC, selo que certifica as cidades que alcançaram o índice de alfabetização superior a 96% entre a população maior de 15 anos. Esta certificação é resultado do compromisso assumido pelo município com a erradicação do analfabetismo e a minimização de forma significativa do analfabetismo funcional, sendo eles parte das metas do atual Plano Municipal de Educação para erradicação do analfabetismo absoluto e funcional.

A Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda oferece quinzenalmente aos docentes que lecionam para os alunos da EJA neste município um curso de educação continuada, que é de frequência obrigatória. Além disso, também é garantido quinzenalmente um o encontro dos professores nas Unidades Escolares que eles chamam de TD (Tempo Disponível). Os TD's acontecem durante a carga horária docente e são oportunizados para que eles possam realizar planejamentos, trocar experiências e produzir material didático-pedagógico. Segundo a SME, a formação continuada e os TD's tem por objetivo apresentar temáticas que estimulem a reflexão e preparem o educador para atuarem junto às proposta metodológicas que devem ser desenvolvidas na EJA, como: perfil dos alunos, funções da modalidade, pedagogia de projetos, trabalho diversificado, formação de leitores, avaliação, evasão, pluralidade cultural, letramento, dificuldade de aprendizagem, enfim, abordagens que são pertinentes à esta modalidade de ensino e para as quais seus educadores precisam de formação e apoio tendo em vista a carência das mesmas em sua formação inicial. A SME afirma que o desenvolvimento dessas abordagens atendem à visão interdisciplinar que determinam as diretrizes curriculares para EJA. Segundo Denise (2015), coordenadora da EJA nesta SME:

- (Denise) A Proposta Pedagógica da EJA de Volta Redonda baseada na Pedagogia de Projetos, busca organizar a aprendizagem através da cooperação entre professores e alunos, e destes entre si. Os questionamentos e as controvérsias conceituais influenciam o processo de construção de significado e o sentido que os alunos atribuem aos conteúdos escolares. A construção do conhecimento sofre influência das ações propostas tanto pelo professor quanto por colegas, meios de comunicação, familiares, amigos, atividades de trabalho e lazer etc. Portanto, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagem significativa. A diversidade cultural, social e etária apresentada pelos alunos da modalidade EJA, em Volta Redonda, é fator primordial para embasar o desenvolvimento da



proposta curricular no município. De grande valor para o processo de construção do conhecimento e para o desenvolvimento da proposta de um projeto, o trabalho diversificado deve ser parte integrante do planejamento do professor no sentido de contribuir para o alcance dos objetivos propostos ao longo de um período letivo, tornando-se assim, suporte para a recuperação contínua da aprendizagem do aluno e também tem objetivo de minimizar o conflito entre alunos com diferentes idades.

O atual Plano Municipal de Educação apresenta dentre as estratégias para cumprimento de suas metas: a garantia da formação continuada de professores; a inserção desta modalidade no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares; a garantia de que as ações do PPP contemplem a concepção de trabalho, presente na modalidade; assegurar a inserção da temática *pluralidade cultural*, dentre outras, nos contextos dos projetos dos trabalhos desenvolvidos; garantir a aplicabilidade da *SAEJA – Sistema de Avaliação da Educação de Jovens e Adultos* em todos os ciclos da modalidade; o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem do educando da EJA, de forma a favorecer sua assimilação e garantir sua permanência na modalidade. Tais estratégias estão diretamente ligadas à aspectos que direcionam e norteiam às demandas para formação docente, comprovando o compromisso que esta secretaria tem com as das políticas de qualificação de professores em serviço nesta modalidade.

Contudo, não foram encontrados nos poucos documentos aos quais tive acesso, nem tão pouco nos discursos obtidos em campo, registros que comprovem que os conteúdos do curso de formação continuada, assim como das demais ações desenvolvidas pela SME em prol da qualificação docentes para a EJA, estão de acordo com o que preconiza a Lei 10.639/03, assim como as diretrizes curriculares para EJA. A única menção realizada a respeito desta temática foi o curso não obrigatório oferecido pela secretaria em 2010, com carga horária de 160 horas, que tratava as Relações Étnico-Raciais e a história da África. Este curso foi ministrado uma única vez e não atingiu um número significativo de docentes.

Ainda que eu não tenha encontrado tais registros ou indícios que esta temática tenha espaço na formação docente realizada pela secretaria, a não ser de forma esporádica quando há demanda em virtude de algum acontecimento específico, a SME garante que durante as reuniões de formação realizam diversas reflexões que abordam o tema, respeitando as orientações das diretrizes. Ainda que esteja me repetindo, apesar desta afirmação por parte da secretaria, não há nada expresso que de fato introduza a temática em suas ações, nem que estimule os docentes a abordá-la em sala de aula. Essa carência poderá ser comprovada através dos dados coletados em campo, no capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO 3 – PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Abaixo seguem os relatos de 12 discentes, 6 docentes e uma gestora da SME, colhidos através de entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de confrontar a maneira que os diferentes sujeitos da EJA percebem o espaço escolar no qual estão inseridos e a contribuição deste para a formação humana de seus discentes, no que tange a implementação da Lei 10.639/2003. Entre os discentes, temos 04 homens e 08 mulheres entre 16 e 65 anos. Já com os docentes, temos uma variação etária entre 33 e 56 anos, sendo apenas 01 homem. O depoimentos estão descritos abaixo na ordem na qual eles foram concedidos.

Todos os depoimentos foram colhidos dentro do espaço escolar no qual os sujeitos estão inseridos, sob os cuidados necessários para que fosse respeitado o isolamento pertinente a esta atividade, de forma que suas falas não pudessem ser ouvidas por mais ninguém, atribuindo assim, maior confiabilidade aos resultados do processo. Antes de da entrevista, realizei a leitura do termo de consentimento (segue anexo) no qual, dentre outras coisas, explico o objetivo da entrevista e peço autorização para sua gravação. Somente após consentimento dado por meio de assinatura no referido documento, procedi com a entrevista. Os nomes utilizados nos relatos a seguir são fictícios, cumprindo o compromisso assumido por meio do termo anteriormente mencionado, de não identificação dos entrevistados. Os nomes foram atribuídos por mim, de forma a me facilitar a identificação de seus respectivos sujeitos durante as análises. Ao iniciar as entrevista, além de nome, idade e grau de instrução e/ou formação, perguntei sobre renda familiar, deixando claro que só deveriam informar se assim desejassem, disciplina que leciona (apenas ao professores) e pertencimento racial.

O fator renda familiar foi incluído especialmente nas entrevistas discentes para traçar o perfil econômico de suas famílias e confirmar (ou não) a premissa de que a maioria dos alunos da EJA são pobres. Em 2009 o governo federal estabeleceu através do decreto nº 6.917 que seriam consideradas pobres as famílias com renda mensal per capita até R\$140 e para as extremamente pobres fixou a renda de até R\$ 70. Esses valores foram reajustados em 2014 por orientação do Banco Mundial, quando as linhas de pobreza e extrema pobreza passaram, respectivamente, para R\$ 154 e R\$ 77 per capita, corrigindo os aumentos que refletiam a inflação desde 2009.

O pertencimento racial foi auto-declarado, porém, atribuí a cada entrevistado o pertencimento racial que será condizente com minha percepção de seu fenótipo, objetivando identificar se houve contradições entre ambas as declarações. Todos os relatos foram transcritos respeitando com exatidão as falas dos sujeitos do discurso, com o objetivo de não

descaracterizá-las.<sup>3</sup>

Para de Iñiguez (2004), para uma boa investigação dos discursos é necessário que se saiba formular as perguntas. Dentro deste princípio o roteiro destas entrevistas foi pensado e elaborado porém, alguns questionamentos que não haviam sido previstos foram elaborados e incorporados enquanto transcorriam os depoimentos, considerando aspectos abordados pelos depoentes que julguei pertinentes à pesquisa.

### 3.1 – Relatos Discentes

Antes de discorrer sobre os relatos desses discentes e minhas respectivas análises, faz-se necessário apresentar<sup>4</sup> brevemente aos leitores os depoentes que contribuíram para esta pesquisa, recordando porém, do caráter de desidentificação dos mesmos. Creio que seja importante explicitar que, até mesmo em consequência da técnica snowball, os discentes entrevistados são de turmas e anos diversos.

Nety é uma senhora de 65 anos, a aluna mais velha que entrevistei. Declarou-se branca, o que condiz com seu fenótipo. Do lar, cursa o 9º ano e informou uma renda per capita de R\$ 750 por mês.

Celma tem 56 anos, declarou-se branca porém, seus cabelos crespos e traços do rosto a caracterizam como negra. É auxiliar de serviços gerais, cursa o 6º ano e informou uma renda per capita de R\$ 394 por mês.

Maria tem 54 anos, declarou-se parda, contudo, a presença da pele mais escura somada aos seus cabelos bem crespos induzem sua identificação como negra. É auxiliar de serviços gerais, cursa o 9º ano e informou uma renda per capita de R\$ 666 por mês.

Cassia tem 49 anos, declarou-se branca porém, apesar de sua pele apresentar pouca presença de melanina, ela tem cabelos bem crespos e traços tipicamente negros, sendo portanto, negra. É cuidadora de idosos, cursa o 7º ano e informou uma renda per capita de R\$ 433 por mês.

Rosa tem 40 anos, declarou-se parda. Apesar de não ter a pele preta, esta se apresenta com um grau de melanina bastante acentuada, caracterizando-a como negra. É do lar, cursa o 6º ano e informou uma renda per capita de R\$ 197 por mês.

---

<sup>3</sup> Não foi inserido o termo “sic” após cada transcrição, como determina a norma, como para que o texto não ficasse visualmente poluído.

<sup>4</sup> Neste ponto da pesquisa, visando ser fiel às minhas concepções, optei por não utilizar a tabela do IBGE para fim de classificação racial dos sujeitos e sim a classificação empírica utilizada pelos Movimentos Sociais Negros,

Gustavo tem 36 anos, declarou-se negro com grande convicção, o que é condizente com seu fenótipo apesar de apresentar a pele um pouco mais clara. Por conta desse aspecto, se ele se declarasse branco não causaria estranheza a olhos menos atentos. É estoquista, cursa o 6º ano e informou uma renda per capita de R\$ 300 por mês.

Tiago tem 18 anos, declarou-se branco, dado que condiz com suas características. É DJ, cursa o 6º ano e informou uma renda per capita de R\$ 1666 por mês.

Valter tem 17 anos, declarou-se negro, dado condizente com seu fenótipo. É comerciário, cursa o 8º ano e informou uma renda per capita de R\$ 500 por mês.

Gina tem 17 anos, declarou-se misturada com certo constrangimento. Pareceu sentir-se mais a vontade com esse termo, apesar da cor escura de sua pele, seus cabelos enrolados e seu tipo físico de curvas acentuadas denunciarem sua negritude. É estudante, cursa o 4º ano e informou uma renda per capita de R\$ 197 por mês.

Pedro tem 17 anos, declarou-se moreno, porém, em seus discursos ele demonstra reconhecer que a sociedade o vê como negro, ao certo porque sua pele escura, cabelos crespos e traços grossos de fato assim o caracterizam. É pintor, cursa o 9º ano e informou uma renda per capita de R\$ 1000 por mês.

Ana tem 16 anos, declarou-se branca, porém, apesar da pele clara, seus cabelos muito enrolados, nariz e bocas grandes revelam sua negritude. É estudante, cursa o 6º ano e informou uma renda per capita de R\$ 375 por mês.

Kátia tem 16 anos, declarou-se negra com grande naturalidade e aceitação, dado que não apresenta contradição. Eu assim a identifico. É estudante, cursa o 7º ano e informou uma renda per capita de R\$ 394 por mês.

Através desses dados comprova-se o que vem sendo mencionado a respeito da juvenilização desta modalidade. Também, pode-se perceber que, de fato, em sua maioria seus alunos são negros. Em contrapartida, percebe-se que a concepção de que os alunos da EJA são, em sua maioria, pobres, não se comprova quando compara a renda per capita por eles informada àquela e definida pelo governo como determinante da linha de pobreza. No entanto, Silva (2010) defende a complexidade do termo *pobreza*, assim como necessidade de se adequar às políticas públicas e as propostas pedagógicas à realidade empírica dos/as educandos/as da EJA. Ele relata as quatro definições deste termo encontradas no dicionário Aurélio (1986) e afirma que o mesmo não nos possibilita conhecer especificidades do público da EJA, tendo em vista que ele carrega definições amplas e vagas. Um dos motivos, segundo ele, é que ao relacionar o termo *pobreza* com aquilo que é necessário à vida, este torna-se quase indiscutível, considerando que a dificuldade de mensurar aquilo que é necessário num

contexto social que vive em prol do consumismo, no qual “o ter é mais importante que o ser” (p.126). Assim, o conceito de *pobreza* precisa ser pensado de forma articulada ao conceito de *periferia*, não tendo este último caráter geográfico, mas referindo-se àquilo que se encontra nas margens, sem grande importância para o conjunto que se pretende considerar. Sob este aspecto, posso continuar afirmando que os sujeitos da EJA o são, em sua grande maioria, pobres que passam suas vidas às margens da sociedade.

Partindo para o roteiro de entrevistas, quando questionados quais os motivos que fizeram que se afastassem da escola obtivemos as seguintes respostas.

- (Nety) Quando eu era jovem há 45 anos atrás eu estava no terceiro ano ginasial, então eu tive que trabalhar, eu trabalhava fichada no hospital Santa Maria em Barra Mansa e eu só trabalhava a noite e estudava a noite, então eu faltava muita aula. Quando chegou no meio do ano eu fui conversar com o professor de matemática. Aí o professor falou assim que eu ia ter que fazer todas as provas no final do ano, aí aquilo me deu um nervoso tremendo que eu parei de estudar, nunca mais voltei lá nem pra falar nada. Agora que eu me toquei, vontade de estudar de novo.

- (Celma) A primeira vez porque eu comecei a estudar já bem velha, eu comecei a estudar bem tarde né porque o pessoal dos tempo antigo é... colocava na cabeça que as pessoa não precisava estudar, que era só mais pra lavar louça, cozinhar, fazer o serviço doméstico, então minha mãe quando colocou eu no colégio já era bem tarde, eu já tava bem velha, então quando eu enfrentei uma sala, quando eu comecei estudar tudo era mais criança e eu velha, aí eu fiquei com vergonha porque eu me sentia velha então eu fiz até a quinta série e depois eu parei.

- (Maria) Bom, eu comecei assim, eu tinha mais ou menos uns 10 anos de idade né comecei a estudar, meus pais não tinham na época condições financeiras pra manter os filhos na escola aí a gente era muito pequeno né mas eles não tinham condições nenhuma na época de manter os filhos aí a gente foi trabalhar na roça, fomos trabalhar na roça e a idade foi passando né e aí depois de já adulta, depois de adulta e casada que eu retomei os estudos, mas foi por causa na época de condições financeiras que meus pais não tinha de manter a gente na escola. A gente precisava trabalhar.

- (Cássia) Ah, adolescente né, a mãe era muito velha, aí eu pretendi casar e casei muito nova e eu era muito baladeira, gostava muito de baile, era forró, essas coisas fui e abandonei os estudos, fui morar no interior feio, não tinha condições, depois o marido começou com ciúmes aí eu parei.

- (Rosa) Ah... foi a desobediência né. Eu não quis estudar quando eu era mais jovem, casei, fui embora morar em outro lugar. Mas aí voltei agora, senti vontade.

- (Gustavo) Sempre que desisti foi por causa do trabalho. É que eu trabalho, sou fichado desde os 16 anos.

- (Tiago) Então, foi porque eu comecei a trabalhar muito cedo como DJ daí eu ficava trabalhando muito e eu acabava ficando cansado, comecei a perder muita aula, porque tava dando dinheiro e eu me interessei mais no dinheiro naquele momento do que no estudo, aí agora que ta pesando um pouco porque eu quero fazer alguma coisa a mais do que ser DJ ta pesando um pouco o estudo.

- (Valter) Porque ah... porque eu brincava muito na escola né, não queria saber de estudar mas agora eu to com a cabeça no lugar e eu vou terminar.

- (Gina) Porque eu estudava, eu estudei até os meus 14 anos aí já nova eu já coloquei na minha cabeça que eu queria trabalhar, aí eu comecei olhando crianças e tal, aí chegou um tempo que eu parei de estudar. Aí que quando eu cheguei nos 15 anos pra cá eu comecei a colocar minha cabeça mais nos estudos, querendo me profissionalizar em alguma coisa, aí eu larguei o trabalho de lado e vim estudar, aí eu preferi estudar à noite porque caso eu arrume um outro trabalho no decorrer do dia aí dá pra mim trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

- (Pedro) Por causa que eu tive que parar né pra trabalhar. Eu tive que ajudar minha mãe que na época ela separou.

- (Ana) Foi uns problemas que eu e minha família a gente teve ano passado, que é... peraí um pouquinho (constrangimento), a gente uma vez ficou preso dentro de casa porque a gente não podia sair, muitas pessoas queriam matar a gente, aí quando a gente fica preso lá, a gente ficou com medo de sair de casa, isso ficou durante um ano assim, a gente não poder andar direito na rua aí eu peguei e pensei melhor, ah quer saber vou abandonar a escola, porque eu não tinha aquele assim, pensar no futuro, não tinha a cabeça que eu tenho hoje, e posso falar que era mais por falta de vergonha na cara também, porque hoje só não estuda quem não quer, entendeu.

- (Kátia) Falta de atenção.

Percebe-se nas falas dos sujeitos três tipos de motivações aparentemente distintas, mas que tem a base fulcral como uma só, ou seja, a desvalorização da escola atrelada a uma questão de classe. Dentre os alunos adultos, mais velhos e maduros, estão presentes duas dessas realidades. Parte deles justificam-se dentro da prática da desvalorização dos estudos, que era muito comum no passado, principalmente quando tratava-se das mulheres, cujas tarefas a elas atribuídas eram estritamente de cunho doméstico, as únicas para as quais deveriam se preparar para desempenhar de forma satisfatória e para as quais os estudos não faziam falta. Essa realidade começa a mudar lentamente durante a I e II Guerras Mundiais tendo em vista que os homens iam para as frentes de batalhas e as mulheres assumiam os negócios da família, assim como as posições dos homens no mercado de trabalho. Com o fim das Guerras muitos desses homens não voltaram e outros foram mutilados e impossibilitados de trabalhar, assim as mulheres tiveram que assumir de vez os projetos e trabalhos realizados por seus maridos. Esse foi um processo longo no qual não nos aprofundaremos aqui, porém o que nos interessa saber neste estudo é que a mulher vem demonstrando ter uma importância estratégica cada vez maior no mercado de trabalho porque lidam naturalmente com a diversidade e com processos multifuncionais e, por esse motivo, elas vem se preocupando cada vez mais com sua instrução.

Outro ponto importante quanto à justificativa dos alunos adultos é a questão de precisarem largar os estudos para trabalhar e ajudar suas famílias ou porque os pais não podiam mantê-los nas escolas. Nesse sentido é indiscutível pra mim a importância de programas de políticas públicas de governo como o *Bolsa Família*, que completou 12 anos em

2015 e segundo o governo federal atinge 14 milhões de famílias beneficiadas e é responsável por 28% da queda da pobreza extrema no Brasil. Quando entram para o *Bolsa Família*, as famílias assumem o compromisso de manter seus filhos na escola e a partir desse momento, milhões de crianças e jovens começam a traçar um novo futuro. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, os alunos do *Bolsa Família* tem apresentado menor taxa de abandono e desempenho equivalente ao dos colegas que não integram o programa. As políticas sociais enfrentaram a pobreza não apenas garantindo complementação da renda, mas em suas várias dimensões, como acesso à educação, saúde e outros serviços, e onde a pobreza era mais resistente. Dessa forma, acredito que as histórias desses alunos adultos que abandonaram os estudos para trabalhar poderiam ser diferentes se houvesse naquela época um programa como o acima mencionado. Para eles, a EJA vem como uma ação reparadora, um fôlego de esperança para quem ainda deseja vencer.

Por fim nós temos um terceiro perfil, os jovens alunos da EJA. A modalidade vem sofrendo uma juvenalização apontada por Haddad (2007), verificado desde a década de 1990, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho. Muitos fatores vêm contribuindo para isso como as deficiências do sistema de ensino regular público, a evasão e a repetência, todos ocasionam a defasagem entre a idade/série e a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA. Isso fica claro para mim nos depoimentos colhidos entre os jovens. Por outro lado, também fica clara a falta de maturidade com que alguns encaram o processo escolar, mesmo tendo todo um amparo legal a seu favor. Um contraponto quando comparados àqueles que décadas passadas deixaram de estudar para atender necessidades básicas, primárias, porque não tinham aparo nenhum. Por outro lado, deparo-me a refletir se existe essa imaturidade entre os estudantes de classe média. Creio que não porque estes aprendem em casa valores que são negados aos sujeitos da EJA. O que me leva além em minhas reflexões: será mesmo imaturidade ou a questão premente da desvalorização da escola e a educação formal? Se assim o for, essa dita imaturidade é responsabilidade inerente ao indivíduo ou ela vem sendo construída socialmente pelas condições sociais do meio?

Apesar de haver hoje um amparo governamental aos jovens estudantes, constata-se no depoimento de Pedro o abandono dos estudos por conta de uma desestruturação familiar ocorrida pela separação de seus pais, algo que é cada vez mais comum nas famílias das periferias voltaredondenses. Entendo que a desestruturação familiar reforça a imagem da figura masculina como aquele que mantém o sustento e preserva a família de problemas sociais externos. Partindo dessa realidade, a inserção dos jovens no mercado de trabalho

precocemente não é apenas uma opção, como revelou o depoimento de Tiago, mas uma forma de satisfazer às suas necessidades de sobrevivência, advindas de sua origem social e familiar. Na maioria das vezes essa inserção inicia-se quando a criança ou adolescente é movida pela necessidade de ajudar no orçamento familiar. O fato é que a falta de estratégias de escolarização no seio familiar das camadas populares influencia e até determina a permanência ou a evasão dos jovens na escola. Esse é o retrato da realidade de muitos “jovens filhos de trabalhadores que residem em bairros populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil” (FRIGOTTO, 2004, p. 181-182).

Quando questionados sobre por que resolveram retomar os estudos eles responderam:

- (Nety) Vontade de terminar o primeiro grau. Eu sempre tive vontade de estudar. Eu tenho quatro filhos, quando eu tinha meus filhos pequenos eu comecei a fazer por módulos, eu estudava em casa e ia lá fazer as provas. Mas eu levava as quatro crianças pra fazer então era aquela bênção né (risos). Então eu até terminei algumas matérias, meu marido estudava comigo daí ele começou a fazer muito serão e desistiu, aí eu desisti também. Mas eu sempre tive vontade de terminar. Agora que deu oportunidade então... cheguei aqui no colégio encontrei gente maravilhosa, a direção muito bacana, aí voltei.

- (Celma) Eu voltei por dois motivos: porque a neuro mandou eu estudar entendeu? Porque eu estava assim com esquecimento e falou que pra ativar a mente tem que ler, tem que estudar e assim, pra mim estudar seria uma coisa boa pra mim; o outro é que eu sempre sonhei em ser assim uma médica mas pela idade que eu to eu quero ser uma enfermeira, se Deus me conceder eu quero ser uma enfermeira pra cuidar de criança, assim de nenezinho novinho entendeu?

- (Maria) Bom, primeiro que eu gosto muito de estudar, eu tenho paixão pelo estudo e na época não tinha condições né, quando era mais jovem não tinha condições, então já que estava com os filhos crescidos, casados aí eu falei assim: bom, agora é o tempo, é a hora de voltar a estudar, né. E também assim crescimento né, é bom você ter um estudo, bom você ter uma profissão, então isso me fez voltar a estudar.

- (Cássia) Ata, o motivo foi esse, eu sempre via assim meus filhos estudando, crescendo, assim né em movimento assim nos estudos e no momento me senti envergonhada porque eu parei de estudar eu tinha o que 17 anos, aí ali eu parei no tempo, aí um netinho meu o primeiro neto tem 10 anos aí ele me fez uma pergunta e eu fiquei com vergonha não soube responder eu falei pêraí, se eu sou capaz, se eu sou inteligente então eu vou voltar a aula de novo e vou continuar o meu objetivo e não vou parar só por aqui porque meu objetivo é fazer uma faculdade.

- (Rosa) Senti vontade de voltar né, pra incentivar as crianças também. Tenho três filhos, já que não tem o pai que faleceu aí eu voltei pra incentivá-los.

- (Gustavo) Ah... o motivo é a dificuldade de entrar numa empresa que geralmente hoje em dia as empresa ta exigindo. Aí eu só voltei por causa disso, mas eu andei parando um tempo que eu fui embora pra São Paulo depois voltei, aí entrei pra dentro da companhia e depois que eu entrei pra dentro da companhia meus horários não batiam com o do colégio aí eu tive que desistir de novo. É a terceira ou quarta vez que eu volto.

- (Tiago) Eu voltei a estudar porque ta atrapalhando eu avançar nos estudos.



- (Valter) Então, a minha namorada engravidou aí eu tive que tomar um jeito na vida né (risos).

- (Gina) Foi que eu queria trabalhar em lojas, alguma coisa assim, até mesmo pra mim ser autônoma e eu não conseguia, porque eu não posso fazer um curso, eu não posso ir numa instituição de ensino procurar um curso porque eu não tenho um nível... o ensino médio, aí eu não consegui fazer os cursos, aí agora eu to procurando curso técnico pra mim me aprofundar mais.

- (Pedro) Porque agora eu to com um novo pensamento, na época eu tinha parado, desanimei por causa de amigos também, aí agora a cabeça começou a mudar e eu comecei a pensar no futuro, vivendo o hoje mas pensando no futuro, pra poder melhorar de vida, conseguir um servicim melhor e me formar né, pra onde eu chegar eu ter oportunidade de arrumar um serviço adequado.

- (Ana) Acho que é ver a minha irmã, ela já é casada, mas ver que ela terminou os estudos dela, me deu aquela motivação, entendeu. Claro que eu voltei estudar também porque sem estudo você não é nada, mas ela foi um dos meus motivos assim.

- (Kátia) Não, antes eu estudava, aí eu repeti muitas vezes, aí no colégio que eu tava não podia repetir mais de duas vezes, aí eu tive que mudar pra cá pra poder fazer aqui, aí eu achei que com o nível de pessoa que eu tava estudando, era criancinha de 12 anos, aí eu me senti mal e vim estudar à noite.

Aqui as justificativas acompanham nitidamente as respostas encontradas na questão acima. Aquelas mulheres adultas, impedidas de estudar quando crianças por diversos motivos já mencionados anteriormente, retornando à escola com o objetivo de atender um desejo particular de tornar-se uma pessoa detentora de estudo, ter uma profissão. Há também os motivos de satisfação pessoal condicionados ao futuro, onde entrevistados expressam o desejo de se tornarem pessoas melhores e mais respeitadas, estado este que eles atribuem à conquista da escolaridade. Há ainda aqueles que dizem ter como objetivo terminar o Ensino Fundamental para posteriormente cursar também o Ensino Médio. Outros tem pretensão de mudar de trabalho, buscar por uma melhor qualidade de vida, baseada no fato de que a busca por um emprego melhor traria condições de vida mais confortáveis, como um salário maior. A família também aparece aqui como estímulo, desde o incentivo de uma irmã que conseguiu se formar e hoje é exemplo, como no caso de Ana, ainda no desejo de uma mãe de se tornar um exemplo e incentivar seus filhos, como relata Rosa, até o caso cada vez mais comum do jovem Valter do qual a namorada engravida e ele precisa estudar para buscar uma vaga de emprego e sustentar sua nova família. Assumir sua família força uma transição para a vida adulta e o direciona para um amadurecimento precoce e um aumento de suas responsabilidades numa fase em que deveria experimentar a juventude.

