

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Em Educação e Docência

MARINETE DA SILVA MORAIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
PARA PROFESSORES (RAS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
DA CIDADE DE JOÃO MONLEVADE - MG**

BELO HORIZONTE

2019

MARINETE DA SILVA MORAIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
PARA PROFESSORES (RAS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
DA CIDADE DE JOÃO MONLEVADE - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e
Adultos

Orientador: Professor Dr. Natalino Neves da Silva

BELO HORIZONTE

2019

M827f
T
Morais, Marinete da Silva, 1972-
Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (ras) da educação de jovens e adultos - EJA da cidade de João Monlevade - MG [manuscrito] / Marinete da Silva Moraes. - Belo Horizonte, 2019.
98 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Natalino Neves da Silva.
Bibliografia: f. 84-88.
Anexos: f. 89-98.

1. Educação -- Teses. 2. Educadores de adultos -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 3. Educadores de adultos -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 4. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 5. Educação -- Relações raciais -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Teses. 7. Professores -- Formação -- Relações raciais -- Teses. 8. Professores -- Formação -- Relações étnicas -- Teses. 9. Aprendizagem de adultos -- João Monlevade (MG) -- Teses. 10. Educação de adultos -- João Monlevade (MG) -- Teses. 11. João Monlevade (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Silva, Natalino Neves da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

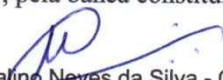
FOLHA DE APROVAÇÃO

Formação Continuada de Educação em Relação Étnico-Raciais para Professores (ras) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade - MG

MARINETE DA SILVA MORAIS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Natalino Neves da Silva - Orientador
Universidade Federal de Alfenas - Unifal-MG


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira
UFMG


Prof(a). Adilson Pereira dos Santos
Universidade Federal de Ouro Preto

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, energia suprema que não me deixou desistir. “Neste mundo vocês terão aflições, mas coragem; eu venci o mundo” (Jo 16, 33). À minha mãe, Terezinha da Silva Morais e aos meus sete irmãos: José Elias, Carlos, Leonardo, Eliete, Elizabete, Renato e Wallison. A presença de todos vocês e a crença em minha capacidade traduziu-se em estímulo. Aos sobrinhos Victor, Gabriela Vitória, Anna Júlia, Letícia, Bernardo e Enzo Gabriel que nos momentos de cansaço dos estudos sempre tinham uma piada e brincadeiras para aliviar um pouco as tensões do escrever. Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de João Monlevade, do período de 2013 a 2016, em especial Sandra Mendes, por acompanhar todas as etapas e acreditar que eu daria conta dessa empreitada. Não poderia deixar de citar um grande amigo e companheiro, Alfredo Machado de Oliveira Junior, que foi uma grande força desde a inscrição para o mestrado, acompanhando todas as etapas do processo enquanto mestranda. Participando, também, da minha transformação pessoal numa perspectiva da africanidade, junto ao quilombo da minha ancestralidade, aos espaços dos movimentos sociais de reflexão sobre Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao Professor orientador Dr. Natalino Neves da Silva pela compreensão e cuidado no acompanhamento dos trabalhos, sempre deixando a marca da possibilidade e da coragem. As contribuições do Professor na escrita foi um aprendizado indiscutível nessa trajetória, estendendo a mão e o coração para a conclusão deste trabalho. À Professora Dra. Analise de Jesus Silva pela confiança em minha proposta e por acreditar na minha capacidade. Vocês contribuíram para a minha formação não só como pesquisadora, mas fortaleceram um engajamento político e de luta em defesa da vida para contribuir na transformação da sociedade. Aos inúmeros amigos da Pastoral Afro, movimentos e serviços, em especial Geraldo Evangelista de Araújo pela presença e apoio nas decisões. Aos amigos da linha de Pesquisa - Educação de Jovens e Adultos (EJA) PROMESTRE 2017, que reconheceram as minhas limitações em diversos momentos e sempre estenderam as mãos: Adriana Santana, Sérgio André, Regis, Marquinhos, Pedro, Galbênia, Gabriela e Franz. Aos professores da linha, em especial ao Heli Sabino, pelo incentivo e força para que eu não desistisse. À equipe de professoras, direção, coordenadoras e todos/as os/as funcionários/as da escola pesquisada, pela disponibilidade com que acolheram a mim e à pesquisa. Destacam-se os professores

que oportunizaram, através das entrevistas, ampliar o meu olhar para a Educação de Jovens e Adultos do município. Nos 10 anos de rede municipal de João Monlevade, entre a vivência com o ensino fundamental anos finais e EJA, os momentos com a Educação de Jovens e Adultos me impulsionaram e me desafiaram na função de coordenadora pedagógica da rede, em relação à política de formação continuada para os professores (as) da modalidade. O trabalho feito, nesse período, diretamente com os professores e gestão acendeu em mim a necessidade de que é preciso fazer a diferença e acreditar que a mudança passa pela formação.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal em João Monlevade. A relevância de realizar a presente proposta encontra nesse sentido respaldo social uma vez que busca problematizar uma temática que é significativa para a sociedade brasileira, qual seja: investigar Formação Continuada de Professores(as), EJA e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A pesquisa se fundamenta na perspectiva de uma abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola da rede municipal localizada nesse município. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas com 04 professores(as), 01 pedagoga, 01 gestora; e uma roda de conversas. Os resultados obtidos revelaram o desconhecimento por parte dos profissionais da educação de propostas pedagógicas da ERER. Além disso, muitos desses profissionais identificaram lacunas em sua formação inicial e continuada sobre o tema das relações étnico-raciais e EJA. Os achados apontaram ainda a necessidade de a formação continuada a ser realizada em serviço com maior tempo de duração, bem como abordar de maneira qualificada a ERER como política educacional de João Monlevade. Por se tratar de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional, concebemos como o Produto Educacional a elaboração do Curso de Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para Professores/ras da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG.

Palavras-chave: EJA, Formação Continuada de Professores/ras, Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The research aims to understand how the theme of Ethnic-Racial Relations Education is worked on the pedagogical practice of teachers of the Youth and Adult Education (EJA) modality in the municipal network in João Monlevade. The relevance of carrying out the present proposal finds in this sense social support since it seeks to problematize a thematic that is significant for Brazilian society, namely: investigate Continued Teacher Training, EJA and Ethnic-Racial Relations Education (ERER). The research is based on the perspective of a qualitative approach, was carried out in a school of the municipal network located in this municipality. To do so, we used as an instrument of data collection: documentary analysis, semi-structured interviews with 04 teachers (as), 01 pedagogue, 01 manager; and a wheel of conversation. The results obtained revealed the lack of knowledge on the part of the education professionals of ERER's pedagogical proposals. In addition, many of these professionals identified gaps in their initial and continuing education on the subject of ethnic-racial relations and EJA. The findings also pointed to the need for continued training to be carried out in service with a longer duration, as well as to approach in a qualified manner ERER as educational policy of João Monlevade. Since this is a research within the scope of the Professional Master's Degree, we conceive as the Educational Product the elaboration of the Continuing Education Training Course in Ethnic-Racial Relations for Teachers of Young and Adult Education - EJA in the city of João Monlevade - MG.

Key words: EJA, Continued Teacher Training, Ethnic-Racial Relations Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de analfabetismo: população acima de 15 anos – João Monlevade .	48
Figura 2: Ranking nacional e estadual de municípios pela população analfabeta	48
Figura 3: Taxa de analfabetismo de acordo com a população feminina e masculina	49
Figura 4: Logomarca	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Publicação temática étnico-racial	54
Tabela 2: Raça e Educação	55
Tabela 3: Módulos/temática	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz curricular temas transversais	62
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
APROXIMAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA	12
PROBLEMA DA PESQUISA	14
O CAMPO DE PESQUISA	17
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	22
1 O CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIOPOLÍTICO DA EJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA	24
1.1 BREVE TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL	24
1.2 EJA E EDUCAÇÃO POPULAR	29
1.3 EJA E EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA (EPN)	32
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA PARA A EJA	35
2 LEI 10.639, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO PROFESSORES DA EJA	39
2.1 A LEI 10.639, SUAS DIRETRIZES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..	39
2.2 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, EJA E ERER	44
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ERER E EJA	50
3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA DA CIDADE DE JOÃO MONLEVADE-MG	59
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO PROFESSORES DA EJA DE JOÃO MONLEVADE E A ERER	59
3.2 A AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL SOBRE A ERER AO INSUFICIENTE TRABALHO COM A TEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA.	65
3.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	70
3.4 PRODUTO EDUCACIONAL	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	89

INTRODUÇÃO

“Quando sigo o meu caminho
Já sei onde vou chegar
Mesmo quando vejo espinhos
Não posso desanimar

Meu olhar segue a luz
Energia que me conduz
E me faz contemplar
Na certeza de alcançar’
(Dona Ivone Lara)

Aproximação com o tema de pesquisa

O estudo sobre a Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é ofertada pela rede municipal de educação na cidade de João Monlevade, com o recorte em uma escola municipal, consistiu no foco de trabalho desta pesquisa. Buscamos compreender em que medida a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é tratada no âmbito dessa formação continuada. E mais, instigava-nos entender como a temática racial é abordada por esses profissionais da educação no desenvolvimento de suas práticas educativas.

A pesquisadora dialoga com a minha história de vida e profissional com a EJA e as discussões acerca das questões raciais que sempre estiveram muito presentes em minha trajetória. Os meus primeiros passos como professora da EJA foram em uma comunidade rural. Nessa comunidade fui desafiada a lidar com o problema do alcoolismo e o exaustivo trabalho do campo de mulheres e homens que queriam aprender a ler e escrever para se sentirem melhor entre as pessoas e não precisarem “assinar com o dedo” a folha de pagamento. Percebi que o público era composto, em maior parte, por uma população negra.

Encerrada essa etapa pelas estradas rurais, parti para a cidade. Mais uma vez, outro desafio, atuar como professora de “reforço” em uma entidade com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Comecei a entender que minha trajetória estava intimamente relacionada com a construção e reconstrução de histórias de vida da população negra, devido às marcas de uma sociedade com fortes traços de desigualdade social, racial e educacional.

O Curso de Graduação em Pedagogia me possibilitou acessar o universo acadêmico e ajudou a olhar, de forma crítica e reflexiva, a educação brasileira, quando cursei a disciplina: Educação de Jovens e Adultos. No período da formação, percebi a importância do saber acadêmico e o saber popular pela minha vivência significativa com os movimentos sociais. Isso me proporcionou aproximar do legado de Paulo Freire:

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos (FREIRE, 2016, p.62).

Motivada por uma concepção de educação para a libertação [do oprimido] de inspiração freiriana, atuo, desde 2006, na rede municipal de João Monlevade na coordenação pedagógica. Lá, tenho sido instigada ética e profissionalmente a compreender melhor a temática Educação das Relações Étnico Raciais no âmbito da Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino.

Em 2014, fazendo parte da Coordenação Pedagógica e Secretária, percebi que as questões raciais apareciam de formas diversas, a saber: a) por meio do índice de evasão e repetência; b) rendimento escolar abaixo da média; c) situação de vulnerabilidade familiar; d) violência doméstica e psicológica, entre outros, que incidem principalmente sobre a parcela de estudantes negros(as) inseridos nessa modalidade de ensino.

Diante disso, não tive dúvidas: decidi investigar de maneira mais aprofundada a EREER articulada com a formação continuada de professores da EJA. O investimento nessa direção deu início [do ponto de vista acadêmico] com a minha participação no Curso de Aperfeiçoamento de Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça, com carga horária de 300 horas, promovido pelo Departamento de Ciências Políticas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (Fafich/UFMG).

A participação no curso foi um marco significativo em minha vida. Nele fui agraciada com o prêmio de Primeiro Lugar no Concurso de Plano de Ação. Elaborei um plano intitulado “Acorda Formação”, que já sinalizava a minha preocupação com a formação de profissionais da educação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O incentivo recebido pelo prêmio fortaleceu-me ainda mais para tratar a temática da ERER nos centros universitários da cidade João Monlevade. Lá realizei palestras e rodas de conversa, principalmente em espaços escolares, da educação infantil ao ensino superior.

Em 2015, conclui pela Universidade Federal de Viçosa a Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, defendendo o trabalho de conclusão de curso: “A importância de Educar sobre as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental”.

Escrevendo essa história, percebo que toda minha trajetória foi permeada pela persistência, resistência e coragem para não desistir de continuar buscando o conhecimento para minha atuação pedagógica na formação de professores.

O contato com os estudos, a participação em fóruns e encontros da EJA, os dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Atlas da Violência 2017 - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) sobre a situação do negro e, sobretudo da EJA, impulsionam-nos para uma ação efetiva. Esta, com o objetivo de compreender até que ponto as práticas pedagógicas dialogam com as questões étnico-raciais no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE, na linha de Educação de Jovens e Adultos.

Problema da pesquisa

O problema central desta investigação é compreender em que medida a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é tratada no âmbito dessa formação continuada de Professores da EJA no município de João Monlevade. Interessa-nos entender ainda como a temática racial é abordada por profissionais da educação no desenvolvimento de suas práticas educativas.

Nos últimos anos, a temática das relações étnico-raciais tem sido gradativamente pautada na EJA, devido ao cenário de manifestações de combate ao racismo e a discriminação e do preconceito racial. As políticas de ações afirmativas

têm sido capazes de provocar debates sociais favoráveis e contrários no contexto brasileiro.

Mesmo que o movimento social negro tenha impulsionado, historicamente, a abertura dessa discussão, com a realização da pesquisa, foi possível constatar não só o desconhecimento por parte dos interlocutores do protagonismo histórico desse ator político social, como também de concepções de reeducar para a diversidade étnico-racial. Estas contidas no conjunto de Leis em prol de políticas afirmativas no âmbito da educação como um todo e da EJA em específico.

No entanto, os resultados obtidos apontam para mudanças perceptivas ocorridas a partir do reconhecimento da existência da abordagem da temática étnico-racial na EJA. Nesse caso, é preciso reconhecer a valorização da identidade cultural africana, afro-brasileira e indígena, que passa necessariamente pela formação inicial e continuada de professores.

Apesar disso, ainda hoje é necessário um maior investimento de gestores escolares na formação continuada para os professores da EJA percebida não só em João Monlevade, como também em outras partes do país.

A necessidade de posturas distintas para se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA diante de desafios que requerem formação continuada. Na maioria dos municípios baianos, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a modalidade. (AMORIM;DUQUES, 2017, p. 5)

A experiência baiana evidenciada por esses pesquisadores tem grande ressonância na realidade de diversas escolas de EJA do Brasil. Os espaços formativos do município esporadicamente acontecem em rede. E são as próprias escolas junto aos gestores e coordenadores pedagógicos que traçam a proposta de formação.

Nesse sentido, ao vivenciar essa situação de “formadora” no exercício da minha função pedagógica no município, busquei compreender melhor como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores(as) da EJA.

Os objetivos específicos para atingir os caminhos traçados foram os seguintes:

- verificar se os(as) professores(as) envolvidos(as) na pesquisa tiveram na formação inicial e/ou continuada garantido abordagens voltadas para a EJA e EREER;
- analisar se os docentes tratam a EREER no desenvolvimento de suas práticas políticas e pedagógicas;
- elaborar um Curso de Formação Continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para professores da EJA do município de João Monlevade-MG;
- entregar para a Superintendência Regional de Ensino de Nova Era e Secretaria Municipal de Educação de Monlevade uma caixa box contendo a proposta do Curso de Formação Continuada.

A construção de proposta de formação continuada de professores da EJA relacionada à EREER torna-se necessária, tendo em vista a percepção de indicadores sociais e da educação referentes à situação de jovens, adultos e idosos negros(as) brasileiros.

