
A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luciano Oliveira¹, Maria José de Resende Ferreira²

Pós-graduação *Lato Sensu* em Proeja, Instituto Federal do Espírito Santo
E-mail: lucianoliveira010742@gmail.com, majoresende@yahoo.com.br

RESUMO

Esse artigo representa um recorte do trabalho monográfico apresentado para a conclusão do curso de Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada à Modalidade de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória. O trabalho que descrevemos localiza-se no campo de estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com recorte específico para a questão étnico-racial. Nosso objetivo era saber qual o lugar da questão étnico-racial na EJA, no contexto das discussões geradas a partir da implementação da Lei nº 10639/03. Nossa pesquisa foi de cunho quanti-qualitativo, com a realização de um estudo de caso na escola municipal de Cariacica, no Estado do Espírito Santo. Utilizamos como aportes teóricos Müller (2008); Gomes (2007); Arroyo (2007), dentre outros. Esses autores nos levaram a considerar que a história de exclusão do povo negro tem profunda ligação com a situação de desigualdade socioeconômica em que vivem os afrodescendentes. Com isso, constatamos que esse quadro de exclusão se repete e perpetua-se no meio escolar, em suas diversas modalidades de educação, inclusive na EJA. Concluímos em nossa pesquisa, que os alunos (as) se reconhecem como afrodescendentes, mas ainda identificam o racismo no outro. Quanto aos professores (as) é grande a desinformação sobre a Lei nº 10639/03. As regiões onde a EJA se faz presente são áreas de maioria afrodescendentes. E, que apesar dessa realidade, as discussões sobre a temática não tem privilégio nesses espaços escolares.

Palavras-Chaves: Desigualdade social. Educação de jovens e adultos. Educação para as relações etnicorraciais.

INTRODUÇÃO

Nosso estudo analisa em linhas gerais, como a educação, visto como fator de inclusão social e econômica vem contribuindo para reforçar a exclusão dos afrodescendentes no Brasil. Para compreendermos como tal exclusão por parte do sistema escolar se concretiza, é preciso estar atento às peculiaridades e ambiguidades do preconceito racial no Brasil.

É inegável o peso histórico do preconceito racial em nosso país e seus desdobramentos na realidade da maioria dos afrodescendentes. Segundo Müller (2008, p. 20) “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação”.

A discriminação citada acima tem ligações profundas com um quadro de desigualdade social e econômica. O que dificulta sua identificação e conseqüentemente seu combate é a naturalização e o silenciamento sobre o tema, visto pela maioria da população como natural em nosso país.

¹ Licenciado em História (UFES); especialista em Educação Profissional de Jovens e Adultos; professor da Rede Municipal de Cariacica ES.

² Doutora em Educação. Coordenadora e Professora do Proeja, Ifes Campus Vitória. Membro do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES.

Pesquisas realizadas em 1999 com base nas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) confirmam que a pobreza no Brasil tem cor. De acordo com Henriques (2002, p. 26) “Os negros, em 1999; representam 45%da população brasileira, mas são 64%da população pobre e 69%da população indigente. Os brancos, por sua vez, correspondem a 54%da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes.”¹

A partir destes dados constatamos que ao discutirmos questão racial no Brasil não podemos perder de vista as profundas relações que esta tem com questões de ordem histórica, social e econômica e todas as ideologias construídas por trás da questão racial. Outro dado importante a acrescentarmos em nossa discussão é a naturalização da própria desigualdade social existente no Brasil, que tem características específicas. Para Henriques (2002, p. 13) “A persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica social e política”.

A naturalização da desigualdade tem origens históricas e institucionais, ligadas à escravidão e a abolição tardia, sendo assim, é grande a resistência em identificar o combate à desigualdade, em particular a desigualdade racial, como prioridade das políticas públicas.

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).

O racismo é um problema cultural, de mentalidade, seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Daí a importância de refletirmos como o tema é tratado no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de transformar o imaginário, valores, culturas e condutas.

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e “racializado”, tal perfil vem sendo construído desde o século passado com o objetivo de integrar seletivamente a pobres e negros. Segundo Arroyo (2007, p. 116) “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, as massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”.

Como esclarece Arroyo (2007) é no contexto ditado pela ideologia da democracia racial² que o sistema escolar público promoverá uma “inclusão excludente” ou a “integração seletiva” concluindo, portanto, que o sistema educacional vigente traz consigo um vício de origem que é muito eficaz para os propósitos excludentes para que foi estruturado.