O caso mais inusitado de todos pra mim foi o da dona Celma que aos 56 anos, por recomendações médicas, voltou para a escola cheia de garra para brigar contra o Mal *de Alzheimer*, uma doença degenerativa que tem como um dos principais sintomas a perda da

memória. Ela evita falar sobre o assunto, chama de “esquecimento”, mas tem consciência da doença e sabe que uma das formas de retardar os efeitos é utilizar a mente o máximo possível. Dona Celma é o xodó da garotada na escola, um exemplo para todos. Humilde e cheia de disposição, sonha em ser enfermeira um dia. É a escola sendo utilizada como caminho, ampliando os conhecimentos e provocando um aumento das perspectivas para alcançar mudanças favoráveis à vida.

Ao serem questionados, estando na escola novamente, qual seria importância da educação para suas vidas, encontramos as seguintes respostas:

- (Nety) Muito bacana, a gente aprende muita coisa né, dá esclarecimento das coisas, conhece novas pessoas.

- (Celma) É importante porque eu quero ser uma enfermeira. Eu quero ser uma enfermeira, entendeu?

- (Maria) Ah pra mim é tudo! É muito bom você ter um estudo né, você poder se sair bem né, ler bem, escrever bem, pra mim o estudo é tudo, muito importante. Ter uma profissão né. Porque pra você ter uma profissão você precisa de um estudo né. Se você não tiver o estudo você não tem a profissão né. Hoje em dia tudo tem que ter um segundo grau, se você não tiver um segundo grau você não trabalha, não... né.

- (Cássia) Ah, pra mim é tudo né, assim a importância assim é tudo, é porque assim você sabe se expressar melhor, sabe entrar num ambiente, sabe conversar, né tudo você... Isso, pro meu dia a dia é isso, cada vez eu aprendo mais assim, me expressar melhor, conversar melhor, o vocabulário da gente fica outra coisa, a gente aprende a falar correto, as palavras corretas, é isso aí e cada dia eu amo mais o estudo.

- (Rosa) Ah é fundamental né. Porque já me abriu várias portas sabe, me fez vê as coisas diferente. É muito importante

- (Gustavo) Ah, a importância na minha vida e na vida de todo mundo é ter uma educação melhor, aprender a dialogar melhor né, poder falar melhor, e aprender cada dia mais né. E mais ainda pra melhorar de serviço.

- (Tiago) É concluir e poder avançar mais.

- (Valter) Ah eu vejo que uma pessoa educada pode muito mais né do que uma pessoa que não tem estudo, não tem nada né. Acho que educação pode transformar tudo. Amanhã eu posso ser o que eu quiser.

- (Gina) Pra mim tem uma importância muito grande porque a escola não só ensina as matérias e essas coisas mas ensina também o jeito que você age, é... numa entrevista, o jeito que você deve conversar e na sua educação no dia a dia.

- (Pedro) Pra saber conversar com as pessoas melhor entendeu? saber tratar as pessoas com respeito entendeu?

- (Ana) Ah, educação pra mim é tudo, é muito importante, porque se no futuro eu quiser dar uma vida boa pros meus pais, é pra eles isso. Meu sonho era ser ou massagista ou engenheira, entendeu, é um dos meus sonhos, mas o que vier pra mim tá bom, contando que eu não precise... porque minha mãe trabalha na CSN, ela varre rua, entendeu, mas não tenho vergonha dela, ela é minha mãe, não tenho vergonha de assumir isso pra ninguém. Meu pai é pedreiro, meu irmão também é pedreiro, então não tenho vergonha de assumir isso pra ninguém, porque é um trabalho honesto. Ela

não teve direito de estudar, ai meu Deus (lágrimas), ela dá educação pra gente né, então eu só tenho de agradecer ela, ela é tudo pra mim, sabe, minha mãe, meu pai, meus irmãos, minha família toda, é por eles que eu to estudando.

- (Kátia) Eu vou precisar muito. Antes eu achava que não era tão importante mas agora eu vejo que é porque até pra arranjar um serviço precisa do estudo.

Apesar de apresentarem falas variadas, analisando objetivamente percebo que elas conduzem para duas principais realidades. Um deles é o preparo para o mercado de trabalho e a ascensão profissional, através da conclusão dos estudos. Eles consideram o estudo (diploma) como única forma de conseguir um emprego melhor e conseqüentemente uma condição de vida mais confortável. O outro seria a preocupação com o modo de se portar, de se relacionar com as pessoas e com o mundo em que se vive. Adquirir “bons modos” na escola mostra-se significativo, pois mesmo não sendo mais crianças que precisem ser “educadas” por seus professores, muitos deles se colocam também na situação de aprendizes do bom comportamento em sociedade, tendo em vista que não o tiveram em seus lares, por inúmeros motivos. Grande parte de seus pais trabalharam desde muito cedo. Este perfil familiar costuma ter uma prole numerosa, demandando mais esforço para garantir o sustento de todos e conseqüentemente, diminuindo suas condições ou tempo para investir na educação doméstica dos filhos. Essa atribuição vem sendo destinada à escola, principalmente na modalidade da EJA, que além de dar conta do currículo das disciplinas, também é um espaço de socialização, em que se aprendem regras de convivência e o respeito às diferenças.

Perguntados se eles gostam das aulas, do jeito que os professores explicam as matérias e conduzem as atividades em sala de aula e serem induzidos a falar sobre isso e sobre como as matérias são dadas, eles responderam:

- (Nety) Os professores são muito bacanas sabe, me acolheram assim muito bem. Eu fico me sentindo em casa. Gostei muito de estar aqui nessa escola. Desde o primeiro dia que eu cheguei aqui quando eu entrei no portão a Cláudia lembrou meu nome e falou: “Oh Nety, você veio que bom.” Aquilo foi uma alegria no meu coração. Nossa, ela lembrou meu nome! Eu fiquei muito feliz porque tem gente que não esquenta a cabeça com os outros né então isso é muito importante quando a pessoa fala o seu nome, eu acho interessante.

- (Celma) Ah eu gosto. Eles são muito bons, são maravilhosos, todos eles, entendeu? explica a matéria direitinho, eles são uns amor.

- (Maria) Eu to até com pena, já até falei com um deles: que pena que não tem continuidade. Nossa, os professores aqui são muito, não tem nem como, o que falar deles. Os professores são muito bons, dedicados com os alunos né, nossa eu to com uma pena muito grande de sair daqui. Todos eles são maravilhosos, dedicados, lutam muito pra nos ajudar sabe, nossa eu to triste porque to saindo daqui, queria que continuasse. Tem um aluno ali que falou que queria repetir de ano só pra continuar aqui.

- (Cássia) Pra mim todos, todos os professores são nota dez, todos ensinam bem, aquele

ou aquela que dizer assim que assim “ah, eu não to aprendendo, não to pegando a matéria” é mentira, eles ensina muito bem, eu sou apaixonada por todos eles.

- (Rosa) Gosto, mas podia ser um pouquinho melhor porque na minha turma tem muito jovem então na visão que eu tenho hoje eu acho que podia ser um pouquinho diferente, é... não é prendê-los na escola mas é sentir vontade de vim porque quando eu tinha a idade deles eu não tinha vontade de vim justamente pelo motivo da aula ser monótona. Eles acham monótona. Pra mim não porque eu vim mesmo naquele intuito entendeu? Mas como eles são jovens e eu participo, eu sou a representante de turma então eles vem sempre “oh tia, poxa podia ser assim...” mas a gente não consegue. Mas eles atuam muito bem, eles estão dentro do padrão. Eu acho, pelo menos pra mim, não tenho nada a reclamar. Mas igual, a gente não tem educação física e eles gostam dessa atividade. Então eu acho que atividade lá fora seria bem mais agradável

- (Gustavo) Ah, eu gosto, não tenho nada pra reclamar não, tirando o barulho dos alunos tá tudo bem.

- (Tiago: De alguns sim, outros não. Ah eu acho que o professor podia ser mais companheiro do aluno, alguns professores são e outros não, outros só estão lá tipo “ah! Não to nem aí pra você...” outros são bem amigos, poxa ajuda, chega junto assim pra pegar a matéria, outros só passam no quadro assim, não quer saber de ajudar muito...

- (Valter: Eu gosto, aqui é bom, melhor que nas escolas anteriores.

- (Gina) Sim, nessa escola tem muitos professores legais, os ensinamentos são muito bons, inclusive eu estudei em outra escola mas eu não gostei dos ensinamentos, mas aqui eu estou me adaptando bem.

- (Pedro) Ah... bom, eu acho legal. A maioria dos professores a gente pergunta eles já atendem a gente com bastante carinho e respeito, se a gente precisa eles vão lá e ensinam a gente.

- (Ana) Eles são demais, costumam falar assim que você tem um carinho em casa, chegar na escola e saber que tem aquele carinho ali também, você tem vontade de vir pra escola. Se a gente tem algum problema eles conversam. Ah, eu me dou muito bem com eles, então eu sei entender, eles estão explicando as matérias assim, eu tenho aquela facilidade de conversar com eles.

- (Kátia) Gosto sim. Eles são legais, as aulas que eles dão são interessantes, diferentes das aulas normais que seriam de dia. É melhor.

Nety, Celma, Maria e Cássia são as alunas mais velhas que entrevistei e talvez em virtude de suas experiências de vida e de suas aspirações com relação à escola, diferente dos demais entrevistados estão muito mais ligadas a realização pessoal, sua visão do universo escolar é completamente diferente. Quando questionadas sobre a forma de trabalho dos professores elas apresentam discursos semelhantes, que remetem-se muito à forma com que elas são tratadas pelos professores e a atenção que eles dispensam enquanto desenvolvem a atividade de ensino. A questão técnica em momento nenhum foi levada em consideração. Tudo que elas disseram demonstra o aspecto sentimental que envolve essa relação de educador X educando e o quanto elas estão satisfeitas com o que vem recebendo. Ficou evidente que para esses alunos o conteúdo é o que menos importa, assim como a capacitação e instrumentos pedagógicos utilizados. Essa é uma característica marcante nesta modalidade.

As falas de alunos mais jovens como Ana e Pedro também revelam essa percepção, porém, quando ouço as alunas anteriormente citadas percebo isso de forma mais densa, mais marcante. Acredito que pra esses alunos, serem tratados com atenção, respeito e carinho faz com que sentam-se importantes. Talvez eles nunca tenham experimentado esse sentimento antes. Nety afirma ter ficado emocionada porque a coordenadora lembrou seu nome no primeiro dia de aula. Considerando que os sujeitos da EJA são carentes de absolutamente tudo, creio ser de extrema importância que eles encontrem afeto no espaço escolar.

Valter, Gina e Kátia, ainda que de forma tímida, bem nas entrelinhas mesmo, abordam um pouco mais a questão dos conteúdos e da capacitação técnica dos docentes no entanto, um contraponto que me deixou intrigada. Os jovens entrevistados manifestaram-se satisfeitos com a atuação dos docentes, a metodologia e os conteúdos, ainda que o fizessem nas entrelinhas e sem mencionar essas palavras especificamente. Porém, a aluna Rosa, um pouco mais velha, representante de turma que demonstra ter um ótimo relacionamento com os alunos jovens, menciona em sua fala que apesar de ela estar satisfeita, os jovens não estão. Segundo Rosa, os alunos a procuram para reclamar que as aulas seriam monótonas, pouco interessantes, que não prendem sua atenção. Rosa afirma ainda, que este foi um dos motivos que fez com que ela mesma abandonasse a escola no passado. No entanto, nenhum dos jovens entrevistados trouxe tal reclamação em suas falas. Refletindo sobre quais razões fizeram com que esses jovens alunos não falassem sobre isso comigo, já que era algo que os incomodava, concluí que eles ainda não haviam adquirido confiança suficiente nesta pesquisadora e por isso tiveram medo ou vergonha de falar algo que eles consideram ruim sobre seus professores, que refletem a figura de autoridade máxima pra eles na escola. Devo atribuir o fato de esta pesquisadora ter acesso a tal informação exclusivamente à contribuição de Rosa, sem a descrição do cenário ficaria prejudicada. Este fator chamou minha atenção tendo em vista que a própria Rosa apontou o desinteresse pelas aulas monótonas como sendo fator determinante para sua evasão escolar.

Kátia é uma aluna jovem, que veio para a EJA pela distorção série/idade em virtude de repetências. Ela afirma que se sentia mal porque no ensino regular estudava com criancinhas. Através de sua fala trouxe uma observação que considero extremamente importante quando ela diz “as aulas que eles dão são interessantes, diferentes das aulas normais que seriam de dia.” Kátia revela que os professores desta escola tem conseguido encontrar uma adequação na metodologia de ensino aos sujeitos da EJA.

Gustavo, apesar de fugir da resposta ao reclamar do barulho dos alunos, ele traz uma questão de eterno conflito entre os alunos trabalhadores e os alunos jovens da EJA: dividir um

mesmo espaço entre quem trabalha e precisa estudar pra melhorar de vida ou para atender às exigências da empresa e os alunos adolescentes que ainda não sabem bem o que querem da vida. Esse ponto foi tão mencionado pelos próprios alunos, inclusive os adolescentes, que virou uma questão de estudo nessa pesquisa que será abordada mais detalhadamente no momento oportuno.

Ao perguntar o que os faz não perder o interesse no que está sendo falado pelo professor nos dias de sono e de cansaço e como o professor e os alunos lidam com isso, ou seja, como o sono e o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho, seja na rua ou em casa, eles responderam:

- (Nety) É bem difícil né. Por isso que eu parei de estudar porque eu trabalhava né mas... é bom, eu acho bom porque você chega aqui aí você vê tudo... os professores são muito bacana né, te incentiva sabe, mesmo a matemática hoje eu to quebrando a cabeça mas eu to conseguindo algumas coisinhas ainda ta entrando na cabeça depois de 45 anos, até que eu to conseguindo ir chegando... e os professores estão incentivando a continuar.

- (Celma) Ah é a vontade de vencer. Tem dia que eu não quero nem vim pro colégio mas eu vou, em nome de Jesus. Eu tenho pedido a Deus que me dê força pra mim poder vencer né.

- (Maria) Ah nem fala, muito grande. Aprender não é fácil não. É difícil, não é fácil mas eu to tentando. Não quero parar, quero continuar. Os professores falam pra gente não desistir né, falam pra gente continuar, ajuda passando coisas pra não ficar muito massacrante, não ficar muito cansativo né, traz já de casa, ele já traz a matéria preparada pra não ficar no quadro passando o tempo todo e a gente copiando, isso nos ajuda bastante.

- (Cássia) Mas se eu te falar uma coisa você não vai acreditar, não tem um dia assim que eu não chego animada no colégio, um dia assim que eu chego assim “ah eu não vou fazer nada, ah eu to cansada” não, porque o cansaço eu empurro pra lá chego em casa do aquela respirada funda, tomo o banho frio, Senhor, eu sou evangélica também, falo Jesus conversa comigo eu sei que quero alcançar meu objetivo lá na frente tira todo cansaço e eu graças a Deus eu to bem em todas as matérias. Mas tem assim, porque na minha classe tem mais uns adolescentes, que é só a graça, são mais barulhentos, tem uns que chega e nem abre o caderno, mas aí eles tão falando pra lá o professor ta explicando eu to ligada no professor e aquele barulho eu finjo que não to escutando. Ah, os professores eles tem assim a maior paciência, maior carinho e com muito amor, com muito amor mesmo que eles tratam todo mundo aí, com muito carinho, com aquela paciência mesmo, que você fala assim paciência de Jó.

- (Rosa) Ah... sei lá sabe. Pra alguns até que consegue, tem outros que desiste muito fácil porque chega cansado né, encontra aquele monte de pirralho falando... não quer não. Desiste. Mas assim, no meu modo de pensar eu venho cansada mesmo porque... saía do colégio que eu trabalhava e vinha direto pra cá, às vezes não dava nem tempo de ir em casa, eu vinha direto mesmo porque eu tinha o objetivo de buscar o melhor. Alguns professores incentivam bastante. A maioria. Pelo menos os professores que dão aula na minha turma eu percebo isso deles todo dia. Igual, eu tinha um problema de família, quis desistir, falei que não ia estudar mais, aí a professora foi atrás de mim: “você vai, você vai, você é guerreira...”; eles estão sempre buscando a gente, eles não deixam a gente abandonado não. Se eu ficar uma semana sem vir na aula o telefone toca toda hora, todos os professores ligam me procurando: “não, você tem que vim...” e eles incentivam todo mundo... aqueles que eles sabem que querem, entendeu? Eles

incentivam sim. E de vez em quando... a única professora nossa que não faz muita brincadeira é a de português, mas o resto leva pra fazer um joguinho, leva pra fazer atividade lá fora, eles estão sempre ali, buscando... faz uma gincana na sala, deixa os meninos trocar idéia, interage com a turma, eles estão sempre prendendo a atenção deles. Eles estão agindo bem.

Gustavo: - Ah, no caso as atividades que são passada né, atividade, trabalho, os trabalhos em grupo, aí você tá trabalhando ali em grupo, ou fazendo o trabalho que ela passa, te ajuda a manter o cansaço bem longe né.

- (Tiago) Ah eu acho que cansa bem mais ainda né. Eu acho que deve ser ruim mas é a força de vontade deles né. Mas alguns professores falam que eles também estão cansados né porque alguns pegam de manhã e vão até de noite também. Aí vai de cada um né. Eles falam “ah vou fazer só isso porque to cansado também...”

- (Valter) Ah às vezes é pesado mas dá pra levar né. Consigo conciliar. Os professor tão nem aí não. Chega aqui tem que estudar mesmo senão repete né. Eles tratam todos os alunos igual.

- (Gina) Olha tem que ter muita coragem porque eu trabalhava de sete às cinco aí nem tomava banho, nem trocava de roupa e vinha direto pra escola, então tem que ter muita coragem, força de vontade porque não é fácil largar no serviço e vim pra escola, aí às vezes a turma não ajuda muito, aí você tem que ter muita coragem. Pra mim é a mesma coisa porque tem muitos professores que trabalham o dia inteiro e outros tem os seus afazeres também, é muito complicado. Eu acho que é mais psicológico da pessoa. Eu fico olhando muito os professores, eu observo muito dentro da sala, eu não sou muito de conversar dentro da sala então eu observo que alguns professores eles usam mesmo a cabeça porque não tem como você chegar de um serviço, vim direto pra dar aula e aí às vezes um aluno grita, às vezes você pede pra parar de conversar e a pessoa não para, aí tem que ter muita cabeça mesmo pra lidar e com a gente que já tá mais quieto eles procuram entender o lado, deixar prá lá, às vezes chamam a diretoria mas nunca “estoram”, eles são muito “legal” nessa parte.

- (Pedro) Ah eu chego cansado porque eu venho direto do serviço. Tipo é assim: eu parei pra pensar né porque se for pra mim trabalhar e ficar sem estudar pra mim não compensa porque eu to trabalhando mas amanhã ou depois se eu precisar dos estudos eu não vou ter. A mesma coisa pô, eu não posso ficar estudando sem trabalhar porque eu preciso de dinheiro pra poder fazer minhas coisas, curso, pagar conta... aí o jeito é encarar né, fazer os dois pra amanhã garantir minha vidinha melhor, um servicim bacana entendeu? Bom eu acho que os professores estão fazendo o serviço deles, assim como eu faço o meu entendeu? e estão fazendo certo, até porque eles não tem culpa da gente tá chegando cansando entendeu? eles tá aqui pra trabalhar honestamente igual a gente entendeu? o jeito é a gente lutar entendeu? e cada um correr atrás do seu objetivo. A maioria das vezes eu pergunto como tá minha nota, falo que to precisando de uma note se tem como eles ajudarem daí eles passam um trabalhozim entendeu? pra mi poder tá recuperando.

- (Ana) Os meus amigos da sala são todos mais velhos, eu não tenho amigos ali novos. Então pra eles chega aqui e os alunos mais novos ficarem atrapalhando isso não é legal entendeu, eu acho isso muito chato. Eles estão lidando muito bem com o cansaço, mas eu vejo a força de vontade. Tia Conceição uma vez virou pra mim, eu fiquei de bobeira, quando eu lembro assim eu chego até me emocionar um pouco, falou assim: “você vai ver se eu não vou passar de ano, eu vou mostrar pra todo mundo que acha que eu não sou capaz que eu sou sim, eu vou levar meu diploma pra essa pessoa”, eu fiquei de bobeira com ela falando assim. Eu também quero tirar meu diploma né, mas é muito difícil eles lidarem com o cansaço deles porque é complicado, acho que eles ficam muito cansados mesmo. Prox professores são meio complicado né, porque eles sabem lidar cara, eles não vão ficar gritando na sala, eles dão aquela atenção, mas o problema nem é tanto os professores mas sim os alunos, porque os professores sabem lidar com tudo, eles tem a capacidade deles, então eu acho que eles lidam muito bem. Brincadeira tem hora e tem limite e os alunos não sabem entender isso. É, porque na nossa sala, no

dia do nosso conselho de classe esse ano, a gente conversou, eu falei com eles que tem a metade da sala, tem um lado, aqui tá a mesa do professor, tem um lado que fica quietinho e um lado que é a bagunça, se você entrar na minha sala agora você vai ver um lado fazendo bagunça e um lado quietinho, o lado que fica quietinho é o lado que trabalha o dia inteiro, eu não trabalho, mas tô lá junto com eles, o lado de cá o que fica o dia inteiro jogando vídeo game, fica na rua, fica soltando pipa e não tá nem aí pra esses de cá entendeu, então como o professor vai dar atenção pra esses aqui se esses aqui tão fazendo bagunça, tão saindo de sala, tão gritando, atrapalhando, então acho que tem que haver um certo limite.

- (Kátia) Ah eu não sei. Só eles sabem explicar isso, eu não consigo explicar. No meu caso se eu estivesse no caso deles eu não estudaria porque tipo, a gente não tá no lugar deles, eles chega estressado e a gente começa de falação e atrapalha eles, atrapalha todo mundo e atrapalha tudo. Eu acho que tem que ter mais atenção com eles porque pra eles é mais difícil tá com uma turma da nossa idade e com eles junto porque a gente é mais agitado do que eles. Pela idade deles e eles tá cansado já não tem como estudar junto com a gente. Os professores tratam todo mundo igual, igual. Tipo, eles dão a mesma atenção que dá pra mim eles dá pra eles. Eu acho isso ruim porque pra eles tinha que ser mais do que pra gente porque pra eles é difícil porque eles trabalha, tem que ter mais atenção.

Entre meus entrevistados dois itens foram apontados como maiores fontes de estímulo contra o fator cansaço: a vontade de vencer dos alunos e o incentivo dos professores. Nety, Celma, Maria, Cássia, Tiago, Gina e Pedro verbalizam isso claramente em suas falas. A vontade de vencer muda de concepção de acordo com o sujeito da fala. Enquanto para uns trata-se de uma realização pessoal, quase questão de honra, pra outros transita pelo campo das possibilidades da ascensão profissional.

Por outro lado encontramos o Valter e a Kátia, alunos jovens, que declararam acreditar que os alunos trabalhadores adultos, mais velhos, precisam de mais atenção por parte dos professores tendo em vista que, em sua maioria, apresentam maior dificuldade de concentração e aprendizado. Estes mesmos alunos afirmam não perceber essa atenção extra por parte dos educadores, apesar de esta não ter sido uma queixa apresentada pelos referidos alunos adultos trabalhadores. Refletindo sobre o porquê dos jovens alunos apresentarem uma demanda dos alunos adultos que eles mesmos não identificaram, entendi que nesse aspecto a visão de mundo e de demandas percebidas por ambos apresentam-se de formas distintas. Enquanto os jovens vêem todo o processo de aprendizado por um ângulo mais técnico, os adultos percebem de forma mais empírica. A atenção técnica não percebida pelos jovens e apontada, de certa forma, como uma falha, é na visão dos adultos, claramente substituída pelo carinho, preocupação, incentivo que eles recebem de seus educadores e que, ao que se pode perceber em suas falas, são de extrema importância. Quando Rosa diz “Se eu ficar uma semana sem vir na aula o telefone toca toda hora, todos os professores ligam me procurando”, ela fala com orgulho, com satisfação. Meu objetivo aqui é demonstrar o quanto as percepções são influenciadas pelas vivências dos alunos e argumentar no sentido de que elas devem ser



levadas em consideração. O educador deve ter a capacidade de percebê-las para que possa usá-las em seu favor no processo de aprendizado.

Um aspecto que foi mencionado anteriormente e voltou a se repetir nessa questão foi a dificuldade de alunos adultos dividirem espaço com alunos jovens. Cássia, Rosa, Gina, Ana e Kátia compartilham essa opinião. Elas acreditam que o grande número de brincadeiras fora de hora e o volume do barulho produzido pelos jovens alunos prejudica o aprendizado de todos porém, para os adultos trabalhadores que já tem outros fatores agravantes nesse processo, este cenário complica ainda mais a situação, servindo muitas vezes até de fator desmotivador aos estudos. O mais interessante é que essa opinião não partiu apenas dos alunos adultos. Os próprios alunos adolescentes provocadores da “bagunça”, como eles mesmos dizem, percebem e apontam este fato como sendo um problema da realidade da EJA.

Acredito na extrema importância da reflexão sobre os aspectos levantados por esta questão tendo em vista que ela foi elaborada por levar em consideração o fato de que os sujeitos desta modalidade de ensino (especialmente os alunos trabalhadores), em virtude das situações vividas em seu cotidiano, comumente apresentam um histórico de períodos de interrupções nos estudos. Pesquisa divulgada em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que, dos oito milhões de brasileiros que já frequentaram os cursos de EJA, 43% não concluíram. Segundo informações divulgadas no censo escolar no mesmo ano, entre os anos de 2006 a 2008 a procura por esta modalidade de ensino foi de 114 mil alunos e destes 39 mil evadiram-se.

A evasão escolar está entre os temas que historicamente, fazem parte dos debates no âmbito da educação pública brasileira e quando falamos em EJA, sabe-se que este tema vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil e nas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas. Campos (2003) desenvolveu sua pesquisa acerca da relação trabalho/educação na EJA em Minas Gerais, onde trata dos motivos da infrequência e da evasão de alunos trabalhadores jovens e adultos. Para ela diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a “evasão” escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola. Santos, (2007) também traz contribuições neste sentido através de uma pesquisa realizada no Distrito Federal sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, assim como sua evasão. Ambas as autoras apontam, dentre outros fatores, o cansaço do aluno que trabalha o dia inteiro e o despreparo do corpo docente para trabalhar com a especificidade da EJA como fatores determinantes para sua evasão.

Por outro lado, Santos aponta em seus estudos os motivos da permanência de jovens e adultos no ambiente escolar. Ela afirma que é importante pensar o trabalho pedagógico da EJA de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Dentro desse pressuposto, acredito que os educadores tem a responsabilidade de criar uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a evasão.

Não posso deixar de mencionar aqui um contra-censo no depoimento da aluna Rosa. Anteriormente, em outra questão, Rosa afirma que os jovens alunos se queixam com ela que as aulas são monótonas. Naquele momento senti-me intrigada pelo fato de que eles próprios não disseram nada a respeito e, como já mencionei anteriormente, atribuí o fato a uma possível ausência de confiança entre aluno e pesquisadora, tendo em vista que era uma relação que ainda se encontrava em seu estado inicial. Porém, nesta questão Rosa afirma que os professores realizam diversas atividades para manter a atenção dos alunos como podemos constatar:

- (Rosa) leva pra fazer um joguinho, leva pra fazer atividade lá fora, eles estão sempre ali, buscando... faz uma gincana na sala, deixa os meninos trocar idéia, interage com a turma, eles estão sempre prendendo a atenção deles.”

A partir deste ponto do depoimento comecei a refletir sobre os motivos que resultaram em pontos tão contraditórios nas falas de Rosa. Ela demonstrou-se uma mulher madura, equilibrada, sofrida em virtude da viuvez que a deixou com 3 filhos pra criar sozinha mas, sobretudo, séria. Não tive nenhuma dúvida de que os jovens alunos realmente se queixavam com ela das aulas serem monótonas, apesar de ela própria afirmar que os professores se esforçam para quebrar essa monotonicidade. Será então que esses jovens alunos não querem nada? Reclamam de tudo por pura imaturidade própria da idade? Será que os educadores ainda não descobriram como despertar de verdade seu interesse? É indiscutível a necessidade de criar situações para facilitar as aprendizagens, as tomadas de consciência, a construção de valores, a construção de uma identidade, educar a emoção, isto é, estimular o aluno a pensar antes de agir. Se não houver emoção na transmissão das informações, não haverá prazer e concentração e os alunos se dispersam. Todas essas considerações me levaram a outra reflexão: será que os educadores desses alunos sentem-se aptos a serem o tipo de facilitadores que esse processo de ensino X aprendizagem exige? Mais uma discussão para ser retomada adiante, em outro momento desta pesquisa.