Além disso, a escola é um espaço de confronto de ideias e debates e, para isso, os docentes necessitam ter maior conhecimento de possíveis confrontos relacionados à realidade sociorracial do país. A proposta do curso de formação continuada busca contribuir nessa direção.

Importante destacar a esse respeito que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2013, p.501).

Sendo assim, tratar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação depende de um trabalho coletivo e com repercussões pedagógicas, inclusive na formação continuada de professores da EJA.

O campo de pesquisa

O trabalho de campo foi realizado durante 7 meses na Escola Municipal Joaquim Evaristo¹. Inicialmente, a proposta era acompanhar duas escolas, uma da rede estadual e a outra da rede municipal. Porém, ponderamos desenvolver apenas na rede municipal devido a atuação profissional nessa rede, bem como a articulação dos horários de realização do trabalho e o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo Programa.

Bento (2012) entende que por muitas décadas a maioria da investigação educacional era baseada na tradição quantitativa e, como consequência, uma pesada dependência dos números. Não obstante, a investigação qualitativa há vários anos também tem se firmado nesse campo de conhecimento. Ele concluiu que ambas são importantes e o uso de cada uma depende do que iremos estudar e das perguntas a serem feitas.

Dado o problema a ser aqui investigado, a abordagem qualitativa foi considerada adequada, considerando a interpretação dos dados referentes ao processo de entrevistas, análise de conteúdo, registro de campo, roda de conversa, análise documental, entre outros.

A esse respeito, a realização da roda de conversa com a participação de professores e equipe gestora constituiu como disparador para a concretização deste trabalho. O tema gerador abordado na roda baseou-se em discutir possibilidades e desafios dos profissionais em lidarem com a temática das relações étnico-raciais como componente curricular nos momentos de formação continuada e da prática profissional.

Esse momento foi propício para traçar percursos de construção da pesquisa junto com eles na escola. Além da oportunidade de definir e agendar com os 6 docentes que aceitaram a participar inclusive concedendo entrevistas.

As observações de campo foram articuladas com a forma qualitativa de obtenção de dados através de entrevistas semiestruturadas que procurou preservar as identidades dos sujeitos.

As identidades dos sujeitos que devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolher não possa causar-lhe nenhum tipo

¹ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

de transtorno ou prejuízo. [...] Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. [...] Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-los até a conclusão do estudo. [...] Ser autêntico quando escrever os resultados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 77)

A Escola Municipal Joaquim Evaristo está localizada na região central de João Monlevade e atende os anos finais do Ensino Fundamental e EJA. Ela funciona em 3 turnos: manhã, tarde e noite. A escola dispõe de uma estrutura e instalações físicas que favorece o ensino-aprendizagem. Fazem-se presente nessa estrutura: Laboratório de Ciências e Informática, Sala de vídeo, sala de jogos matemáticos, biblioteca para alunos e professores, anfiteatro amplo que atende toda a demanda do município, sala de formação continuada e sala de hora/atividade² para professores, refeitório e cozinha ampla. Além de 17 salas de aula e 5 salas cedidas para o funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A instituição conta ainda com sala de coordenação pedagógica, sala de direção, digitação, xerox e secretaria com amplo espaço.

Para o ingresso na EJA, a primeira etapa é fazer um cadastro escolar que acontece no ano anterior. Os candidatos necessitam buscar informações e efetuarem a sua matrícula. Segundo informações obtidas na secretaria da escola, as matrículas acontecem durante todo o ano.

De acordo com os dados obtidos na escola, as principais motivações dos candidatos para recorrerem a essa modalidade de ensino são: Orientação da empresa de trabalho, intervenção judicial, busca de oportunidade de emprego, distorção idade/ano, etc.

É flagrante que muitos educandos(as) saem ou são expulsos do fundamental tendo de completar a escolarização na EJA. Há ainda casos de discentes que sempre se matriculam, frequentam pouco mais de três meses e voltam no ano seguinte, repetindo sempre esse ciclo.

Um dado relevante é que no ato da matrícula é solicitado a autodeclaração racial. Segundo a escola este é um grande desafio, pois alguns não aceitam e questionam o porquê da pergunta, outros ignoram e não se autodeclararam e quando essa pergunta é feita para familiares muitos têm dificuldade de responder.

² Sala para cumprimento do 1/3 sem aluno de acordo com o Parecer nº. 18/2012, CNE/CEB.

Essa dificuldade de se autodeclararem pode estar relacionada à concepção do ser negro e negra que foram marcadas ao longo dos anos.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2012, p. 43)

Questões como essas são relevantes para entendermos as implicações de maneira bastante direta das percepções indenitárias negras, tanto de docentes quanto de discentes na EJA.

Nessa escola, quando estudantes encontram-se na faixa etária compreendida entre 15 a 18 anos é necessária a presença da família para efetuar a matrícula. Foi observado que nessa faixa etária, a maioria está sob a responsabilidade de avós, tios, madrasta, padrasto e pouca presença de pais e mães.

No município, os discentes contam com o direito de transporte escolar gratuito através de um cartão fornecido pela Secretaria Municipal de Educação junto a empresa de transporte público do município, o que fortalece a política municipal para ingresso na EJA.

Os dados obtidos na escola revelam que, no ano de 2016, foram matriculados 266 alunos na EJA. Destes, sendo uma turma com 51 alunos Intermediário III³; 2º segmento, duas turmas com 110 alunos Certificação⁴; 2º segmento com duas turmas distribuídas com 105 discentes de Ensino Médio.

Apenas 148 discentes concluíram a etapa escolar com a seguinte distribuição quantitativa: 18 alunos da turma Intermediária, 48 da Certificação e 82 do Ensino Médio. Em 2017, a escola não atendeu a demanda de Ensino Médio. Os estudantes desse nível foram encaminhados para a rede estadual de ensino.

Em 2017, foram matriculados 142 alunos, sendo distribuídos: 38 na turma Intermediária e 104 na de certificação. Nesse ano, foram 48 concluintes: 10 da turma Intermediária e 38 da Certificação.

³ Corresponde ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2018, foram matriculados 196, sendo acolhidas turmas de 1º segmento– Alfabetização e Intermediário⁵, sendo distribuídos da seguinte maneira: 10 discentes na Alfabetização, 09 deles(as) Intermediário II⁶, 55 no Intermediário III e 122 em turmas de Certificação.

Os dados acima refletem as queixas da escola em relação à permanência do jovem, adulto e idoso na EJA. Em relação a sua permanência em processos de ensino-aprendizagem, é importante considerar noções de tempo-espacos de aprendizagens. Isso implica repensar tempo-espacos de aprendizagens com características adequadas de fato a essa modalidade, com vista a atender às necessidades e disponibilidade desses sujeitos, assim como possibilitar as condições reais de acesso e permanência.

Para fins de realização desse trabalho, foram selecionados membros da equipe docente. Os sujeitos dessa pesquisa são 6 professores(as). Observamos os seguintes critérios para participação: o tempo de atuação na EJA, a questão de gênero e quanto à autodeclaração raça/cor.

Com base nos critérios estabelecidos, foram escolhidas quatro mulheres: uma se autodeclarou branca, outra preta e as demais pardas. Foram dois homens que se autodeclararam pardos. A faixa etária deles(as) é compreendida entre 41 a 60 anos de idade. O tempo profissional de atuação na EJA varia entre 2 a 30 anos de exercício. Importante destacar que dos 9 professores da EJA, apenas 3 atuam exclusivamente na EJA, os demais atuam no diurno e complementam carga horária nessa modalidade de ensino. Ademais, 3 deles(as) atuam também na rede estadual de ensino.

As observações na escola iniciaram-se em abril de 2017. No primeiro dia, fui acolhida pela vice-diretora que apresentou em linhas gerais a realidade da EJA, destacando o desafio de lidar com as questões indisciplinadas. Apresentou a coordenadora que manifestou interesse em contribuir com o trabalho, considerando-o oportuno para fortalecer o projeto de Consciência Negra que é ali desenvolvido.

A observação no cotidiano garantiu informações sobre as relações estabelecidas entre discentes e docentes. Muitos docentes afirmaram ter tido contato com os estudantes do diurno, ensino fundamental e depois complementam suas atividades docentes em outros horários na EJA. O lugar que essa modalidade

⁵ Corresponde aos anos iniciais de alfabetização do Ensino Fundamental.

⁶ Corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino fundamental.

ocupa, nos primeiros contatos, já me trouxe um incômodo pessoal. Na fala de um professor ao iniciar suas atividades isso fica evidente quando diz:

[...] eu vim para cá um pouco receoso, com medo, porque achava que a clientela era mais complicada para trabalhar, tinha a visão que eram alunos rejeitados no matutino e vespertino e vinham para a noite. (Professor T, do 2º segmento EJA, autodeclarado pardo)

A expressão “rejeitados no matutino e vespertino” traduz a ideia apontada em relação à demanda que buscava a EJA. Por outro lado, há um grande esforço dos(as) professores(as) para atender o alunado numa prática que correspondesse às expectativas.

Não dava para repetir o “modelo do diurno”, uma vez que a maioria dos estudantes já havia vivenciado essa realidade.

Até sugeri depois das provas, trabalhar projetos, só matéria, conteúdo pro EJA não funciona, tem que trabalhar projetos também. Pois acredito que só matéria e conteúdo para o EJA não funciona muito bem, temos que trabalhar projetos também, então estes assuntos estamos começando a abordar agora nas nossas capacitações para ver se a gente começa trabalhar a questão de filmes, discussões de filmes, temáticas com eles, eu até sugerir trazer um pouco mais de cultura para os meninos também, a questão de teatros, cinemas.(Professor T do 2º segmento EJA, autodeclarado pardo)

Os relatos mostram a preocupação desse professor em relação à prática a ser trabalhada, para ele só conteúdo não basta. E acrescenta a iniciativa de começar abordar projetos nas capacitações (Formação Continuada). Poderia dizer que esse professor considera o espaço de formação referência para a mudança da prática.

Muitas vezes, a presença na sala dos professores durante esse processo foi consolidando a confiança e a aproximação no sentido de parceria e construção coletiva do trabalho.

Para isso, o questionário de entrevistas foi construído a partir das falas e das queixas desses profissionais e da equipe gestora nos momentos de lanche e cafezinho na sala de professores. As entrevistas foram realizadas no lugar escolhido por eles(as), sendo agendadas previamente sem nenhum constrangimento diante de gravações.

Durante as entrevistas, muitos rememoraram sua trajetória de formação. Interessante notar que eles(as), na maioria das vezes, não articulam a abordagem das relações étnico-raciais com a realidade prática docente vivenciada na EJA. Isso ficou evidente quando eles(as) relatam:

99% dos nossos alunos da EJA são negros ou afro descendentes, não sei como é a nomenclatura certa, eu estou querendo dizer os que são negros...
(Integrante da equipe gestora, autodeclarada branca)

... nós não temos nas nossas salas nenhuma maioria de brancos muito pelo contrário, nós temos uma minoria branca e uma maioria miscigenada é mais pra negro mesmo...
(Professora W do 2º segmento, autodeclarada preta)

... tenho uma turma que isso é gritante, é uma turma predominante negra...
(Professor T do 2º segmento autodeclarado pardo)

... principalmente no EJA que o público maior é o público negro.
(Professora K do 1º segmento autodeclarada parda)

Aqui nós temos recebidos alunos da periferia, alunos dos bairros mais distantes e isso tem aumentado e aí automaticamente recebemos o maior número de pretos. Eu já trabalhei em escolas bem de periferia e a maioria lá eram alunos negros, só que dentro da própria escola eles mesmos se percebiam que existiam aqueles que eram melhores que já eram colocados em primeira turma, a escola tinha duas turmas, ou seja, uma mais preta e a outra mais branca. (Professor Z do 2º segmento, autodeclarado pardo)

Esses dados foram importantes para o foco da pesquisa, que era compreender em que a Educação das Relações Étnico-Raciais é tratada na formação em serviço que é ofertada a esses profissionais.

Organização do trabalho

Além desta introdução, o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, buscamos situar o contexto histórico e sociopolítico da EJA e a formação de professores. Nesse capítulo, destacamos o legado da Educação Popular para a EJA, considerando também as inspirações de Paulo Freire. Discutimos nele as contribuições da Educação Popular Negra no processo de constituição da EJA.

No segundo capítulo, discutimos a legislação pertinente à EJA e a sua interface na EJA. Buscamos entender as desigualdades educacionais que atingem a população negra, público majoritário na EJA segundo a escola pesquisada. O capítulo retrata também a incipiência de estudos acadêmicos de mestrado/doutorado

sobre a formação continuada em programas de EJA e Educação das Relações Étnico-Raciais.

No terceiro Capítulo, buscamos compreender a formação continuada sobre a EJA e a ERER, evidenciando avanços e desafios a partir da realidade escolar investigada. Além disso, refletimos sobre os impactos da atual conjuntura política na educação brasileira. Momentos de tensões, indecisões e de profundas reflexões.

Nas considerações finais, buscamos elucidar sobre os achados da pesquisa, bem como possibilidades de aprofundamentos e continuidades futuras. A esse respeito, esperamos que os resultados desse estudo possam, de alguma maneira, contribuir com a formação continuada de professores da EJA do município de João Monlevade, em relação à abordagem da Educação das Relações Raciais nessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 1

1 O CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIOPOLÍTICO DA EJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA

1.1 Breve trajetória da EJA no Brasil

Na trajetória da Educação de Adultos (incluía-se também crianças e adolescentes) no Brasil pode-se dizer que se inicia desde a intervenção “pedagógica” realizada pela Companhia de Jesus no ato de “catequizar” povos indígenas. Percebe-se que esse processo de educação estava voltado para transmissão de valores morais e culturais dominantes, em detrimento do respeito aos valores socioculturais das diversas nações indígenas, que aqui habitavam. Durante o período do Império, com a Constituição Imperial de 1824 que apresentava a prerrogativa de garantir a Educação para todos os “cidadãos”, tratava-se muito mais de anúnciação de um princípio universalista do que de fato algo que seria implementado na prática.

Afinal, a noção de cidadania posta no documento em questão restringia o acesso à escolaridade da população, à época, tratada como inferior (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos). Nesse sentido, um breve panorama histórico da educação em nosso país é capaz de nos revelar que desde o período do “descobrimento” até o período imperial verifica-se que a população indígena e a negra foram alijadas do processo de ensino e aprendizagem nos espaços de educação formal.

A partir do Ato Constitucional de 1834, a instrução primária e secundária ficou sob a responsabilidade das províncias, designada especialmente para jovens e adultos. Determinada educação para adultos era marcada de um princípio missionário com pressupostos de evangelização e caridade, segundo Ferraz sobre Educação de Adultos: “o letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade” (Ferraz, 2014). No bojo desse Ato, constata-se novamente que a população além de impedida de ter acesso à educação formal, teve uma abertura por meio da oficialização por decreto.

A esse respeito, ainda o decreto nº. 7.031 A, de 6 de setembro de 1878,⁷ estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas para quem fosse adulto. Naquela época, adulto era quem tivesse mais de 14 anos e do sexo masculino. No ano de 1879, subsequente com a reforma Leôncio de Carvalho, o analfabeto era caracterizado como dependente e incompetente.

Assim, até 1891 percebe-se uma profunda exclusão da pessoa analfabeta na participação política, em que o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses. Segundo Faria Filho (2011), a história da educação brasileira aponta que a instrução elementar e secundária formal foi destinada à parcela da população liberta e possuidora de bens culturais e econômicos.