Prova dessa estrutura excludente e racista se materializa até nossos dias nas turmas especiais de repetentes e também nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, revelando em sua cor a lógica preconceituosa de nossa educação.

As bases para a legitimação dessa hierarquia excludente, que se reproduz na escola, está pautada na sua pretensa igualdade de acesso para todos e por entender-se possuidora de um conhecimento universal. Segundo Arroyo (2007), tal igualdade e universalidade são “concebidas em abstrato, não

¹ Em 2007, a situação pouco se altera, segundo Pilherio (2008, p. 33): [...] temos que 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro, ou 41,7%, da população negra concentrava-se na mesma situação de vulnerabilidade. No caso da indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 6,6% dos brancos recebem menos ¼ de salário mínimo per capita por mês, esse percentual salta para 16,9% da população negra, quase três vezes mais.

² Podemos compreender o mito da democracia racial como “corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a desigualdade racial contra s negros no Brasil, e, de outro perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema o venha ignorando a questão racial” (ARROYO, 2007, p.117).

Voltamos aqui à questão do silenciamento do racismo, já comentados em nível social e prolongado e perpetuados no sistema educacional. Segundo essa visão, o fracasso ou o sucesso no percurso escolar é visto, segundo a lógica da responsabilidade individual entre supostamente iguais, uma vez que dentro da escola todos são iguais e compartilham de um mesmo conhecimento universal.

Segundo Arroyo (2007) os alunos “chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado” (ARROYO, 2007, p. 117).

QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As duas questões na verdade, nunca andaram separadas. Percebemos com o auxílio das pesquisas sobre a história e sujeitos da EJA que os afrodescendentes sempre estiveram presentes nessa modalidade da educação, justamente por fazer parte da população que por várias causas foi excluída do processo educacional.

Gomes (*apud* ARROYO, 2001), ressalta que pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação.

[...] 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).

Segundo a autora 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”.

As estratégias de combate ao racismo devem ter, portanto, lugar privilegiado na EJA, uma vez que o preconceito racial é entendido como um problema cultural, de mentalidade “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]” (ARROYO, 2007 p. 113). Então, acreditamos que a EJA pode ser um espaço educativo capaz de transformar essa realidade. Segundo Gomes (2005),

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

No entanto, de acordo com a autora, a forte presença da população negra nas salas de aula dessa modalidade, não tem sido suficiente para a garantia da realização de um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão séria sobre a educação racial nesse espaço.

Na mesma perspectiva da autora supracitada Freire (2006) ao fazer considerações sobre a docência ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Tratar a questão racial na EJA, portanto, está de acordo com os princípios básicos dessa educação que visa o respeito à diversidade e à conscientização dos sujeitos.

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na Educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as). Esses sujeitos

[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos (GOMES, 2005, p. 95).

Ao contrário do que pensam muitos educadores(as), ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA em específico, é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade de alunos (as) negros (as) e não negros (as).

DIALOGANDO SOBRE A EJA E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EMEF “RENASCER”

O percurso metodológico

A presente pesquisa foi desenvolvida na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Renascer, no bairro Jardim Palmares no município de Cariacica. A unidade de ensino do noturno é composta majoritariamente por adultos, maioria mulheres afrodescendentes que exercem as mais diversas atividades, como por exemplo: diaristas, vendedoras ambulantes, costureiras e donas de casa. Importante ressaltar que grande parte dessas mulheres é responsável pelo sustento do lar.

Outra especificidade dos alunos (as) da unidade pesquisada é sua naturalidade, a maioria dos educandos provem do interior de outros Estados do país, como Minas Gerais e Bahia, a procura de melhores condições de vida e oportunidades.

Foi empreendida uma investigação qualiquantitativa de caráter exploratório. Optou-se pelo estudo de caso que se caracteriza, segundo Gil (1996, p. 54) “[...] no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O instrumento utilizado na pesquisa foi a aplicação de questionário semi-estruturado, contando com a participação de alunos e professores.

Os professores da EJA e a educação etnicorracial

Quanto ao conhecimento dos professores (as) sobre a Lei nº 10639/03 que institui a obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino, a temática História e cultura Afro-brasileira e Africana não há unanimidade, poucos conhecem a algo sobre o assunto e reconhecem sua importância.

Vale lembrar que o ensino de temáticas étnico-raciais tem sido obrigatório no currículo das redes de ensino desde nove de janeiro de 2003, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10639/03 que surgiu como resultado da histórica reivindicação, em especial do Movimento Negro e de educadores ligados ao movimento³.