Quando questionei se eles sentem que a suas realidades de vida, que os seus conhecimentos estão presentes nas aulas, nas atividades, na forma que é dada a matéria e

pedir que explicassem por quê, eles responderam:

- (Nety) Muitas coisa. Vai mostrando a realidade do dia a dia... por exemplo, uma na prova que eu errei que agora eu não vou esquecer mais que a Aline colocou “O presidente falou que a coisa tá preta”. Eu coloquei que era ruim. Aí depois lá em casa eu até conversei com meu marido e ele me falou “Nety, é difícil. Tudo que tá preto tá difícil”. Eu achei interessante.

- (Celma) Não soube responder.

- (Maria) Com certeza, eles ajuda, bastante. Usam o que a gente já tem né e nos ajudam bastante.

- (Cássia) Não soube responder.

- (Rosa) Não.

- (Gustavo) Não soube responder.

- (Tiago) Não

- (Valter) Não.

- (Gina) Sim, inclusive na aula de português existe muita coisa assim: ah escreve sua história de vida... é... coloca a nossa história pra fazer a aula e isso ajuda muito porque às vezes uma coisa que acontece no nosso dia a dia a gente coloca em prática dentro da aula e a gente também quando aprende na escola a gente também carrega pra nossa vida, pra fora da escola também e isso ajuda muito.

Pedro: - Não soube responder.

- (Ana) Um pouco porque a nossa realidade hoje em dia, é inexplicável, a gente vive em um mundo que tem muita violência, e eles falam muito de violência demais na sala, falam de droga, maconha, entendeu, prostituição, muito palavrão, então acho que a realidade deles isso que eles estão vivendo, então acho que tem coisas, tem realidades assim que a gente deve levar pra sala, mas coisas que melhor a gente guardar pra gente mesmo, coisas desnecessárias.

- (Kátia) Não soube responder.

Um dos aspectos que difere a EJA do ensino regular é o fato de que seus alunos carregam consigo conhecimentos prévios, que devem ser utilizados pelo educador em seu processo de aprendizado. Contudo, nessas entrevistas três alunos afirmaram que esta não é uma prática entre seus professores. Cinco alunos não souberam responder se identificam ou não essa prática na rotina de seus professores, porém, não sei ao certo se eles não observaram e por isso não sabem responder ou se eles não entenderam bem o significado da pergunta, apesar de tê-la explicado e exemplificado de várias formas para facilitar seu entendimento. Ana atribuiu o fato de seus professores atuarem pouco nesse sentido à realidade de extrema de violência vivida pelos colegas de sala, afirmando que tais realidades devem ser guardados pelos seus sujeitos consigo mesmos, argumentando que elas não teriam contribuição a dar para o coletivo. Maria disse que sim mas não soube explicar como. Gina afirmou que sim e salientou sobre a importância de relacionar fatos do dia a dia com o ensino escolar e o quando

isso facilita seu aprendizado. Nety também afirmou que sim e deu como exemplo um fato no mínimo curioso ao relatar uma frase que a professora de português deu em uma de suas provas, solicitando que os alunos a relacionassem com seu respectivo significado “*O presidente falou que a coisa tá preta*” Eu coloquei que era ruim. Aí depois lá em casa eu até conversei com meu marido e ele me falou “Nety, é difícil. Tudo que tá preto tá difícil”. Ao ouvir esse testemunho esta pesquisadora quase deu um pulo da cadeira. É isso mesmo? Um professor da EJA, que deveria prezar pelo respeito às diversidades étnico-raciais mais do que qualquer outro professor, tendo em vista a quantidade quase absoluta de alunos negros que compreende esta modalidade, ministrando uma prova cuja uma de suas questões ajuda a disseminar o racismo! Racismo que ele deveria contribuir para combater! Sim, eu julguei! Foi o ser humano, negro, passando por cima da pesquisadora que deveria manter-se neutra, ainda que a falta de neutralidade tenha sido revelada apenas para mim mesma, por trás de um sorriso muito sem graça.

Penso que a maioria não soube responder essa pergunta porque não conseguiu identificar de forma objetiva o que significa utilizar dia-a-dia em sala de aula e isso porque efetivamente a realidade da transmissão do conhecimento no EJA parece ser a mesma tradicionalmente vivida em qualquer sala de aula, ou seja, ensino não contextualizado, utilização de poucas pseudo-técnicas fora de sala de aula (joguinhos, gincanas, etc), que mais se assemelham a entretenimento do que efetivamente técnicas de ensino-aprendizagem diversificadas.

Retornando para o foco da discussão, acredito que para avançar no ensino de EJA é necessário buscar um ensino que privilegie a interação e valorização de diferentes vivências, salientando e valorizando as experiências e potencialidades desses alunos. Para este fim faz-se imprescindível refletir sobre a utilização dos conhecimentos prévios como ferramentas de introdução e/ou ampliação da aprendizagem. Priorizar a valorização dos conteúdos que os educandos da EJA trazem consigo pode tornar a aprendizagem mais significativa, porque quando o aluno percebe que o espaço escolar o aceita e valoriza os conhecimentos que ele detém, ele adquire mais segurança em si mesmo e se abre para novas experiências e conseqüentemente, para novos aprendizados.

Ao serem informados sobre a existência de uma lei que obriga as escolas a trabalharem questões relativas às desigualdades raciais nas disciplinas e questionados se existe uma abordagem dos seus professores em relação a isso, ou seja, nas atividades e nas aulas expositivas, se existem momentos de discussão sobre a desigualdade racial, os alunos responderam:

- (Nety) Ah sim, nossa foi muito falado na aula de história né, a Bianca falou várias vezes sobre isso, foi bem trabalhado essa parte.

- (Celma) Não soube responder.

- (Maria) Já ouvi falar. A professora de história fala. Fala muito sobre isso que nós temos que respeitar o outro... tanto a professora de história como os outros professores.

- (Cássia) Não.

- (Rosa) Não conheço. Não me lembro.

- (Gustavo) Não. Não, nunca reparei não.

- (Tiago) Sim. Pelas brincadeiras que os alunos fazem com eles mesmos daí o professor chega “não brinca assim porque isso pode ofender algum amigo, não a própria pessoa que você tá querendo ofender agora mas outra pessoa da mesma cor que tá dentro da sala...”, “pega mais leve na brincadeira...”, “não faz esse tipo de brincadeira porque pode ofender outras pessoas...”, assim que eles falam. Na rotina não tem atividade voltada pra trabalhar o preconceito. Eles contam a história mesmo sobre dos navios negreiros... mais isso. Mas é mais a professora de história.

- (Valter) Não.

- (Gina) Sim, a professora de história fala muito sobre os africanos é... sobre a Europa, fala muito sobre isso, a cultura que eles tinham, o jeito é... as roupas, as coisas né que aconteciam lá, ela fala muito sobre isso também, inclusive a prova que a gente fez essa semana passada a gente fez sobre os africanos. Aqui a gente estuda sobre isso o ano todo, os africanos, a escravidão... não é só porque teve a “semana dos africanos” mas o ano todo, no decorrer do ano a gente estuda sobre isso. Em relação ao preconceito aqui até hoje eu não encontrei, a escola ensina muito isso, ela batalha, ela luta muito, ela fala muito sobre o preconceito e aqui até hoje assim as pessoas são muito unidas e tal... mas eles falam mais sobre o preconceito porque muitas escolas hoje em dia as pessoas é buling, preconceito, zoa os outros mas aqui eles lutam pra que a escola continue assim. Eles abordam sobre preconceito de forma geral, não étnico-racial em especial.

- (Pedro) Não.

- (Ana) Não. Os professores falam muito, tem que respeitar as pessoas do jeito que ela é. Só isso.

- (Kátia) Não nunca ouvi falar. Eles falam sobre buling mas discriminação sobre cor nunca citaram.

De forma geral, os alunos afirmaram não ter conhecimento com relação à existência da Lei 10.639/2003. Seis alunos dizem não perceberem seus professores realizarem abordagens relativas a ela. Três afirmam que os professores falam sobre o respeito aos outros de forma geral e sobre o bullying, mas afirmam não haver abordagens específicas com relação à discriminação étnico-racial no cotidiano. Esta acontece apenas para atender a demandas, ou seja, para corrigir algum tipo de brincadeira indevida entre eles com relação a cor da pele de algum colega. Três alunos mencionaram a professora de história como sendo a única que fala sobre as questões raciais, o preconceito e a história e contribuições da África e uma dessas alunas afirmou que a professora não se limita a fazer isso apenas em datas comemorativas –

“semana dos africanos”- disse ela referindo-se a semana de comemoração a Zumbi dos Palmares. Segundo ela, a professora o faz de forma freqüente.

Através das falas desses alunos ficou evidente seu nível de desconhecimento em relação à necessidade de se discutir essa temática. Por isso, falar sobre a história, cultura e realidade do negro em nossa sociedade, abordar incansavelmente os aspectos positivos e os negativos dessa realidade, assim como o esforço e a posição social de nossos afro-descendentes se faz tão imperativo. Acredito que se não nos aprofundarmos na temática étnico-racial será cada vez mais difícil mudar a realidade de segregação racial ainda existente. Sobretudo, é urgente a realização de atividades que elevem a auto-estima dos alunos que se sentem inferiorizados, chegando a negar sua própria identidade racial. Se eu que sou negra não conheço a minha própria história, como poderei lutar pelos meus direitos? Como poderei dizer não à intolerância e utilizar as armas que tenho contra ela se nem sequer as conheço? Eu ousar ir mais adiante, se eu sequer admito ser quem sou, se não me reconheço como negra, como posso brigar contra o preconceito que incide sobre mim, ainda que eu não o reconheça, ou finja não reconhecer? Esses questionamentos trouxeram à tona a próxima pergunta que realizei aos entrevistados.

Quando perguntei aos entrevistados se eles já haviam sofrido algum preconceito e/ou violência dentro da escola e solicitei que relatassem caso tivessem sofrido, eles responderam:

- (Nety) Não.

- (Celma) Aqui dentro não. Ah... às vezes eu ouço “sê ta estudando mas sê vai conseguir nada não...” mas eu vou sim em nome de Jesus. Não aqui na escola, lá fora. “Você não tem mais idade pra isso...” não, mas é melhor idade, (risos), eu falei entendeu? “Mas se você conseguir se formar o que que você vai ser?” Eu quero ser uma enfermeira! Cuidar de nenezinho quando nasce, eu quero tomar conta daquelas criancinhas.

- (Maria) Não.

- (Cássia) Não, nunca.

- (Rosa) Não, nunca.

- (Gustavo) Não, nunca.

- (Tiago) Não.

- (Valter) Não, não. Sempre foi bem tranquilo.

- (Gina) Não, que eu me lembre não.

- (Pedro) Ah em várias escolas né que a gente estuda sempre tem uma brincadeira de mau gosto. Chamar as pessoas de preto entendeu? Daí é horrível. Ninguém gosta de ouvir isso entendeu? O jeito é ficar quieto né porque, muitas pessoas ainda não tem assim a maturidade ainda, a pessoa tem que pensar antes de falar qualquer palavra pra

não magoar outra pessoa, só que como a gente somos mais experiente e tem mais maturidade a gente tem que pensar, poxa eu não vou responder essa pessoa com certas palavras senão pode ser que surja um certo conflito, pode ser que ela pense maldade daí vai dar conflito, então é melhor a gente engolir seco pra não surgir problemas. Mas vendo essas pessoas que não pensam direito pra falar, não tem educação a gente tem que engolir seco, não deixar ir pro coração, senão a gente acaba fazendo uma merda com essas pessoas aí complica mais, tanto pra vida delas tanto pra minha.

- (Ana) E questão de mexer com a minha aparência não.

- (Kátia) Aqui dentro da escola não mas fora já. Uma vez eu tava no ponto de ônibus, foi até com uma professora, eu tava na primeira série aí eu tava fazendo um dever, aí a professora Nonata falou assim que eu era negra, que eu era neguinha né e eu não tinha capacidade de aprender naquela escola ali e que eu ia ter que mudar. Aí eu contei pro meu pai, meu pai foi até o ponto de ônibus encontrou com a professora e teve uma discussão com ela só que aí não deu em nada, foi só uma discussão. Eu acho que ela não tem respeito nem por si própria e veio descontar ni mim que não tinha dada a ver com o problema dela. Ela sempre dava aula estressada, toda vez que eu ia levar caderno pra ela ela arrancava folha do caderno e falava que eu tinha que fazer de novo porque minha letra era horrível, ela era sempre ignorante só comigo da sala, eu sentia que era só comigo. Eu acho que era pela minha cor. Até tinha outros alunos negros mas a aluna mais escura da sala era eu. Eu acho que todas as pessoas tem que ser tratado igual independente da cor porque todo mundo é gente, independente da cor. Todo mundo bebe, todo mundo come e é isso, todo mundo é gente.

Kátia e Pedro, alunos negros (ainda que Pedro não tenha se declarado como tal) narraram suas experiências com o racismo e como lidaram com elas. Pedro o fez de forma bastante tímida, claramente incomodado em falar sobre o assunto. Até a forma como ele mencionou lidar com o preconceito, argumentando que prefere não se manifestar para não arrumar confusão com as pessoas, me pareceu uma forma de fugir da realidade, não brigar pelo seu lugar mundo, pelo seu direito de ser negro e de ser gente, de ser respeitado como tal. Kátia, ao contrário, falou abertamente, demonstrando muita convicção nas palavras. Ela se reconhece como negra, conhece o preconceito e não se acovarda diante dele. Kátia ergue a cabeça e segue adiante porque sabe que esse mundo também é dela porque “todo mundo é gente”. Ela quer seu lugar e vai brigar por ele. A escola pra ela será um trampolim.

Quanto aos demais entrevistados, surpresa absoluta. Nove das doze entrevistas afirmaram nunca terem sofrido preconceito dentro ou fora do espaço escolar. Eu fiz questão de estender a pergunta para fora do ambiente escolar porque achei extremamente inusitado e mesmo assim as respostas se mantiveram. Minha estranheza deve-se ao fato que desses nove alunos apenas um era branco. Os demais eram todos negros, ainda que dois deles tenham a pele um pouco mais clara. Dona Celma narrou um preconceito com relação a idade porém, nada sobre preconceito racial.

A princípio senti-me confusa. Será possível que aqueles alunos negros, vindos da periferia de fato nunca na vida sofreram um preconceito? Cheguei a me perguntar se eu e eles vivemos num mesmo mundo, mas essa pergunta tola desfez-se após uma breve reflexão: o

que os olhos não vêem... mas é claro! Muitos deles sequer declararam-se negros, como poderiam confessar um preconceito, ainda mais racial? Dói menos não ver o preconceito. É mais fácil fingir que não percebe, que não vê os olhares desconfiados, não ouve as piadas de mal gosto, que não percebe as pessoas atravessando a calçada ou levantando-se do banco no ônibus, enfim, situações do dia a dia que ferem a alma e cegam aqueles que não suportam mais ver a si e aos seus sendo mutilados por uma sociedade racista e injusta. Óbvio que esta é apenas uma análise desta pesquisadora, que nem de longe tem a pretensão de ser a dona da verdade, porém, essa foi a verdade que meus olhos e ouvidos pouco treinados foram capazes de perceber.

Ao questionar se eles sentem-se valorizados enquanto pessoa dentro da escola e por quê eles responderam:

- (Nety) Sim, porque como eu já falei né, fui bem tratada aqui, todos me conhecem. Tem algumas coisas que a gente não gosta mas, por causa dos colegas também né, os mais jovens que são mais alterados mas a gente passa porque a gente sente que é carência familiar deles... que eu não fui criada nesse ambiente, eu criei meu filho tudo com muito carinho, com muito amor e eu vejo esses jovens hoje aqui, são muito carente.

- (Celma) Ah eu me sinto importante, eu comecei a me sentir muito importante. Sempre eles fica me elogiando né, a vontade que eu tenho de trabalhar e vim estudar porque a gente, principalmente eu que sou obesa, trabalho o dia todo e de noite vim pro colégio.

- (Maria) Com certeza, sinto sim. Pela atenção, o carinho, eles são muito carinhosos, nos ajuda e pra mim isso é tudo né, coisas que no passado não tinha hoje eu tenho e isso também me ajuda também, não só a mim mas todos né que trabalha porque a maioria trabalha, isso nos fortalece, nos ajuda, a forma como ele ensina, a forma como eles trata a gente, então isso tudo nos ajuda a dar continuidade a não parar né, a maioria é mais assim... tem jovens que realmente não querem nada mas nós no caso adulto né já que temos família né, uma certa idade, isso favorece muito a gente.

- (Cássia) Muito, não sei se é porque sou uma pessoa muito carinhosa né, com eles, e respeito também, eles tem muito respeito comigo.

- (Rosa) Sim, me sinto sim.

- (Gustavo) Me sinto sim, com certeza. Ah, a atenção que a professora dá pra gente, no ensino, igual eu tava falando agora pouco de alguns alunos que procura nos ajudar quem tiver assim dificuldade pra aprender alguma matéria, aí sempre tem alguns alunos que é esforçado e ajuda a gente, aí a gente procura ajuda da maneira que a gente puder, aí eu me sinto valorizado assim, um procurando ajudar o outro.

- (Tiago) Sim, pela relação com a diretora, a diretora assim é... quando você falta ela procura saber porque você ta faltando, se tem algum problema com você na sua casa, alguns professores também perguntam porque que você ta faltando, porque você ta perdendo matéria, alguns professores... por isso.

- (Valter) Eu me, sinto como qualquer aluno. Porque chega aqui eu janto, os professor me trata bem entendeu? E é isso...

- (Gina) Sim, porque como eu falei eu tenho muitas amizades é..., a gente conversa muito, eu sou aquela pessoa mais quieta mas eu sou "conversativa", então eu converso muito com o professor, às vezes quando eu não entendo eu pergunto, às vezes as



peessoas não entendem então eu vou lá e ajudo, às vezes eu acabo primeiro que todo mundo eu vou lá e ajudo então essa é a rotina que a gente tem dentro de sala de aula.

- (Pedro) Bom, me sinto. Em questão dos professores, dos trabalhadores eu sinto só que a gente não gosta é que, tipo assim, os alunos que não trabalham... a gente chega cansado direto do serviço, a gente vem pra estudar e muitas das vezes é difícil por causa desses alunos bagunceiros. Eu acho que teria que separar né, uma escola só pra eles e uma escola adequada só pra gente que realmente quer estudar. Igual, eu saio de casa às seis horas da manhã pra trabalhar, aí eu saio do serviço cinco e meia e venho direto pro colégio. Saio do colégio e vou pra casa, tenho que pegar dois ônibus pra ir e voltar todo dia, aí eu chego em casa praticamente na hora de voltar de novo. Eu tenho que acordar cinco e meia todo dia. Aí eu chego na escola e vários alunos aqui não trabalham, aí a gente chega eles falam que tá cansado (risos indignados), aí é a hora que mais dá a raiva né porque a gente vem pra estudar pra poder aprender pra ver se consegue uma coisa melhor e eles não querem saber de nada com nada. Vem só pra fazer bagunça entendeu? aí isso que eu não acho certo. Aí teria que separar né, os alunos que realmente quer aprender desses que não quer saber de nada entendeu?

- (Ana) Com certeza, sem sombra de duvidas, porque a gente vê o quanto eles se importam com a gente, entendeu, eu me importo muito com eles, a gente repara também quando, igual a Claudia quando a gente não vem na aula, a Claudia liga pra gente do celular dela, pergunta se tá tudo bem, então a gente se sente importante num lugar né, é bom se sentir importante em um lugar.

- (Kátia) Sim porque isso vem da gente, a gente que tem que se valorizar primeiro pro outro também ver o nosso valor.

O depoimento destoante é o do aluno Pedro que demonstra revolta com relação ao comportamento desrespeitoso dos alunos adolescentes que não trabalham com relação aos demais no que se refere à bagunça que eles fazem. Como já mencionei o assunto e ainda falarei mais um pouco em outro momento, não ficarei me repetindo aqui. Mais uma vez é quase unânime nos relatos dos entrevistados que o fator determinante para que eles sintam-se valorizados é a forma através da qual eles são tratados por seus educadores e por seus pares. Constitui-se o educador como principal mediador e incentivador para que cada aluno coloque-se disponível ao aprendizado e para os alunos da EJA isso é um agravante ainda maior devido a todas às carências afetivas e sociais que eles trazem consigo e buscam muitas vezes, um abrigo no professor. Aqui ficou claro o quanto o aluno do EJA precisa de estímulo e compreensão, o quanto é importante ouvir o que ele pensa a respeito da escola, a influência que as relações afetivas positivas e o acolhimento escolar podem contribuir para que este aluno queira estar no ambiente escolar e para seu melhor aproveitamento escolar.

Fechando a entrevista, perguntei o que eles esperam da vida depois que saírem da escola? Eles responderam:

- (Nety) Pra mim vai ser uma satisfação eu terminar o primeiro grau que eu sempre tive vontade de terminar, pra mim vai ser muita satisfação, um prazer. Se eu conseguir chegar lá no segundo, que eu já tô pensando, não sei se eu vou conseguir, pra mim será um prazer.

- (Celma) Eu me formar e realizar o sonho que eu tenho de ser enfermeira e... e eu me sinto importante, eu me sinto importante estudando e às vezes eu penso porque que eu perdi esse tempo todo?

- (Maria) Bom, terminar né agora o EJA e futuramente fazer uma faculdade que eu sonho em fazer uma faculdade futuramente, eu sei que não vai ser fácil mas eu não vou desistir. Eu quero terminar, quero fazer uma faculdade. Ter uma profissão né que é uma coisa importante porque nessa caminhada eu já tenho uma coisa em vista, eu sonho de ser uma professora, eu tenho paixão por professor então quer dizer eu gosto muito dessa área de ensinar, de ensino e to lutando pra isso né.

- (Cássia) Ah eu espero um futuro melhor né e que venha assim sempre coisa bacana assim pra minha vida, não que eu não goste de cuidar de idosos, mas eu to pretendendo um emprego melhor, quero fazer uma faculdade até minhas filhas vai me ajudar nisso aí, e eu espero um futuro brilhante, um futuro melhor e que eu venha dar orgulho pra minhas filhas, e eu acredito, porque já aprendi muito no EJA.

- (Rosa) Ah novos horizontes né, novas expectativas, abrir várias portas né. Eu acho que a pessoa que tem o saber ela é diferente né. Sabe se portar melhor, falar melhor... profissionalmente também, intelectualmente... acho muito importante. Eu acho que é isso mesmo que tá me esperando lá fora.

- (Gustavo) Espero coisas melhores, mudanças, de poder trabalhar num cargo melhor né, terminando os estudos, se formar, eu pretendo me formar um dia, se Deus quiser.

- (Tiago) Fazer uma boa faculdade.

- (Valter) Acho que vai me trazer um bom emprego né, um futuro melhor pra mim, pra minha família. To querendo estudar mesmo, fazer faculdade, se Deus quiser.

- (Gina) Olha, a escola ela sempre traz coisas boas né pra nossa vida. Você vai procurar um trabalho hoje em dia, é preciso de ter um ensino fundamental, um ensino médio, então a escola ta inteiramente na nossa vida, ela faz parte de tudo, de tudo na nossa vida, não tem como falar que a escola não faz parte que ela faz sim.

- (Pedro) Eu to correndo atrás né. Eu fiquei três anos sem estudar. Hoje com 17 anos eu ainda acho que eu perdi muito tempo, que já era pra mim ta fazendo o segundo ano. Eu voltei porque eu quero uma coisa melhor pra minha vida, quero arrumar um serviço bacana entendeu? pra não ficar nessa vida de peão a vida toda, que é ruim. A gente tem que viver o hoje mas pensando no amanhã.

- (Ana) Ah, eu acho que, essa escola vai ser muito importante pra mim, porque eu aprendo muita coisa, entendeu, vai ser bom pra minha vida profissional ainda que eu não resolvi ainda, mas com o tempo a gente vai decidindo, e, acho que é isso, eu espero, e a EJA ta sendo muito importante.

- (Kátia) Eu espero tudo de bom. É... educação é tudo que quase ninguém tem. Tem gente que nem pode estudar. Lá em São Paulo, hoje uma amiga da minha mãe tava me falando, que eles tava tentando conseguir vaga pra estudar e tinha que entrar na justiça pra poder estudar e aqui tem escola pra dá e vender e quase ninguém quer estudar. Eu acho importante isso, os outro dá valor ao que tem aqui porque tem gente que ta querendo estudar e não tem onde estudar.

As respostas a esse questionamento estão diretamente relacionadas à idade dos alunos da EJA tendo em vista que ela é um dos fatores mais considerados por eles ao direcionar suas expectativas e planejar suas metas para o futuro. A educação para os mais velhos está relacionada à aquisição de conhecimentos básicos, mas de extrema importância como ler e

escrever, já que tais conhecimentos podem trazer maior autonomia em suas vidas através de conquistas simples: pegar um ônibus ou ler uma placa, por exemplo. No geral, eles não apresentam grandes expectativas no que se refere à educação e atribuem esse fato à questão da idade porque acreditam que não tem muito tempo para desejar sonhos maiores. Não é que eles não sonhem, ao contrário, eles sonham sim e isso ficou bem explicitado em suas falas porém, eles o fazem com uma certa cautela, acredito que para evitar uma possível frustração caso não seja possível chegar onde realmente desejam. Nety, Celma e Maria revelam em seus discursos o sonho de concluir os estudos. Na verdade elas desejam mostrar para si mesmas e para o mundo que são capazes. O motivo é nobre e o comprometimento delas com esse objetivo mostra-se convicto.

Os alunos mais jovens costumam ter maiores expectativas com relação à educação e normalmente almejam um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho. Foi o que os demais alunos entrevistados deixam claro em suas falas, que eles desejam concluir seus estudos para ascender profissionalmente. Essa perspectiva de melhoria de vida em decorrência do crescimento intelectual adquirido nas escola é comum entre os alunos, que esperam galgar uma oportunidade profissional que os retire da precária situação social, econômica e cultural em que se encontram. Acreditam que através do processo de alfabetização, as etapas de ensino-aprendizado sigam acontecendo até culminar num emprego melhor ou da profissão desejada.

Algo que eu acredito ser importante independente da fase da vida que esteja o aluno da EJA para que ele obtenha êxito neste processo é a capacidade de sonhar. Para qualquer ser humano, sonhar ajuda a encontrar motivação, impulsiona a viver mais. Especialmente para os sujeitos da EJA, os sonhos ajudam a ampliar suas metas e gerar novas motivações a cada etapa que eles conseguem transpor. Enquanto eles sonham, esquecem um pouco a amarga realidade e acreditam que podem, um dia, superá-la.

### **3.2- Relatos Docentes**

Da mesma forma que procedia anteriormente, antes de iniciar os relatos dos docentes, realizarei uma breve apresentação dos mesmos aos leitores, mantendo o mesmo princípio de desidentificação dos mesmos, para o qual estarei ocultando inclusive a idade.

Áurea, apesar da pele clara declarou-se negra, o que de fato revelam seus cabelos crespos e traços de boca e nariz. É professora de português pós-graduada. João declarou-se

negro, identificação que não apresenta contradição com seu fenótipo. É professor de matemática e possui licenciatura. Dalva declarou-se morena, porém, a pele mais escura e seus cabelos crespos identificam sua negritude. É professora de geografia, pós-graduada. Cleusa declarou-se mestiça, sua descendência escrava, além dos cabelos crespos e tom de pele a caracterizam como negra. É coordenadora escolar e psicopedagoga pós-graduada. Cacau declarou-se missigenada, porém, sua estrutura corporal, quadris grandes, cabelos enrolados e pele pigmentada demonstram sua negritude. É professora de geografia, pós-graduada. Bia declarou-se negra o que é condizente com seu fenótipo. É professora história, pós-graduada.