Cabe ressaltar que durante todo esse período, muitas vezes à revelia do processo institucional formal de educação, o reconhecimento e a luta pela seguridade do direito à educação fizeram parte de organizações, associações e movimentos da população negra. Gomes (2017), ao ponderar que o pós-abolição e a Proclamação da República foram períodos marcante para o futuro dos negros, reflete essa questão. Para essa autora:

Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para inserção no mundo do trabalho. (GOMES, 2017, p.29)

Com o início do século XX, em que o descaso com a educação levou o Brasil a ter 72% de sua população composta por analfabetos, inicia-se, ainda que por parte de uma elite esclarecida, o processo de mobilização. Este buscava exterminar o analfabetismo, que era considerado uma praga e que culpava os analfabetos pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1934, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação na história da Educação brasileira, que deu tratamento

⁷ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 20/10/2017.

Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998) / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/. Conde, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento) MARIA CLARA DI PIERRO et. all. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541

específico para a EJA. Esse plano previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas.

A decorrência desse Plano, já em 1930 vinha sendo discutido com o Movimento que ficou conhecido como Pioneiros da Educação e com a implantação do sistema público de educação no país em que consistia um esforço do governo federal de inserir os jovens e adultos não escolarizados nesse sistema. Não obstante, irá verificar só na década de 40, gradativamente por parte das políticas educacionais o olhar direcionado para as especificidades de jovens e adultos, por exemplo, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no ano de 1947 (JARDILINO e ARAUJO, 2014, p.50).

Os anos de 1946 a 1964 foram marcados por avanços e desafios na trajetória da EJA. Verifica-se durante esse período a existência de grandes campanhas e mobilizações sociais através dos movimentos sociais. É por meio de reivindicações e lutas históricas, portanto, que a parcela da população negra, conforme aponta Romão (2005), mesmo sendo alijada do processo institucional educacional, historicamente, buscou por meio de associações, agremiações, partidos políticos e movimentos sociais assegurar a escolaridade inclusive da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa trajetória os pensamentos do educador Paulo Freire através do desenvolvimento do método de Alfabetização de Adultos na região do Nordeste do país ganham visibilidade. E ele é convidado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. Algumas iniciativas também foram destaques nessa trajetória como o Movimento de Educação de Base (MEB) e Centro Popular de Cultura (CPC).

Mas o governo militar entendeu o processo de emancipação da condição do oprimido como perigoso e comprometedor da ordem social. E, por isso, além de desmobilizar as ações realizadas, perseguiu politicamente Freire, que teve de buscar exílio político em outros países. Isso de fato comprometeu todo o processo popular e democrático que vinha sendo empreendido, colocando novamente o país em situação de retrocesso em relação à liberdade e construção de processos democráticos em direção à seguridade do direito à Educação de Jovens e Adultos.

Em 1967, o governo militar, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente⁸ e promover uma educação

⁸ Processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos, para realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional e da convivência comunitária. (Glossário Ceale).

continuada. O programa era restrito à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Concentrava-se no ensino da leitura e da escrita e conhecimentos matemáticos. Com o fim do Mobral em 1985, surgiram outros programas vinculados ao Ministério da Educação, como a Fundação Educar. No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar. A partir daí, então, instaurou-se uma ausência do Governo Federal nos projetos de alfabetização, com implicações nos municípios que passam a assumir a função da EJA.

Também foram surgindo experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais em relação à educação. Entre os movimentos que surgiam no início da década de 90, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (Mova), na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. O Mova, sem impor nenhuma metodologia, sustentava sua concepção libertadora de educação. Com o sucesso da experiência em São Paulo, os Mova's estenderam-se por todo território nacional, constituindo-se na Rede Mova Brasil, que em 2013 comemorou dez anos de existência.

Destaca-se ainda nessa trajetória a Ação Educativa que surgiu também em São Paulo, em 1994, financiada por Agências de Cooperação Internacional, organismos, fundações. Atuando fortemente na articulação política da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

Dentre as iniciativas não governamentais, surge a Alfabetização Solidária – ALFASOL com a imagem política de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo. A ALFASOL foi transformada em ONG em 1998 e foi a primeira ONG a estabelecer relações formais com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em 2004, a Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atual SECADI, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, congregou diversas temáticas que visaram contribuir para a redução das desigualdades educacionais atuando na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Ambiental, Indígena, Diversidade Étnico-racial e, atualmente, também a Inclusão. Em suas políticas para a EJA, podemos citar o Brasil Alfabetizado,

desenvolvido em todo território nacional, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que visa a distribuição de obras didáticas às entidades parceiras, com vista à alfabetização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. Além do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), que visa a distribuição do livro didático aos sistemas educacionais com vista à escolarização e a continuidade dos estudos de pessoas com 15 anos ou mais.

Ao longo da trajetória da EJA, constatam-se inúmeros desafios no sentido de se consolidar uma política educacional voltada para essa modalidade de ensino. Essa caminhada é marcada por descontinuidades, baixo investimento e pouco reconhecimento no processo de sua constituição. Refletir sobre a EJA, atualmente, implica concebê-la a partir de processos institucionalizados por meio de políticas educacionais, bem como entendê-la a partir da dinamicidade de sua oferta, seja através de movimentos sociais, de iniciativas privadas e de ONGs, entre outros. De igual modo, é importante considerar o contexto de produção acadêmica por meio de ensino, pesquisa e propostas de extensão.

Por fim, nos últimos anos, existem os Fóruns de EJA que nasceram da necessidade de preparação para a 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA). Essa Conferência é apontada como um marco na compreensão do que é a educação da pessoa adulta, além de ter propiciado ao Brasil uma intensa preparação de documentos e relatórios. Essa preparação deu início aos Fóruns, que hoje já está consolidado em todo país.

Cabe ressaltar que a 6ª CONFITEA foi realizada em Belém do Pará no ano de 2009 no Brasil, sendo o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma Conferência, que se mobilizou por meio de Fóruns Estaduais de EJA, encontros regionais e nacionais. Essa CONFITEA reafirmou sua condição de elemento essencial do direito à educação, que precisa ser estendido a todos: jovens, adultos e idosos. A Conferência definiu como prioridades a educação das mulheres, povos indígenas e da população negra, pessoas privadas de liberdade e as populações rurais.

Os Fóruns como experiência brasileira são reconhecidos pelo MEC, na comunidade nacional e internacional e seus representantes constituem os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's) que acontecem desde 1999, a cada dois anos. Os Fóruns e os ENEJA's consolidaram-se em um espaço de

democratização do poder, articulação e mobilização para as políticas públicas para a EJA.

1.2 EJA e Educação Popular

Ainda inserido na contextualização do campo de pesquisa no qual este estudo foi realizado, consideramos importante situar as contribuições do legado da Educação Popular no seu processo de constituição. A esse respeito, apesar de muitos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino desconhecer as contribuições deste legado, constata-se que é ele o responsável propiciar, por exemplo, refletir as práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade. Isso se faz por meio da dialogicidade entre processos institucionais de escolarização e os saberes oriundos de movimentos e lutas populares.

Do ponto de vista histórico a partir de 1920 após a Primeira Guerra Mundial, foi um período de deslocamento do capital da agricultura para a indústria, da varanda das grandes fazendas para as janelas dos edifícios pioneiros; o surgimento de um empresariado progressista, se comparado com os senhores do café e da cana; a organização de grupos e partidos políticos de tendências liberais. Nesse contexto é que acontece entre nós o que se poderia chamar de uma ampla luta em favor de uma primeira educação popular. (BRANDÃO, 2017, p. 20)

Em 1930, conforme visto anteriormente, é implantado o sistema público de educação no Brasil, sendo que a EJA foi incorporada neste sistema dez anos depois e logo foram feitas as Campanhas Nacionais de Alfabetização do Governo Federal, de 1947 ao final da década de 1950; a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal-RN, no início de 1961; o Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja Católica, em 1961, com apoio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular, surgido em Recife-PE, em 1961; os Centros de Cultura Popular, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962; a Campanha de Educação Popular da Paraíba, de 1962; e o Plano Nacional de Alfabetização, de 1963, entre outros.

A Educação Popular inspirada no pensamento de Paulo Freire tornou-se uma das concepções de educação do povo, a expressão feita com o povo, com os oprimidos das classes trabalhadoras. A Educação de Jovens e Adultos de inspiração freiriana, nesse sentido, está intimamente ligada à educação popular, considerando

a educação como um espaço de transformação social na perspectiva de uma educação libertadora em contraposição com a educação bancária. Para Freire:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem o seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas pedagógicas com os grupos populares desconsiderar o seu saber de experiências feito. (FREIRE, 2002, p.81)

De acordo com Brandão (1986),

a educação popular tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem. Ou então educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendida ao povo. (BRANDÃO, 1986, p.17).

Nota-se que tanto Brandão como Freire trazem a marca da Educação Popular estendida ao povo, salientando-o como protagonista dessa educação. A EJA pensada na perspectiva desse tipo de Educação necessitaria, então, reafirma esse protagonismo do sujeito, na medida em que os processos de construção do conhecimento se constituem “pela” para “a partir de”, e “com”, ao invés de “para”.

Nessa direção, na Declaração de Hamburgo tais pressupostos subsidiam noções de acesso aos direitos e exercício da cidadania.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício de cidadania como condição para a plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além do requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, 1997, p. 1)

Portanto, é possível ponderar que devido a sua concepção crítica, dialógica e política a Educação Populargarante os subsídios teóricos e práticos a determinada concepção de EJA. É a partir dessa concepção que se necessita ser considerada a mobilização do conhecimento dos sujeitos da EJA, no sentido de uma produção de conhecimento para a liberdade e democracia. Recusando-se, portanto, ao

autoritarismo, manipulação e ideologização reproduzidos na lógica da educação de mercado.

A relevância da Educação Popular para EJA como fonte e inspiração de aprendizado emerge enquanto uma matriz de conhecimento para as práticas educativas a serem desenvolvidas, inclusive em instituições formais nas quais se ofertam essa modalidade de ensino. A concepção de EJA articulada à Educação Popular, nesse caso, está expressa em vários referenciais os quais norteiam as políticas públicas educacionais sendo uns dos mais recentes o documento “Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas”, no qual é afirmado que:

A Educação Popular, portanto, desde a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, passando pela universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo. Hoje se discute, com a Política Nacional de Educação Popular, que esta perspectiva político-metodológica, além de ser percebida como um método pode subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população (BRASIL, 2014, p. 22).

Esse mesmo documento reforça ainda

[...] os princípios da educação popular para a construção das políticas públicas, são eles: emancipação e poder popular; participação popular nos espaços públicos; equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade e na amorosidade; conhecimento crítico e transformação da realidade; avaliação e sistematização de saberes e práticas; e justiça política, econômica e socioambiental (BRASIL, 2014; p. 32).

A educação popular conforme orienta esse e outros documentos amplia determinada concepção de escolarização. Essa, norteada pelo sentido de reconhecer que o aprender é um movimento de formação humana e pressupõe um diálogo entre teoria e prática na elaboração e reconstrução de saberes para humanização e emancipação do ser humano.

Tendo em vista a concepção pautada pela Política Nacional da Educação Popular, a defesa pela saúde pública, a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a moradia para todas e todos, a reforma agrária, o direito ao trabalho digno, a liberdade de expressão religiosa, o acesso ao transporte público de qualidade, a tributação justa, o direito à participação social e à comunicação, a sustentabilidade ambiental, o respeito à orientação e à diversidade sexual, dentre

tantas outras pautas, necessitariam fazer parte de todo o saber e fazer educativo que norteiam propostas educativas destinadas à EJA.

1.3 EJA e Educação Popular Negra (EPN)

Posicionando o problema de pesquisa acerca das relações étnico-raciais, formação continuada de professores e EJA, é preciso levar em consideração o legado da Educação Popular Negra (EPN) no processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos.

Determinada concepção de EPN, contudo, nem sempre é referenciada nas produções da área, ou até mesmo dos(as) pesquisadores(as) os quais investigam o campo, tanto da EJA quanto da Educação Popular.

Com a pesquisadora Romão (2005) é possível tomar conhecimento que ações voltadas para a alfabetização de pessoas jovens e adultas foram promovidas por meio de associações, agremiações e iniciativas de particulares por parte de militantes negros.

Podemos dizer que uma das iniciativas se deu com o Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 13 de outubro de 1944, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Abdias do Nascimento com o apoio de amigos e intelectuais brasileiros. O TEN tinha a proposta de reabilitar e valorizar socialmente a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro por meio da educação, da cultura e da arte.

Nas atividades desenvolvidas no TEN, foi elaborado um trabalho alternativo de educação direcionado à população negra, com programas de alfabetização e iniciação cultural. E nesse projeto a criação de um curso de alfabetização surge pela dificuldade dos atores em memorizar e decorar o texto, e as aulas de iniciação cultural utilizam as peças teatrais como principal material pedagógico. Nesse caso, “o TEN apresentava uma proposta de “educação” diferenciada, ou seja, não se limita à “escolarização”, [...] o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos.” (ROMÃO, 2005, p.119).

Ainda segundo essa autora, a proposta política de educação popular que ali se realizava tinha como intencionalidade também evidenciar o protagonismo da população negra enquanto ator de transformação de sua própria história.

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

As temáticas propostas de educação como juventude negra, racismo na educação, mulheres negras e trabalho, entre outros, encontravam-se em consonância com a realidade de vida dos sujeitos. Grandes contribuições prestaram os integrantes do Teatro Experimental do Negro à cultura brasileira e à educação popular, conforme revela o depoimento de Ironildes Rodrigues:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indizível cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial. (RODRIGUES, 1949 apud. ROMÃO, 2005. p. 125)

Ainda na perspectiva de Educação Popular Negra, a pesquisadora Romão (2005) destaca a atuação da Frente Negra Brasileira. A Frente Negra Brasileira foi criada em setembro de 1931 e tratava-se de uma união política e social de pessoas negras em âmbito nacional, no intuito de lutar por direitos negados historicamente no campo social. Ela, assim como o Teatro Experimental do Negro, possuía uma rica experiência no campo da educação de crianças, jovens e adultos.

Muitas das ações políticas, recreativas e educativas realizadas pelos fretenegrinos, em suas associações localizadas em diferentes estados brasileiros, tinham o caráter de incluir os membros da comunidade negra na sociedade a qual passava pelo processo de modernização.

Nessa mesma perspectiva, a fundação do Movimento Unificado Negro constituiu-se enquanto um referencial em prol de defesa, não só da educação de

maneira geral, como também da EPN, em específico, durante os períodos de intensa manifestação de combate do racismo no Brasil no sentido de defender o direito à educação da população negra. A esse respeito, ressalta-se a importância de realizar mais estudos sobre os processos de escolarização do negro no período pós-abolição, uma vez que, historicamente, experiências educativas escolares e não escolares dessa parcela da população têm sido tratadas como assunto menor ou de pouca relevância.

É possível notar a presença significativa de militantes negros e negras em movimentos de Educação Popular, os quais buscam de maneira crítica constituir processos de emancipação e a real integração social dos sujeitos, em sua maioria negros/as, na EJA. Modalidade essa que na década de 90 cresceu em Minas Gerais com a “expansão dos movimentos populares durante o processo de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro culminando com a promulgação da constituição Federal de 1988” (SILVA, 2010, p.47).

No âmbito de ações da EPN, é possível ainda evidenciar os cursos pré-vestibulares negros que são iniciativas historicamente promovidas por militantes negros. Essas ações surgiram a partir da Pastoral do Negro, Pastoral Social da CNBB em São Paulo, entre 1989 e 1992. Nesse período, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, a PUC-SP concedeu 200 bolsas de estudos para estudantes participantes de Movimentos Negros e Populares. Também neste período (1992), surgiu na Bahia a Cooperativa Steve Biko, com objetivo de apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na Universidade. No final de 1992, iniciaram-se, na Igreja da Matriz do Município de São João de Meriti, as discussões e articulações para a organização de um curso na Baixada Fluminense, para capacitar estudantes para o vestibular da PUC-SP e das Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Em 1993, em São Paulo, criou-se o Projeto Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes – EDUCAFRO de inspiração nos valores e ensinamentos de São Francisco de Assis. O Projeto tinha a missão de promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral) nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão.