Quando perguntados se consideram a Lei nº 10639/03 importante, dos seis professores que preencheram o questionário, dois não consideram a Lei importante; um dos professores argumenta que “essa temática já é abordada durante o ano letivo”.

³ É importante acrescentar que a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica realizou através do Instituto Elimu Professor Maciel, um curso de formação para trabalhadores (as) em Educação, sobre a Lei 10639/03, abordando diversos temas ligados à Lei e à questão racial na Educação. O mesmo curso foi realizado em 2007/2008 no município de Vila Velha e em 2008 no município de Vitória.

Percebemos na fala de alguns educadores resistência em tratar da questão étnico-racial na educação, segundo Gomes

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente de professores (as) negros (as) (GOMES, 2005, p.103).

É muito presente no meio educacional, o pensamento de que a questão racial não é tema central das discussões em sala de aula. Só professor/ a negros (as) engajados politicamente na causa, ficaria responsável pelo debate do assunto. Trabalhar a questão étnico-racial na Educação seria um esforço pessoal de alguns educadores (as) ligados politicamente à causa. A maioria dos professor (as) não reconhece importância substancial do tema, tendência que de acordo com Santos (2005) é reforçada pela Lei nº 10639/03.

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira seja ministrado em sala de aula (SANTOS, 2005, p. 33).

Outra crítica à lei é a de limitar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira às disciplinas de Educação Artística, Literatura e principalmente História Brasileira. Nesse caso, os professores (as) das outras disciplinas não se sentem responsáveis em abordar e muito menos em se envolver no que diz respeito à Educação das Relações etnicorraciais.

Essa limitação por parte da Lei, não incentiva educadores (as) de outras áreas do conhecimento a pesquisar e ter acesso às informações sobre contribuições importantes dos afrodescendentes em outros campos do conhecimento, como na informática, física e matemática⁴.

Uma constatação importante, mas nada nova, portanto, uma reafirmação é que a obrigatoriedade da lei não é condição suficiente para sua completa implementação. Na mesma 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).

Em relação à importância de um debate constante sobre a questão étnico-racial na EJA, notamos que grande parte dos professores, apesar de declararem que levam em consideração a realidade dos alunos na hora de planejar suas aulas, desconsidera, na maioria das vezes, a questão racial como assunto prioritário de suas discussões em sala de aula.

Nesse aspecto, voltamos a afirmar, de acordo com Gomes (2006, p. 90), que “[...] pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria são negros, que vivem processos de exclusão social e racial” é essencial na EJA. Observamos que ainda é muito presente entre os educadores em geral o

⁴ Especificamente na área da matemática e informática existem estudos denominados Afroetnomatemática que segundo Cunha (2007, p. 3) “é uma área da pesquisa que estuda os aportes africanos e afrodescendentes a matemática e informática, como também desenvolve conhecimento sobre o ensino e aprendizado da Matemática, Física e informática nos territórios de maioria afrodescendentes”.

silenciamento da questão racial na escola o que leva os professores (as) em geral a minimizar, quando não desprezar, a questão étnico-racial.

Isso é percebido na fala de alguns professores quando justificam a não necessidade de um debate constante da questão étnico-racial na EJA. Segundo o professor E “Isso já é trabalhado nos temas transversais”. Segundo essa opinião, o tema deve ser trabalhado em datas ou momentos específicos, não como uma temática constante e que tenha ver com a realidade dos alunos.

Outra contradição é percebida na fala do professor A, quando diz que o debate sobre a questão racial na EJA “depende da localidade da escola”. Nesse caso específico, a dúvida desse professor nos faz pensar até que ponto os professores estão realmente atentos à realidade vivida pelos alunos sendo que a unidade escolar onde desenvolvemos a pesquisa se localiza em uma região da periferia de Cariacica, onde as condições de saneamento básico e infra-estrutura são precárias, e a maior partes dos alunos, como constataremos mais a frente, é de origem afrodescendente e excluídos socialmente. A frase do professor apesar de simples e curta revela como a visão dos educadores (as) em geral não associa a exclusão social à questão racial.

Parte dos professores (as) que reconhecem a importância do debate constante sobre a questão étnico-racial na EJA em que “através do debate o aluno se reconhece e descobre como interagir com o ‘outro’” (*PROFESSOR C*), “como forma de estimular a valorização da cultura e respeito às diferenças/ diversidade” (*PROFESSOR B*), porque muitos desconhecem a sua origem histórica, os valores, direitos e deveres (*PROFESSOR F*).