Percebe-se que mesmo entre os educadores a definição racial atravessa momentos de tensões. Como pode um docente que tem dificuldades em reconhecer a própria identidade racial, auxiliar para que seus educandos aprendam a se aceitarem e se valorizarem da forma que são? Essa foi uma das reflexões que os dados coletados nesta pesquisa me apontaram. Os próximos questionamentos me conduziram a muitas mais.

Solicitei aos docentes que me contassem um pouco sobre a sua experiência e a sua motivação no trabalho com a EJA. Eles relataram o seguinte:

- (Áurea) Oh, minha experiência com EJA tem uns dois anos. Vim porque só tinha essa vaga que eu poderia, como eu já trabalhava em dois outros horários a única disponibilidade que tinha era EJA, aí eu vim assim sem saber se eu ficaria ou não. Quando eu cheguei aqui o acolhimento da escola... nem foi tanto pelos alunos. Me receberam muito bem. Até porque tava com uma carência de professor de língua portuguesa. Eu cheguei aqui em maio e eles não tinham tido português ainda, então assim, eles queriam me pegar no laço, a escola (risos). Aí eu entrei, assim a princípio eu fiquei bastante assustada porque é um público que eu nunca tinha trabalhado e eu fiquei e gostei. Por eu trabalhar com alfabetização de manhã e com projeto, então eu já tinha um conhecimento de projeto muito grande, quando eu descobri que a EJA trabalha com projeto aí eu me identifiquei com a forma de trabalho. Eu vi que toda aquela dificuldade de aluno que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe nada né, que eu poderia usar e poderia trabalhar como eu trabalho durante o dia porque eu tenho 15 anos como alfabetizadora, então assim a gente trabalha só com projeto, então você sabe que uma matéria vai sair da outra né. Então a minha motivação pra EJA né é a forma do trabalho que eu gosto muito. E hoje eu fico por opção. Assim, hoje a minha motivação é pela forma de trabalho, por conhecer o mundo deles e saber que eles são tão carentes de afeto como uma criança. Sabe, de você poder olhar bem perto deles né, de ouvir, coisa que a maioria não tem porque a família é desestruturada. Você chega aqui e você pode ouvir o outro, você pode entender, então por isso tudo eu to na EJA assim. Eu vim, caí de gaiato, mas eu acho que foi o melhor lugar. Eu acho que só tinha aquela vaga porque eu tinha que estar aqui, eu falo isso pra diretora. Eu to aqui porque eu tinha que estar aqui. Eu acho que foi Deus que preparou pra eu estar e eu gosto muito. E aí por isso eu to aqui. Acho que vou ficar bastante ainda.

- (João) Olha, eu quando comecei na EJA... eu quando comecei dar aulas eu comecei na EJA por questão de horário né, comecei porque me deixava o dia mais livre né e eu podia trabalhar à noite. E então... isso já tem seis anos. De lá pra cá eu fui vendo que às vezes é mais fácil você lidar com esses jovens aí do que você lidar com as crianças de onze, doze, treze. Hoje também dou aula durante o dia né mas, eu sinto facilidade com eles porque são adultos, dá pra conversar de uma maneira diferenciada do que você fala

com menino né. As moças, os rapazes, esse pessoal aqui eles são oriundos de... muitos moram em comunidades, muitos... então são um pessoal que trouxeram uma experiência que trouxeram lá de fora entende? Fica mais fácil de... na linguagem deles fica mais fácil de *desenrolar* com eles entendeu?

- (Dalva) Ta, a minha experiência estou trabalhando apenas dois anos na EJA, eu comecei ano passado aqui na escola mesmo. Antes eu nunca tinha trabalhado com EJA. Eu tenho 25 anos de profissão e eu nunca trabalhei fora de sala, sempre com regência de turma, e aí no ano passado, um amigo meu que ofereceu que perguntou quetinha essa vaga, aí eu vim para essa escola. Como eu nunca tinha trabalhado com jovem adulto, eu falei que eu não tenho muita experiência nisso mais assim, pelos anos que tenho e pelo meu perfil, eu gosto de trabalhar com essa faixa etária e tudo, eu vou entrar para fazer experiência pra ver se eu continuo ou não né. Essa escola e super agregadora sabe, os professores e a direção é muito receptivo é muito assim... é todo mundo muito unido sabe, e a gente trabalha com responsabilidade, os professores da escola e tudo, então a gente tem muito empenho naquilo que a gente faz entendeu? Então aí eu acho que isso favoreceu muito a escola que eu vi, de repente se eu tivesse vindo até para outra escola e tudo como em outros bairros, outra clientela, e também com outras pessoas na direção, tudo então eu gostei muito por dois motivos, um pela clientela que são os alunos tá... são muito carinhosos, são muito carentes por si em dois aspectos no aspecto cultural, de conhecimento tudo... eles são muito carinhosos, nos trata muito bem... e a direção, o corpo docente e até dos funcionários eles são ótimos, então eu fiquei ano passado, fiquei esse ano, e to gostando muito da experiência, eu continuaria com certeza nessa escola. Eu acho que vai muito de você ter empatia com o conjunto da coisa.

- (Cleusa) É muito gratificante. Eu trabalho com a EJA desde 1995 que na época no caso não era chamado EJA mas era o mesmo sistema, que foi o *Projeto Cidadania* né. A idéia agora que chegou a EJA, as coisas ficaram mais claras com a EJA. Mas eu sempre trabalhei com adulto no ensino regular noturno que é do primeiro ao quinto ano, alfabetizando mesmo né e... é um resgate mesmo da pessoa, do ser. A EJA é muito gratificante. Eu acho que é uma oportunidade, acho que é um olhar pra essas pessoas que... que... é que tem muita gente que tem medo de vir pra escola né, de começar tudo de novo e a EJA ela deu uma acolhida nessas pessoas de uma outra forma, eu acho. Porque não dá vergonha sabe, eu acho que diminuiu essa parte de vergonha.

- (Cacau) Olha trabalhar com a EJA é um desafio porque nessa sociedade que nós vivemos os nossos alunos que estão no noturno e que são muito massacrados por essa sociedade eles ficam sem oportunidade assim de se expressar em relação a família ser um apoio então a escola leva esses alunos pro EJA à noite e esses alunos eles chegam pra gente eu coloco ate como um bichinho do mato, cheios de não me toque, como esse não me toque não é se escondendo é de auto defesa porque a realidade que às vezes eles convivem não é a mesma, às vezes também tem aqueles alunos... eu to colocando aqui no caso desses nossos adolescente porque hoje em dia a EJA mudou porque antes era só uma faixa etária, pessoas de mais idade né pessoas que não tinham oportunidades, que vinham do campo, chegavam na cidade em busca de melhores condições de vida e ia pra escola, hoje em dia não, hoje em dia se mistura, a faixa etária se mistura. Então nós vamos encontrar todos os tipos de aluno, desde o mais jovem até aquele mais com idade, e isso faz com que se modifica essa questão, cada um vem de uma maneira e cada um vem buscar um tipo de cultura e voltada pra escola, então por exemplo, um que ta lá com aquela dificuldade do “a e i o u” e aquele outro ainda que... eu to colocando o “a e i o u” aqui simples mas é a dificuldade até mesmo dele ter vergonha de falar... e o outro não, já vem com aquela, aquele aluno agitado e tudo mas quando pára e reflete o que ele ta fazendo ali ele fica um bichinho do mato, um não me toque, então aquilo ali é uma auto defesa pra ele porque a gente observa que a maioria desses alunos são de periferia que vão estar buscando... porque se a gente for analisar o turno da noite foi criado pra dar o que? As pessoas trabalhavam de dia e a noite iam estudar. Hoje em dia não, eles não trabalham de dia, são os nossos adolescentes, porque com 17/18 anos é difícil arranjar emprego, então eles ficam soltos na rua. Às vezes o pai ou a mãe trabalha fora ou fazem faxina ou alguma coisa então a escola fica aquela

referência pra ele à noite, então ele já chega cheio de problemas e é isso que a gente tem encontrado hoje na EJA, então você tem que ter uma criatividade, um estímulo ao encontrar com esse aluno, você tem que resgatar essa cidadania nele, fazer com que ele se sinta cidadão perante uma sociedade que reprime ele o tempo todo. Assim eu vejo nosso aluno da EJA, que é o diferenciado que às vezes as pessoas falam “Não, esse aluno tá dando problema...” mas se você parar pra analisar tem uma história, tem uma coisa por de trás, assim como todos os seres humanos. Não só ele mas ele tá muito mais visado na sociedade até mesmo pela questão do preconceito, ainda mais quando você vai colocar sobre o racismo é pior ainda dependendo da etnia que ele vai estar representando nessa sociedade.

- (Bia) Eu trabalho na EJA tem nove anos, eu entrei pelo concurso de 2006. A clientela da EJA é muito diversificada porque aqui a gente atende desde os alunos que não concretizaram o fundamental na faixa etária correta, até os alunos que já passaram da faixa etária e do período de estudar e que estão aqui pra poder rever o tempo perdido, então é um trabalho totalmente diversificado, é um trabalho totalmente diferente. Numa sala de aula eu tenho alunos que sabem ler, alunos que não sabem ler, alunos que tem uma rotina de trabalho diária, mãe que é doméstica e fica em casa, então é uma rotina bem diversificada, bem variada, bem heterogênea. A minha motivação é a vontade deles aprender. Não é de todos. Agora a EJA tá com um perfil muito modificado. Quando eu entrei em 2006 o perfil da EJA era outro. O perfil da EJA era aqueles que realmente na faixa etária não tiveram a oportunidade de concretizar o ensino e voltaram posteriormente né, depois de criar os filhos, depois de trabalhar, então surgiu aquela vontade de aprender a escrever direito, a falar direito, a se socializar, a entender melhor. Era muito interessante que eu via que muitos senhoreszinhos chegavam na sala de aula e falavam assim “Eu tava vendo a notícia do jornal e eu queria entender o que eles estavam falando...”, entendeu? aquela coisa globalizada de um contexto maior. Isso era o perfil da EJA que eu peguei o início lá em 2006. Agora o perfil da EJA que eu vejo hoje é realmente a distorção idade X série. Muitos alunos que estão concluindo o fundamental 1, o fundamental 1 é aquela antiga 1ª a 4ª, e o fundamental 2 agora do 6º ao 9º ano, então muitos alunos nesse perfil né, que passaram da faixa etária, estão lá com 14 anos que também é um problema, 14, 13 anos, vários anos na mesma série ou repetindo duas vezes cada série, aí estão totalmente além do nível etário da turma, aí acaba indo pra EJA. Então essa é uma dificuldade que a gente consegue perceber muito grande. Daí o que acontece, eles chegam na EJA, muitas vezes é um choque com o aluno trabalhador que veio pra cá pra trabalhar, pra estudar, pra entender, e ele ainda está naquele perfil de aluno do fundamental 1 que ainda não tá levando... ainda não tem entendimento que está na escola pra aprender, quer brincar, quer conversar, que contar o que aconteceu durante o dia, aí dá um choque de gerações, dá um choque daquele rapaz que saiu do mercado e trabalhou o dia inteiro e que veio aqui pra aprender porque tem que ter o diploma do fundamental porque o patrão tá cobrando; dá o choque da dona de casa que quer aprender porque quer ensinar pro filho, que tá estudando e que ela não sabe e quer acompanhar; com o adolescente que não conseguiu completar o ciclo na faixa certa e que veio pra noite porque tá com a faixa etária avançada. Então o perfil da EJA mudou muito, a EJA não é mais aquela EJA de 2006 onde era o resgate somente, resgatar aqueles antigos, aqueles idosos ou aqueles adultos que já tinham passado da faixa etária. Agora a gente tem o resgate desses adultos e também dos adolescentes, dos jovens que não conseguiram completar no ciclo comum, no ciclo regular.

Para Bzuneck (2001), a motivação ou o motivo é aquilo que move uma pessoa ou aquilo que a põe em ação ou faz mudar de curso. Na educação, a motivação é promovida por toda ação afirmativa, por todo o esforço voltado para a aprendizagem. Considerando que os professores têm uma rotina pesada de trabalho, com jornadas duplas ou triplas, torna-se um desafio para encontrar motivação para as particularidades da EJA.

A pertinência deste questionamento para a pesquisa está no fato de que a motivação, apesar de ainda ter pouco espaço nas discussões sobre qualidade no trabalho, é um indicativo que interfere diretamente para o sucesso ou o fracasso dos resultados alcançados. Segundo Lock (1984), a satisfação no trabalho associa-se a várias possíveis consequências organizacionais, que atingem alta complexidade tendo em vista que esta é uma resposta, antes de tudo, emocional. Assim, saber o grau motivacional dos docentes pesquisados pode inferir nas possibilidades que o espaço escolar em questão oferece aos seus educandos.

Dos docentes entrevistados, Áurea e Dalva são as duas que trabalham menos tempo com a modalidade da EJA, apenas dois anos, apesar de ambas terem muitos anos de experiência no ensino regular. As duas têm alguns pontos comuns em suas falas. A experiência de ambas começou ao mesmo tempo, na mesma escola e igualmente relataram uma certa insegurança inicial para trabalhar com o público dessa modalidade. Essa insegurança fez com que elas iniciassem suas atividades na EJA sem muita certeza se dariam continuidade porém, o acolhimento que elas receberam na escola foi o primeiro fator determinante para que elas se identificassem com o ambiente de trabalho e tivessem vontade de ficar. Áurea aponta ainda a metodologia de trabalho como fator motivacional. O relacionamento com os alunos também foi citado como fator motivacional por elas e pelo professor João, que também compartilha da opinião que é agradável trabalhar com o aluno da EJA. Cleusa é coordenadora na escola e tem experiência de muitos anos na EJA. Ela considera ser gratificante esse trabalho por oportunizar uma nova chance às pessoas. Cacau foi a primeira professora a mencionar o aspecto desafiador da modalidade em virtude da distorção série X idade que a acometeu nos últimos anos e a dificuldade de ensinar a alunos com níveis culturais diferentes numa mesma sala de aula. Ela também cita as “responsabilidades extras” que esse movimento de juvenilização trouxe às escolas no que se refere ao amparo emocional aos seus alunos tendo em vista que, em sua maioria e em virtude de várias razões, eles não o tem no seio de suas famílias. Ela foi a única professora que, nesse primeiro momento, apontou o preconceito racial como um problema vivido pelo aluno da EJA, revelando, ainda que nas entrelinhas, uma consciência de que grande parte de seus alunos sofrem com isso porque são negros. Bia também tem um certo tempo de experiência na modalidade. Assim como Cacau, ela aponta o novo perfil do aluno da EJA, a heterogeneidade nela dominante e os desafios de educar nesse cenário, principalmente em virtude das diferenças culturais entre os alunos. Ela foi a única professora que mencionou o choque de gerações entre o aluno adolescente e o aluno trabalhador em virtudes da maturidade e objetivos distintos e os problemas ocasionados por ele. Apesar de apresentar

com muita clareza e objetividade os problemas existentes na modalidade, Bia afirma que sua motivação para trabalhar com esses alunos é a vontade que eles têm de aprender.

Ao serem indagados se eles sentem dificuldades em lecionar para adolescentes e adultos simultaneamente e sobre como é trabalhar ao mesmo tempo com faixas etárias tão distintas na mesma sala de aula, os educadores responderam:

- (Áurea) É bastante complicado. A gente tem duas turmas de quarto ciclo que são as que eu trabalho né. Um quarto ciclo é só com adolescente. Não foi porque a escola fez assim, foi porque os adultos não aguentaram e desistiram porque é uma turma assim bem agitada. É a turma mais agitada que eu tenho. E aí quem era mais velho desistiu porque predominavam os adolescentes e poucas pessoas de mais idade e os poucos não resistiram, saíram todos. Todos os que eu tenho ali tem 18 e 19 anos, eu não tenho mais aluno adulto numa turma. Já na outra eu tenho muito mais alunos adultos do que jovens e aí os próprios alunos reclamam porque quem é esperto acaba muito rápido e quer mais e quem é adulto tem... você tem que ir mais devagar né, você tem que trabalhar seu conteúdo mas você não explora tanto. Então eu fico nesse meio assim preocupada porque muitos desses adultos aqui não vão pra outro lugar depois daqui, eles pensam assim, muito pequeno. Agora eu fico pensando esses de 17 e 18 que precisam desse conhecimento pra um estado, porque eu também não posso negar esse conhecimento pra eles e aí eu tenho muita dificuldade. A diretora até fala assim, “Ah vamos fazer um trabalho diversificado.” mas é muito complicado aqui na EJA fazer isso, primeiro que eles não aceitam ser diferentes. Então eu assim, eu ainda consigo fazer um trabalho mais ou menos porque eu divido turma com a professora de informática porque eu dou produção de texto e gramática e na terça eu dou produção, então eu fico com a metade da turma e a metade desce pra informática, na segunda aula troca né, troca os grupos. Então como eu fico com a metade eu já agrupo os mais espertos né, os adolescentes comigo e agrupo os mais idosos no outro que é na terça feira aí eu consigo fazer um trabalho de escrita, por exemplo, os mais adultos que tem dificuldade eu trabalho ortografia, ao invés de eu ensinar a fazer uma resenha porque eles não sabem nem escrever, eu trabalho ortografia mesmo, lh, ch, pra que ninguém veja. E eles nunca sabem o que o outro fez porque eles tem caderno individual que fica comigo de produção e eu falo assim: hoje aquele grupo fez isso, na semana que vem vocês vão fazer o dever deles e eles vão fazer o seus... mas isso nunca acontece porque eles também tem a dificuldade de ser diferentes uns dos outros, eles querem fazer tudo igual. Então assim, é um desafio muito grande. Durante o dia eu consigo fazer esse trabalho, primeiro porque é a mesma idade e que a forma de trabalho facilita porque todo mundo ali tá pronto pra aprender. Aqui de noite não, a gente tem aluno que não sabe ler no quarto ciclo, então você tem que estar mediando. Eu tenho uma dificuldade muito grande. Primeiro porque eu só tenho quatro aulas né, eu fico três aulas com eles trabalhando gramática, então é um desafio grande pra fazer. Eu tento, tento bastante sabe, eu faço, na aula de terça feira mas não é fácil porque não tem a aceitação dos mais novos e os mais novos também não aceitam os mais velhos nessa questão “ah professora vai ficar toda vida fazendo isso?”. Se você vai fazer uma correção de exercício junto, por exemplo, no início enquanto o outro já tá lá na letra “f” o outro na letra “a” ainda. Na hora da prova eles não tem paciência de eu explicar a prova. Igual, ontem eu apliquei prova, aí geralmente eu leio a prova, não a prova toda, mas leio os enunciados, explico, porque muitas vezes eles não chegam na questão porque eles não entendem o que é pra fazer... pelo vocabulário, muito pobre, muito restrito né, então enquanto eu tô falando o esperto já tá acabando, aí ele chega num lugar que ele não sabe fazer, aí ele “Pô professora, você ainda tá aí ainda?”... então realmente é um desafio e é muito difícil. A proposta da rede é que faça diversificado o tempo todo, mas como que você vai colocar um grupo numa turma de quarto ciclo e vai dizer pra menina “oh, agora a gente vai trabalhar uma palavra pra você ser alfabetizado”? eles não aceitam. A proposta é até que se faça, mas é muito difícil, assim, eu acho muito difícil.



- (João) Olha, é um desafio todo próprio. Se você pinçar um professor hoje do ensino regular e trazer ele pra cá ele vai ficar meio balançado nos primeiros dias né. É... quando chega uma ou professora aqui eu até vejo ela assim um pouco assustada e talporque a disciplina é diferente, a maneira é diferente, tudo é diferente. Eu chego pra ela e falo “professora, olha faça assim, assim, assim que é melhor, vai ficar mais tranqüilo e tal... não precisa ficar tão preocupada com esta parte, fica mais com a outra.” aí pronto, com dois meses ela já é professora da EJA, ela já tá né... porque é um local totalmente diferente porque você às vezes tem que ta dando duas abordagens pro mesmo conteúdo dentro da sala pra pessoas diferentes né, pra... pra... pra... dois alunos, um que senta aqui, outro que senta ali, esse aqui é uma abordagem pra ele poder entender, esse ali é uma outra. Tem aluno que saiu da sala há três anos, mas tem aluno que saiu da sala ano passado de dia e tem aluno que não estuda há vinte anos. Tem aluno que ainda fica naquela cerimônia “mas eu posso copiar aquilo tudo na mesma linha ou eu tenho que pular uma linha?” e assim a gente vai se movimentando por ali, o professor vai criando a sua defesa. Mas (risos) não é brincadeira. Uma vez eu tava passando na rua e tinha um cara tocando saxofone na beira da calçada aí eu comentei com a pessoa que tava comigo “Poxa, esse aí é um músico, esse é o cara! Não tem maestro, não tem partitura, não tem nada e ele ta aí tocando. Alguém joga uma moedinha e pede outra e ele toca.” Eu acho que pra ser professor não é só você olhar no livro, pegar aquele conteudinho que ta no livro, copiar, passar no quadro, ensinar como é que faz aquilo ali. Eu preciso saber ensinar pro A e preciso saber ensinar pro B né. Então essa que é a grande diferença de tudo.

- (Dalva) É engraçado, no início você vê que eles tem um pouco de exclusão, um exclui o outro, o jovem e o adulto. Mas depois você vai ver que eles vão se misturando de um jeito sabe, como se assim, tornando uma turma mesmo e você não vê mais essa exclusão, essa divisão sabe. Eu gosto muito de trabalhar com essa faixa etária, eu gosto bastante porque eles tem maturidade, eles fazem amizade.

- (Cleusa) É um trabalho difícil né porque os jovens que estão aqui eles estão porque foram obrigados, a maioria, pouquíssimos foram aqueles que pensaram “é eu não tive oportunidade de dia, eu dei mole por isso que eu to aqui...” porque eles usassem termo. Tem um monte que ta aqui pela justiça que a mãe tem que trazer por causa do conselho tutelar e que foram alunos que foram repetentes muito tempo durante o dia e agora estão aqui. Digo isso quando é menor porque quando é maior aí tem aquele grupo de 30, 35, 40, eles estão aqui por eles, mas aí os jovens os atrapalham muito e os de 30, 35 estão numa luta assim, tem que ser muito forte, mas eles ficam aqui e às vezes eu acho eles bem compreensivos, eles sabem que atrapalha mas eles acabam falando “ah mas é jovem e tal...” Eu tenho professores que ta sempre conversando, tentando e mandando pra gente e eu tenho professor que finge que não ta vendo, faz vista grossa. Com relação ao processo de ensino os jovens não levam muito a sério, acabam até ficando com nota vermelha e quem tem nota vermelha não é pra passar. E eu vejo que o professor pensa o seguinte “ah ele não quer, esse aí vai ter que ficar mais um ano porque ele não quer ainda, ele não ta preparado, ele não entendeu direito o que é a EJA”. E às vezes fica mesmo, fica reprovado entende? E olha que a EJA é uma oportunidade enorme porque procura olhar o indivíduo assim quase que na sua individualidade mesmo, olha pra cada um diferente do outro mas tem uns que não querem mesmo, faltam muito, quando vem ficando zoando o tempo todo, não sei como que eles não cansam. E os que estão ai sérios continuam ali firme, não discutem com eles que eu também percebo isso, não entram em confronto mas eles qualquer coisinha que outro mais velho fala eles jogam piadinha... eles não aceitam as coisas que os mais velhos falam e eles falam e os mais velhos ficam quietos. Deveriam falar assim “você não tem vergonha não? Olha só a minha idade, eu to aqui...” mas não. Eu acho eles assim mais passivos.

- (Cacau) Olha a gente trabalha diversificado. O que é isso? É nós trabalharmos assim: lanço o tema sobre o Brasil, suponhamos assim, a escravidão no Brasil, a gente divide em diversos grupos, um vai falar sobre como era a vida do escravo, aí a gente põe um grupo misturado onde vai haver aquela troca de experiência; o outro de repente vai fazer uma poesia sobre escravidão; e o outro a gente vai falar assim como o senhor da

fazenda tratava os escravos. Cada um a gente mistura um pouco depois a gente põe fechando todo um conceito. Porque se a gente pegar... porque nós temos 50min, a gente não tem aquele tempo de esquematizar exercícios diferenciados e a gente também seria o que se a gente fizesse isso, a gente estaria tirando oportunidade daquele outro. Se eu coloco aquele lá só “a e i o u” e o outro na continha o do “a e i o u” nunca vai chegar na continha? Então eu tenho que misturar pra que tenha essa troca de experiência entre eles, é assim que a gente trabalha.

- (Bia) Tem hora que é muito difícil. É muito porque a gente lida com vários tipos de formação, com vários tipos de família, com vários tipos de pensamento, de... de forma de vida. Então tem hora que é muito difícil, tem hora que você fala e eles não vão te ouvir, tem hora que eles não querem te ouvir. A gente tem um problema muito sério de droga porque a gente tem alunos adolescentes e tem alunos que cumprem medida sócio educativa, que vem pra cá a mando do juiz e a gente tem que cumprir, e a gente tem amor por eles também, muito amor por eles mas a gente sabe que é difícil, porque muito... muito desses alunos eles já são alunos viciados em droga então muitas vezes eles vem pra escola depois de ter utilizado, então a gente sabe que eles utilizaram mas a gente não... não... a gente não é preparado pra trabalhar com esse adolescente nesse contexto em que ele se encontra entendeu? Depois de ter utilizado droga, ou depois dele estar um pouco alucinado porque teve contato com outros tipos de droga ou com bebida, então é mais difícil pra gente. Mas quando a gente tá num contexto comum fora dos momentos que eles estão sob o efeito de alguma droga, é um choque de geração controlável. Eu gosto de trabalhar com atividade complementar ou seriada, que é aquele aluno que eu sei que eu tô dando uma atividade pra ele que ele não vai alcançar, então... ele faltou aula um tempão, que é uma realidade da EJA, os alunos da EJA faltam muitas aulas, então ele tá faltando muitas aulas, então no dia que ele veio eu vou trabalhar com ele um atividade que eu sei que ele vai ter condições de entender através de um texto, pra não desmotivar e ele não voltar porque se eu entro com uma coisa muito difícil ele não volta mais, ele vai ver que não é pra ele, que ele não vai conseguir atingir porque ele não teve pré-requisito. Então a gente tenta trabalhar com essa atividade suplementar e contextualizar aqueles alunos que já estão diariamente. Aí quando a gente adequa mais ou menos, que a gente percebe que ele já tá entendendo a fala, que ele já tá entendendo o contexto que a gente tá trabalhando na sala de aula, aí a gente iguala os níveis. Mas a gente trabalha com diversificado, tem grupinho que a gente percebe que é muito aquém do nível de ensino mas que pela socialização eles passaram né, que são alunos que conversam muito bem, eles aplicam na vida o conhecimento, eles não aplicam só na sala de aula. Então tem alunos aqui que eles fazem o mercado muito bem, que eles pegam o ônibus muito bem, que eles lêem um jornal, que eles vêem um *Jornal Nacional* na televisão e entendem e entendem as notícias, mas na hora de falar sobre a segunda guerra mundial ele não vai entender, entendeu? Mas eu consigo perceber que aqui o objetivo da EJA é trabalhar com aplicabilidade social, então ele tem que sair da escola com um conhecimento que dê pra ele utilizar. Então, se ele não entendeu muito bem a segunda guerra mundial mas se ele tá entendendo o que tá acontecendo no Brasil hoje, o processo econômico que está acontecendo, ele vai sim conseguir direcionar o estudo dele. Esse olhar diferenciado da EJA que é diferente do olhar que eu tenho de manhã pro ensino médio que tem que fazer o *ENEM* entendeu? Então a gente tem essa variável muito grande. E é muito bom aqui na EJA de Volta Redonda porque a gente trabalha por projeto, e por trabalhar por projeto a gente tem uma proposta, uma proposta de ensino, a gente tem um material que a gente formula no início do ano, os professores ajudam a formular esse material em cima do PCN, em cima das grades curriculares, os professores sentam em reuniões na secretaria de educação e a gente promove o que a gente acha que é de grade pro menino da EJA, que é importantíssimo. Mas aquela proposta, como eu disse é uma proposta, isso não impede que eu coloque outros conteúdos que eu ache que sejam necessários ou que eu mude um pouco a proposta na minha sala de aula porque os meus alunos ainda não atingiram tal grau de desconhecimento, então é muito flexível a questão de como o professor vai dispor esse conhecimento pro aluno. Isso faz com que a gente consiga ter um trabalho de maior qualidade, porque a gente não tem que ficar desesperado, que é o caso do médio, no médio regular, “Eu tenho que cumprir esse cronograma todo porque ele vai fazer o *ENEM*”, não. Ele vai aprender e se ele não

aprender eu posso voltar mais um pouco, eu posso pegar um conteúdo lá da frente e colocar aqui agora. Se eu vou falar do governo atual lá em dezembro mas agora em novembro tá acontecendo isso tudo politicamente falando [falando sobre a crise política no Brasil do governo Dilma], eu posso puxar o conteúdo e adiantar pra eles entenderem dentro do contexto vivido. Então a EJA de Volta Redonda nos permite essa flexibilidade e isso é bacana, que é uma flexibilidade que eu não tenho no regular comum.