As experiências dos Cursos Pré-vestibular comunitários são pautadas na valorização da autoestima, reconhecimento da cultura negra e de criação de oportunidade para essa população.

Em Itabira, cidade onde eu nasci, tive a oportunidade, por meio da Pastoral Afro, de contribuir para a organização de um destes cursinhos Pré-vestibular, no final da década de 90, que contava com apoio de missionários cristãos católicos do Rio de Janeiro com grandes experiências nessa questão.

O referido cursinho intitulado Pré-vestibular Alvorada tinha apoio de vários voluntários das faculdades locais, professores da rede estadual e municipal de Itabira, educadores que acreditavam que a mudança de concepção em relação a população negra passa pela educação. Era consenso entre eles que era preciso “empretecer” os campi das universidades, fazendo com que os negros entrassem pela porta da frente.

Minha contribuição voluntária na secretaria do Pré-vestibular proporcionou verificar de perto o comprometimento dos professores e alunos naquela grande empreitada. Essa experiência criou condições para que eu passasse no vestibular em uma faculdade de João Monlevade, garantindo a minha aprovação no curso de Licenciatura em Pedagogia em 1999, que vim a concluir em 2004.

Infelizmente, o tempo dos missionários presentes na cidade expirou, mas deixou a marca de que é possível o/a filho/a da faxineira, salgadeira, pedreiro e lavadeira sentar-se nos bancos universitários.

Essas e muitas outras iniciativas desenvolvidas sob uma concepção de EPN, de certo modo, contribui para repensar o campo da EJA, tendo em vista o direito à educação articulado ao direito à diversidade étnico-racial.

1.4 Formação de professores voltada para a EJA

Tendo em vista a significativa presença de estudantes negros e negras na EJA, suscita-nos indagar de que maneira o campo de formação inicial e continuada de professores tem problematizado a diversidade étnico-racial dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino. Partindo da análise dos aportes legais que fundamentam essa modalidade, no sentido de perceber como a pluralidade dos sujeitos presentes na EJA emerge como discussão na formação de professores.

A esse respeito, a LDBEN 9.394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada, inclusive verificando em sua carreira o aperfeiçoamento, bem como a formação continuada e períodos de estudos incluídos na sua carga de trabalho quando define:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
[...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
[...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 2006)

Segundo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a formação inicial e continuada necessitaria se preocupar com a realidade de seus sujeitos, tendo em vista o princípio que articula teoria e prática, conforme podemos notar:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:
I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000).

Ainda do ponto de vista normativo o Parecer nº. 9/2001 considera que um curso de formação de professores não pode deixar a EJA à margem. Tudo isso, pois nessa modalidade há uma necessidade pertinente diante das especificidades, que configuram percursos de busca pela articulação do processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Essa articulação envolve a necessidade de adequação, tanto curricular como de organização e de validação dos tempos escolares, trabalhando para, com e na diversidade. O parecer evidencia que “inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de

trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular” (BRASIL, 2001a, p. 26).

Um dos primeiros desafios que emergem aqui é a oferta da EJA em instituições de ensino superior em seus cursos de licenciaturas. Sabemos que essa oferta ainda hoje é bastante incipiente. Não obstante, segundo Joana Passos (2012) a formação dos professores para a EJA tem estado mais presente nos debates, nos últimos anos. A frequência dessa temática na pauta de encontros e até na formulação de políticas públicas está relacionada à reconfiguração dessa modalidade. Mas, ainda assim, no âmbito das instituições de ensino superior públicas e privadas não existe uma efetiva preocupação com a formação inicial desses professores (SOARES, 2006).

Em uma pesquisa realizada com cerca de 1.500 Instituições de Ensino Superior (IES) do país – públicas, privadas, comunitárias – que têm cursos de pedagogia, esse autor irá constatar que apenas 16 delas ofereciam habilitação em Educação de Jovens e Adultos. E em se tratando de cursos das demais licenciaturas, os dados se revelaram bastante incipientes.

Ao dialogarmos com os sujeitos desta pesquisa acerca de sua formação inicial, percebemos que não houve uma formação voltada para EJA. As respostas obtidas corroboram com a pesquisa anteriormente realizada, conforme podemos verificar em seus depoimentos:

Eu sou formado em História e não tive essa formação inicial voltada para EJA, tive aquelas disciplinas da área da educação normais (Professor Z do 2º segmento, autodeclarado pardo). Professor de Matemática ao ser questionado: Não. Tínhamos matérias pedagógicas em minha licenciatura, mas não era direcionado nada com relação. Inclusive na época eu fiz o estágio de 1ª a 4ª série, fiz estágio 5ª a 8ª série, mas nada de EJA (Professor T do 2º segmento autodeclarado pardo).

Esse dado nos revela que é a partir da própria prática educativa de atuação na EJA que muitos dos profissionais da educação irão se formando, ou melhor, autoformando-se no contexto escolar e não escolar. Diante dos desafios de se lidar com as diversidades, quais sejam: étnico-racial, de faixa etária, de gênero, de orientação sexual, de deficiência, de conflitos de classe social, de tempos de aprendizagens, etc., esse profissional se vê muitas vezes desamparado para lidar com um contexto tão plural como da EJA.

Do ponto de vista da formação continuada, é possível notar por parte de alguns governos municipais e estaduais do Estado algumas iniciativas formativas. Essas buscam promover ações de “capacitação” do corpo docente em relação ao incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto.

De fato, ante a ausência de uma formação inicial acadêmica voltada para se trabalhar na EJA, verifica-se por parte daqueles(as) profissionais mais engajados, buscas por formação de caráter mais pessoais e de trocas de experiências com os profissionais mais experientes no exercício de seu trabalho.

A esse respeito, é importante considerar o Conjunto de Ações elaborado pelos Fóruns de EJA do Brasil, pela CNAEJA e pelo GT 18 da ANPED efetivado pelo MEC em 2016. Esses apontam para uma Formação inicial de educadores específica para atuar com turmas de EJA, realizados por meio de uma pedagogia própria (Pedagogia da EJA), construídos em conjunto com movimentos, instituições, fóruns.

As ações enfatizam que formação demanda investimentos adequados para que se tenha um corpo docente especializado na modalidade, com carreira própria e metodologia específica, para se ter um trabalhador em educação valorizado. A formação inicial deve focar na práxis pedagógica e nos princípios da educação popular, o mundo do trabalho, a qualidade social da educação, a educação profissional, a gestão, as questões da diversidade e geracional, a intersetorialidade, as tecnologias da comunicação e informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida, entre outros conceitos.

A falta de prioridade em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial em cursos de licenciatura que habilitam o profissional a exercer a docência, emerge a necessidade de fortalecer os espaços de formação continuada para amenizar a lacuna deixada pela formação inicial.

Assim sendo, os lócus de formação continuada de professores no município de João Monlevade revelaram-se interessantes objetos a serem investigados. Tendo em vista o entendimento de que maneira o tema das relações étnico-raciais era abordado nessa formação, bem como recepção e percepção dos(as) os docentes participantes em relação a “capacitação” recebida.

Não obstante, por ora buscaremos discorrer no próximo capítulo sobre os marcos jurídicos e normativos, os quais aparam a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores da EJA.

CAPÍTULO 2

2 LEI 10.639, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO PROFESSORES DA EJA

2.1 A Lei 10.639, suas Diretrizes e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁹ altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B da LDBEN 9394/96 e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na educação básica das instituições de ensino públicas e privadas. Conforme podemos observar nos parágrafos 1º e 2º, da referida Lei, os do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira dizem respeito,

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. (BRASIL, 2003)

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 Brasileira. A lei também estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução nº. 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras (DCNERER), que foi elaborada pelos conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopes. Essa Lei bem como as suas Diretrizes constituem importantes documentos em prol da luta por uma educação antirracista. No caso específico das diretrizes, elas são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas, visando oferecer referências e critérios para a implantação de ações educativas.

A esse respeito, o texto é bastante nítido em relação à meta educacional a ser alcançada, em sua implementação, tendo em vista os seguintes dizeres: “por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade

⁹ Em 2008, essa Lei foi alterada para Lei nº 11.645/2008 passando a incorporar o Ensino e a História e Cultura dos Povos Indígenas.

multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.” (BRASIL, 2013, p.512)

Mesmo após 15 de anos de vigência da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, alterada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ainda há desconhecimento da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Durante o trabalho de campo, bem como nas entrevistas realizadas com os professores, não houve citação contundente da lei, uma professora mencionou sem aprofundar.

Enquanto a lei não manifestou no livro como a ordem de cima até então era uma coisa que como se não existisse. A lei de uma certa forma obrigou a fazer este trabalho acontecer na escola. (Professora W do 2º segmento autodeclarada preta)

Ao ler e reler a sistematização de cada entrevista, senti que há um desconhecimento das leis e de suas diretrizes. O trabalho da escola acontece sistematicamente em novembro sem uma direta correlação com o público da EJA, apontado como maioria negra.

“...para trabalhar com o afrodescendente, como trabalhar isso, foi através da prefeitura”.
 “Aqui na escola acham que é um projeto que tem que ser feito só na EJA...”
 “No final do ano tem a questão do trabalho da Consciência Negra, a escola já tem essa tradição de fazer com o EJA”.
 “... um projeto com o objetivo de manter espaço aberto diário para tais reflexões. Envolve todos os profissionais da EJA e alunos. No final do ano os alunos expõem suas produções para que alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental possam participar do projeto”.

Constatarei que não há uma familiaridade com a lei e suas diretrizes, fiquei constrangida ao perceber essa questão e me pareceu pertinente à proposta de possibilitar formação a esse respeito. Considerando as forças já existentes no município como, por exemplo, o desfile afro que é uma ação reconhecida, as atividades culturais e a sua própria história através da Fazenda Solar e Cemitério Histórico ¹⁰ e no estabelecimento de trocas a partir de iniciativas realizadas na região. As diretrizes oferecem aberturas significativas para um trabalho efetivo.

¹⁰ A Fazenda Solar, em João Monlevade é um registro importante da história da metalurgia em Minas. A fazenda conta uma história que começou no século XIX. No velho casarão, com amplas varandas e muitos cômodos, viveu a família de um nobre francês. Jean-Antoine Félix Dissandes de Monlevade. Ele veio para o Brasil, recebeu de Dom João VI permissão para explorar as jazidas mineralógicas de Minas Gerais. Foi nessa região, que o engenheiro comprou uma sesmaria, terras abandonadas que a coroa punha à venda. Aqui, descobriu muito minério e montou uma forjaria, considerada a primeira de Minas. O cemitério foi "Construído por volta de 1820 para o sepultamento de corpos de escravos que serviam na Forja Catalã e no Solar de Monlevade.

O artigo 4º da DCNERER traz uma abertura que visa estabelecer troca de experiências para planos institucionais e projetos pedagógicos, os estabelecimentos de ensino poderão criar 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.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2013, p.503)

Outro relevante marco normativo que subsidia uma proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) diz respeito Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana (PNIDCNERER). Esses norteiam algumas das ações possíveis de serem realizadas na EJA:

Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico Raciais; Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo. (PNIDCNERER, 2009, p. 56)

Acredito que, para efetivação dessas ações, os professores da EJA devem cotidianamente repensar a prática em sintonia com a realidade dos sujeitos da EJA, que já foi constatado ser de maioria negra. Silva (2017) em seu artigo Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana salienta:

É importante lembrar que nós, educadores e educadoras, somos também “sujeitos” sociais envolvidos(as) no ato educativo de formação para a diversidade étnico-racial. Sendo assim, questionamentos possíveis de

serem realizados pelos jovens, adultos e velhos nos processos de escolarização na EJA, ante a abordagem de valorização da cultura afro-brasileira e africana, de certa forma podem corresponder a possíveis indagações que também possuímos. Nesse caso, a superação do “improvisado” torna-se necessária. Tendo em vista o exercício profissional, somos convocados a participar desse debate de forma mais qualificada. O ato de respeito à diferença implica então rever valores, posicionamentos e atitudes. Isso só se dá por meio da realização de estudos sobre a produção das relações étnico-raciais e na relação afetiva de lidar com o Outro, considerado muitas vezes como o diferente. (SILVA, 2017 p. 209)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 tem 20 metas e 254 estratégias para o cumprimento da EJA em interface com a EJA. As que tratam da EJA são as 3, 8, 9 e 10. Essas indicam o que o país deve fazer para garantir escolarização de todos que não tiveram acesso a ela. Mas é importante destacar que estas metas articulam-se com outras. A meta 7 prevê “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e na aprendizagem”. Dentre as outras estratégias a 7.25, diz sobre a necessidade de:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, e 11.645 de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, Lei 13.005.)

A estratégia dessa meta chama atenção ao dizer que tratar da história e cultura africana e afro-brasileira pode fomentar a melhoria da qualidade do ensino na educação básica em todas as etapas e modalidades. E nessa direção o PNE, ao definir as diretrizes, enfatiza a erradicação do analfabetismo e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Como já exposto, após vigência e fundamentação legal para a efetivação da discussão racial na escola, sobretudo na EJA objeto desse estudo, em João Monlevade em âmbito municipal não há uma política específica de formação para as questões raciais. A temática é tratada de forma pontual pelas escolas e ainda assim nas observações de campo na e escuta ativa dos sujeitos (professores da EJA) essa questão não é abordada nas formações semanais.

As pautas formativas no município são construídas pelos gestores e coordenação pedagógicas. Em 2018 as pautas municipais foram focadas na importância da leitura no ambiente escolar e não foi mencionado nada sobre as questões raciais. Parece que no entendimento dos gestores municipais, bem como os gestores específicos de cada escola, essa questão racial já está superada. Porém,

Cada vez mais é possível verificar que os educandos e educandas hoje inseridos na EJA são, em sua maioria, negros e negras. Nesse sentido, parece bastante evidente a resposta da seguinte indagação: para onde retornam os jovens, adultos e velhos que são ou foram marginalizados dos processos de escolarização “regular”? (Silva, 2017 p. 202).

Na escola pesquisada a formação de 2018 consistiu em:

Nesses encontros normalmente eu preparo sempre alguma mensagem, geralmente eu trago um texto ou parte de um livro ligado a EJA. Então a gente faz a leitura, reflexão. Faz primeiro uma leitura do texto, a gente faz uma pequena reflexão, o tempo é curto então a gente faz uma pequena reflexão sobre textos, os textos são pequenos, como eu falei o texto está sempre voltado para a educação, do projeto de vida desses alunos, sonhos desses alunos, sempre alguma coisa ligada ao interesse deles. Após esse momento de reflexão eu passo os recados, falo dos problemas dos alunos. (Integrante da equipe gestora).

Mesmo, diante de reflexões de textos voltados para a vida e sonhos dos alunos, citado pela gestora, não observei algo a esse respeito voltado para as questões raciais.

Por outro lado, a gestora acrescenta que:

(..) nós temos como um projeto institucional da escola que é o Projeto da Consciência Negra que a gente culmina no dia da Consciência negra em 20 de novembro, então esse projeto é um Projeto específico da EJA, então durante o ano sempre alguns professores trazem alguns textos, fazem alguma reflexão com os alunos sobre isso, mas especificamente no mês de outubro os professores desenvolvem o projeto com os alunos, falam sobre toda a cultura negra, a herança da cultura negra no Brasil, as religiões, nos costumes, nas vestimentas, toda tradição né, então assim eles estudam sobre a cultura afro brasileira. (Integrante da equipe gestora).