Quando os professores reconhecem que a origem étnico-racial dos alunos da EJA pode influenciar na aprendizagem dos alunos, notamos que os educadores não sabem precisar ao certo o porquê dessa relação. O professor C argumenta que ‘mesmo negando sua origem o aluno é confrontado com suas atitudes preconceituosas [...]’ É uma questão histórica e que precisa ser revista e nosso papel é não reforçar essa influência (*PROFESSOR B*). Não é identificado pelos educadores a relação entre a exclusão social e racial sofrida por esses sujeitos e a sua trajetória escolar interrompida diversas vezes, principalmente por questões de sobrevivência, como já ressaltamos em outro momento, os anos de escolaridade entre negros é menor por diversos fatores.

Os educadores não observam relação entre a origem étnico-racial na EJA e a aprendizagem argumentando, segundo o professor E, que “atualmente não há essa diferença racial que influencia nesse processo”. “Não vejo nenhuma ligação do cognitivo com a raça. Independe da etnia para se ter o cognitivo mais ou menos apurado” (*PROFESSOR B*).

Neste ponto relembramos que o processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos se dá através da mediação com seu dia-a-dia, portanto, todas experiências passadas e as que no presente são vividas nos espaços sociais como trabalho, família, igreja irão influenciar nesse processo educativo dos alunos da EJA, como a questão da auto estima, sua relação com o corpo, com a estética. As experiências, na maioria negativas, vividos por negros (as) na vida escolar irão, sim, ter forte influência sobre seu aprendizado.

Ao questionar os professores (as) sobre a existência de racismo na EJA, cinco professores responderam que não existe. Apenas o professor C reconhece que há racismo aos afrodescendentes na modalidade, argumentando que “o próprio afrodescendente tem preconceito...”. Nesse caso, o preconceito viria do próprio negro. É característico do “racismo à brasileira” reconhecer o preconceito no outro, ou nos próprios negros para não se identificar como tal.

Já os que não identificam racismo aos afrodescendentes na EJA declaram: “nunca presenciei nada que fosse considerado racismo, se há, ainda não vi. Pelo menos na escola em que trabalho” (*PROFESSOR F*). Outra professora diz que não percebe preconceito algum na Educação de Jovens e Adultos porque “a maior parcela de nossa clientela, inclusive eu, a professora, é afro” (*PROFESSOR B*).

Ao serem questionados por que mais da metade dos alunos que frequentam a EJA noturnos são de cor/etnia parda ou negra, as respostas são as mais variadas. O professor A argumenta que “por

terem que trabalhar muito cedo não tem tempo de estudar”; “falta de oportunidade” segundo o professor B. Já o professor C diz que “vivemos as consequências das políticas públicas que privilegiaram o ‘embranquecimento’ da população”; o professor D diz “não ter reparado” essa proporção. Opinião compartilhada e reforçada pelo professor E que afirma “que essa porcentagem deve ser revista”. A professora F argumenta que

Ainda é muito vaga a questão do que é ser pardo. Creio que a maioria dos pardos/negros são alunos da EJA pelo fato de carregarem a ‘herança’ dos nossos antepassados. Escravos e pobres, ou seja, a maioria continua à margem. Tem empregos inferiorizados, já que o grau de estudo é pequeno. Procuram a EJA como forma de mudar de vida, pois na idade escolar, provavelmente tiveram que abandonar a escola para ajudar no sustento da casa (*PROFESSOR F*).

Na fala dos professores percebemos claramente que todos têm alguma percepção sobre características básicas dos sujeitos da EJA, como ingresso prematuro no mercado de trabalho, a falta de tempo para os estudos e até sua exclusão social por não ter escolaridade.

Quando analisamos os dados que relacionam à questão étnico-racial ligada à modalidade, observamos uma certa resistência em relacionar EJA a questão racial, em parte por desconhecimento ou por ainda não identificarem esse assunto como importante no cotidiano da educação de pessoas adultas e jovens.

Portanto, na visão dos professores a questão étnico-racial ocupa lugar periférico nas discussões da EJA, ficando restrita a determinados momentos e datas, como o dia da consciência negra. O silêncio quanto às questões ligadas ao negro ainda impera na Educação, apesar de no caso específico da EJA, esteja tão entrelaçada à própria história da modalidade e de seus sujeitos.

Os alunos da EJA

Ao observar os alunos (as) que fazem parte das turmas da EJA, especificamente os da unidade escolar em que se desenvolve a pesquisa, constatamos como a discussão e trabalhos pedagógicos envolvendo a questão étnico-racial é pertinente nesse espaço educacional.