Inicialmente, quando idealizei o roteiro para a entrevista este questionamento não estava nele contemplado. No entanto, ao escolher um modelo de entrevista semi estruturada o pesquisador se predispõe a encontrar uma gama de elementos surpresas no decorrer do processo, que é justamente o que o enriquece. Considerando que dei início à coleta de dados pelas entrevistas discentes e estes mencionaram por diversas vezes os conflitos existentes na sala de aula em virtude do choque de gerações da EJA, assim como os desafios que o educador enfrenta para ensinar jovens e alunos adultos simultaneamente por conta de sua diferença cultural e/ou intelectual. Considerando ainda que antes mesmo que eu houvesse incluído essa questão na entrevista com o primeiro docente, o tema foi novamente abordado, tornou-se irrefutável minha responsabilidade em intervir nesta pesquisa no sentido de abordar mais amplamente algo que foi demandado por seus sujeitos.

Quase todos os entrevistados relataram ser complicado realizar esse trabalho. O aspecto mais complicador mencionado foi o fato de existirem na mesma sala alunos com níveis de conhecimento e ritmos de aprendizados muito diferentes. Isso faz com que os professores tenham de trabalhar de forma diferenciada, atuando em várias frentes ao mesmo tempo, com metodologias e às vezes até conteúdos distintos, tentando atender às individualidades de cada educando. Essa é uma característica marcante na EJA e os docentes entrevistados demonstraram consciência quanto a esta necessidade e dedicação em atendê-la o mais plenamente possível, dentro dos recursos que eles detém.

Áurea relata que até para fazer esse trabalho diferenciado eles precisam ter jogo de cintura porque os alunos não aceitam que têm necessidades diferentes. Segundo ela eles querem fazer as mesmas atividades. Aqueles que tem mais dificuldades não querem fazer atividades mais simples porque sentem-se diminuídos diante dos demais. Então até esse cuidado o professor precisa ter, para que ele trabalhe de forma diferenciada, mas sem melindrar ninguém, ainda mais que esses alunos já têm uma auto-estima muito prejudicada em virtude de suas histórias de vida. Áurea também manifesta uma grande preocupação com o ritmo de trabalho. Ela não pode avançar muito porque os mais lentos, aqueles que tem mais dificuldades, não conseguem acompanhar, mas também não pode ficar muito vagarosa porque acaba atrasando os alunos mais jovens, que são mais espertos e tem mais facilidade com o aprendizado. Além disso, ela

afirma que os alunos jovens precisam realmente dos conteúdos em sua integralidade porque, em sua maioria, eles seguirão adiante com os estudos e esses conteúdos serão demandados no futuro. Então ela sente a responsabilidade de atender essa demanda. Para ela, encontrar esse ponto de equilíbrio é um desafio.

No entanto, por trás do aspecto preocupado das falas de Áurea, percebo implícito certo preconceito quanto aos alunos mais idosos, como se eles representassem, de certa forma, um estorvo, um atraso no processo de aprendizagem do restante mais jovem da turma. A concepção da EJA é atender a heterogeneidade, e isso implica superar os desafios de sua diversidade cultural e social. Porém, comprova-se nesse discurso o despreparo docente para atender a distorção série X idade e encontrar, como disse Áurea, o equilíbrio necessário na implementação de ações pedagógicas que supram as necessidades desses alunos, respeitando seus limites intelectuais. Este é um fator de grande relevância tendo em vista que a juveniliação da EJA contemporânea, decorrente das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. Preencher esta lacuna é essencial para o cumprimento das atribuições e responsabilidades da modalidade.

Eu tinha uma expectativa muito diferente com relação à entrevista de João em virtude de sua exclusiva formação em licenciatura em matemática, sem ter passado por um curso de magistério, e sua experiência como metalúrgico na CSN. Mas João me deu uma aula de sabedoria ao comparar o professor com um músico que toca na rua sem partitura, sem maestro, atendendo àqueles que passam e pedem uma música nova. Ele fala da versatilidade que o professor da EJA precisa ter para conseguir atender às características tão distintas de cada aluno. Seu trabalho exige cada vez mais preparo. A formação docente em qualquer nível ou modalidade deve considerar o artigo 22 da LDB, que versa sobre a finalidade da educação básica: desenvolver o educando, assegurar-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para Gatti (1997) há uma crescente descaracterização dos cursos de formação, assim como uma falta de livros escritos que propicie apoio à essa formação, além de pouca contribuição das universidades, desprezo das questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios que tornam a prática de ensinar cada vez mais complexa. Segundo Ens (2006):

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a

formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (Ens, 2006, PP.12-13).

Infiro então que, para atuar na EJA a formação do professor não deve ser apenas pautada em conteúdos, mas deve contemplar a inserção de tecnologias e atenção às necessidades emocionais dos alunos, indo além das exigências formativas, incluindo assim, a complexidade desta modalidade de ensino. Esta proposta de trabalho reflete a finalidade da própria EJA, que é a permanência na escola através de formatos de ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado, considerando método e perfil do estudante. Conseguir realizá-la compreende um desafio para que se alcance uma educação de qualidade e transformadora para estes sujeitos.

Pode-se dizer então, que o saber docente na EJA não se limita a um saber específico, mas é constituído por vários saberes de diferentes matizes e origens, onde as experiências de vida e o saber-fazer são tão importantes quanto o saber acadêmico. Contudo, “o professor vai criando a sua defesa” foi o momento da fala de João que mais atraiu minha atenção. Por mais que ele diga a todo tempo da sua facilidade em trabalhar com esses alunos, essa fala demonstra que, de certa forma, ele se sente ameaçado ou amedrontado por esse universo heterogêneo, ainda que não seja de forma consciente. Ao colocar-se na defensiva ele se afasta do aluno e deixa de contribuir com todo seu potencial para a formação do mesmo.

Cacau menciona a importância de se trabalhar diversificado, de forma a tirar de cada aluno aquilo de melhor que ele tenha a oferecer e que eles troquem essas experiências entre si e contribuam com o crescimento uns dos outros. Suas práticas estão de acordo com o pensamento de Luckesi (2001) que enfatiza que a ação docente só terá sentido se o professor atentar para o seguinte princípio: “Estar interessado que o aluno aprenda se desenvolva individual e coletivamente” (1994, p. 68). Segundo ele, o interesse do professor pelo aluno é o aspecto mais importante e significativo para que o mesmo seja capaz de efetivamente aprender a aprender. Outro aspecto do discurso de Cacau que despertou minha atenção é a forma como ela exemplifica sua metodologia de trabalho diversificado, de forma a conseguir a participação de todos nas atividades. Áurea também menciona essa forma diversificada de trabalho, porém, um aspecto as coloca em lados opostos no que se refere à metodologia. Áurea relata que aproveita um momento no qual a turma é dividida e metade vai para aula de informática para realizar esse trabalho diversificado. Ela afirma que agrupo os mais jovens e espertos de um lado e os mais velhos e mais lentos de outro. Já Cacau trabalha com toda a

turma unida fazendo uma mesma atividade, porém, ela incentiva que cada aluno corrobore com aquilo que ele tem para oferecer, com aquilo que suas condições cognitivas permitem. Mas todos trabalham juntos e trocam experiências, aprendendo uns com os outros. Enquanto a metodologia de Áurea é baseada na separação, na segregação, a de Cacau ampara-se na agregação.

Até esse momento, Cleusa e Bia são as únicas professoras que mencionam o agravante de trabalhar com alunos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa. Cleusa afirma que, no geral, os jovens não levam muito a sério o processo de aprendizagem e que alguns professores fingem não ver, fazem vista grossa. É provável que além da imaturidade natural da idade, a instabilidade na vida desses alunos provocada pela realidade de pobreza extrema, uso de drogas, exploração juvenil e violência não permita que eles tenham a educação como prioridade. Mais que um problema educacional, este é um problema social que perpassa os muros da escola.

Cleusa afirma que acha os alunos mais velhos passivos porque eles não entram em confronto com os jovens para chamar-lhes atenção quando estes atrapalham as aulas. Ela acredita que esse confronto deveria ser natural, principalmente porque os alunos mais velhos não são aceitos pelos jovens, que comumente os critica por qualquer coisa. No entanto, na verdade ao incentivar tal confronto creio que ela transfere a responsabilidade sobre o controle da turma, de sua bagunça e dispersão, que é do educador, para os demais alunos. Implicitamente ela demonstra que por vezes o educador não dá conta de atuar junto às conseqüências da heterogeneidade desta modalidade e precisa da intervenção dos próprios alunos para auxiliá-lo. Outra comprovação do despreparo docente.

Bia relata a dificuldade em trabalhar com os alunos usuários de drogas, aspecto não mencionado por nenhum dos demais entrevistados, e afirma que nenhum professor é preparado para lidar com alunos quando estão sob o efeito de entorpecentes. Ela também menciona o quanto a formação familiar dos alunos - ou a falta dela - influencia nessa convivência. Quanto aos demais aspectos conflitantes mencionados pelos demais docentes, Bia afirma serem controláveis para ela. Bia comunga da idéia de uma EJA com aplicabilidade social, cujos conteúdos tenham utilidade na vida dos educandos e onde o ensino formal não é o mais importante, apesar de necessário.

Dalva mencionou que no início as diferentes gerações da EJA não se aceitam, elas se excluem. Que essa aceitação vem com o tempo. Cleusa deixa claro que na verdade, é o aluno jovem que não aceita o aluno mais velho. O que corrobora com a convicção de que o ser humano reproduz o comportamento da sociedade em que vive, neste caso a exclusão e o

preconceito. Teoricamente, isso não deveria existir entre o aluno da EJA, que já é socialmente excluído por diversas razões já mencionadas anteriormente. Creio que este comportamento é reflexo das diferenças e exclusões que eles próprios vivem.

O sistema capitalista e competitivo nos engendra em todos os aspectos, logo, os excluídos galgam chegar ao lugar dos incluídos e, excluir o outro é sempre uma forma de aparentar superioridade. Foucault (2008) afirma que na Idade Clássica o poder era exercido pela soberania, que estabelece uma relação de permanente diferenciação e hierarquização entre os indivíduos. A diferenciação e a hierarquização permeiam todo o corpo social e atuam de modo permanente, definindo o papel de cada sujeito na sociedade. São as microrrelações de poder, amplamente exploradas Foucault. Ele define que uma relação de poder diz respeito a uma ação sobre a ação, a uma condução de conduta. Então, a ação de poder não se configura através de comportamentos violentos que imobilizam o outro. Na verdade, o poder necessita do outro, ele só é exercido através de sujeitos livres, conduzindo suas condutas e organizando probabilidades. Daí a importância de oferecermos uma educação de base crítica aos sujeitos da EJA, que os façam refletir sobre a sociedade e as relações sociais em seus diversos aspectos. Despertar nesses alunos o interesse pelo autoconhecimento, a visão que eles têm da sociedade, do espaço que ocupam nela e, principalmente, o espaço que desejam ocupar, para que possam tornar-se agentes transformadores de suas vidas.

Quando perguntei se sua formação acadêmica lhe deu subsídios para trabalhar com a diversidade do público da EJA e, se acaso não, qual seria a forma de se qualificação que eles buscam, eles responderam:

- (Áurea) Então, da EJA não. Assim, pelo fato de eu estudar o tempo todo, não que a minha formação tenha me dado, mas a formação que eu busco, porque eu sou uma pessoa que eu leio muito, eu estudo muito.

- (João) Olha, eu fiz uma Lato Sensu de educação matemática né e na educação matemática também você estuda um pouco da etnomatemática né e aí você aprende também na etnomatemática a lidar com diferentes classes sociais enquanto alunos né. Mas eu acho sobretudo que pra você lidar com esse pessoal aqui você precisa ter uma experiência de vida, principalmente né. Eu especialmente né, acho que sou o único daqui que vim da área metalúrgica, eu fui metalúrgico durante vinte e oito anos né e no mundo metalúrgico como trabalha todo mundo junto na área de produção e tal, na sua maioria homens, então aquilo te dá uma... uma... uma... vai te dando um subsídio de vida, de relação interpessoal e tudo mais entende? Tirando a parte técnica eu diria que a vida me qualificou muito mais do que a academia.

- (Dalva) Hoje em dia o perfil da EJA, ele... ou melhor ela é assim, como eu vou dizer, eclética, muito heterogenia, entendeu? você trabalha desde aluno desde de 16 anos até, senhora com mais de 50 anos, então é um leque muito amplo sabe... então na faculdade na parte de formação profissional é muito difícil só mesmo se você tiver uma pós, ou mesmo um outro estudo que te prepare para EJA, mas a nível acho que a faculdade não está preparada para isso, ainda mais que eu já estudei há 35 anos, eu me formei em 1980.

- (Cleusa) Não. Eu tive que buscar, tive que estudar, tive que ler. E eu fiz assim três vezes eu fui na UERJ, ali perto do Maracanã, eu fiz alguns cursos voltados pra EJA. Esse trabalhar com projetos, essa forma diferente de trabalhar os conteúdos. Porque a gente vê assim que o conteúdo não é tudo nesse momento pra EJA tá, mas ele é necessário, a gente não pode também vir aqui só né... dá o subsídio emocional e psicológico, não é isso. Eles saem daqui sabendo alguma coisa, aprendem, só que de uma forma diferente, não com aquilo tudo de conteúdo que é na outra modalidade de ensino né.

- (Cacau) Na época que estudei não foi falado sobre EJA até porque eu me formei em 1998, não era tanto a questão do EJA. Assim, sempre teve o noturno mas não assim seriado... então a gente não tinha, era o ano corrido todo, depois que vai sendo modificado da EJA. Como aqui em Volta Redonda o ciclo, antigamente não era tão falado, não tinha tanta essa preocupação. A gente vai estar estudando através de leituras, troca de experiência com outros professores, através de cursos que a gente faz, a secretaria de educação aqui de Volta Redonda tem o TD que é voltado para isso, tem mais estudos sobre EJA, o que pode e o que não pode. O que não deu certo nesse ano no ano que vem você já liquida e já tenta fazer outra coisa... Pode ser que hoje de repente dentro de uma faculdade quem está saindo como história e como geografia e outras áreas está vindo preparado pra pegar esses alunos, em relação a minha formação lá atrás. Porque a gente tem que buscar.

- (Bianca) A minha formação acadêmica ela foi puramente cognitiva. Que eu me lembre nos 4 anos que eu fiz faculdade e nos 4 anos que eu fiz pós-graduação eu não fui nem um pouco preparada pra trabalhar com a parte humana. Eu fui preparada pra trabalhar com a parte cognitiva, pra ensinar, ensinar... e não como ensinar... eu fui, eu, fui, eu fui... depósito de conteúdo, eu estudava, estudava, fazia as provas, era muito legal, eu tinha professores muito bons que eu me lembro até hoje que a gente trabalhava muito com oralidade, na faculdade é difícil faculdade que trabalha mas a gente trabalhava e... leitura mas... enquanto prática pedagógica, nenhuma. Não me lembro de prática pedagógica nenhuma. O que eu fui muito bem preparada pelo meu magistério, se hoje tudo que eu utilizo em sala de aula... esse sim me deu suporte pedagógico que é o que eu utilizo hoje, embora seja professora de ensino fundamental 2 e médio né, com formação acadêmica, eu acredito que o que me dá suporte pra trabalhar em sala de aula são os recursos que eu aprendi na formação de professores. Mesmo com os alunos da EJA. Eu não fui preparada para trabalhar com o público EJA, mas eu fui trabalhada com prática pedagógica pra aluno, então é o que eu uso como recurso com os meus alunos da EJA. Mas com relação à EJA é a prefeitura de Volta Redonda que nos dá todo o suporte porque desde que eu entrei em 2006 que a gente tem as reuniões semanais voltadas exclusivamente para o público da EJA e não só tratamos assuntos da EJA, mas como a nossa realidade em Volta Redonda, então a gente encontra todo o suporte pedagógico ali. Agora, acadêmico... eu fiz um curso na UFRJ de dois meses assim que eu entrei... um curso de formação pedagógica para trabalhar com a EJA. Esse eu fiz particularmente porque eu quis fazer mas, na faculdade eu não tive nenhuma preparação para entendeu? Eu acredito que tenha um déficit muito grande nessa questão de preparação de profissional da educação. Quando a gente vai entrar em sala de aula o conteúdo não se torna o principal, ele é uma ferramenta de ensino fundamental mas não é o principal porque se você não consegue motivar o seu aluno ele não consegue aprender, então eu acho que a relação interpessoal tem que ser trabalhada também. E os alunos da EJA são carentes, a maioria. Não todos, cada um na sua individualidade, mas eles são carentes porque eles já chegam na EJA com aquele sentimento de que “Poxa, já era pra eu ter feito o que eu to fazendo agora...”, “Eu to aqui porque na época certa eu não consegui...”, “Eu to aqui porque eu dei problema de manhã, a professora não deu certo, eu vim pra noite...”, é a fala que eles falam né, ou “Eu preciso trabalhar e eu tenho que manter esse emprego, venho cansado...” às vezes nem tá com vontade de estar ali né, mas tem que estar ali porque precisa garantir o emprego, então motivar esse aluno que às vezes não tá com vontade ou motivar esse aluno que às vezes tá um pouco se sentindo menosprezado porque não conseguiu concluir na época certa é mais difícil, mas eles são humanos



então a partir do momento que você cria um vínculo, que você fortalece com eles as qualidades deles, o potencial deles, a vontade de tá ali... porque se eles não fossem inteligentes a ponto de estar ali eles não estariam, eles podiam estar fazendo tantas outras coisas...vendo novela, num shopping... mas eles estão aqui, então isso já prova que tem um diferencial dele em relação aos outros. Então quando a gente vai explorando esse potencial deles, vai mostrando que eles são capazes, vai vibrando com eles em cada situação que eles conseguem atingir, eles sentem vontade de estar aqui porque em outros lugares eles não são levantados na sua auto-estima como eles são aqui, então eles começam a perceber que a escola é um lugar agradável porque lá ele aprende, a gente pede pra ele ajudar o outro aí ele se sente mais motivado ainda... então é o lado humano e a gente fica muito feliz com isso porque a gente percebe além do aprender tem o lado humano também que tá sendo trabalhado, a socialização.

Para Nóvoa (1992) a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Arroyo (2005 P. 44) afirma que: “se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir dos avanços da consciência dos direitos, a educação dos jovens-adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços”. Para tanto, a formação docente ela deve ser contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, buscando aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico. Eles defendem que é preciso definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica; identificar os constituintes da prática profissional; definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. Acreditam ainda, no ensino através do qual o docente mobiliza vários saberes e com eles forma algo que se assemelha a um reservatório, por meio do qual ele se utiliza para resolver às demandas específicas da situação concreta de ensino. Esses saberes ou conhecimentos são extraídos da prática docente, pois são advindos do exercício diário da profissão. Ainda em Arroyo (2005):

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade. (ARROYO 2005, P. 35)

Esta concepção ampara o pensamento do professor João quando ele em seu depoimento que excluindo a parte técnica, que seria a matemática, ele acredita que a vida o preparou para lecionar mais que a própria academia.

Questionados se há incentivo da SME nesse sentido, eles responderam:

- (Áurea) Ah existe. Assim, tem coisa que é um pouco utópica lá. Mas existe porque a gente tem uma formação a cada quinze dias lá, uma semana é aqui e a outra semana é lá. Aqui tem os TD's né direcionados e lá também. Lá o TD tem a parte teórica que te fundamenta, não é só aquele blábláblá, te explica, igual, como fazer um detonador, como fazer um quadro de cognição, como desenvolver um projeto, como fazer um bloco de conteúdo integrado, então assim, dá uma formação teórica muito grande. Dá

Porém, lá eles dão a formação como um todo, como se todas as escolas fossem iguais. E não são né. Aí a gente tem as particularidades que às vezes não dá pra fazer o que eles querem. Mas a formação existe. Existe esse compromisso, essa preocupação. Porém tem coisas que eles pedem pra fazer que a nossa realidade... tipo assim, se eu for colocar o aluno pra fazer uma cantata de natal eles não vão cantar nunca, entendeu? Porque é uma característica daqui. Eles acham que aula é dever no quadro, professora na sala e muito dever.

- (João) Olha, fornece. Eles... pelo menos eles tentam bastante fornecer cada vez mais né. Nós temos uma vez em quinze dias uma reunião lá, um trabalho dirigido lá na secretaria de educação onde desenvolve-se projetos e tudo... tudo... tudo... preparado pra você trabalhar na EJA né, com esse público alvo e tudo mais né. É... às vezes algumas reuniões lá não são tão significativas entende? Mas na sua maioria eu acredito que... uma boa parte sim. Nem sei se a maioria muito grande, mas a boa parte sim.

- (Dalva) Olha há sim, eu acredito que sim sabe porque a gente tem um tempo disponível na secretaria de educação ta que a gente recebe por isso e a gente sempre se encontra pra poder trocar opiniões, trocar informações, trocar idéias e eles também passam pra gente o que eles querem, de que modo que eles querem que seja trabalhado. Acho que fica bem claro, eu acho que a secretaria de educação deixa bem claro o que ela quer atingir, qual é a meta dela pra EJA sabe... o que eles querem alcançar mesmo com esse tipo de ensino.

- (Cláudia) Ah eu acho que sim, vejo que sim. Porque olha só, nunca tivemos isso. Quando eu trabalhava no outro né, que era o *Cidadania* que fazia em uno só duas séries, a gente não tinha esse TD que você ganha pra você parar e estudar e olhar pro colega pra pedir troca de experiências, você fazia isso tudo aqui no corredor, correndo, falando um com outro sabe? Então eu acho assim...que a gente agora tem um dia que você não trabalha com aluno, você pára pra ouvir os outros colegas, das outras escolas e alguém te ouvir também e você trocar sabe? Então eu acho que isso é um ganho, eu não vejo isso em outro município.

- (Cacau) Sim aqui em Volta Redonda eu percebo esse diferencial, a gente trabalha por meio de projetos, a interdisciplinaridade que está vindo agora, isso tudo ajuda, é o diversificado, é o trabalhar junto.

- (Bia) O trabalho da secretaria de educação da EJA de Volta Redonda pelo que eu conheço, como eu te falei, to na EJA há 9 anos, e eu percebo que a EJA de Volta Redonda avança muito, sempre avançou, em relação às outras EJAS que eu tenho as realidades de outros municípios, eu percebo que não tem essa qualidade na estrutura do trabalho. Então eu consigo perceber isso na EJA de Volta Redonda é... a gente tem capacitação... nem, posso dizer que é capacitação, são as reuniões de formação continuada que a gente tem de 15 em 15 dias. A gente tem o TD que é o tempo disponível para a gente realizar as atividades pros alunos, isso é garantido por lei, semanal a gente tem um tempo pra isso. Eu venho uma vez por semana pra organizar material, pra sentar junto, pra verificar as necessidades da escola em relação aquele meu aluno de EJA, quando não estou aqui eu estou na secretaria de educação e aí é uma formação continuada dirigida né, lá nós temos outros profissionais que são capacitados pra dirigir a reunião, pra inteirar a gente das necessidades dos alunos da EJA, a gente troca informações com outros professores e isso é muito válido, porque chega lá na reunião da secretaria de educação estão todos os professores da EJA de todas as escolas de Volta Redonda e lá a gente se permite conhecer a realidade do outro... então tem um apoio muito legal. Lógico que a gente tem as nossas dificuldades porque todas as escolas tem dificuldades, mas em relação a organização e a estrutura da EJA, ela é uma estrutura que favorece muito o trabalho do professor.

Todas os depoimentos aqui confirmam haver um apoio considerável por parte da Secretaria de Educação de Volta Redonda para a capacitação dos profissionais da EJA. No geral, os professores atribuem grande importância ao sistema de trabalho desta secretaria com

relação à modalidade e apontam como um diferencial com relação a outras realidades que eles conhecem. A maioria dos entrevistados declarou acreditar ser produtivo esse método. A possibilidade de ter um dia livre da sala de aula para trocar experiências com outros colegas de profissão, estudar junto com eles e encontrar nessa troca ferramentas de trabalho para usar em seu cotidiano foi mencionada por todos com grande euforia. Essa espécie de network criada pela secretaria vem sendo aprovada e eu diria até louvacionada pelos educadores dessa rede de ensino. Vale ressaltar que este curso de formação que a secretaria oferece é obrigatório para os professores da EJA.

Diante dos relatos, percebo que há um importante trabalho de formação docente no universo da EJA sendo realizado pela secretaria de educação deste município, porém, a questão principal a que devo me deter aqui é se esta formação continuada oferecida pelo município de fato contempla todas as especificidades de seus sujeitos, principalmente aquelas que são historicamente ignoradas, como as relacionadas à educação das relações étnico-raciais por exemplo, objetivo principal desta pesquisa. A próxima pergunta da entrevista objetiva justamente investigar esta questão.

Foi mencionada a promulgação da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Também foi dito que em 2004 a SECAD lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Após serem lembrados desses dois fatos importantes, os educadores foram questionados se eles têm propriedade sobre esses documentos e se fazem uso de suas diretrizes nas suas aulas na EJA. Se sim, deveriam dizer como é feita a utilização dos temas na prática do processo de ensino-aprendizagem; por quais metodologias eles são incluídos nas aulas? Se não, deveriam explicar sobre os motivos do não desenvolvimento desses temas. Obtive os seguintes relatos:

- (Áurea) Olha eu conheço né, porque fala que a gente tem que trabalhar mas na verdade é só se existisse um projeto específico pra isso. Algumas situações né, a gente trabalha análise de texto, mas não especificamente pra isso. A não ser que a professora de história né, porque ela atua exatamente nisso, faça. A gente assim, é quando surge alguma coisa mas é bem superficial e eu conheço também superficialmente porque durante o dia, fala que a gente tem que ta trabalhando nas aulas mas não existe um trabalho direcionado pra isso não. Não sei porque, acho que... sei lá. Não sei se eles não vêem necessidade, embora tenha que fazer, acho que é porque não tem uma coisa... como é que eu vou dizer? prática... tipo, ah você tem que fazer dessa forma, até por falta de conhecimento mesmo porque você sabe que existe a lei que manda você trabalhar... é tipo a questão de trabalhar religião, agora a diversidade de gênero... você sabe que ta existindo um monte de coisa mas não tem um documento assim que a gente tenha acesso, que a gente debruce sobre ele, alguém que diga "não, nós vamos trabalhar e vai ser assim". Tipo assim, um norte pra gente trabalhar. Eu por exemplo, nas minhas aulas... igual o projeto desse ano na escola foi *Caminhos da Escola*... como que a escola pode abrir o universo deles, o que eles gostariam de saber, então assim, foi uma

temática que não abordou esse assunto e não teve assim algo que me fizesse trabalhar nesse sentido. Foi mais assim, as pessoas que venceram através da educação, a gente até viu alguns negros que venceram né, a questão da pessoa pobre também né, mas com relação a educação, mas voltado pra isso não. A não ser que a professora de história porque o conteúdo dela é esse né. Seria até interessante você conversar com ela.