A partir das discussões aqui realizadas e observações acerca do relato da integrante da equipe gestora, é possível ponderar que o trabalho voltado para a EJA no âmbito da EJA é respaldado em Leis, conforme discutido. Contudo, o estudo desenvolvido apontou que a sua realização deve ser feita em um conjunto de

ações articuladas com todas as forças inclusive com movimentos sociais como, por exemplo, Movimento Negro, etc. Tudo isso tendo em vista que as mudanças éticas, culturais, políticas, pedagógicas nas relações étnico-raciais não se limitam apenas à escola.

2.2 Desigualdades Educacionais, EJA e ERER

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Ensino ofertada pelos sistemas públicos municipais, estadual e federal, também, por iniciativas privadas. Devido à heterogeneidade dos sujeitos dessa modalidade, é importante ressaltar que a formação, tanto inicial quanto continuada de professor(a), é fundamental para assegurar a garantia do direito à aprendizagem dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, que muitas vezes foi negada ao longo da trajetória histórica desse país.

Após 130 anos da Abolição da Escravatura neste país, quando buscamos entender a relação entre Desigualdades Educacionais, EJA e ERER constata-se que muito ainda há que se fazer no sentido de pensar em termos da promoção da igualdade racial. Esse breve indicador histórico já nos informa que vivemos numa sociedade estruturada em processos sociorraciais desiguais.

Estudos sobre a história da educação brasileira apontam que a instrução elementar e secundária formal foi destinada à parcela da população liberta e possuidora de bens culturais e econômicos, conforme se vê em Faria Filho (2011).

A partir da década de 1930, durante a nova república, que foi implantado o sistema público de educação, inclusive com a criação do Ministério da Educação, Desporto e Cultura, lembrando que a EJA foi incorporada neste sistema, somente dez anos depois. Ainda assim, mesmo mediante as inúmeras campanhas sobre o analfabetismo, percebe-se que ainda hoje é possível verificar desafios reais e concretos em relação ao acesso e permanência na escola. Fato que repercute principalmente nessa modalidade de ensino, na qual jovens, adultos e idosos têm o seu direito à educação violado.

Uma das características marcantes dos sujeitos inseridos nos processos de educação e/ou escolarização da EJA, além da faixa-etária, relaciona-se com o mundo do trabalho. Paulo Freire refere-se a esses sujeitos como,

(...) pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica. Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo, insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas com alimentação e moradia. Provavelmente habitam em favelas, cortiços e nas “autoconstruções” da periferia das grandes cidades. Consomem grande parte de seu tempo no transporte e quase não usufruem dos serviços ou espaços de lazer que a cidade tem (que são, de modo geral, pagos e centralizados). Grande parte da população analfabeta é constituída por mulheres, que desenvolvem a dupla jornada de trabalho (FREIRE, 2001, p.67).

No caso desta pesquisa, uma outra dimensão formativa que compõe esses sujeitos é a dimensão da diversidade étnico-racial. Conforme veremos adiante, o perfil dos estudantes que estão matriculados nessa modalidade é em sua maioria composto por pessoas negras. É nesse sentido que uma discussão acerca da formação continuada de professores que reflita sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais faz-se cada vez mais necessária e urgente.

Ao acompanharmos a história da educação, percebe-se que o público alvo frequentador da EJA da condição campo/agrária desloca-se para cidade/urbana. Todas essas questões estão relacionadas com o desenvolvimento econômico e social do país, por um lado, e por outro, com a acentuação da desigualdade.

Assim sendo, a gênese da construção desse país é marcada por uma história de desigualdade e imposição de uma cultura colonial, pois “a questão social, hoje, na América Latina exige uma revisitação crítica da ação dos sujeitos e dos processos histórico-estruturais que instituíram as sociedades de nosso continente” (WANDERLEY *apud* ARAÚJO e JARDILINO, 2014, p.44).

O legado histórico da formação da população brasileira deixa marcas que nos levam à reflexão sobre o lugar da população negra. É importante ressaltar que esta população foi impedida de ter acesso à educação formal e a exclusão foi oficializada por decreto já citado.

De lá para cá, houve inúmeros embates em prol da luta pelo direito à educação do negro inclusive com a sua seguridade também na EJA¹¹. Interessante destacar que um marco significativo e contemporâneo do ponto de vista das políticas públicas de educação voltadas para essa modalidade foi a LDBEN 9.394/96, que em seu artigo 37 diz: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não

¹¹ Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998) / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/. Comped, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento) MARIA CLARA DI PIERRO et. al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541

tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Nesse sentido, a educação brasileira, ao longo de muitas lutas tornou-se também um direito. Nessa mesma direção Silva afirma que

Ao passarmos em revista a história política do nosso país e os processos de constituição e configuração do direito à educação no Brasil e na América Latina podemos notar que os mesmos são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a Educação de Jovens e Adultos. Ela faz parte da luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação, fato que acompanha de forma tensa a histórias da educação brasileira (SILVA 2010, p.49)

A rotatividade dos educadores da EJA ao longo de 10 anos de minha atuação na rede municipal de João Monlevade, bem como a complementação de carga horária de vários professores, dificulta a compreensão de que a EJA como está configurada atualmente é fruto de muita luta e da militância dos que acreditam na oportunidade e capacidade do ser humano de “se libertar pela Educação” (Paulo Freire). Essa situação gera um desconforto na EJA quando a afirmação de que “(...) problema que não são todos os professores que participam comigo, (formação continuada) são nove professores e desses nove são três que não participam comigo.(Eles não participam por quê?) Porque eles já participam em outros turnos, aí carga horária já fica completa”.

O relato define como problema a não participação de todos na formação continuada, porque alguns professores estão completando carga horária e participam da formação destinada ao diurno. A descontinuidade do processo formativo me parece não fortalecer os vínculos entre os professores em defesa da EJA. O fato de cumprir horário exime de um maior compromisso com a modalidade.

Essa situação dificulta ao professorenxergar a realidade da EJA no quesito raça/cor e suas peculiaridades, pois eles estão em sua maioria carregados da realidade do diurno e sem dúvida não veem diferença na escolaridade do diurno para o noturno e possivelmente nem que historicamente houve a diferença na escolaridade de brancos em relação aos negros para garantir a efetiva discussão em relação à discriminação racial.

Segundo Ricardo Henriques,

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Esse autor ainda conclui que mesmo com a expansão do ensino público brasileiro, durante o século passado, a média de escolaridade da população elevou-se, reduziu-se a taxa de analfabetismo e aumentou a matrícula em todos os níveis. Esses avanços, no entanto, não diminuíram a desigualdade entre brancos e negros.

No Brasil há um alto índice de analfabetismo, muitos adolescentes e jovens não conseguem concluir o ensino fundamental e médio e isso é uma questão política. Assim como também partilham dessa questão a valorização dos profissionais da educação e a efetivação de políticas públicas educacionais.

A população atual é de aproximadamente 7,2 bilhões de habitantes e 774 milhões não são alfabetizados, o que representa 20% da população segundo dados obtidos no ano de 2014 realizado pela UNESCO. No Brasil, há aproximadamente 198,7 milhões de habitantes e cerca de 13,04 milhões de pessoas não são alfabetizadas, isso representa 8,3% da população segundo dados da Pesquisa Nacional por amostra do Domicílio (PNAD/2013).

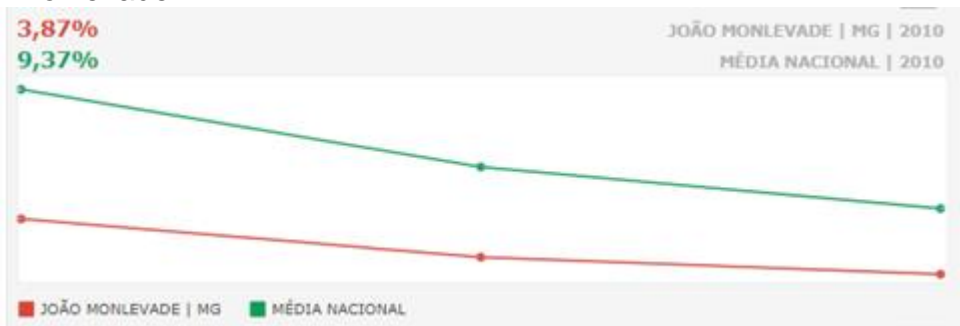
Os dados nacionais são reflexos dos dados locais, pois os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados no ano de 2018, em Minas Gerais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), apontam que o estado tem pouco mais de 1 milhão de analfabetos acima de 15 anos. Este número corresponde a 6% da população, um pouco abaixo da média brasileira. O analfabetismo é maior entre as mulheres, com o índice em 6,3%. Para os homens, a porcentagem fica em 5,7%. Há diferença também por cor ou raça. De acordo com o IBGE, entre pretos e pardos o analfabetismo chega a 7,2% e para brancos, o índice cai para 4,3%.

Em 2010, a população do município foi estipulada, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 73.120 habitantes. Apontando-a como o 47º mais populoso do estado e apresentando uma densidade populacional de 739,81 habitantes por km². Ainda segundo o mesmo censo, a população é composta por brancos (38,27%); pretos (13,50%); amarelos (0,90%); pardos (47,23%); e indígenas

(0,10%). Segundo estatísticas, a população municipal estimada em 2017 era de 79 590 habitantes.

No que se refere aos indicadores sociais apontados pelo censo, mais da metade da população é considerada preta, o que corresponde a 60%, da população de acordo com a categoria do IBGE, sendo pardos 47,23% e preto 13,50%. Esse dado já confirma a necessidade de políticas públicas voltadas para a população negra do município, uma vez que ela é a maioria. Com esse dado há de se considerar políticas no campo da assistência social saúde e educação.

Figura 1: Taxa de analfabetismo: população acima de 15 anos – João Monlevade



Fonte: <http://www.deepask.com/goes?page=joao-monlevade/MG->

Figura 2: Ranking nacional e estadual de municípios pela população analfabeta



Fonte: <http://www.deepask.com/goes?page=joao-monlevade/MG-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>

Figura 3: Taxa de analfabetismo de acordo com a população feminina e masculina



Fonte: <http://www.deepask.com/goes?page=joao-monlevade/MG-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>

Os dados sobre o índice do analfabetismo de João Monlevade, embora a pesquisa tenha se centrado no ensino fundamental, fazem-nos refletir que a desigualdade educacional instalada desde as primeiras etapas da educação, reflete nas condições da população atual. Pois, além da desigualdade educacional, é evidente no município uma desigualdade social em que as pessoas de baixa escolaridade não acessam determinados espaços profissionais e muitas famílias se veem limitadas em determinadas condições. Neste sentido, Passos evidencia essa questão quando afirma que

as desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, nos processos de escolarização tem sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, tem sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes (PASSOS, 2012, p. 137-158).

É sabido que a educação sozinha não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica

das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos.

Essa autora ressalta ainda que as discussões em relação a desigualdades educacionais possibilitam o olhar para a EJA, com a intenção de identificar nela o tratamento dado às trajetórias de desigualdades raciais, sociais e escolares dos estudantes negros, num momento em que o estado brasileiro estabelece um conjunto de dispositivos jurídico-normativos, programas e organismos para a promoção da igualdade racial.

2.3 Formação de professores, ERER e EJA

A desigualdade educacional conforme o item anterioratinge de maneira significativa a população negra. Isso implica olhar a EJA tendo como uma de suas características fundamentais não somente o recorte socioeconômico e geracional, mas, também, o racial. Para tanto, a formação é um dos caminhos para contribuir com a transformação social. Essa formação passa pela mudança na prática e na postura frente a população negra.

Como desenvolver práticas educativas na EJA que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? É também a partir dessas questões que buscaremos aprofundar um pouco mais a nossa reflexão sobre formação.

Os marcos normativos estabelecem a garantia da formação para professores. Isso é importante porque tratar da formação como instrumento de melhoria na educação é uma política pública respaldada oficialmente.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

Baseado nesse documento, vemos que a formação continuada de maneira geral, e na EJA em específico, é o caminho para atuação diante da complexidade que se tornou a educação nos últimos anos. Possibilitar uma aprendizagem reconhecendo as necessidades do sujeito da aprendizagem por meio da formação consiste, portanto, em um dos atuais desafios na área de formação de professores.

De certa forma, podemos considerar o amparo legal da formação de docente enquanto uma conquista histórica fruto de lutas de diferentes atores sociais. Para se ter uma ideia, durante a década de 1970, a formação continuada viveu sob o predomínio de um modelo individual de formação em que cada um buscava para si a vida formativa. Primava-se, então, pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

Esse modelo caracterizava-se por ser um processo no qual os mesmos professores “se planejavam” e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado (IMBERNÓN, 2010, p. 16-17).

A perspectiva formativa baseada na reflexão e na ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor à medida que ela permite o confronto de ideias, teorias e crenças (BRASIL, 1998). Essa atitude o impulsiona para uma nova compreensão da realidade e tomada de decisões alinhada com a intencionalidade.

Segundo os marcos normativos, é preciso investir na formação continuada para que o confronto de ideias e transformação da prática aconteça.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Uma das estratégias dessa meta é realizar planejamento estratégico em regime de colaboração a formação continuada de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Distrito Federal, dos estados e dos municípios. Nesse sentido, é importante ressaltar que os professores que atuam na EJA, na maioria das vezes, não acessam formação na especificidade da modalidade, embora, segundo Passos (2012), esse quadro tenha mudado nos últimos anos.

Segundo essa pesquisadora, a formação dos professores para a EJA tem estado mais presente nos debates nos últimos anos. A frequência dessa temática na

pauta de encontros e até na formulação de políticas públicas está relacionada à reconfiguração dessa modalidade.

Uma expressão desse reconhecimento emerge no argumento de Arroyo e Soares, que dizem que para quem:

[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p. 17)

Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes. (SOARES, 2008, p. 85).

Segundo Nóvoa (1995), o processo de formação vai além da simples aquisição das técnicas e conhecimentos, pois é também um espaço em que se desenvolvem a socialização e a construção profissional. A articulação entre os cursos de formação e a escola também é um fator que precisa ser considerado, pois privilegia a formação individual e coletiva por meio do contato entre professores em formação e professores experientes. (NÓVOA, 1995 apud ARAÚJO e JARDILINO, 2014, p.151).

Compartilha a ideia de Nóvoa de que a “formação continuada é o trabalho a pensar o trabalho”. “É a reflexão do que se faz nas escolas, em conjunto com os colegas”. O professor/a constrói e reconstrói a sua prática. Num compromisso ético no qual a teoria e prática devem caminhar juntas. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1996, p. 58).

As ideias de Nóvoa corroboram as de Paulo Freire em relação à teoria e prática. Paulo Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria da população que vivencia a desigualdade social instalada historicamente na população brasileira. Assim, não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire deslocado de um projeto social e político. A formação de professores/as deve estar ancorada nesta perspectiva da autonomia da escola. Para esse grande educador

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a

opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 36).

Muito forte quando Freire diz que “o professor que não leve a sério a formação não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe”. Acredito que a mudança na prática e postura docente tem uma correlação com a formação. Importante destacar que a autoridade mencionada acima é no sentido de comprometimento, autonomia e segurança, modo de agir e pensar do/da educador/a. A autoridade como um instrumento a ser utilizado de forma orquestrada e sábia, capaz de contribuir para o aprendizado. De acordo com IMBERNÓN (2009), a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a realidade.

Porém, um dos desafios no campo de formação de professores da EJA, diz respeito às práticas desconexas do ideal de atuação direcionado a sua especificidade. Isso porque, na maioria das vezes, o educador de EJA é também pertencente ao ensino regular. Sendo assim, grande parte dos conhecimentos que possui, e mesmo suas concepções metodológicas, são direcionadas para atender o ensino de crianças e adolescentes, como revela SOARES (2006).