Os alunos que participaram da pesquisa faziam parte das turmas de 7^o e 8^a séries noturnas do Ensino Fundamental da EJA e sua maior parte estuda na escola desde a 5^a série e está a caminho do Ensino Médio. O número de alunos matriculados em cada turma é de 30 alunos na 7^a série e 20, por causa da grande evasão, na 8^a série. 28 dos alunos que continuavam frequentando regularmente o curso em ambas as turmas⁵, 22 participaram da pesquisa.

A presença feminina é perceptível nos dados coletados, 59% do público que participou são do gênero feminino, trabalham fora de casa e são as principais responsáveis pelo sustento familiar. É comum que essas alunas ao frequentarem as aulas, levem seus filhos, administrando o tempo do trabalho, da casa e dos estudos com muita dificuldade. Essa realidade também é alardeada por Ferreira (2007) nos seus estudos de Escolarização da EJA no Ifes *Campus* Vitória.

No tocante ao tipo de atividade que exercem 36% (08) dos alunos (as) que preencheram o questionário trabalham com carteira assinada, mas é considerável o número de educandos (as) que vivem do trabalho informal.

Quando perguntados sobre sua cor/etnia, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria dos alunos/as se declaram pardos 86% e preta 27%, a maioria do nosso público da EJA é de afrodescendentes.

⁵ Ainda persistia na época da pesquisa a divisão por turmas seriadas.

Questionados sobre a existência de racismo no Brasil, dos 22 alunos (as) que responderam o questionário 19 afirmaram a existência de racismo no Brasil, um não declarou sua opinião e três responderam que não existe racismo no país. Quando provocados a justificar, a maioria das falas une o preconceito racial à exclusão econômica, aliando pobreza ao racismo. O aluno G escreve que “porque sim, a pessoa negra ela é muitas vezes humilhada por ser pobre”; “somos pretos e não temos dinheiro” (ALUNO J); “porque ele é negro e pobre” (ALUNA L); “as pessoas não sabem reconhecer seus direitos e também são respeitados pelo que tem” (ALUNO M).

A fala dos alunos/as revela como vivenciam e percebem o preconceito e a desigualdade racial no seu dia a dia e aponta como é substancial um trabalho pedagógico que priorize e discuta a questão racial no cotidiano da EJA nessa escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo realizado em nosso trabalho entre a EJA e a questão étnico-racial se mostrou muito fértil, e abre caminho para diversos debates importantes acerca das duas áreas, como a formação dos professores (as) envolvidos na modalidade e origens, perspectivas e valores dos alunos que buscam a EJA para continuidade de seu processo escolar. A presente pesquisa nos mostra resultados importantes para compreendermos um pouco melhor a realidade complexa com a qual lidamos como educadores (as) desse público.

Sobre a caracterização dos sujeitos da EJA da EMEF “Renascer” onde se desenvolveu a pesquisa nos revela uma população de maioria feminina e afrodescendente. Essas mulheres em sua maioria trabalham e são responsáveis pelo sustento da família. Nosso estudo também mostra que há uma íntima relação entre os educandos (as) da EJA e a questão étnico-racial, tanto em seu aspecto quantitativo como em suas características socioeconômicos e culturais.

Historicamente a EJA é composta por sujeitos excluídos social e economicamente e pelo sistema educacional. Essa história é compartilhada pelos afrodescendentes que passaram e ainda passam, ao longo de sua trajetória histórica, por múltiplas formas de exclusão. O lugar da questão étnico-racial, que pelo exposto ao longo do trabalho, deveria ter espaço privilegiado nesse contexto é relegado à periferia da modalidade, apesar da grande presença dos afrodescendentes em seu quadro de alunos.

A discussão do nosso trabalho referente às contribuições da Lei nº 10639/03 para educação étnico-racial na EJA, mostra que a maioria dos professores (as) já ouviu falar ou conhece a referida Lei, mas o fato de conhecer a legislação sobre o ensino da História e cultura Afro-brasileira não significa que esses educadores (as) trabalhem e considerem relevante a questão racial na EJA. A pesquisa revela que há uma forte resistência por parte dos educadores (as) em trabalhar a questão racial na modalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. 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.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza: ano 23 v. 2, número 42, ano 2007 pp 5-15.

FERREIRA, M. J. de R. Escolarização e gênero feminino. **Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES**. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. In: SOUZA, Oliveira (Org). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10639/03. Brasília, 2005.