- (João) Olha, eu... eu na área, lecionando matemática não faço quase nunca, quase nunca. Eu acredito até que o pessoal de história, geografia, eu acredito que eles entram mais nisso aí né. Matemática, eu até digo pra eles que a matemática a princípio ela se apresenta mais fria né, a matemática é bem mais fria que a história, que as outras coisas né. Então eu acho que por isso eu não faço tanto o uso.

- (Dalva) Aham, eu tenho e eu faço. Eu tenho porque eu fiz um curso lá na SME mesmo que falava sobre a África e sobre essa lei, foi um curso não sei se de 6 meses, agora não me lembro, foi em 2005 por aí, já tem uns 10 anos que eu fiz esse curso, que a secretaria de educação ofereceu a todos os professores que tivessem interessados. Eu sempre converso muito com os alunos principalmente porque, por exemplo, a EJA trabalha com o 4º ciclo e um dos conteúdos é a África e a gente fala... A gente fala sobre África, até agora é o último conteúdo do quarto bimestre e aí a gente conversou, falamos bastante sobre guerras civis na África, a gente comentou que o Papa tá visitando a África e vai passar cinco dias no continente africano, eu costumo falar com eles bastante... falamos de apartheid... No cotidiano, no dia a dia eu não falo sobre diversidades étnico-raciais. É mais quando eu falo sobre esse assunto. Assim, quando dá é claro que a gente fala com eles que não pode ter preconceito e tal, então a gente fala muito sobre a parte do preconceito, fora desse conteúdo né, sempre que se pode tocar nesse assunto a gente procura esclarecer alguma coisa pra eles sobre isso, sobre a questão toda de preconceito, toda, preconceito racial, preconceito religioso né. Quando eu falo de África eu falo muito da identidade, da cultura africana na identidade brasileira, como é que a gente tem muitos aspectos na identidade da cultura brasileira que foram herdados dos africanos quando eles foram trazidos como escravos, a gente fala sobre dança, várias coisas da cultura brasileira que a gente tem. Também a gente fala do Nelson Mandela, a gente fez trabalho sobre Nelson Mandela falando um pouquinho da biografia dele sabe, então eu faço isso bastante mas as pessoas assimilam as coisas da maneira em que elas querem... mas eu falo bastante sim. Eu faço também algumas perguntas sobre personalidades negras pra eles citarem como Barack Obama, assim jogadores, Joaquim Barbosa, políticos, esportistas que são importantes e são negros... dessa importância deles pro país deles, pra cultura deles.

- (Cleusa) Eu tenho conhecimento da lei. A escola não faz uso. Não sei porque. Por exemplo, a secretaria de educação já ofereceu fora do turno de trabalho, isso era pra quem quisesse, é... África, um estudo sobre a África, sobre os afro-descendentes, sobre a nossa formação como povo, como nação, a nossa identidade e eu fiz. Era toda quinta feira à noite, eu trabalhava de dia e fazia à noite lá na secretaria de educação, então teve assim, logo assim que saiu essa lei. Tiveram várias turmas se formando e assim, pra esse lado né da cultura, é... da formação da nossa colonização né, que foi negros e os portugueses, e aí como isso tudo aconteceu. Muita coisa ficou claro, até preparando a gente pra trabalhar com os outros, mas foi um grupo muito pequeno, depois aquilo parou não sei porque. E vinham professores assim, doutorandos lá da UERJ, do Fundão, UFRJ... vinha pra dar o curso pra gente. Tudo gente preparada mesmo, gente muito voltada assim, cada um com uma área né, um mais cultura, os outros mais as etnias... as ramificações. Porque a África tem vários lugares né de onde eles vieram pro Brasil, porque não é um lugar só. A Angola tem uma característica, Moçambique... então isso clareou pra mim, mas eu sei que muitos dos meus colegas não tiveram isso. No nosso curso de TD que a secretaria de educação oferece a secretaria também não aborda as questões relativas às diversidades étnico-raciais. Infelizmente não. Eu acho... eu não sei bem porque... Às vezes eu penso que tem muita gente ainda não preparada pra falar sobre isso, então eu penso que é um tema ainda muito polêmico, porque eu lembro que no curso era polêmico entendeu? A gente usa termos que a gente não sabe mas que ofende, que é discriminatório, mostra que a gente tem um racismo, que existe na nossa sociedade e muitos falam que não existe. Por exemplo, não parece nada mas a

*coisa ta preta...* quer dizer, eu não falo *a coisa ta branca*, porque preta é uma coisa ruim. *Tem neguim aí* quando você vai se referir a uma situação né, *neguim aí...* se você fala *tem gente aí* tudo bem. Porque usar o termo *neguim* né? E às vezes o *neguim* não é *neguinho* em termos de cor não, é pessoa mesmo né, um termo que você usa. Então eu acho assim... *você ta na minha lista negra...* existem termos que são ofensivos que a gente usa sem nem pensar. Porque você dentro de sala de aula quando você pergunta o aluno ou quando você ta usando alguma situação, como a que aconteceu no futebol que jogou banana, chamou de macaco... aluno que você vê que é negro, ele não se assume como negro. Mas é porque não foi trabalhado, porque ainda tem... eu vi até um aluno que você entrevistou que ele é bem moreno mas ele até podia dizer que é moreno, mas ele se disse negro. Eu senti ele bem descolado com isso, mas não é comum. Aí teve uma outra que você entrevistou que é negra mas que se disse mulata, porque parece mais brando dizer mulata. O meu bisavô ele era escravo e ele ganhou a carta de alforria, ele chegou a ganhar. Ele morreu cedo com 54 anos. Mas a minha vó era branca, de pele branca né, ela casou com ele porque ela fugiu né, como ele tinha a alforria já porque foi na época de 1889 que teve a abolição e ela casou com ele. Então meu sangue é negro, tenho sangue negro porque bisavô ta muito próximo ainda né. Eu vejo alguns professores, um ou outro, conscientes desse papel e dessa necessidade, então eu vejo alguns que abordam esse assunto. O que ouvi dizer é que a gente teria que ter uma disciplina, ou um momento. Eu vejo que alguns professores trabalham, eu vejo que abordam esse tema. Eu não consigo saber porque todos não fazem. Eu acho assim, que nem todo mundo ta preparado mesmo. Mas a secretaria ela chama os professores pra fazer a formação continuada né, poderia estar abordando isso, porque ela não contempla isso. Um ou outro, por exemplo, porque a gente trabalha em cima de projeto, eu lembro que ano passado teve um projeto lá de identidade, o nosso também tinha a ver com identidade, aí acabou que no decorrer do projeto houve situações que teve que ser abordado isso, a questão da identidade, a questão de cor. Eu lembro que uma amiga minha que é desses movimentos sociais negros ela disse o seguinte, que ela não se aceitava mas a partir do momento que ela começou a entender um monte de coisa hoje ela se aceita e isso é uma coisa que você tem que construir porque não é fácil. Ao passo que... se você nasce lá na África você tem todo mundo igual né... não lógico que não, a África do Sul é todo mundo misturado também... mas quando você nasce aqui que veio dessa escravidão ela carregou muito esse peso né e a gente paga o preço dessa escravidão até hoje. Se você não tratar essa gente como gente você paga esse preço e ainda vai pagar durante muito tempo, ainda tem muita discussão pela frente pra se fazer, pra gente desconstruir ou pra gente construir algo de melhor pra essas pessoas, pra humanidade, pra gente se ver diferente, pra gente se sentir diferente. E tem gente que não entende as políticas públicas e pergunta o porquê das cotas por exemplo. Foram mais de 3 séculos de escravidão e de muito sofrimento, de muito descaso com o ser humano, então essa é a dívida e tem gente que não entende isso. A verdade é que está se fazendo para pagar essa dívida, tentando né, porque é um rastro que deixou muito grande.

- (Cacau) Sim, tenho conhecimento. Olha, vou falar com toda sinceridade, a gente vem fazendo a abordagem de acordo com a necessidade porque por exemplo, esse bimestre eu to fechando o ano falado sobre o período colonial do Brasil então você entra nessa parte. Quando a gente fala em outra parte de cultura a gente mostra essas características de uma cultura com a outra se misturando, então o momento do respeito um pelo outro, tudo a gente trabalha, mas a gente ainda tem muita dificuldade porque por mais que a gente fala que não é uma sociedade preconceituosa, racista, ainda somos. E aí o que acontece essa lei vai nos dar a oportunidade da gente estabelecer isso, o respeito do aluno, mostrar essa realidade, mas eu ainda acho que essa lei ainda está engatinhando. Ela foi feita mas como a gente observa nem todo mundo tem aquilo ali como um ponto de referência, que vai fazer porque faz parte do conteúdo. É tema transversal, tem que trabalhar mas será que eu to realmente trabalhando aquilo ali? Não... mas a gente faz no todo o trabalho, a gente conversa com o aluno, quando de repente surge alguma colocação ou até mesmo pra evitar o bulling, então a gente vai trabalhando no decorrer do ano quando tem essa necessidade. Todos os dias não. A gente trabalha no todo.

- (Bia) Olha deixa eu te falar uma coisa, eu acho que a 10.639 nem deveria ser uma

obrigatoriedade (risos). Eu acho que isso já deveria ser parte da nossa realidade, independente de ter que ter no currículo escolar, eu acho que isso deveria ser uma realidade mesmo, tanto que virou lei porque não tinha, porque não se tratava da maneira que se deveria tratar, então ao meu ver eu consigo perceber que a Lei 10.639/2003 veio com o objetivo que os professores tivessem mesmo que trabalhar porque não era trabalhado, mas de certa forma, eu acredito que isso já deveria ser uma consciência do profissional da educação independente de lei. Trabalhar matriz de afrodescendência, trabalhar respeito cultural, a questão da discriminação social e racial, isso tudo deveria estar englobado desde o contexto da educação do fundamental 1, desde lá pequenininho, nas séries iniciais, sem ter a obrigatoriedade de dizer que ta trabalhando a Lei 10.639/2003, colocar no diário e dizer que ta trabalhando. Então eu acho assim, que não deveria ter essa questão da obrigatoriedade, mas eu entendo o porquê tem, já que não era trabalhado. Mas a gente vem sempre falando independente de lei ou não porque o objetivo do professor, de todos, mas o de história principalmente é fazer com que tenha esse repúdio à discriminação e ao preconceito e a aceitação e a valorização de cada um, porque independente de cor e de raça eles são humanos. Independente de qualquer tipo de preconceito e discriminação, eles são humanos, então há que se trabalhar a valorização num todo né, não só nessas matrizes que são muito fortes no Brasil, mas de todos.

Conversando com os educadores desta escola eu pude comprovar toda a teoria que venho defendendo no decorrer desta pesquisa sobre o despreparo na formação docente da EJA para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Mais que isso, comprovei que, em sua maioria, eles não fazem essa abordagem com seus alunos e alguns que dizem fazer não o fazem como deveriam, pois atuam de forma eventual, apenas quando há demandas de conteúdos obrigatórios ou quando há um episódio de preconceito entre os alunos que eles precisam reprimir.

Os entrevistados afirmaram ter conhecimento dos documentos mencionados, porém, seus discursos revelam desconhecimento a respeito da transversalidade do tema determinada nesses mesmos documentos. Além disso, eles não respeitam essa transversalidade, excluindo a temática por completo de seus planos de aula quando ele não faz parte de seu currículo, que aqui denominarei “padrão”. Limitam-se a atribuir essa responsabilidade às professoras de história e/ou geografia. Essas por sua vez, apesar de conhecerem um pouco mais a fundo a temática e admitirem sua importância, acabam por reproduzir os hábitos de seus colegas. Bia, de história, é a exceção. Única que atua dentro do que preconiza a lei, não em virtude da obrigatoriedade, mas segundo ela, por convicção, dado que reforça ainda mais a divisão curricular que não é superada mesmo nessa modalidade que deveria ter a interdisciplinaridade como foco. Apesar de o município oferecer um curso de formação continuada aos seus professores da EJA, os relatos acima demonstram que não há um planejamento voltado para incluir esta temática na rotina das escolas, ela sequer é mencionada nesses encontros, menos ainda sua abordagem junto aos alunos é cobrada pela secretaria de educação, ainda que esta seja a determinação legal.

Ponto comum em seus discursos, Dalva e Cleusa mencionaram um curso de 6 meses

sobre a África que foi oferecido por esta secretaria há cerca de 10 anos do qual elas participaram e ao qual atribuem o conhecimento que detém sobre o tema. Segundo Cleusa, este foi ofertado apenas nesta ocasião. Ele acontecia fora do horário de trabalho, não era obrigatório e não teve uma adesão considerável.

Considerando que Cleusa fez o curso sobre a África oferecido pela SME, o que a concedeu para entender o tema com maior profundidade, assim como a necessidade de realizar sua abordagem no espaço escolar, principalmente entre os sujeitos da EJA. Considerando ainda, que ela ocupa a função de coordenadora escolar, durante sua entrevista eu a interpelei veementemente sobre as razões pela qual a escola não atende às determinações da Lei 10.639/2003. A razão pela qual me senti motivada a ser tão insistente neste aspecto foi ela ter se demonstrado muito consciente da necessidade da aplicação desta lei. Eu desejava entender qual era o motivo que fazia com que aquela educadora inteligente, experiente, bem informada, formadora de opinião e influente no seu trabalho se refutasse à responsabilidade de fazer cumprir algo que, independente de ser obrigatório, ela acreditava. Esse mistério eu não consegui desvendar, pois ela realmente não conseguiu apresentar-me motivos concretos porém, percebi que ela não atribui a si mesma tal responsabilidade. Ela exerce suas atribuições como na perspectiva de, que reproduz aquilo que é expressamente pré-determinado, não permitindo que se manifeste seu lado empreendedor, do qual poderiam surgir projetos transformadores de espaço escolar. A verdade é que para justificar este comportamento ela se esconde atrás da secretaria de educação, dizendo não entender o motivo pelo qual a mesma não inclui essa temática no curso de formação continuada que oferece. Para mim, ainda que Cleusa tenha se mostrado extremamente comprometida com suas atribuições e com seus alunos, neste aspecto ela se revelou omissa. Mesmo que a secretaria não contemple nas reuniões, ainda que ela não exija o cumprimento da Lei 10.639/2003, penso que Cleusa teria muito a oferecer na construção deste eixo temático entre seus sujeitos, em virtude de sua posição na escola, assim como sua formação e experiência. Ela poderia ser uma multiplicadora neste espaço escolar e incentivar aos demais docentes que compartilham esse ideal a fazê-lo junto com ela.

Talvez Cleusa não reconheça seu potencial, talvez não acredite que uma atitude dessas faria alguma diferença dentro de todo o universo do município de Volta Redonda. Talvez ela nunca nem tenha pensado a respeito por pura falta de crença em suas próprias competências. Para Perrenoud (1999), competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes -

objetivando enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Portanto, é inútil aumentar a quantidade de recursos intelectuais do professor para que suas competências aumentem automaticamente, pois seu desenvolvimento depende da integração e da aplicação desses recursos nas eventuais ocorrências e isso deve ser aprendido. Neste caso Cleusa e alguns de seus colegas detém o conhecimento mas ainda estão inertes na zona de conforto, não aprenderam a desenvolver suas competências.

O público da EJA é, em sua maioria, de múltiplas características e diversidades, sejam elas étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero ou geracionais. Por serem alunos jovens e adultos, trazem uma bagagem sociocultural muito diferente das turmas ditas regulares. Nessa perspectiva, os educadores foram questionados se existe uma preocupação por parte deles em relação a utilização dos conhecimentos prévios e do perfil dos alunos no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Foi solicitado que eles contassem um pouco sobre isso, mesmo que não houvesse essa preocupação, que eles relatassem os motivos e sua visão sobre o assunto.

Eles relataram:

- (Áurea) A gente assim, nem que a gente não tivesse teria que ter né porque por trabalhar com projeto as etapas do projeto é do que eles querem saber, a gente faz um quadro de cognição: o que vocês querem saber? O que a gente vai fazer? De que forma a gente vai fazer? “ah a gente quer saber pra que escola que a gente vai... como é que a gente vai fazer isso”. Então a partir daquilo ali aquilo ali é o eixo do nosso trabalho, como se fosse o tema gerador e a partir dali que sai os conteúdos. Na verdade, o que direciona os trabalhos é o que eles querem saber. A minha disciplina por exemplo, eu trabalho com 9º ano, eu tenho que trabalhar regência, concordância nominal, crase, coisa assim muito distante de um aluno que não sabe nem escrever, não sabe nem verbo, então agora a gente trabalha com competências e habilidades, já não é mais... não é igual o dia que é objetivo e conteúdo. São as competências. O que o meu aluno precisa saber da conjunção? Ele precisa saber se ela é aditiva? Não! Se ela é adversativa? Não! Ele precisa usar uma frase e saber que ele vai usar uma vírgula ali, que a conjunção vai articular duas idéias, é isso que ele precisa saber, é a aplicabilidade daquele conteúdo. A gente é preparado nessas reuniões lá e aqui também pra ta fazendo isso. Então, na verdade, a nossa aula ela é feita com o que o aluno quer saber, então acaba sendo o conhecimento deles né.

- (João) Sim, demais, muito, muito. Porque até tem o Paulo Freire né ele dizia que o cidadão ele tem um conteúdo importante que ele traz da experiência de vida dele né. Todo esse pessoal aí, é o que eu disse uns são de comunidade, outros saem de trabalho correndo pra vir pra cá, outras são donas de casa que tão deixando de ver suas novelas pra vir pra cá pra. Então cada um deles tem a sua experiência. Quando eu vou, por exemplo, ensinar matemática pra eles eu procuro contextualizar muita coisa que tem a ver com o cotidiano deles né, desde uma receita de bolo até um trabalho numa oficina e ele tem que trabalhar com uma chave  $\frac{3}{8}$  e ele chama a chave de  $\frac{3}{8}$  o tempo todo mas ele não sabe dizer o que é aquilo. Então Eu acho que nós temos que ter uma visão diferenciada né, porque eu não posso ter o mesmo critério pra avaliar por exemplo aquela dona de casa que já ta com os filhos todos criados e que veio estudar pra não ficar a toa em casa, do menino mais jovem e tal, então essa maestria eu acho que é própria da EJA entende? Enquanto quando eu to dando aula pro ensino regular eu tenho que passar assim uma linha mediana e essa linha esbarrar em cada um dos alunos, aqui não. Eu precioso ter avaliações diferenciadas, maneiras de abordagens diferenciadas porque tem que respeitar a experiência de cada um. Exatamente isso.



- (Dalva) Por exemplo, a gente vai falar do relevo brasileiro, a gente fala “Ah quando você passam nas Serra das Araras...”, aí eles falam se passam sempre, se não conhecem... a gente fala por exemplo do rio Paraíba do Sul, aí eles comentam o que eles sabem do rio... porque a matéria de geografia ela dá muito gancho pra isso, pra gente poder buscar o conhecimento deles. Isso eu faço. Sempre que eu to falando de algum assunto, relevo, clima, a gente busca isso.

- (Cleusa) Ah isso eu percebo. Isso eu percebo. Eu acho assim que eles valorizam muito, eles escutam os alunos e os alunos gostam de falar, de interagir. Eu percebo que eles tem essa preocupação e tem esse olhar diferente, tem esse carinho, eu percebo isso, tanto é que os nossos alunos eles se sentem muito em casa. Mas com certeza os professores levam isso em consideração, conhecem um pouquinho da história de cada um sabe... que cada um tem uma história e aqui tem esse espaço de falar. Às vezes eu percebo assim também que em alguns momentos os mais velhos nem tem coragem de falar determinada coisa assim alto perto dos jovens né, mas procura depois o professor, fala baixinho entendeu? Tem situações que o jovem não entende né.

- (Cacau) Olha, eu utilizo sim, como eu coloco esse diversificado eu já estou mostrando que cada um tem a sua aprendizagem, o seu desenvolvimento, então aquele lá que ainda tem aquela dificuldade ele se solta às vezes com o colega e a gente fica observando.

- (Bia) Não só os prévios mas os conhecimentos que eu vou diagnosticando que eles querem e precisam aprender. Eu sou professora de história, mas eu não só trabalho história né, conteúdo... eu trabalho o que eles necessitam. Por exemplo, um aluno veio me mostrar que estava pagando a fatura do cartão de crédito dele, mas que pagava sempre o mínimo e ele não entendia porque a fatura dele não parava de aumentar. Eu explicava pra ele que ele não podia fazer aquilo porque senão ele sempre ia pagar juros e aquilo ia virar uma bola de neve. Porque ele não tava entendendo porque a conta dele crescia tanto. Ele achava que ele ia pagar o mínimo do cartão e que o cartão ia abatendo aquele mínimo e que uma hora ele ia acabar de pagar. Só que ele percebeu que só ia aumentando. Aí, o que nós fizemos na sala de aula, nós começamos a trabalhar numa aula minha de educação social, eu pedi pra eles trazerem as faturas de cartão de crédito e a gente fez uma aula sobre consumismo e aí a gente foi falando sobre a necessidade do consumir. Não ta diretamente ligado à história né, mas foi um conteúdo que eu percebi que eles se sentiram interessados. Depois disso eu fiz um link com globalização. Depois a gente foi trabalhando aquela questão do cartão de crédito e eu fui falando da questão de dividir as coisas em dez vezes, que depois eles precisam comprar mais coisas e o cartão vai acumular e eles vão ficar com um monte de dívidas. Eu coloquei eles pra pensar até quando o consumismo é necessário, se é necessário ter, se a pessoa não precisa pra que ela vai comprar? se é porque ela gosta ou porque ela precisa? a gente começou a trabalhar isso e isso me rendeu umas quatro aulas porque eles só queriam falar nesse assunto e sempre tinham uma história pra contar e sempre tinha uma imagem, a gente foi pra lousa pra mostrar pra eles o grau de consumismo das pessoas que compravam e estavam se atolando em dívidas e que estavam cada vez mais com problemas. A gente mostrou alguns órgãos que podem auxiliar nessa questão da dificuldade econômica, porque eu tinha alunos que estavam endividados, que queriam pagar as dívidas, mas não sabiam como porque as dívidas só cresciam. Eu mostrei um vídeo do *Fantástico* pra eles no telão, mostrando que eles poderiam ir no *Pequenas Causas*, procurar um defensor público, mostrar as contas que o defensor público ia buscar o contato com os credores... Não tava dentro do meu contexto. aquele mês eu tava trabalhado com eles república brasileira, não tinha nada a ver com consumismo, mas eles chegaram com esse problema e todo mundo se envolveu, eu não podia deixar aquilo batido. Eles começaram a falar que estavam endividados e perguntar, eu não podia passar por cima daquilo se eu tinha como ajudar. O mais interessante disso é que uma aluna minha foi na defensoria pública, marcou horário com a defensora, a defensora entrou em contato com a operadora do cartão de crédito, eles zeraram os juros e ela pagou. Ela chegou super contente, super feliz por causa de uma informação. Ela não tinha informação de onde ir. Olha só o quanto a gente sonega. O que pra mim é

muito óbvio, muito fácil, pra eles... eles não sabiam nem que existia defensoria e eu não tinha ciência de que eles não sabiam disso. Se eu não tivesse aproveitado aquele momento, se eles não tivessem me falado da dívida, se a gente não tivesse falado do cartão de crédito e todo mundo levantado um problema, a gente não ia chegar nessa questão. Então quer dizer, a EJA vai além do ensino cognitivo. Volto na carência que eu mencionei lá no início, na falta de informação, de quem dê essa informação. Por isso que é importante criar vínculo com eles porque se ela não tivesse um vínculo comigo ela nunca me falaria que estava endividada. Quem chega pra falar que ta endividado e pedir ajuda? Só quando você sabe que você pode confiar. Então é importante criar esses vínculos porque isso levou ao conhecimento. Lógico que depois que ela me falou isso eu não expus pra turma, nem falei que aconteceu isso com ela, mas contei pra turma que teve uma aluna minha que passou por isso e tal, que deu certo, nem falei que era aluna daqui. Só que ela acabou se denunciando e disse até o nome da defensora pública (risos). Então quer dizer, de uma certa forma, é isso que a gente procura resgatar nesses alunos também. Eu vejo a EJA como um todo, eu não vejo a EJA só como planejamento, conteúdo, prova. Vejo também porque acredito que eles tem que sair preparados mas além da preparação intelectual, a preparação social é fundamental porque se você tem a preparação social você busca informação, se você souber por onde começar você consegue linkar e buscar a informação, agora se você não sabe como buscar a informação ela não chega até você. Às vezes você tem a informação, mas você não sabe o que vai fazer com ela. Então eu acho muito legal essa questão da EJA, a gente tem um olhar num todo.

Os professores foram unânimes em afirmar que consideram os conhecimentos prévios de seus alunos no processo de aprendizagem, mencionando exemplos que demonstram algumas formas utilizadas para isso. Esse dado é interessante porque quando realizei as entrevistas com os discentes poucos deles relataram-no, afirmando justamente o contrário. Creio que a carência cultural, social e emocional torna a percepção desses alunos um tanto quanto turva no que se refere ao que abrange o processo de ensino, no entanto, também compreende as atribuições do professor auxiliar para que este aluno tenha essa percepção ampliada, assim como demonstrou Bia ao narrar como transformou uma dívida financeira de uma aluna numa aula de consumismo e como as informações foram úteis para resolver problemas reais desta aluna. Isso evidencia a importância da existência de uma cumplicidade entre aluno e professor, idéia que pode ser comprovada em Thums (1999, P. 99) que afirma que: “para que o processo de aprendizagem ocorra de uma forma adequada é preciso que o professor transmita segurança para os seus alunos. No momento em que o aluno se sente seguro ele se abre, dedica todas as energias para aprender mais e melhor, para ser eficiente”.

Quando Bia relata como utiliza e trabalha os conhecimentos prévios dos alunos, ela comprova que o educador quando permite que seus alunos se expressem, oportunizando que eles compartilhem suas vivências, ele amplia seus horizontes, estimula sua atenção e favorece o enriquecimento de todos os presentes. Aproveitando as oportunidades que surgem no dia a dia, criando meios para trabalhar com elas que considere a realidade de seus alunos, o educador descobre caminhos para a construção do conhecimento.

Enfim, ao serem questionados qual a avaliação eles fazem sobre as contribuições da EJA para a formação humana dos seus alunos eles responderam:

- (Áurea) São pessoas muito sofridas né, é da característica deles, que chegam aqui no início do ano, eles trazem uma história tão triste, uma vida tão de violência, de tristeza, de falta de valores mesmo. Se você vier aqui em fevereiro você acha que você não vai dar conta. Quando chega aqui que sabe que tem hora pra entrar, que tem hora pra sair, que não pode sair da sala sem pedir, que existe o respeito, que se ele quer ser respeitado ele tem que respeitar, isso tudo a gente ta contribuindo porque muitas vezes eles não tem isso em casa. Teve um aluno que me mandou tomar aquele... no cú mesmo né, aí eu falei assim “é eu não conheço esse lugar, de repente você conhece e depois possa me explicar...” não falei mais nada, aí ele saiu “ah, não sei o que...”. Eu peguei, pedi uma aluna pra descer aí essa Cleusa que é ótima, ela lida diretamente com os alunos, conversou com ele e ele foi lá em cima chorando me pedir desculpa. Olha o que foi importante a forma que eu trato, o simples fato de eu não bater de frente com ele como no mundo acontece fez com que ele repensasse. Então eu acho assim, a formação deles humana até por estar na EJA já é assim né, são pessoas de distorção, de vários problemas. Aí vem pra escola uma pessoa que é violentada, que passa o que passa, ela chega aqui ela tem respeito, ela tem que cumprir regra que ela não tem que cumprir na casa dela, ela sabe que aqui ela não vai entrar de chinelo, que ela tem hora pra chegar, hora pra entrar. Eu acho que a gente contribui muito. Até pela fala dos alunos. Se você ver a mudança de postura deles agora. Tem uma mãe que a polícia veio aqui pegar o filho dela usando droga aqui no portão e como ele correu deram choque nele aqui dentro, você precisava ver como ela gritava. Isso deve ter uns cinco meses. Aí você vê uma pessoa sofrida igual a essa aí, não falta um dia de aula. Ela veio estudar pra acompanhar o filho, esse aí que sofreu o choque. Então você vê o tanto que modifica a vida deles. A Brenda é excelente, ela engravidou com quinze anos, aí foi morar com o cara, o cara fez ela parar de estudar, deu uma coça nela, ela perdeu o filho aí parou de estudar. Aí agora que ela separou dele e voltou estudar. É aluna top. Ta na EJA pra recuperar o tempo perdido. É até uma das minhas preocupações porque é uma aluna de potencial entendeu? E às vezes você acaba dando a menos por causa dos outros. Eu acho que a gente contribui muito pra isso, a forma do trabalho, até porque a gente tem esse lado humano.