No artigo Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente de Antônio Amorim, Maria Luiza Ferreira Duques diz que:

A escassez de estudos e formações voltadas à EJA fragiliza as práticas dos educadores da modalidade, pois os momentos coletivos de formação são de suma relevância para a ação dos educadores, além de permitir o constante exercício da reflexão sobre a prática. (AMORIM E DUQUES, 2017)

Entre os artigos levantados tem-se: nos anos de 2009 e 2010, 12%; 2011, 16%; 2012, 17%, e 2014, 12%. Nas teses e dissertações que investigam a formação de professores sob o enfoque das relações raciais incide nas fragilidades dos percursos formativos, com representação de 12% dos trabalhos. Importante ressaltar que as fragilidades no tocante à temática racial, sobretudo na formação inicial e continuada, indicam incipiência de iniciativas no trato pedagógico da diversidade e efetivação de ações concretas sobre a temática em sala de aula.

O desafio no percurso formativo constitui outro tema/categoria comum entre as teses, dissertações e artigos. Nesta última categoria, figuram em 9% dos artigos levantados, enfatizando lacunas relacionadas ao trato da questão étnico-racial na formação de professores.

A experiência vivida nas instituições brasileiras que lidam com formação de professores apresenta características que conferem similaridades quando se trata do “lugar que a questão racial ocupa” em tais processos (COELHO, 2007). Diante da realidade desse “lugar”, na produção dos trabalhos nas teses, dissertações e artigos emergem temas que se debruçam sobre essa realidade silenciada na sociedade brasileira.

Estudos voltados para a temática étnico-racial, publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) pela ANPEd, entre 1995 e 2015, ressaltando as propostas voltadas para a formação docente, destacamos primeiramente o registro quantitativo dessas produções (Tabela 1).

Tabela 1: Publicação temática étnico-racial

Year	Race and Education	Ethnic groups and Education	Race, ethnic groups, Education, and other social configurations	Total	Teacher Education
1996	-	-	1	1	-
1998	1	-	-	1	-
1999	-	1	-	1	-
2000	2	2	-	4	1
2001	-	-	1	1	-
2002	1	1	1	3	-
2003	1	1	-	2	-
2004	1	-	-	1	-
2005	3	-	-	3	1
2007	2	-	-	2	1
2008	3	-	-	3	-
2009	1	-	-	1	-
2011	1	-	-	1	-
2012	1	-	1	2	2
2013	1	-	-	1	1
2014	3	2	-	5	1
2015	1	-	-	1	-
Total	22	7	4	33	-
%	66.7%	21.2%	12.1%	100%	-
Teacher Education	5	1	1	7	-

Fonte: Revista Brasileira de Educação (1995-2015) - Elaboração dos autores.

No período de agosto de 2015 a março de 2016, foi realizado um levantamento na página virtual da revista. De 1995 a 2015 foram publicadas 63 edições da RBE. O intuito foi o de identificar se a homologação de aparatos oficiais (PCN, Lei n. 10.639/2003 e lei n. 11.645/2008) e a criação de espaços de contextualização científica dentro da ANPEd (GE21/2001 e GT21/2003) permitir-nos-iam visualizar uma alteração quantitativa na inserção da temática étnico-racial na RBE.

O ano de 2014 teve 5 publicações sobre a temática étnico-racial, o maior índice encontrado por ano na RBE, seguido de 4 em 2000 e 3 em 2005 e 2008. Como a criação do GE21 na ANPEd deu-se em 2001, 4 publicações sobre o tema em 2000 sinalizam para um possível movimento de articulação desse GE. Da mesma forma, o período entre 2003 e 2008 representa a transição entre a homologação das Leis.

Tabela 2: Raça e Educação

Article and author(s)	Year
1. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos Luiz A. O. Gonçalves	1998
2. Movimento negro e educação Luiz A. O. Gonçalves e Petronilha B. G. Silva	2000
3. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais Michael W. Apple	2000
4. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa Ana L. Valente	2002
5. Cultura negra e educação Nilma L. Gomes	2003
6. Multiculturalismocrítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã Ozerina V. Oliveira e Cláudia Miranda	2004
7. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos Marília Carvalho	2005
8. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica Petrônio Domingues	2005
9. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica Ana L. Valente*	2005
10. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas Paulo S. C. Neves e Marcus E. O. Lima	2007

11. Só decorpo presente: osilênciotácitosobre corerelações raciaisna formação de professoras no estado doPará Wilma N. B. Coelho*	2007
12. O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto William F. Pinar	2008
13. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial Cynthia G. Veiga	2008
14. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação Petrônio Domingues	2008
15. O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop Rosângela C. Moreno e Ana Maria F. Almeida	2009
16. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver Andréa B. Medeiros	2011
17. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências Shirley A. Miranda*	2012
18. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro Kelly Russo e Cinthia Araújo*	2013
19. Afro-colombianidade e outras narrativas a educação própria como agenda emergente Claudia Miranda	2014
20. Avanços e retrocessos da educação em Angola Ermelinda Liberato	2014
21. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes Marcus E. O. Lima, Paulo S. C. Neves e Paula B. E. Silva	2014
22. Aprendendo yorubánas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas Stela G. Caputo	2015

*The articles focus on the relation between teacher Education and race. Source: *Revista Brasileira de Educação* (1995-2015).

Fonte: Revista Brasileira de Educação (1995-2015) - Elaboração dos autores.

A tabela 1 e o quadro mostram que o debate acerca das estruturas formativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda tem um índice muito pouco representativo quando se trata de pesquisas na área. Isso revela que é preciso ampliar esse quadro, uma vez que a diferença no cotidiano dos discentes e a mudança de postura frente a essa questão se dão a partir da formação.

Ademais, por se tratar de realizar uma análise em um período classificado como Qualis A, sabemos que nem toda a produção de conhecimento científico da área é veiculada em revistas que se enquadram nessa classificação.

Este relatório (2018) também evidencia que a formação de professoras e professores sob o enfoque das relações raciais incide nas fragilidades dos percursos formativos, com representação de 12% dentre os trabalhos levantados. Estes perscrutam as lacunas advindas da formação no tocante à temática racial, sobretudo na formação inicial.

Além da carência da temática na formação inicial, as fragilidades advindas dos percursos formativos, que também contemplam a formação continuada, reproduzem as marcas do colonialismo e do silenciamento frente às questões raciais na escola. Ainda que emerja da sociedade um clamor frente às situações de preconceito e discriminação.

Assim, a formação continuada voltada para a EREER tem sido uma possibilidade de trabalhar com o processo de reeducação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Possibilita, portanto, romper com o sistema do preconceito e discriminação imposto a essa população, fruto de desconhecimento e falta de valorização da cultura negra.

A crença de que “todos são iguais perante a lei”, contida no mito da democracia racial, impede que debates ocorram na escola e sobretudo na EJA. Impede a discussão de temas como analfabetismo, mercado de trabalho, feminicídio, extermínio da juventude negra, acesso à escolaridade básica, enfim a realidade que tangencia a vida dos sujeitos da EJA.

No caso de João Monlevade, foco dessa investigação, o discurso da democracia racial é muito presente. Os sujeitos dessa pesquisa salientaram que o público da EJA é negro e ainda não se tem um trabalho efetivo sobre as questões raciais na formação de professores, assim como relata a professora a seguir:

Eu ainda não tenho muita experiência, estou procurando estudar, lendo muitos livros sobre esse assunto, tenho preparado alguns textos sobre esse tema para estar a discutir com os professores, mas este ano ainda não tive esse trabalho com eles não. Dentro da formação continuada ainda não.
(Integrante da equipe gestora)

Outra professora considera a formação continuada sobre as questões raciais inconsistentes: “Eu acho que ela é inconsistente, não por falta de material pra estudo. Ela é inconsistente porque não há um olhar significativo, criterioso, não há um olhar neste sentido (...)” (Professora do 1º segmento, autodeclarada parda).

O discurso da igualdade que demonstra a não necessidade de trabalhar as questões raciais passa pelo mito da democracia racial e até mesmo pelo princípio da meritocracia como relata o professor abaixo:

Muitos chegam a afirmar que isso não existe que essas condições em que a população se encontra não tem nada a ver com a cor e com essa temática, então eu acho que eles levam essa questão muito para, como por exemplo: você pode ser preto, mas se esforçar, trabalhar você vai ter um futuro promissor, então isso está muito relacionada a capacidade individual mesmo, seria mérito no caso. (Professor Z do 2º segmento autodeclara pardo).

Daí a necessidade de intensificar essas formações para que as práticas pedagógicas considerem a especificidade da população negra. Esta que, historicamente, foi sendo posta à margem da sociedade brasileira.

Sabemos da importância da temática para a EJA e, ainda assim, são frágeis os escritos sobre a formação para educação étnico-racial para a EJA. Durante a ampliação teórica para fundamentar esse trabalho, foi desafiador selecionar quem fala de formação, EJA e relações étnico-raciais. Não podemos deixar de considerar a vasta bibliografia sobre as questões raciais, mas aquelas articuladas à modalidade EJA são muito poucas. As produções em teses e dissertações sobre formação de professoras e professores e relações raciais para EJA é praticamente inexistente. Se no geral essa questão é frágil, a situação reforça-se em relação à EJA. Diante desse quadro, reconhecemos que tivemos avanços em relação à EJA nos últimos dez anos, mas é urgente políticas de formação para EJA no que se refere às questões raciais. Uma vez que esses sujeitos (aluno e professores) sofrem com os descasos em relação a políticas que de fato garantem e asseguram os direitos.

CAPITULO 3

3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA DA CIDADE DE JOÃO MONLEVADE-MG

3.1 Formação Continuada de Educação Professores da EJA de João Monlevade e a ERER

A formação continuada no município de João Monlevade é amparada pelas legislações federal e estadual e implantada de acordo com a especificidade do município em 2016. Tendo em vista a observação do limite de 2/3 da jornada em que os professores têm 16horas/aula em sala = 800minutos, 08 horas/aula dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas conforme o Parecer CNE/CEB nº 18/2012. Para a formação continuada em serviço, encontro com os professores uma vez por mês, no turno noturno, com previsão de duração de 3h30min = 4horas/aulas x 50 min. Porém, esse tempo de formação não é distribuído no mesmo formato para os professores da EJA, eles se reúnem semanalmente com previsão de duração de 50min(hora/aula)¹².

Nas orientações para a Educação de Jovens e Adultos elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, o item Perfil dos professores e jornada de trabalho destaca que a formação precisa ser permanente e sistemática. Ainda enfatiza que os educadores da EJA deverão ter disponibilidade plena para participar de encontros, cursos, fóruns e demais atividades de formação em serviço, propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

É certo que o tempo disponível para formação existe e as temáticas são definidas pela direção e equipe pedagógica. Nos 10 anos de atuação profissional da pesquisadora, no município, as relações étnico-raciais não emergiram como uma temática específica no âmbito da formação continuada de professores. Geralmente, a abordagem dessa temática acontece de forma esporádica a partir de um fato que envolve racismo ou por ocasião do dia 20 de novembro.

¹² O tempo destinado a formação continuada docente nesse caso é bastante restrito. Ademais, nem sempre o tempo em que se destina a promover espaços formativos de discussão e de trocas de experiências são de fato utilizados para esses fins. Podemos constatar no trabalho de campo que em várias ocasiões assuntos relacionados às questões administrativas são os principais temas de pautas discutidos nesse exímio e escasso tempo/espaço destinado a formação continuada de professores da EJA.

A formação continuada passa pelo viés do ensino-aprendizagem. Do aprender e ensinar, sendo necessário situá-lo no tempo e espaço. Na voz dos professores dessa pesquisa, o tempo não é suficiente para a eficácia da formação continuada. No relato colhido, o docente entrevistado reconhece a necessidade de otimizar o tempo de formação quando diz:

Eu acho que a nossa formação está adormecida, assim tá um pouco esquecida, deixada de lado. O que a gente chama de formação aqui na escola hoje está muito restrita a informações administrativas, semana de provas, organização dos períodos, a gente não tem aquele momento de estudo. Já tivemos, mas hoje nos últimos três, quatro anos não tem isso mais. Os momentos de formação se resumem a essas informações e a organização pedagógica da escola. (Professor Z do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

O tempo de 50 minutos destinado à “formação pedagógica” é utilizado para informes administrativos. A utilização deste tempo para outros fins não se limita a apenas a realidade observada. Porém, a nosso ver, essa situação de certa forma fragiliza a dimensão formativa em serviço dos profissionais da educação. O pedagógico, nesse caso, esvai-se, sendo cada vez mais ressaltadas dimensões administrativas muitas vezes voltadas para discutir rendimentos acadêmicos de discentes e o desempenho profissional de docentes.

Levando em consideração que o foco de estudo se concentra na EJA, isso é ainda mais preocupante. Ou melhor, o cerne dessa problematização já consta nas discussões propostas por estudiosos que anteviam potencialidades e limites dessa modalidade de ensino como “escolarização” (ARROYO, 2017).

O pouco tempo de formação continuada traz outras implicações. Quais temas socioformativos eleger para discutir nesses espaços. Sabemos que muitos são os temas que suscitam serem discutidos no ambiente escolar. Contudo, eleger o repertório das formações passa também por uma decisão política.

Essa dimensão política diz respeito também à forma de que entendemos a educação e a sua função social. Em disputas por repertórios morais formativos, conseguimos perceber, com a realização deste estudo, que a temática das relações étnico-raciais não emerge ainda como um tema central ocupado nesse espaço formativo.

Vejamos como isso aparece debatido nas falas dos sujeitos de pesquisa.

[...] então estes assuntos [Relações Raciais] estamos começando a abordar agora nas nossas capacitações para ver se a gente começa trabalhar a questão de filmes, discussões de filmes, temáticas com eles, eu até sugerir trazer um pouco mais de cultura para os meninos também, a questão de teatros, cinemas. No final do ano tem a questão do trabalho da Consciência Negra, a escola já tem essa tradição de fazer com a EJA, já é um trabalho institucional. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarada parda).

Aqui na escola acham que é um projeto que tem que ser feito só na EJA, ou seja, essa questão dessas relações étnico-raciais, da Consciência Negra, o máximo que se leva são os meninos do fundamental para ir ver exposição que é feita. E, se formos observar é uma discussão que tem que permear toda a educação básica. As pessoas acham que cumprir a Lei [10.639] é só no dia 20 de novembro e aqui na escola criou-se essa cultura, então eu acho que deveria ser um trabalho dentro dessa linha que passa pela formação dos professores, mas é algo também que esteja relacionado à gestão. (Professor Z do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

A EJA constitui como sendo lócus privilegiado para se conduzir a temática das relações étnico-raciais na instituição. Isso pode ser considerado bastante positivo. Porém, os depoimentos apontam que o trabalho realizado na perspectiva da EREER se dá apenas no dia 20 de novembro.

Seria possível considerar a realização deste trabalho como sendo um verdadeiro avanço. Isso partindo do ponto de vista que muitos dos profissionais com os quais dialogamos não possuem formação inicial e continuada de abordagem na EREER.

Não obstante, o trabalho pontual relacionado à temática da EREER necessita de ser mais sistemático. As variáveis referentes à inviabilidade para o desenvolver a sistematização de tal formação têm a ver, a partir dos relatos coletados em campo durante esta pesquisa, com os seguintes aspectos: a falta de informação sobre o tema, a ausência de recursos didáticos e financeiros, entre outros.

Por outro lado, em observação aos acervos da biblioteca da escola pesquisada, foram percebidos aproximadamente 10 livros que contemplam essa temática e que podem contribuir tanto com a formação continuada dos professores quanto no fazer da prática educativa com os seus estudantes.

A esse respeito, Gomes (2012) contribui para refletir que outras questões estão inerentes às dimensões espaço-tempo e o trabalho voltado para EREER, ao dizer que:

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da

Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desses lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra. (GOMES, 2012, p.24)

Concordando com as ponderações feitas pela autora supracitada, consideramos que a implementação da Lei n.º 10.639/03 está relacionada a ações políticas, bem como a articulação com a comunidade e com os movimentos sociais. E mais, de uma séria e consistente alteração curricular nos currículos das Licenciaturas. Será necessário também investir na formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas.

Esse conjunto de ações e articulação amplia o olhar em relação às questões raciais e esse olhar conseqüentemente coloca a importância da temática no interior da escola reduz a visão de demarcação apenas no 20 de novembro conforme apontando anteriormente.

Embora o trabalho da Consciência Negra seja institucionalizado, conforme o depoimento docente, sendo até mesmo referendado em ações desenvolvidas pela escola e no documento de Orientações para a EJA, conforme aparece no quadro da matriz curricular:

Quadro 1: Matriz curricular temas transversais

Temas Transversais: Serão trabalhados no âmbito de todo currículo, através de projetos e/ou iniciação à pesquisa, como prática educativa interdisciplinar, contínua e permanente, sendo:

- História e Cultura Afro-Brasileira (Lei n.º. 10;639/03);
- Educação Ambiental (Lei n.º. 15.441/05)
- Educação para o trânsito (artigo 76 do código de Trânsito brasileiro)
- Estatuto dos Direitos Humanos.
- ECA (Lei n.º. 11.525/2007)

(Orientações para a Educação de Jovens e Adultos - EJA)

Consideramos que aprofundar o debate para além do dia 20 de novembro constitui ainda um desafio latente na realidade escolar observada. Nesse caso, seria importante que a EJA incorporasse a temática como parte do cotidiano, do currículo

e do Projeto Político Pedagógico (PPP). E que ela ocorresse independentemente da ação pontual de um(a) professor(a) ou de uma gestão específica conforme relatado pelo sujeito de pesquisa.

Essa ponderação é corroborada com a percepção de alguns docentes por meio das afirmações seguintes: “o máximo que se leva são os meninos do fundamental para ir ver exposição que é feita” e acrescenta ainda “(...) deveria ser um trabalho dentro dessa linha que passa pela formação dos professores, mas é algo também que esteja relacionado à gestão”.

A consciência de que a concretização do trabalho com a EREER depende da participação ativa por parte dos gestores é algo perceptível no depoimento acima. Considerações essas constatadas na pesquisa nacional que buscou investigar práticas pedagógicas de trabalho com a implementação da EREER (GOMES, 2012).

Um dos dados apontados por esse estudo foi de que a participação da gestão escolar no trabalho de implementação da Lei nº. 10.639 é de fundamental importância. Para se ter uma ideia, nas instituições em que o trabalho encontra-se mais enraizado, os docentes partícipes do estudo apontaram o apoio recebido por parte da gestão.

Um dado revelador constatado foi o de verificar que os profissionais de educação envolvidos no estudo demonstram na sua maioria abertura para buscar individualmente algumas ações a serem realizadas na culminância do projeto do 20 de novembro. Isso reitera a ponderação anteriormente realizada, que nos leva a crer que da realização de trabalhos pontuais em relação à EREER pela instituição escolar estudada só foi possível devido à existência dessa Lei.

Nas primeiras décadas desse século, durante o período de governos mais progressistas, acervo de livros que constam nas bibliotecas escolares foi fomentado, sobretudo, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Discorrendo ainda sobre a dimensão temporal e formação de professores da EJA de acordo com a trajetória profissional dos docentes entrevistados, constatamos que todos atuam já há vários anos com a EJA:

30 anos de magistério, trabalho desde o início no fundamental I ao fundamental II, conheço o processo todo, já tive experiências na época com a 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª, passei por todas essas fases e quando eu já estava com 13 anos no magistério eu tive a oportunidade de trabalhar na EJA. (Professora K do 1º segmento EJA autodeclarada parda).

Comecei a trabalhar na EJA em 94, só que na época era chamando de suplência. Os alunos faziam duas séries em um ano, poderiam entrar por semestre e foi em Santa Bárbara. Era uma escola recém-inaugurada e resolveram implantar esse curso de suplência, eu comecei, ainda não tinha formado e comecei a trabalhar nessa suplência que mais tarde recebeu essa denominação de Educação de Jovens e Adultos. Como comecei a trabalhar na EJA eu sempre me identifiquei muito com a EJA embora eu ficasse até 1996, depois retornei em 2006, fiquei 10 anos longe da EJA e depois retornei em 2006. (Professor Z do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

Na verdade, eu já trabalhei, esse ano é o meu primeiro ano com a Educação de Jovens e Adultos no Ensino fundamental. Já trabalhei aqui há mais anos, acredito há uns 8 a 10 anos atrás com o EJA, mais era no ensino médio. (Professor T do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

A minha trajetória é longa, porque estou na escola desde o primeiro movimento estudantil de jovens e adultos aqui na escola, (...) 20 anos no noturno com EJA só com nomes diferenciados. (...) então você já tem uma experiência de 20 anos na EJA. (Professora W do 2º segmento EJA autodeclarada preta).

O exercício da prática adquirida ao longo dos anos é considerado pelos docentes como sendo um dos principais fatores na formação do professor. Para eles(as), a formação se deu na vivência e cotidiano do exercício.

Considerar a experiência profissional prática é importante. Contudo, é preciso ampliá-la, buscando sanar lacunas reconhecidamente identificadas por eles(as) mesmos, seja em sua formação inicial, seja na continuada.

A esse respeito, o mestrado profissional do PROMESTRE com a linha EJA com o recorte nas discussões das relações étnico-raciais constitui um espaço privilegiado de formação continuada para se discutir e aprofundar essas e outras questões.

A experiência prática adquirida ao longo da carreira docente revela aspectos favoráveis para a atuação na EJA. Portanto, conforme foi observado, desvela a necessidade de aprofundamento em temáticas socioculturais, por exemplo, que são inerentes ao trabalho com a diversidade étnico-racial dos sujeitos presentes na EJA. Em torno do aspecto lacunar formativo seja para atuar na EJA, seja para realizar trabalhos na perspectiva da ERER, é que buscamos aprofundar as nossas reflexões logo a seguir.

3.2 A ausência da formação inicial sobre a EREER ao insuficiente trabalho com a temática na formação continuada.

Eu sou formado em História e não tive essa formação inicial voltada para EJA, tive aquelas disciplinas da área da educação normais. Em minha formação, eu tive disciplinas relacionadas à escravidão, às relações de trabalho, mas não com o foco delas nas relações étnico-raciais. (Professor Z do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

Conforme discutido anteriormente, diante da ausência de formação da EJA e das RER nos cursos de licenciaturas, o docente se depara em sua prática tendo que adquirir essa formação, muitas vezes, por conta própria.

A esse respeito, é importante situar que os processos relacionados à formação de professores se deram de distintas maneiras, nos últimos 40 anos. No que concerne à Didática, pode-se observar que, nos anos 1970, o papel profissional docente era visto como organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem. Nos anos 1980, os docentes eram tidos como agentes transformadores da realidade e este período teve um aumentada produção de estudos sobre a formação de professores.

Nos anos 1990, o professor passa a ser visto como pesquisador, cuja formação se dava por meio da prática reflexiva. Ele deveria então refletir sobre a sua prática revendo suas ações e se preparando para um novo agir. Nessa década é proposta uma reflexão sobre a prática fazendo ressonância na realidade da sala de aula por meio da pesquisa.

Notamos que em meados da década 1990 e início deste século, a EJA ganha força no âmbito das políticas públicas da educação como um direito à educação. Contudo, é notória a distância existente entre as consideradas conquistas nos marcos normativos legais, por assim dizer, e a sua implementação na formação inicial e continuada, conforme estamos discutindo.

E quais têm sido então as estratégias adotadas por esses docentes para superar essa lacuna formativa no desenvolvimento de sua prática? Os sujeitos desta investigação buscam investir na formação continuada por conta própria.

A professora reconhece como sendo uma busca individual para validar a sua prática: “eu observo tudo que eu leio; tudo que eu estudo pra mim só tem validade se eu for para a prática”. Ela acrescenta ainda:

Nesse caso eu estou entendendo assim se a formação continuada não está trazendo essas questões você busca de uma forma mais atualizada. Eu

busco sozinha, igual eu estou falando, eu sempre fui uma professora zeladora, tanto que o último livro que nós lemos aqui que eu falei com a outra professora, eu retomei a questão de Paulo Freire, eu estudei de novo o MEC, revi tudo. Então você busca de uma forma mais autônoma a sua formação uma vez que a sua formação continuada não está suprimindo muito está questão. (Professora K do 1º segmento EJA autodeclarada parda).

No que tange a temática racial, a lacuna formativa inicial e continuada, emerge nas falas dos sujeitos como podemos observar em seus depoimentos:

Não, tínhamos matérias pedagógicas em minha licenciatura, mas não era direcionado nada com relação. Inclusive na época eu fiz o estágio de 1ª a 4ª, fiz estágio 5º a 8º, mas nada de EJA e nem a temática da Educação das Relações Étnico-raciais”. (Professor T do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

Não. Igual eu falei com você aquele dia. O que eu estou percebendo, tá tendo um esfriamento mesmo, em relação a esses compromissos, em relação a essas questões”. (Professora K do 1º segmento da EJA).

A percepção de uma outra docente vai ao encontro com os seus colegas ao considerar que “[ao ser questionada sobre a formação tanto para a EJA e as Relações Étnico-Raciais] se eu tivesse alguma preparação para a EJA ou até mesmo para direcionar esse momento afrodescendente eu diria que não (Professora W do 2º segmento EJA autodeclarada preta).

Passados 16 anos após a promulgação da Lei nº. 10.639, em se tratando de analisar um contexto local de João Monlevade, é perceptível o esforço individual docente para buscar a formação por sua conta e risco. Ao passo que se considerarmos que muitos deles(as) já são formados há vários anos, seria possível indagar: será que esse quadro alterou nos dias atuais? Atualmente, a EJA faz parte dos cursos de formação inicial docente nas universidades? E a disciplina EJA está contemplada nesses cursos?

No caso específico de nosso problema de pesquisa, verificamos que o fator tempo destinado à formação continuada em serviço não tem sido capaz de sanar as lacunas formativas docentes seja em relação à EJA, seja da EJA, conforme desabafa a professora S: “nos reunimos toda segunda-feira no primeiro horário 17h55min às 18h45min, 50 minutos, 1 hora aula por semana”.

Aliado a tudo isso, o estudo revelou ainda que a complementação de carga horária de trabalho docente na EJA é um fator decisivo ao não aprofundamento em torno dos temas em questão. Essa fragilidade foi apontada pela maioria dos professores.

Muitos deles(as) necessitam completar a carga horária, geralmente na EJA. Ou seja, eles(as) atuam no diurno e completam carga horária no noturno. A professora S evidencia essa questão quando diz que “(...) tenho o professor Z que completa, tenho a professora A que completa e tem a W que completa, então o professor Z, W e H completam também. Eles não participam, mas eu sempre passo para eles depois (as decisões) durante a semana, passo textos, passo as decisões”.

Nesse sentido, Di Pierro (2003, p. 17), destaca que os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Sendo assim, a formação é que tem a oportunidade de contribuir para que a reprodução do ensino regular não comprometa a especificidade da modalidade EJA. Isso de certa forma interfere também no investimento pessoal nos estudos, pois na realidade escolar investigada, muitos dos docentes que completam a carga horária não participam do pouco tempo de formação continuada. Daí emergem também as queixas em relação a essa formação.

Eu acho que a nossa formação está adormecida, assim tá um pouco esquecida, deixada de lado. O que a gente chama de formação aqui na escola hoje está muito restrita a informações administrativas, semana de provas, organização dos períodos, a gente não tem aquele momento de estudo. Já tivemos, mas hoje nos últimos três, quatro anos não tem isso mais. Os momentos de formação se resumem a essas informações e a organização pedagógica da escola”. (Professor Z do 2º segmento da EJA autodeclarado pardo).

Eu acho que a gente deveria ter mais capacitação a respeito disso, essa questão histórica, eu não consigo, por exemplo, dentro da minha aula abordar os temas históricos com relação ao negro. É muito difícil, tem pessoas capacitadas para isso, deveríamos buscar mais isso, principalmente na EJA que o público maior é o “público negro”. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarado pardo).

No caso desse último depoimento, o docente dá conta de perceber que o “público negro” está presente nessa modalidade de ensino. Essa constatação resulta como sendo outro desafio. Em um primeiro momento, a relação intergeracional suscita questões de ordem relacionadas aos ritmos diferenciados do tempo de aprendizagem.

Porém, a percepção tem alcançado aspectos relacionados à dimensão racial em interface com a faixa etária. Em outras palavras, significa entender como lidar com adolescentes e jovens negros(as) na EJA.

A presença juvenil negra é relacionada por alguns docentes, com questões de violência social e escolar.

Essa questão racial a gente ver principalmente na EJA mesmo, número muito grande de pessoas não só questão de racial e social, mas como também pessoas de uma classe mais baixa, o número de pessoas negras é um número maior em que vemos, e infelizmente a questão das drogas também com essas pessoas vê muito, principalmente tenho uma turma que isso é gritante, é uma turma predominante negra e há envolvimento com drogas muito grande, muitos deles já estão repetindo, já são marginalizados muitas das vezes pela cor e ainda trazem essa outra marginalização que é o uso da droga, acentua a questão do preconceito contra eles, já são negros e ainda usuários, aí a sociedade apontam o dedo mais ainda contra eles. (Professor T do 2º segmento da EJA autodeclarado pardo).

É preciso cuidado em estabelecer relações entre juventude pobre, negra e criminalidade. Um fator que contribui nessa interpretação é considerar que esses discentes são marcados por profundas desigualdades educacionais e sociais.

Partindo dessa análise, é possível indagar por qual motivo os índices de desigualdades escolares do ensino fundamental atingem contundentemente os jovens negros. Sujeitos esses que buscam a EJA como caminho para concluir a sua escolarização. Nesse sentido, o professor evidencia essa questão quando se refere aos alunos da EJA como “alunos rejeitados do ensino regular”. Isso traz uma reflexão acerca da trajetória escolar desses alunos.

De posse das discussões realizadas, foram identificados 3 (três) aspectos centrais que limitam o trabalho dos docentes da EJA trabalharem com as Relações Étnico-Raciais, são eles:

- Formação inicial e continuada lacunar na EJA e nas ERER;
- A EJA como complementação da carga horária profissional;
- O rejuvenescimento negro nessa modalidade de ensino, entre outros.

O reconhecimento desses e de outros aspectos faz com que os docentes considerem a necessidade de uma formação continuada que seja de fato adequada. Contemplando, entre outras temáticas, as relações étnico-raciais de maneira a contribuir com o seu desempenho profissional em sala.

Eu acho que a gente deveria ter mais capacitação a respeito disso, essa questão histórica, eu não consigo, por exemplo, dentro da minha aula abordar os temas históricos com relação ao negro. É muito difícil, tem pessoas capacitadas para isso, deveríamos buscar mais isso, principalmente no EJA que o público maior é o público negro. Então creio que nós deveríamos buscar mais, como foi dito, fazer um trabalho diferenciado, trazer a questões das palestras, filmes, coisas externas, pessoas que vivenciaram estas questões de preconceito, ou até mesmo uma roda de conversas para que eles também colocassem o sentimento que eles têm em relação a isso, então deveria abrir mais esse espaço dentro da escola, tentar resgatar essa autoafirmação, pois se eles tentarem enxergar que o negro tem uma história, que ele construiu um país acredito que a pessoa começa a dar mais valor também, porque se ele não conhecer a sua história dele qual valor ele irá dar? Então o negro está reproduzindo o que é de negativo da história talvez. Pois querendo ou não eles estão reproduzindo um negro marginalizados pois eles não conhecem esse outro lado. (Professor T do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

Em contrapartida, outros profissionais acreditam no valor abstrato da igualdade quando considera: “enxergamos todos iguais, não trabalhamos muito essa questão da valorização ou tentar resgatar neles essa questão racial, (...) nós deveríamos fazer isso mais, com eles precisamos trabalhar mais com eles a questão da identidade”. (Professor T do 2º segmento EJA autodeclarado pardo).