- (João) Olha, nós temos uma preocupação aqui, eu pelo menos quando eu to, quando eu conheço os alunos lá em fevereiro que a gente vem trazendo né, a minha preocupação principal e é um grande problema que existe na EJA, um grande risco é que esses jovens eles são muito próximos da droga, eles são muito próximos de... de... das situações ilícitas né, eles são muito próximos disso. Nós tivemos alunos aqui por exemplo esse ano que foram presos, tem duas alunas que estão presas, foram pra penitenciária porque estavam envolvidas em situações... namorando, enfim... envolvidas em situações aqui dos morros e tal. Então a nossa grande preocupação é fazer a diferença na vida deles né. O nosso projeto do ano passado foi *é... Caminhos da Escola, Resgatando Vidas*, era um grande projeto né, então fizemos um grande trabalho durante o ano inteiro *é... filmes né, curtas, palestras, debates*, mas o objetivo é chegar agora no final do ano e poder saber que esse menino, o pensamento dele mudou. Nós não queremos que ele seja catedrático em matemática, não queremos nada disso. Queremos conduzir pra um mercado de trabalho pra que ele seja um homem de bem, etc. Esse é o objetivo principal da EJA. O conteúdo na EJA não é tão importante. O conteúdo tem que ser dado porque tem que ser dado. Ele é dado até de uma maneira mais light né, eu diria assim, mas o principal aqui é resgatar vida né, resgatar o menino né. Você tem aqui senhoras e senhores né que voltaram a estudar porque os filhos casaram, ta sozinha em casa, o marido lá vendo a TV, ela cansou daquilo ali, ela quer uma convivência social. Tem uma aluna nossa que dizia assim “olha eu quero ficar reprovada porque eu não quero ir embora”. Essa é a grande diferença da coisa né. Pra uns é uma convivência social e pra outros é uma oportunidade de estar vencendo na vida de uma maneira ou de outra né.

- (Dalva) Nossa é total, é muito grande, muito grande. Você vê primeiro, o aluno entra

no 3º ciclo, que é 6º e 7º ano e depois quando ele sai do 4º ciclo que é 8º e 9º ano, nossa como eles cresceram em todos os sentidos mesmo sabe, cultural, até no objetivo de atingirem uma meta melhor pra vida deles, até no sentido também de organização, comportamental, emocional, em todos os aspetos, eu acho que só há crescimento. Você vê o aluno chegando aqui como uma pedra bruta e depois ele sai daqui bem mais lapidado sabe, claro que tudo tem problemas, claro que nada é perfeito como a gente gostaria que fosse, mas eu vejo muita mudança de quando ele entra na escola e depois que ele ficou dois anos aqui na escola sabe, ele tá mais carinhoso, ele tá mais receptivo às idéias, ele muda o ideal dele de futuro, você vê que ele passa a ter uma perspectiva diferente de futuro econômica, social, cultural, emocional. É comum eles dizerem “Nossa como eu pude perder tanto tempo da minha vida... agora eu quero recuperar o tempo perdido”. Então assim, eu sempre acho que eles melhoram muito.

- (Cleusa) Eu acho que contribui pra eles se sentirem valorizados, olham pra política diferente, eu acho que eles saem mais politizados, eles se sentem mais importantes. Eu vejo que às vezes em casa esses que estudam aqui eles nem são muito apoiados em casa “pra que você tá indo lá? Você tem 50 anos. Pra que? Você já tem seu emprego, não vai melhorar!” mas eles vem. Isso é legal. Tem gente até que não tem nem emprego, é dona de casa mas vem. Eu acho que ela tem assunto... é diferente. É incrível, cada um com o seu objetivo mas é diferente como eles saem daqui. Eu vejo que cada um tem um motivo, nem todos eu sei o motivo mesmo, alguns eu sei porque você acaba conversando mas outros... mas em quem eu não conheço você percebe a satisfação, o prazer, o compromisso, a nota pra eles é tão importante, o boletim, o trabalho que eles trazem, ao passo que tem os garotos que não trazem, não fazem... mas outros, em algum momento dos afazeres da vida deles eles param pra fazer o trabalho pra trazer a noite entende? Uns cuidam de neto de dia, outros cuidam da casa, outros também trabalham e vem, chegam atrasados mas chegam, eu sempre abro o portão pra eles entrarem, então eu acho assim que eles levam muito a sério. Quando falta vem me dar satisfação, vai falar com o professor, dá satisfação até demais entende? Parece assim que é porque leva com seriedade. Então é porque gosta, porque se você não tá nem aí né... porque os jovens a gente tem que ficar ligando pra casa porque é assim, se passa de 10 faltas a gente tem que encaminhar pro conselho se for menor, aí eu tenho que ligar “o que tá havendo? O que tá acontecendo?” mas eu tenho aqui algumas alunas que foram do dia, eu sei que foram reprovações enormes no dia porque eu trabalho também de dia, estão à noite e levando a sério, então eu vejo assim que tem uns que tem uma certa dificuldade mesmo de aprendizagem, não veio do dia pra noite por causa de zoeira e de bagunça não, foi por causa de dificuldade de aprender. Como aqui os conteúdos são um pouco mais né... dá uma reduzida né, é mais objetivo, sei lá, então eles conseguem avançar porque também o olhar é diferente, o tipo de cobrança é diferente, não é aquela prova pesada e... eu tenho caso assim de alunos com 18 anos, com 19, novinhas que vem direitinho, que foi por causa de dificuldade mesmo de aprendizagem daquele sistema que é o nosso ensino fundamental. Eu vejo assim que cada dia, porque parece que eles sabem menos né, mas cada dia eu aprendo mais com eles. Eu acho muito importante o trabalho com a EJA, acho muito importante e muito gratificante. Há um brilho no olhar deles né, até alguns que parece que não tá nem aí em algum momento que eles acabam se rendendo ao prazer de estar aqui, à importância a EJA e a gente fala muito porque ninguém passa pra trás a perna em alguém que tem conhecimento, se você não tem acaba passando. Então eu vejo assim que os professores passam muito isso pra eles. Eu vejo muitos que falavam que iam fazer só o ensino fundamental né e quando o ensino fundamental acaba tem uns que estão prosseguindo e a gente vê isso. A gente vê eles melhores no emprego sabe, já tá trabalhando aí pode melhorar no emprego. Eu tenho uma senhora que fez concurso pra agente escolar em Barra Mansa, como ela veio feliz. É muito bom! É muito bom! Às vezes tem um ou dois casos de sucesso mas parece que você teve cem. É muito bonito o trabalho. É difícil você entrar na EJA... também só quem gosta né, tem gente que entra e não quer ficar. Mas é difícil entrar e querer sair. É gostoso.

- (Cacau) Como eu coloquei lá no início, resgatar essa cidadania que está sendo perdida, essa sociedade que está sendo massacrada, esse aluno que não tem oportunidade e quando ele vem pra noite e descobre a escola como apoio, vira

referência pra esse aluno. Então é uma mudança. Eu acho que a longo prazo ele vai se modificar e vai ser alguém perante essa sociedade.

- (Bia) A EJA é um todo, ela não é só o intelectual. É também, a gente valoriza o intelectual mas eu como profissional da EJA, aprendi muito a fazer a minha avaliação não só cognitiva mas no procedimento, na atitude. Porque se eu dou um aulão sobre a valorização da água e o aluno deixa a torneira aberta não fez sentido, entendeu? Então o conhecimento dele tem que ser nas atitudes também e isso a gente vê muito. Todas as noites os alunos aqui quando a gente entrava no ano passado, porque eles fechavam dois ciclos comigo, eu acompanhei do 3º pro 4º, então os meus alunos do ano passado são os mesmos desse ano... quando eles entravam na sala de aula a noite eles não me davam boa noite, eles abriam a porta, entravam e sentavam. Eles faziam por mal? Não. Eles não faziam por mal, eles não foram criados assim numa casa onde eles chegam e dão boa noite, cumprimentam as pessoas que estão na sala, eles não foram criados assim. Às vezes os professores da EJA, ou então os professores que estão entrando agora que tem uma realidade com o regular se chocam muito porque é diferente. Eles não fazem porque eles querem te agredir, eles vivem uma realidade diferente, ainda mais aqui que é uma escola de periferia. Então o que acontece, eles entrava na sala de aula abriam a porta, sentava na cadeira de qualquer jeito e tal, com boné, era esse o comportamento dos alunos no início do ano passado. Toda noite que eles chegavam eu nunca fui agressiva com eles a ponto de falar “Boa noite! Você não fala com as pessoas...” não. Eles chegavam na sala de aula, eu sempre falava “Boa noite! Tudo Bem com você? Como foi seu dia? Vamos tirar o boné, vamos sentar direito...” e foi sempre assim, um mês assim. Depois de um mês “Boa noite professora”, “Posso entrar professora”. Porque aos poucos eles vão percebendo que o ambiente vai se transformando. “Se todo mundo dá boa noite porque eu não vou da também? Se todo mundo senta direito porque eu não vou sentar direito também?” E na hora de pedir, de conversar com eles... porque eles vem de uma realidade muito agressiva então o tom que você fala com eles pode dizer muito se a sua aula vai ser um fracasso ou se vai ser muito bom. Nem sempre a gente vai conseguir respeito de todo mundo, mesmo sendo assim, mesmo respeitando eles mas, se você não desistir, as primeiras aulas não serão uma beleza mas, depois eles vão perceber, eles vão se sentir intimidados, porque vários já se sentiram intimidados e pediram desculpas por não se sentar direito ou usar o celular durante a aula. Então eu acho que é uma questão socialização e de reeducação, reeducação social também, porque eles têm uma dificuldade muito grande, ainda mais aqui que é uma escola de periferia onde eles tem uma carência de tudo, não só intelectual mas financeira, social, então se você for trabalhando com isso tudo aos pouquinhos com respeito... porque eles querem muito respeito, eles sentem a necessidade de respeito, o comportamento deles agressivo é porque eles muitas vezes não tiveram respeito, eles foram tratados da maneira que eles tratam então eles esperam que você reaja da mesma forma. Então quando eles vêem que a gente vai tratando de maneira oposta ao que eles tratam eles já começam a entrar no ritmo, começam a deixarem de serem agressivos, começam a se sentirem constrangidos quando não estão cumprindo as regras... palavras que não faziam parte do vocabulário como boa noite, licença, desculpa, passam a fazer parte do vocabulário. Alunos meus do ano passado que hoje quando eles falam palavrão em sala de aula...porque falar palavrão na EJA é normal porque a realidade da EJA não é a realidade do regular, onde todas as crianças tem mãe e pai que ensinam que falar palavrão não pode, pelo contrário, na EJA eles tem mãe e pai que fala palavrão e eles acham que é normal... então quando a gente fala com eles que na sala de aula não pode falar, pra ter respeito, pra tratar de um maneira educada e quando a gente começa a conversar assim com eles e que eles falam palavrão eles pedem desculpa “Poxa professora desculpa hein, foi mal”. Então a gente consegue perceber. Esse ano eu consegui colher os frutos do ano passado, basicamente foi esse ano que eu consegui perceber isso entendeu? Então é todo um social, é todo um contexto que não parte só do intelectual usando o cognitivo só do conteúdo.

Considerando que a EJA pretende atender às necessidades de uma sociedade que foi desprestigiada e ignorada pelas ações públicas e que para isso, ela concentra suas ações de modo a cumprir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, é incontestável

o compromisso que esta modalidade tem com a formação humana de seus sujeitos, para que percebam seu potencial, desenvolvam suas habilidades e confirmem competências adquiridas no espaço escolar e, sobretudo, na vida. Para isso, deve-se conduzir o indivíduo a aprender dentro de um pensamento crítico, fazendo com que ele participe do trabalho e da vida coletiva e acompanhe as mudanças do espaço social onde está inserido. Acredito que um dos grandes desafios de ser professor consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se capacitando para atender às demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos. É necessário que o professor não se restrinja apenas a sala de aula, mas perceba que ele é parte integrante e responsável da escola e, porque não, da própria sociedade. Nesta questão pretendia-se identificar se o educador tem consciência do seu papel como agente facilitador nesse processo de transformação cultural e social que compreende a EJA, assim como o poder que a aprendizagem produzida neste contexto tem na formação humana de seus educandos.

Ficou explicitado nos discursos acima que os educadores em questão estão não apenas conscientes de seu papel, como estão imbuídos em contribuir de forma significativa para esta formação. Que eles conhecem as diversas carências desses sujeitos e sabem que os resultados de todo o investimento realizado para seu aprendizado e transformação vêm a longo prazo, pois cada um deles tem o seu tempo em virtude de suas histórias de vida e que esse tempo precisa ser respeitado. Eles entendem que boa parte de seus alunos os adolescentes não obtiveram quase nenhuma educação familiar, e até nenhuma em alguns casos, tornando deturpados seus valores, conceito de certo e errado, fazendo com que eles sequer saibam respeitar o outro porque também não foram respeitados. Todas essas carências, segundo os discursos, vem sendo trabalhadas em função da formação humana desses alunos, que são olhados, atendidos e avaliados considerando sua individualidade.

Nesta questão outros educadores comentaram sobre os desafios que eles precisam superar em virtude do universo de violência, ilícitos e drogas, aspectos que até então só haviam sido mencionados pela professora Bia. Apesar de não terem explicitado em suas falas, todos que abordaram esses fatores demonstraram suas preocupações com essa realidade num misto de preocupação com os alunos e com a própria segurança. Ainda assim, era fácil perceber a vontade de ajudar a transformar essa triste realidade. No entanto, também ficou claro pra mim que eles não se iludem e conseguem discernir aquele aluno que aproveita a segunda chance que a EJA representa, daqueles que, provavelmente, não sairão dali modificados. Ainda assim, mostraram-se comprometidos com todos, independente se obterão resultados positivos ou não. Mais um vez, comprovei sua percepção de que os conteúdos na

EJA não são prioridade, apenas uma das ferramentas para formar seus alunos para a vida, ainda que essa formação venha de forma lenta, em pequenos gestos do cotidiano.

### **3.3- Relatos de uma Gestora na SME**

Seguindo o critério de desidentificação adotado até este momento, denominarei esta gestora como Denise. Ela não informou sua renda familiar nem seu pertencimento racial porém, em virtude da presença significativa de melanina em sua pele, consta-se que a mesma é negra.

Esta foi a última entrevista a ser concedida tendo em vista a indisponibilidade da depoente em concedê-la ao mesmo tempo que os demais, em virtude de fechamento anual na SME e suas posteriores férias. Ao retornar Denise atendeu-me prontamente porém, não autorizou a gravação de nossa conversa, que acabou por transcorrer de forma produtiva mas bastante informal, não sendo possível que eu registre aqui seu conteúdo. Ela disponibilizou-se a responder a entrevista por email, preocupando-se em averiguar primeiro quais eram os questionamentos ali presentes. A forma escolhida por Denise para responder às perguntas não seguiu exatamente o roteiro por mim pré-estabelecido e transcorreu de forma absolutamente formal. Na verdade, ela enviou sua resposta num único texto, o qual tentarei fragmentar a seguir, visando retomar o roteiro em seu formato original.

Ao solicitar que Denise contasse um pouco sobre a EJA no município de Volta Redonda, ela escreveu:

- (Denise) O Município de Volta Redonda buscando “suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, na década de 90 iniciou o estudo e a estruturação de um Projeto adequado às especificidades do jovem e do adulto, oportunizando o acesso e permanência do mesmo na escola, estimulando-o a prosseguir sua trajetória na busca pelo conhecimento através dos estudos. Sendo assim, o Parecer nº 09/99 de 14/07/99 aprovou a implementação do Projeto Cidadania. A partir do ano 2006, em função das discussões nacionais acerca da Educação de Jovens e Adultos, Volta Redonda implementou-se a modalidade EJA em Unidades Educacionais distribuídas em bairros que concentram a parcela populacional que na Chamada Escolar aponta o desejo e a necessidade de retornar à escola. Essa ação qualificou o Projeto Cidadania como Modalidade Educação de Jovens e Adultos através do parecer nº 15/2005 e em consonância com as discussões em âmbito nacional. Certos das dificuldades muitas vezes encontradas pelos alunos atendidos nessa modalidade de ensino para se manterem presentes às aulas ao longo de todo ano, as vagas são oferecida sem unidades escolares inseridas em diversas comunidades, oportunizando ao aluno a matrícula na escola mais próxima de sua residência ou serviço. Essa ação é tomada para que se tenha a frequência e assiduidade necessárias ao sucesso da aprendizagem, evitando o abandono aos estudos e a possibilidade de se dar continuidade aos mesmos. Algumas escolas, inclusive, oferecem atendimento aos jovens e adultos no turno da manhã, a fim de absorver alunos matriculados que não

podem, temporariamente ou não, estudar no horário noturno. A organização da EJA se dá por ciclos de formação tendo a finalidade de favorecer a aprendizagem, respeitando o tempo, buscando assim favorecer a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e convivência social, o engajamento do aluno nos movimentos da sociedade, sua formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática, o prosseguimento de estudos, o ingresso e o progresso no trabalho. O percurso de aprendizagem do aluno nesta organização se dá em duas etapas: - Anos Iniciais: Ciclo básico de Alfabetização, 1º e 2º Ciclos; - Anos Finais: 3º e 4º Ciclos.

Sobre o perfil do aluno da EJA no município, ela relatou:

- (Denise) A Educação de Jovens e Adultos tem sido crescentemente procurada por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Atualmente 70% da clientela da EJA é composta por jovens entre 15 e 21 anos que não se adaptaram à proposta pedagógica da educação regular ou que apresentam a necessidade de trabalhar. Em 2011 a Equipe Coordenadora da EJA buscou levantar as expectativas dos alunos matriculados na EJA e foi apontado pelos alunos que eles querem concluir o ensino fundamental através da modalidade EJA com o objetivo de serem inseridos no mercado de trabalho, mas não visam apenas à certificação, mas esperam chegar ao Ensino Médio ou à Universidade para ascender social ou profissionalmente. Eles buscam romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Alguns alunos que cumprem medida socioeducativa ao serem matriculados na EJA são acolhidos pelas escolas, sendo que quando os mesmos terminam o cumprimento da pena e continuam na Unidade Escolar concluem o ensino fundamental se tornam alunos destaque mostrando habilidades essenciais para a continuidade nos estudos. Ao ingressarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos os alunos ampliam as possibilidades de socialização, isto é, convivem em um ambiente saudável de interação na diversidade. O processo de socialização é fundamental para o sucesso da aprendizagem e a permanência do aluno na escola.

Nesse trecho Denise reafirma a juvenilização da EJA no município, dado mencionado em vários relatos anteriores. O trabalho de levantamento do perfil dos alunos da EJA realizado pela SME ao qual ela faz menção evidencia a preocupação desta secretaria de educação em atuar de fato pautado em suas especificidades. No entanto, os dados por ela apontados não revela nada novo, que seja retrato específico desta comunidade. Os dados revelados neste estudo que se referem às aspirações dos alunos, condizem com o que constatei em minhas entrevistas. Ao escrever sobre alunos que cumprem medidas sócio-educativas, Denise aponta apenas aqueles que permanecem no espaço escolar mesmo depois do cumprimento da pena e como estes são bem sucedidos. Ela não menciona que estes, em sua maioria, freqüentam as aulas apenas enquanto cumprem sua pena, abandonando a escola quando a pena chega ao fim. Este dado ela mencionou apenas em nossa conversa informal, quando não havia nenhuma forma de registro. Ela atribuiu este comportamento ao fato de que, segundo ela, alguns desses alunos residem em outros municípios, o que dificulta sua continuidade. Fica óbvio a tentativa de evidenciar apenas aquelas intervenções que apresentam bons resultados.



A respeito do questionamento de como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais foram introduzidas nos currículos escolares da EJA e se existe ou existiu uma qualificação docente para trabalharem esses temas, segue o único trecho de seus relatos que ela aborda o tema:

- (Denise) No Ano de 2010 foi oferecido a todos os professores da EJA curso com aproximadamente 160h que tratava as Relações Étnico-Raciais, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que durante as Formações Continuidas, sempre durante as apresentações pelos professores se faz a reflexão com os mesmos respeitando as orientações das diretrizes.

Sucinta e vaga resposta. Mas demonstra que abordagens específicas para as ERE's não são de fato realizadas na formação continuada oferecida pela SME. O curso focado na temática foi oferecido uma única vez, não contemplado todos os docentes que atuam hoje na modalidade neste município, tendo em vista que vários desses professores ingressaram na EJA depois que o mesmo foi ministrado. Inclusive, na escola pesquisada há professores que se encaixam nessa realidade. Na conversa informal que tivemos, apesar de afirmar que a referida lei é trabalhada nas escolas e na formação continuada, ainda que de forma não expressa, ficou muito evidente que na verdade, isso não acontece, a não ser em história quando o currículo exige e nas demais disciplinas eventualmente quando o projeto trabalhado pela secretaria naquele período demanda. No mais, as ERER's são abordadas de forma eventual e superficial, quando há algum episódio que envolva situações de preconceito racial. Durante a conversa, mencionei o fato de que os professores que entrevistei não demonstraram atender às determinações da Lei 10.639/2003 em suas rotinas de trabalho e Denise se apresentou surpresa com o fato, como se fosse algo incompreensível. Mencionei que a percepção dos educadores de que a lei não vem sendo trabalhada talvez se deva ao fato de que esta determinação não é expressa pela SME. Denise mostrou-se pensativa e manifestou intenção de modificar a forma de trabalho na formação continuada para incentivar seus educadores a implementá-la nas ações pedagógicas da forma que deveriam. Ela tentou demonstrar ter identificado, através de nossa conversa, uma falha na forma de trabalho da SME e a determinação em corrigi-la, porém, uma pessoa que trabalha há muitos anos como gestora nesta modalidade não poderia estar inconsciente desta "falha". A verdade: a SME não introduziu essa temática nos currículos da EJA, pelo menos não de forma sistêmica e interdisciplinar, como determinam as diretrizes curriculares.

Quanto à pergunta se a SME promove, junto aos docentes, reuniões pedagógicas que tenham como foco estratégias metodológicas focadas nas experiências prévias dos estudantes, bem como em relação ao perfil do alunado, ela relata o trecho abaixo:

- (Denise) Para que a proposta da EJA seja desenvolvida a SME oportuniza quinzenalmente a Formação Continuada desenvolvida pelos implementadores da EJA e quinzenalmente o encontro dos professores nas Unidades Escolares para planejamento, sempre com a visão interdisciplinar. A Formação Continuada tem por objetivo apresentar temáticas que favoreçam a reflexão a respeito da proposta metodológica a ser desenvolvida na EJA, tais como: Perfil dos Alunos da EJA, Funções da EJA, Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade, Trabalho Diversificado, Formação de leitores na EJA, Avaliação, Evasão, Pluralidade Cultural, Letramento, Dificuldade de Aprendizagem. Ao participar de um projeto o aluno deixa de ser apenas um aprendiz de uma determinada área de conhecimento. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que está se apropriando, ao mesmo tempo, de um objeto de conhecimento cultural específico e se formando como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos, é impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os de um contexto sócio-histórico que lhes restou. A Proposta Pedagógica da EJA de Volta Redonda baseada na Pedagogia de Projetos busca organizar a aprendizagem através da cooperação entre professores e alunos, e destes entre si. Os questionamentos e as controvérsias conceituais influenciam o processo de construção de significado e o sentido que os alunos atribuem aos conteúdos escolares. A construção do conhecimento sofre influência das ações propostas tanto pelo professor quanto por colegas, meios de comunicação, familiares, amigos, atividades de trabalho e lazer etc. Portanto, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagem significativa. A diversidade cultural, social e etária apresentada pelos alunos da modalidade EJA, em Volta Redonda, é fator primordial para embasar o desenvolvimento da proposta curricular no município. De grande valor para o processo de construção do conhecimento e para o desenvolvimento da proposta de um projeto, o trabalho diversificado deve ser parte integrante do planejamento do professor no sentido de contribuir para o alcance dos objetivos propostos ao longo de um período letivo, tornando-se assim, suporte para a recuperação contínua da aprendizagem do aluno e também tem objetivo de minimizar o conflito entre alunos com diferentes idades.

Este trecho mais me parece parte de um material didático do que reposta a uma entrevista. Talvez o seja de fato. Creio que parte de suas linhas eu já havia lido em alguns dos referenciais teóricos que me serviram de suporte para esta pesquisa. Ainda assim, pautada na conversa informal que tivemos, percebo que as reuniões de formação são direcionadas pelas demandas apresentadas pelos alunos. Ainda que exista um planejamento a ser seguido, este mesmo é realizado seguindo essa premissa, sendo modificado sempre que necessário. O foco da formação é de fato o aluno, suas vivências e necessidades permeiam todo o processo formativo docente.

Sobre a avaliação da SME a respeito dos resultados da EJA em relação no que se refere à formação humana dos alunos que nela estão e seus egressos, Denise não respondeu nada. Ela apenas mencionou que:

- (Denise) Ao pensar em uma proposta metodológica que contemple resultados positivos na aprendizagem de jovens e adultos, há que se buscar diversas possibilidades de acordo com características e necessidades de cada contexto escolar. Portanto, Volta Redonda enfatiza a interdisciplinaridade visando o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos, não sistematizando a estratificação de conceitos. A culminância dos projetos de trabalho desenvolvidos nas Unidades Escolares, ocorre através de atividade extra-

escolar, denominada Feira de Educação de Jovens e Adultos – FEJARTE –evento garantido em calendário escolar pelo município. A FEJARTE é uma oportunidade de divulgar as atividades realizadas pelos alunos, sendo um momento de apresentar as potencialidades desenvolvidas ao longo de todo o ano de trabalho com os projetos nas escolas.

A todo momento em seus relatos escritos, Denise se esquivou de responder de forma clara e objetiva aos questionamentos realizados. Acredito que, visando não correr o risco de comprometer-se de forma negativa, ela tenha lançado mão de algum material previamente escrito para outro fim, tentando responder através dele. Mas esta é apenas uma hipótese, dada a natureza do conteúdo recebido. De fato, estes escritos não acrescentaram dados relevantes a esta pesquisa, tendo sido muito mais rica e esclarecedora a conversa mencionada, infelizmente não registrada a pedido da depoente. Neste depoimento caracterizou-se claramente o que Rojo (in IÑIGUEZ, 2004) define como *discurso autorizado*, no qual não pude identificar as expressões de Denise, mas sim o discurso previamente estabelecido pela SME sobre suas práticas na EJA neste município.

Para que houvesse relevância em minhas análises, durante a coleta de dados exercitei minha percepção para que, mais que uma boa ouvinte, eu pudesse de fato estabelecer uma relação entre meus entrevistados e os contextos sociais nos quais eles estavam inseridos, refletindo sobre quais seriam as contribuições que tais contextos dariam àqueles depoimentos, considerando que os sujeitos tendem a reconstruir o vivido com base nas suas referências, nas estruturas que permeiam sua vida.

Entendo que os dados revelados nesta entrevista representam construções sociais destes sujeitos, de suas trajetórias ao longo da vida, sua formação e suas práticas no cotidiano dentro e fora dos muros da escola. Esclareço que não pretendo atribuir a eles caráter absoluto, pois acredito que há vários caminhos, várias óticas, várias possibilidades, considerando que o universo acadêmico é produzido por múltiplos saberes e que a cada percepção cabe uma interpretação, que não é melhor ou pior, certa ou errada, apenas diferente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e analisar se os professores que trabalham com a Educação de jovens e Adultos (EJA) em uma escola do município de Volta Redonda exercem suas atividades docentes nas perspectivas da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para este fim, estabeleci alguns objetivos específicos, sobre os quais realizei diversas reflexões durante meu trabalho de campo e suas respectivas análises, e para os quais pretendo realizar algumas proposições a partir de agora. Contudo, não tenho a presunção de apresentar respostas definitivas, até porque o homem está em constante processo de transformação, então nada que se relaciona à natureza e à formação humana pode apresentar caráter definitivo. Entendo que este momento não se configura como uma conclusão do processo que iniciei através deste estudo. Ao contrário, é o início de uma nova etapa, onde os saberes adquiridos por meio das experiências aqui proporcionadas poderão contribuir para a superação dos desafios impostos aos docentes que lecionam nesta modalidade.

A decisão por pesquisar a formação docente para a EJA vem amparada na realidade de que, por muitas vezes, as práticas nela desenvolvidas vem sendo pautadas apenas na reprodução do conhecimento, não conseguindo atender às multiplicidades de saberes existentes na sociedade. Assim, são ineficientes em promover uma educação voltada para as especificidades de seus educandos. Parana (2005) afirma que:

Muitos dos adolescentes, jovens, adultos e idosos ingressam na EJA trazem modelos internalizados durante suas vivências escolares ou por outras experiências. O modelo predominante é o da escola com características tradicionais, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento, e o educando de receptor passivo deste conhecimento. Com base nesses modelos, muitos depositam na escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Há necessidades de romper com esses modelos e motivar a autonomia intelectual, afim de que se tornem sujeitos ativos do processo educacional. (PARANA, 2005, P.34)

Para refletir sobre a qualificação docente, relaciono suas demandas à implementação da Lei 10639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da História dos africanos no Brasil nas escolas de todo país, que ocasionou diversas mudanças no ensino, transformou a elaboração dos currículos e exigiu toda uma adaptação do educador para que pudesse atender às suas exigências.

Nas entrevistas discentes pude constatar a presença maciça de jovens na modalidade, confirmando a mudança do perfil destes alunos, movimento ao qual se denomina *juvenilização da EJA* que, segundo Hadadd (2007) teve início em 1992 e segue num

crescente, resultado principalmente, da distorção idade x série e das pressões oriundas do mercado do trabalho. Esta importante característica da EJA contemporânea fez parte também dos discursos de praticamente todos os docentes entrevistados, que apontaram este fator como determinante da mudança do perfil desta modalidade e o identificaram, unanimemente, como um desafio para as práticas docentes a ela relacionadas.

A juvenilização da EJA, apesar de não integrar de forma expressa os objetivos específicos desta pesquisa, ela os integra implicitamente, tendo em vista que vem sendo foco de discussões à medida que, conforme constatado, esta se apresenta num crescente na modalidade. Além disso, considerando que tal característica foi mencionada por diversas vezes nos discursos aqui presentes, seria inadmissível que esta não viesse contemplada em minhas considerações finais. Responsável por gerar infindáveis conflitos nos espaços escolares, a juvenilização da EJA tem alcançado amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais, obrigando os professores que atuam nesta modalidade a buscarem formas de atuar com este novo elemento. Identifica-se a necessidade eminente de que a educação consiga se adequar às particularidades e interesses deste aluno, o que não era considerado até pouco tempo devido às dificuldades em saber lidar com suas especificidades. Graças a ausência quase total de estudos ou debates nesta temática, e considerando às crescentes presenças destes jovens nos espaços da EJA, os docentes estão diante do desafio de descobrir metodologias para trabalhar neste cenário.

A juventude sempre foi considerada homogênea, constituída por indivíduos de faixa etária biologicamente estabelecida e demarcada pela idade, e muitas associadas a certas instabilidades sociais, como a irresponsabilidade, o desinteresse e desvios comportamentais. No entanto, acredito que esta é uma construção social, já que é composta de forma heterogênea, por pessoas de diferentes culturas e condições econômicas, comportamentos, interesses, necessidades e ocupações distintas. Segundo Bordieu (2003) “seria um abuso de linguagem subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente nada tem em comum” (P.153). Entendê-la assim significa considerá-la a partir do contexto social no qual está inscrita, envolvendo toda a diversidade que a constitui, e das normas que configuram tal sociedade, que atribuem dois modelos de juventude, uma que se constitui como direito e considera a idade biológica: estudar; ter irresponsabilidade, lazer, tempo poder sonhar, enfim, características desta fase vida; a outra compreende a idade social na qual, apesar de ter a mesma idade biológica, coloca os jovens prematuramente na disputa pelo mercado de trabalho, com responsabilidades de suprir suas necessidades existenciais, cerceando-lhes a possibilidade de desfrutar o que seria pertinente à sua idade biológica.

Assim, constata-se que a transição para a idade adulta é “socialmente manipulada e manipulável”. Ao verificar possibilidades desiguais à mesma faixa etária, deparamo-nos com a indefinição do que é ser jovem

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação (BOURDIEU, 2003, P. 153).

Dessa forma, a juventude contemporânea é uma construção social, não podendo ser estabelecida pelo limite da idade biológica, já que o jovem tem contraído responsabilidades de adulto. Pais (2003), afirma que “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003, P.37).

Nos demais aspectos, os discursos revelam que o perfil dos alunos da EJA continuam muito próximos daquele que sempre a constituiu, assim como as razões que os levam a se afastarem da escola e depois retornarem para integrar esta modalidade, ou seja, exceto alguns aspectos como a juvenilização anteriormente mencionada, os mesmos problemas sociais continuam permeando estes sujeitos, ainda que tenhamos transcorrido várias décadas desde a primeira determinação constitucional para práticas de ensino voltada para adultos. Da mesma forma, o preparo para o mercado de trabalho e a ascensão profissional, além da preocupação com o modo de se portar, de se relacionar com as pessoas e com o mundo em que se vive, continuam sendo apontados pelos discentes como os fatores mais relevantes de sua relação com o processo educacional.

O fator motivacional também foi considerado nas entrevistas docentes, nas quais pude perceber a alta rotatividade dos profissionais desta modalidade, considerando que em sua maioria, os entrevistados ali lecionam há poucos anos. Sabe-se que muitos dos professores da EJA decidem trabalhar com a modalidade por falta de opção, já que precisavam cumprir carga horária ou porque só tem horário noturno disponível considerando que no restante do dia lecionam no ensino regular. Essa realidade manifestou-se presente no universo pesquisado, ainda que os docentes tenham afirmado que, a longo prazo, ali permaneceram por opção. Neste aspecto, os discursos mostram que as demandas dos sujeitos da EJA, tão particulares, em muitos casos, transformam a forma docente de ver o espaço escolar. À medida que eles se relacionam, a convivência entre eles desperta um novo fator motivacional para que eles ali permaneçam: o desejo de contribuir para a melhoria da vida destes alunos. Esse vínculo do querer ajudar aquele que deseja aprender, explicitado de diferentes formas pelos educadores

entrevistados, presente em seus discursos ainda que nas entrelinhas, quando construído na relação de professor e aluno em sala de aula é primordial para toda e qualquer ação que tem por objetivo a mudança e transformação da realidade social e cultural do educando.

O vínculo ao qual me refiro é constatado nas falas docentes e discentes quando estes narram como são construídas suas relações em seus cotidianos. Percebe-se que o educador é o responsável pelo bom relacionamento com seus alunos, o qual tem influência direta para a criação de um clima favorável ou não à aprendizagem. Faz-se imprescindível que tais educadores sejam capazes de perceber que seus alunos são seres pensantes, cheios de capacidade e portadores de ideias, mas acima de tudo, que sejam reconhecidos como seres humanos. Estes educadores devem transformar seus alunos em agentes ativos, participantes de todo o processo de aprendizagem. Fazê-los perceberem-se capazes de interferir e transformar suas realidades, assim como a de todo país.

Constata-se que os docentes pesquisados têm consciência do seu papel como agentes formadores na vida de seus educandos, de forma a contribuírem para que se cumpram as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Tal percepção também foi registrada nos discursos discentes, que percebem o comprometimento de seus educadores para obterem sucesso nesta atribuição. Contudo, sabe-se que, para que tais funções sejam realizadas e apresentem resultados satisfatórios, é necessário que se considere e valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos, advindos de diferentes culturas e movimentos sociais, urbanos e rurais, com vivências construídas a partir desses espaços. Dessa forma, o professor enriquece seu processo de formação e ganha um aliado significativo que possibilita o acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, do qual foram expulsos por diversas razões, motivo pelo qual ainda vivem às margens do sistema educacional do país. Assim, ele contribui para a formação deste cidadão, na medida em que este se torna um integrante social e percebe-se como sujeito histórico. Para tal fim, a formação docente deve considerar que os alunos da EJA estão inseridos numa realidade específica, na qual seus sujeitos carregam consigo contribuições de vivências que devem permear seu trabalho.

Neste aspecto reside um desafio para o educador transitar entre o acadêmico e o profissional, o jovem e o adulto, para que se consiga ensinar em um espaço compartilhado. Para isso o primeiro passo é a aceitação destas diferenças por parte dos professores e da escola. Ninguém pode transpor um desafio sem antes aceitá-lo. Conhecer o educando e suas aspirações faz parte deste processo, para que se consiga articular uma proposta curricular que atenda suas expectativas. O auto-questionamento do perfil de educador e a revisão das práticas pedagógicas são imprescindíveis para que se consiga atender às diferenças etárias e

ritmos de aprendizagem. O incentivo à convivência e à troca de experiências entre os jovens e adultos pode ser uma ferramenta importante a ser explorada nessa trajetória de busca pela transposição de tantos desafios.

Segundo Arroyo (2005) a trajetória da EJA apresenta uma delicada relação existente entre um diálogo que considere a importância do saber popular socialmente produzido e a garantia de que o aluno tivesse acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Então, compartilho da teoria Freireana, que objetiva promover uma educação voltada para a realidade do educando e reitero a importância de se valorizar os elementos da realidade do aluno, para que se possa promover uma educação pautada na prática da liberdade, na busca da autonomia do educando, além da promoção de sua integração social e no mercado de trabalho, para que esta se dê de forma consciente. Este é o cenário que deve nortear as práticas docentes e inspirar seu entendimento quanto as diferentes realidades nas quais estão inseridos os sujeitos desta pesquisa e sob as quais devem ser estruturadas as políticas públicas produzidas para a formação do educador da EJA. Contudo, apesar dos professores afirmarem em seus discurso que os conhecimentos prévios de seus alunos vem permeando suas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere a ensinar para a vida, encontramos uma contradição a este respeito ao realizar tal questionamento aos alunos, que em sua maioria, não identificaram tais práticas no contexto escolar.

Da mesma forma, os discursos se contradizem quando abordamos as práticas docentes necessárias para atender às exigências da Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares para as EJA's. Em ambos os casos, os relatos demonstram que discursos e práticas não vem caminhando juntos nas ações da maioria destes professores. Este é um fator potencialmente grave porque ao ignorar a presença do negro na escola e não discutir e combater a discriminação racial dentro e fora de seus muros, a EJA reproduz o racismo. Isso foi claramente constatado no depoimento de uma das discentes que afirmou que numa prova de português relacionou a frase "*a coisa está preta*" com "*a coisa está ruim*", quando na verdade a intenção da professora era que os alunos relacionassem com "*a coisa está difícil*". No entanto, esta professora não deu sua contribuição didática para que seus alunos não relacionassem a "coisa preta" com "algo ruim". A educadora mencionada, assim como tantos outros educadores o fazem, vem passando pelas vidas de seus alunos sem trabalhar uma política anti-racista visando desmistificar convicções preconceituosas que estes trazem consigo.

É de vital importância que os negros tenham sua história contada sob as perspectivas de suas lutas, mostrando sua participação histórica de forma positiva na construção da



sociedade na qual vivemos hoje. Para tal fim, é essencial que se realize uma reformulação eficiente nos cursos de formação docente no que se refere às contribuições africanas e de seus descendentes na formação da cultura brasileira. Entende-se que a ignorância sobre tais contribuições estimulam o preconceito racial e acabam por disseminar comportamentos racistas dentro das escolas e, conseqüentemente, em todo o âmbito social.

Outra estratégia que pode contribuir para este fim é a utilização de oficinas que abordem e discutam as ERER's, as quais podem ser ministradas tanto em cursos de formação continuada para a capacitação docente, assim como com os próprios alunos em salas de aula. Tais oficinas possibilitam o conhecimento e a atualização de informações sobre conceitos como racismo, anti-racismo, diversidade étnico-racial, identidade e diversidade, contribuindo para a descolonização de imaginários racistas mediada por uma ação pragmática. Elas podem abordar temas como *A Consciência Negra*, falar sobre importantes personalidades negras (artistas, escritores, políticos) e suas contribuições para nossa sociedade, utilizar a arte para falar de preconceito, discutir intolerância religiosa, características corporais enfim, são infinitas as possibilidades, sendo estas apenas algumas sugestões. Considerando que continente africano é o principal componente na construção da diversidade étnico-racial nos solos brasileiros, faz-se urgente questionar sua ressignificação através da ótica desta lei, objetivando uma reflexão sobre a construção de uma educação que inclua em seus currículos as reivindicações do Movimento Negro no Brasil, as culturas negras brasileiras e suas contribuições em nossa sociedade, economia e políticas pertinentes à História do Brasil.

Ainda que em vários relatos a SME, representada por sua gestora, e seus docentes afirmarem o contrário, constatei nesta pesquisa que apesar dos mesmos conhecerem as legislações que prescrevem a obrigatoriedade ao ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira as práticas educativas, estas permanecem, marginais e/ou realizadas de forma equivocada no que se refere aos saberes, fazeres e dizeres dos povos africanos e da diáspora, sendo raras a exceções. Os anos em que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira estiveram ausentes no currículo das universidades, dos cursos de formação de professores e da Educação Básica abriram espaços para muitos equívocos.

Admite-se que os discursos dos professores sofrem influências de instituições e estruturas sociais, neste caso a própria SME e os profissionais envolvidos em toda estrutura educacional deste município, inclusive seus parceiros docentes, como também são capazes de construir estas estruturas e instituições. Fato que pode ser descrito pelo princípio de intertextualidade presente no processo de análise do discurso, isto é, todo discurso está ancorado em outros discursos, ainda que seus sujeitos não concordem com alguns pontos,

partilham de discursos comuns e muitas vezes se complementam formando uma rede de conhecimento.

Refletindo sobre todo o contexto desta pesquisa, entendo que a marginalização no currículo de saberes das populações negras brasileiras, a forma equivocada ou a inexistência de abordagens docentes sobre a História e Cultura africana, o silenciar diante às práticas discriminatórias, enfim, nada disso é proveniente de práticas ocasionais, outrossim, acredito que as mesmas refletem políticas organizacionais do Estado. Tenho convicção de que a SME constitui-se como grande responsável por este cenário, porque ela vem se refutando a responsabilidade de incluir as EREER's em seus Projetos Políticos Pedagógicos, assim como na formação continuada que oferece aos seus docentes. Introduzir esta temática em suas abordagens e discussões é imperativo para que a SME proporcione-lhes a preparação adequada para a ensinagem na EJA que contribuiria, significativamente, com suas práticas pedagógicas docentes.

Em virtude da SME oferecer uma formação docente continuada que atende as perspectivas das Diretrizes Curriculares para as EREER's, percebe-se que esta qualificação não tem apresentado resultados que contribuam para que seus sujeitos adquiram conhecimentos a respeito das africanidades brasileiras, reconheçam a participação e contribuição dos negros para nossa construção cultural e social e, conseqüentemente, reproduzam atitudes respeitadas dentro e fora dos muros da escola. Os educadores desta rede municipal até atendem algumas especificidades de seus sujeitos, porém, no que se refere às práticas voltadas para as EREER's, estes estão absolutamente ausentes do seu cotidiano.

Percebi que a SME espera que os profissionais da EJA deste município estejam empenhados em colaborar para a construção de novas relações interétnicas, se empenhem em combater seus próprios preconceitos e superar suas ignorâncias relativas à história e à cultura dos brasileiros descendentes africanos. Contudo, não há o mesmo comprometimento por parte desta secretaria no sentido de proporcionar-lhes subsídios para tal.

Além disso a SME não adota práticas de controle nem possui instrumentos de medição que possam aferir se as práticas docentes estão em conformidade com aquilo que eles aprendem na formação continuada. Para suprir tal necessidade esta secretaria poderia e deveria buscar parcerias com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e seus grupos correlatos criados em universidades, pois estes têm toda estrutura necessária para auxiliá-la na busca por tais respostas, assim como orientá-la quando a recursos e possibilidades que corrigissem as deficiências encontradas, contribuindo assim para a estruturação de uma

política municipal de educação calcada em práticas que auxiliem o combate ao preconceito racial .

Contudo, antes de buscar formas que proporcione a aferição dos resultados do trabalho desenvolvidos pela SME na EJA, esta deve rever com urgência seus currículos e as ações que estes demandam para que de fato implementem a Lei 10.639/2003 em seus espaços escolares. Uma alternativa para iniciar este processo poderia ser a implementação da oferta sistemática do curso de história da África que eles ministraram há anos atrás, para que a totalidade de seus docentes fossem contemplados com seus conteúdos. Ele deveria ser ministrado dentro da educação continuada, para que sua adesão fosse total, tendo em vista que esta formação é obrigatória para os professores da EJA neste município. Juntamente com esta nova abordagem, a SME poderia introduzir o ensino de técnicas para atuar junto à heterogeneidade dos sujeitos da EJA, principalmente no que se refere às exigências das Diretrizes para as EJA's.

A urgência em tomar partido e contribuir para esta temática se justifica porque para além do ensino e da aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, identificar o contínuo civilizatório africano como um sistema capaz de auxiliar em diversas mudanças no chão da escola, assim como fora de seus muros, ou seja, nos espaços de lazer, nas tarefas pedagógicas cotidianas, nos espaços de convivência de toda natureza e assim fazer uso de uma linguagem pedagógica que contemple os saberes e fazeres dos negros da diáspora e do continente africano é essencial para realizar estudos a respeito da afrocentridade, aspecto sobre o qual as discussões devem, impreterivelmente, estar incluída nas pautas dos cursos de capacitação dos professores desta SME, para que sejam ferramentas que auxiliarão fundamentalmente na construção de uma pedagogia antirracista pautada no diálogo e no intercâmbio entre os diferentes sujeitos, e no desenvolvimento de estudos sobre as diferentes raízes da cultura brasileira.

Posso inferir que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 não garantiu a inclusão das temáticas africanas e Afro-brasileira nas práticas docentes desta secretaria. Percebo que sem a compreensão por parte dos docentes envolvidos neste contexto sobre a importância da referida lei para os sujeitos da EJA, sua obrigatoriedade não é capaz de propor mudanças significativas no trabalho dos mesmos. Embora eu admita que, no campo educacional, possamos comemorar alguns avanços a partir da homologação da Lei 10.639/2003, assim como a aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, ainda é preciso que as secretarias municipais e estaduais de educação implantem um programa de qualificação docente para que

esta lei seja cumprida. Esta pode ser uma estratégia para suprir as lacunas referentes à necessidade de combater o racismo e à discriminação racial que se materializa no cotidiano da escola. Não há mais tempo para silenciarmos as discriminações raciais nos espaços escolares. Para aplacar a perversidade do racismo nas instituições educacionais, é imprescindível que se faça intervenções pedagógicas que remetam à vida, à cultura e às imagens dos povos africanos e dos povos negros no Brasil, de formas a afirmar a parcialidade da escola, sua responsabilidade no enfrentamento das desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil, cumprindo assim o que determina a lei e suas diretrizes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, Ltda. Lisboa, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a varias mãos a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, Senado Federal: 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 1/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.639/03, 9 de janeiro de 2003. Disponível em [http://www.gov.br/ccivil\\_03/leis/Lei\\_10.639/2003.htm](http://www.gov.br/ccivil_03/leis/Lei_10.639/2003.htm).

\_\_\_\_\_. Lei. Nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CANEN, Ana. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças.** In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: v.16, n .59, p.297-308, jun, 2008

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90**. In: Políticas Públicas e Educação Básica (org.), São Paulo: Xamã, 2001.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: desafios e perspectivas**. In: NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 304 p. p. 180-216.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento**.org. Manuel Barros da Mottatrad. Elias Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GIL, Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva(Orgs.) **Experiências Étnico - Culturais para Formação de Professores**. 3ª Edição. Minas Gerais: Editora Autentica, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da Década da Educação para Todos**. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000a

HADDAD, Sergio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasilin: Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro (org.)** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Rio de Janeiro. In: Textos Para Discussão No 807, IPEA, julho de 2001.

\_\_\_\_\_. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

IÑIGUEZ, Lupicínio. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª edição, Brasília: Cortês, 2003.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Estudos avançados, vol.18, n.50, pp. 51-66. São Paulo. 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

\_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Laicidade e Religiosidade em escolas públicas de BH**. São Carlos: Encontro Regional dos Pesquisadores em Educação da Região Sudeste, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo:n. 12, set./dez.1999.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Mobral**: a Falácia dos Números (Um desacerto autoritário II). Síntese, n. 23, set. – dez. 1981, p. 83-114. 1982.

REGIS, Kátia. **Relações Etnico-raciais e Currículos Escolares\_ análise das teses e dissertações em educação**. SãoLuis: EDUFMA, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCÁRDUA, M. Paiva. **Educadoras Populares E Eja:Saberes, Formação E Trabalho Pedagógico.**Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2002.

SILVA, N. Neves. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais.** Disponível em: [http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino\\_neves2](http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino_neves2), 2011.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação a Afirmativa: razões históricas.** Rio de Janeiro: Quertert: EDUR, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais.** In: Cadernos Penesb, Niterói: Editora da UFF, nº. 4, p.145-160, 2002

\_\_\_\_\_. **AFRICANIDADES: Produções Identitárias e Políticas Culturais.** Vitória: EDUFES, 2013

\_\_\_\_\_. **“O papel da educação na construção das identidades étnicas como fator primordial para o exercício pleno da cidadania”.** IN: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexandre e SISS, Ahyas (orgs). **AFRICANIDADES: Produções Identitárias e Políticas Culturais.** Vitória: EDUFES, 2013.

SISS, Ahyas& MONTEIRO Aloísio J. J. (Orgs.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações.** Rio de Janeiro: Quartet/Leafro/Edur 2011

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Negro, indígenas e educação superior.** Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2010.

SISS, Ahyas e BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Processos Formativos e as Contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros da Ufes e da UFRRJ.** In: BACKES, J.L; OLIVEIRA, R. C. de; PAVAN, Ruth (orgs).**Políticas Educacionais, Currículo e Diversidade Cultural na Educação Básica.** Campinas: Mercado das Letras, 2015.

SILVA, J. Adriani. **Um Estudo Sobre As Especificidades Dos/As Educandos/As Nas Propostas Pedagógicas De Educação De Jovens E Adultos– Eja:Tudo Junto E Misturado!**Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria&Educação, Porto Alegre: n. 4, 1991.

TELFER, R.; SWAN, T. **Teacher motivation in alternate promotion structures for NSW high schools.** The journalofEducational A

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos.** Porto Alegre: Sulina/ ULBRA, 1999.



**APÊNCICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor AhyassSiss, cujo objetivo é mapear, identificar e analisar os impactos provocados na Educação de jovens e Adultos do município de Volta Redonda pelas Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Sua participação nesse estudo é voluntária, podendo haver desistência a qualquer momento. Ela consiste em participar de uma entrevista, que será gravada, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 30 min.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através do email [bjeronimo@id.uff.br](mailto:bjeronimo@id.uff.br).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Volta Redonda, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE**

Nome  
Idade  
Pertencimento Racial (auto-declarado)  
Atuação Profissional  
Cursando Ano  
Renda Familiar

1. Quais os motivos que fizeram que você se afastar da escola?
- 2- Porque você resolveu retomar os estudos? Quais os motivos que fizeram que você buscasse novamente à escola?
- 3- Hoje, estando na escola novamente, qual a importância da educação para sua vida?
- 4- Você gosta das aulas, do jeito que os professores explicam as matérias e conduzem as atividades em sala de aula? Pode me falar um pouquinho sobre isso, como as matérias são dadas?
- 5- Nos dias de sono e de cansaço, o que faz você não perder o interesse no que está sendo falado pelo professor? Como o professor, você e seus colegas lidam com isso, ou seja, com o sono e o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho, seja na rua ou em casa?
- 6- Você sente que a sua realidade de vida, que os seus conhecimentos estão presentes nas aulas, nas atividades, na forma que é dada a matéria. Por quê?
- 7- Existe uma lei que obriga as escolas a trabalharem questões relativas às desigualdades raciais dentro da escola, nas disciplinas. Existe uma abordagem dos seus professores em relação a isso, ou seja, nas atividades e nas aulas expositivas, existem momentos de discussão sobre a desigualdade racial?
- 8- Você se sente valorizado enquanto pessoa dentro da escola? Por quê?
- 9- Você já sofreu algum preconceito e/ou violência dentro da escola? Se sim, o que aconteceu?
- 10- O que você espera da vida depois que sair da escola?

### APÊNCICE 3 – ROTEIRO DE ESTREVISTA DOCENTE

Nome  
Idade  
Pertencimento Racial (auto-declarado)  
Atuação Profissional  
Formação Acadêmica  
Renda Familiar

- 1- Conte-me um pouco sobre a sua experiência e a sua motivação no trabalho com a EJA.
- 2- Você sente dificuldade em lecionar para adolescentes e adultos simultaneamente? Como é trabalhar ao mesmo tempo com faixa etárias tão distintas na mesma sala de aula?
- 3- A sua formação acadêmica lhe deu subsídios para trabalhar com a diversidade do público da EJA? Se não, qual é a sua forma de se qualificar nesse sentido?
- 4- Há incentivo da SME nesse sentido?
- 5- Em 2003 foi promulgada a Lei 10.639, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2004 a SECAD lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Você, enquanto professor, tem propriedade sobre esses documentos e faz uso de suas diretrizes nas suas aulas na EJA? Se sim, como é feita a utilização dos temas na prática do processo de ensino-aprendizagem; por quais metodologias eles são incluídos nas aulas? Se não, explique sobre os motivos do não desenvolvimento desses temas.
- 6- O público da EJA é, em sua maioria, de múltiplas características e diversidades, sejam elas étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero ou geracionais. Por serem alunos jovens e adultos, trazem uma bagagem sociocultural muito diferente das turmas ditas regulares. Nessa perspectiva, existe uma preocupação em relação a utilização dos conhecimentos prévios e do perfil dos alunos no contexto do processo de ensino-aprendizagem? Conte-me um pouco sobre isso, mesmo que não haja essa preocupação, relate os motivos e sua visão sobre o assunto.
- 7- Qual a avaliação que você, educador da EJA, pode fazer sobre a formação humana desses sujeitos do conhecimento?

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA DA SME**

Nome

Idade

Pertencimento Racial (auto-declarado)

Atuação Profissional

Formação Acadêmica

Renda Familiar

- 1- Conte-me um pouco sobre a EJA no município de Volta Redonda. (Foco no desenvolvimento das aulas, na quantidade de oferta e de alunos).
- 2- (Se não for abordado na questão acima) A SME possui um perfil do alunado da EJA no município? Poderia nos falar sobre ele.
- 3- Como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais foram introduzidas nos currículos escolares da EJA? Existe, ou existiu, uma qualificação docente para trabalharem esses temas? (Foco na introdução da Lei e na formação docente).
- 4- (Caso na questão acima não seja introduzido o tema das metodologias de ensino) A SME promove, junto aos docentes, reuniões pedagógicas que tenham como foco estratégias metodológicas focadas nas experiências prévias dos estudantes, bem como em relação ao perfil do alunado?
- 5- Qual a avaliação da SME a respeito dos resultados da EJA em relação à formação humana dos alunos que nela estão e seus egressos?

**ANEXO A – Lei Nº 10.639/2003****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

## **ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

### **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (\*)**

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

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e

coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(\*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.