O relato apresenta marcas conflitivas relacionadas à ideia universal e contextual identitária. Isso fica explícito no reconhecimento da necessidade de trabalhar a questão racial dada a dificuldade dos alunos de identificarem a sua pertença racial. Essa dificuldade é devido aos estereótipos e a própria marca que o(a) jovem negro(a) carrega da trajetória escolar, de distorção idade/ano, evasão escolar, inadaptação às normas disciplinares, dificuldade de aprendizagem, etc.

Assim sendo, ponderamos que uma política de formação continuada de professores da EJA por parte da Secretaria de Educação Municipal da região, por exemplo, necessitaria incentivar os docentes a participarem de debates e exposições em que apresentem, discutam, construam e avaliem rotinas diárias em sala de aula de modo a perceberem a si próprios. E, assim, buscarem desenvolver práticas educativas de combate ao racismo e à discriminação racial, conforme aponta a pesquisadora Petronilha.

(...) exponham procedimentos de ensino que utilizam e façam críticas a suas práticas. Indaguem-se sobre seu posicionamento político frente ao racismo, aos sofrimentos que desencadeia. Interroguem-se e façam propostas sobre como se deve gerir uma escola que se propõe a reeducar relações étnico-raciais. (SILVA, 2013, p.11).

Reeducar para relações étnico-raciais não consiste, portanto, uma tarefa exclusiva da escola. A reeducação, na verdade, deveria fazer parte de uma ampla discussão, já que se trata de uma sociedade que a cada momento vivencia situações de exclusão, extermínio, violência doméstica que tem afetado, sobretudo, à população negra que se trata do potencial público-alvo, a saber: jovens, adultos e idosos presentes na EJA.

3.3 A Política de Formação Continuada de Professores da EJA e Relações Étnico-Raciais

A reflexão sobre a relação entre EJA e Relações Étnico-Raciais ainda encontra obstáculos devido às dificuldades de pesquisas que aproximam esses campos de pesquisas. Essa constatação ficou evidenciada a partir do levantamento de literatura da área.

Do ponto de vista institucional de produção na área da educação, até recentemente incipientes são as produções acadêmicas realizadas com vista a entender a formação inicial e continuada de professores da EJA em interface com a ERER. Poderíamos dizer a esse respeito que a Lei nº. 10.639 impulsionou de fato a produção de trabalhos nessa perspectiva.

Outro aspecto em relação ao aumento de produções e reflexões na área tem a ver com um conjunto de políticas públicas educacionais. Estas conquistadas por meio de reivindicações sociais realizadas por diferentes atores sociais coletivos, dentre eles, o movimento social negro, sobretudo, nas primeiras décadas deste século.

Mas, nos últimos anos, mediante uma nova orientação político-ideológica à frente da elaboração, do planejamento e da execução dessas políticas, constatamos mudanças estruturais com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 95 de 2016, que congela os gastos públicos das políticas sociais, a saber: educação, saúde, proteção social, durante o período de 20 anos.

O movimento da Escola Sem Partido¹³ também conhecido como proposta de Lei da Mordaça atinge de maneira direta a discussão de temas sociais caros

¹³ Escola Sem Partido se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>

ao contexto educacional como, por exemplo: gênero, intolerância religiosa, concepções filosóficas do materialismo histórico, entre outros.

No que concerne à EJA existem ataques explícitos às obras e ao pensamento de Paulo Freire. Sem contar a preocupação com a orientação das atuais políticas educacionais apenas à Alfabetização¹⁴ de crianças, jovens, adultos e idosos, sem levar muito em conta as contribuições dadas pela psicologia do desenvolvimento em relação à centralidade do contexto sociocultural na aprendizagem dos sujeitos.

Na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reivindicações de lutas históricas feita pelos movimentos de educação popular há singularidades de concepção do ser jovem, adulto e idoso alicerçadas sob o direito à educação e o direito às diversidades. Por fim, o processo de reestruturação do Novo Ensino Médio não foi discutido de maneira ampla com as comunidades científicas e acadêmicas, nem contou com a contribuição do acúmulo da área relacionado às propostas políticas de EJA¹⁵.

Todas essas mudanças estruturais políticas têm impacto do ponto de vista financeiro, na redução dos investimentos de gastos públicos no âmbito da formação inicial e continuada de professores da EJA.

Para concluir, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta pelo atual Governo no ano de 2019. A SECADI orientava diversas políticas públicas para as temáticas e modalidades de educação estabelecidas em Lei: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

A extinção deverá afetar milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, que tiveram e continuam tendo seu direito à educação negado. Ela representava um espaço para construção de princípios de igualdade, equidade, justiça social, inclusão e combate a todas as formas de discriminação e negação de direitos.

¹⁴ A pasta passa a contar agora com a Secretaria de Alfabetização que ficará a cargo Carlos Francisco de Paula Nadalim dono de uma pequena escola em Londrina o que confira experiência mínima na área de alfabetização, o atual secretário ataca outros métodos de alfabetização e promove o método fônico o que representa um momento de retrocesso na alfabetização brasileira principalmente para EJA que exige outros processos de alfabetização.

¹⁵ Foi realizada uma Carta Aberta dos Movimentos e Coletivos de Educação Popular não aceitando os retrocessos nas conquistas dos direitos de cidadania e repudiado o movimento orquestrado e manobras por forças reacionárias que desestruturaram o Estado, em nome de interesses elitistas e particulares.
http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/SET2915b_Carta-dos-Movimentos-Populares-em-defesa-do-SUS.pdf

Asucinta análise de conjuntura do cenário das políticas públicas educacionais realizada contribui para contextualizarmos que os desafios com os quais os sujeitos de pesquisa se deparam possivelmente irão se aprofundar cada vez mais.

Não obstante, investir na formação constitui como sendo um dos principais recursos para que de fato discussões sobre EJA e as questões raciais ocorram conforme preconizado em Lei. Os professores sabem da importância da formação continuada para essa temática e consideram como:

A escola teria que trazer mais. E para a discussão desses temas promover uma formação mais reflexiva de leitura, vídeos, promover seminários, trazer textos para discutir sobre isso. (Professor T do 2º segmento EJA autodeclarado pardo)

Se existe um reconhecimento por parte deles da importância de ser assegurada a discussão da temática das relações étnico-raciais na formação em serviço, constatamos também que a abordagem do tema não se dá de maneira tranquila “a grande dificuldade é isso, porque nas discussões que temos sobre isso [sobre a temática racial] os professores já vêm muito armados em relação a isso”. (Grifos nossos)

Mas o que está por trás da ideia de se colocar “armado” em debater as relações raciais nos espaços de formação? Uma das hipóteses levantadas foi a operacionalidade do mito da democracia racial presente ainda no imaginário social da população brasileira.

Informados pelo mito da democracia racial de que viveríamos integrados e harmoniosamente, brasileiros de diferentes grupos étnico-raciais fazemos muitos de nós vistas grossas a violências e antagonismos gerados pela pretendida supremacia das pessoas brancas, das heranças europeias. Sustentam-se tais relações, difundindo o equivocado entendimento de que somos todos mestiços e de que a mestiçagem, enquanto visão de mundo, ideologia, projeto de sociedade teria unificado todas as culturas, mantendo uma dominante e aceitando traços das demais. Miscigenação, neste caso, tem implicado em imposição, assimilação de valores, de projetos, de perspectivas e vida. (SILVA, 2013, p.7)

Os efeitos desse mito¹⁶levam ainda hoje muitos docentes a considerar que “somos iguais”. Porém, a dificuldade como toda e qualquer narrativa mítica carrega é

¹⁶ O Mito da Democracia Racial é uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente com o intuito de maquiagem a opressiva realidade de desigualdades estruturais existentes entre negros e brancos. A democracia Racial é o termo usado para expressar a crença de que o Brasil não sofreu os

de desconstruir com vista a situá-la a partir da análise de dados que há vários anos são produzidos. Inclusive por órgãos oficiais do Estado brasileiro, a respeito da concretude do racismo e da discriminação racial nas vidas das pessoas negras e indígenas.

A ideia universal e abstrata de igualdade inviabiliza muitas vezes tratar a valorização humana a partir da perspectiva das diversidades. Assim sendo, em muitas situações vivenciadas, abordar a temática das relações étnico-raciais em espaços de formação exige desarmar determinadas posturas sociais adquiridas.

Isso parece explicar a dificuldade de abertura que muitos professores têm em relação a uma formação com essa temática. O recrudescimento de posturas armadas em relação à diversidade étnico-racial impede de perceber que a:

Educação das relações étnico-raciais, pois, proporciona, a professores e seus alunos, aprendizagens sobre a sociedade e sua diversidade. Nesse processo, a autoridade de ensinar e de aprender advém ora dos professores, ora dos alunos, conforme ensina Paulo Freire. Vivida dessa maneira, a relação pedagógica, nos estabelecimentos de ensino de todos os níveis, tem papel vital na construção das sociedades democráticas. Sociedades essas que visam garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade. (GONÇALVES, 2013, p.8).

Embora na prática haja muitas dificuldades para a efetivação, a Lei legitima o trabalho na escola possibilitando que nesse espaço possa vir as transformações e conseqüentemente o princípio da equidade, igualdade e justiça social. Carvalho (2009, p. 863) considera a esse respeito que,

Finalmente, numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir para além de tudo isso, na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, menino e menina, branco, branca, negro, negra ou indígena. Isso só será possível com uma ampla discussão desses temas como parte da formação inicial e continuada das professoras, de forma que elas possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas. (CARVALHO 2009, p. 863)

Desarmar-se, em relação à abordagem do tema nos espaços formativos, está relacionado também com superar o “silêncio como um ritual pedagógico”. Investigar

as motivações do silenciar de cada um dos docentes por meio da perpetuação desse ritual presente também no contexto da EJA implica uma,

Tarefa difícil à medida que o silêncio se manifesta como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção. Embora, o ato de silenciar a discriminação racial tenha, para cada um, razões diferentes. (GONÇALVES, 1985, p.318)

Na roda de conversa, ao debatermos sobre desafios e possibilidades de lidar com a abordagem das questões raciais na sala de aula os professores apontaram que exercitam um diálogo da temática com os componentes curriculares de atuação:

A minha matéria é inglês e arte, então dentro da arte, isso praticamente é normal, é fácil, porque mexe com a cultura e a cultura principalmente quando se fala de música. (Professora W do 2º segmento autodeclarada preta).

Nós trabalhamos com todas as disciplinas né, então assim, dá pra gente fazer um trabalho com todas, e pra gente é muito tranquilo porque a gente não sai da sala, então assim em qualquer oportunidade a gente pode trabalhar isso e eu não vejo dificuldade nisso, no meu grupo pelo menos buscamos criar uma relação tão boa que através da cultura, através da arte o que for, eu acho que isso é tranquilo. (Professora K do 1º segmento).

Entra a questão da vacinação, de algumas doenças, como algumas doenças surgiram também né, no Brasil, como que vieram (...). A questão da melanina, algumas questões mesmo de estrutura no caso que eles não conhecem né, aí eu trago também alguns textos também. (Professora R do 2º segmento).

Eu visio muito texto, interpretação de texto que eu acho muito importante em qualquer série mais assim a discussão do texto para posterior produção onde eles vão expor a opinião deles. Acho que de tudo aqui, a oralidade a expressão que é uma coisa que sempre eu estou pedindo. É uma forma que tenho de trabalhar esta questão que junto com ela trabalho a questão de gênero, mais por meio de interpretação de textos. (Professora D do 2º segmento).

Quando você pega essa questão de jogos, essa questão da geometria em si você vai encontrar. (Professor T do 2º segmento).

Eu tenho três componentes curriculares: Diversidade, Ensino Religioso e História. Então, Ensino Religioso estou aprendendo ainda a trabalhar, a Diversidade né a gente também tá caminhando com o auxílio do Laboratório de informática, mas na história, ela respira isso tudo né e assim, os eixos temáticos né que a gente trabalha, Saúde, Direito a alimentação, cidadania, trabalho. (Professor Z do 2º segmento).

Interessante notar que o trabalho com a ERER, em um nível inicial de aprofundamento, não exige do docente algo além do que ele já realiza em sua prática educativa. Como eles próprios dizem, trata-se na verdade de integrar os

temas dos componentes curriculares de cada disciplina, articulando-os com a temática em questão.

Por parte da equipe gestora da escola, o trabalho com a EREER apresenta-se como sendo algo novo, exigindo um investimento pessoal no que se refere a incluir estudos da área.

Eu ainda não tenho muita experiência, estou procurando estudar, lendo muitos livros sobre esse assunto, tenho preparado alguns textos sobre esse tema para estar a discutir com os professores, mas este ano ainda não tive esse trabalho com eles não. Dentro da formação continuada ainda não. (Integrante da equipe de gestão da EJA autodeclarada branca).

Outra representante da equipe de gestão define que o trabalho da educação das relações raciais concretiza-se por meio da realização de um:

Projeto com o objetivo de manter espaço aberto diário para tais reflexões. Envolve todos os profissionais da EJA e alunos. No final do ano os alunos expõem suas produções para que alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental possam participar do projeto. (Integrante da equipe de gestão).

Em relação à formação continuada, essa integrante considera que a formação de professores para a EJA se faz eficiente no permanente estudo, na troca de experiências, num espaço e tempo de reflexões e produções, onde o professor aprende e repensa os seus saberes, resignificando sua prática.

Percebe-se, a partir dos relatos, olhares diferentes em relação ao trabalho com a EREER e a formação continuada. Durante a pesquisa é notório o esforço para fazer o projeto acontecer, mas é necessário maior aprofundamento frente à questão. O sentimento é de invisibilidade e silenciamento ainda pode ser apontado diante do elevado índice majoritário de estudantes negros presentes na EJA.

O enfoque nas relações étnico-raciais com vista a implementar a Lei nº. 10.639, ainda não é incipiente como política de formação continuada de professores por parte da Secretaria Municipal de Educação de João Monlevade.

3.4 Produto Educacional

A construção do Produto Educacional buscou contribuir de alguma maneira com a lacuna identificada no âmbito da política municipal de educação voltada para a formação continuada de professores com o enfoque na EREER. A intenção de criar um curso de formação como produto não estava muito evidente, inicialmente, principalmente no tocante ao tempo e a definição do sujeito para a formação.

No processo de construção e reconstrução, a proposta inicial era elaborar um caderno com oito encontros de formação para os educadores. Porém, a disciplina denominada “Design para o desenvolvimento de produtos educacionais” veio a contribuir significativamente com o amadurecimento das ideias. “Se o conceito, a essência da ideia for consistente, as palavras até podem mudar, mas a ideia central permanece”.

A ideia inicial foi materializada na proposta de construção de um Box contendo:

- Projeto do Curso de Formação Continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Indicações de Material didático para o/a educador (a) a ser utilizado no desenvolvimento de sua prática pedagógica realizada na EJA;
- Sugestão de atividades voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais para serem desenvolvidas com os sujeitos da EJA.

Em colaboração com o designer foi criada a logomarca aCORdaformAção que tem uma duplicidade de significados. **COR** diz respeito ao fenótipo da população negra, e a questão da **FORMAÇÃO**, o **ACORDAR** para **AÇÃO**. Tudo isso no intuito de chamara atenção para ações efetivas frente ao racismo e a questão étnico/racial na EJA, bem como o sentido também de acordar para a formação profissional e humana.

Figura 4: Logomarca
ProdutoEducativo



Paralelamente à definição da logomarca, foi sendo construída a proposta do Curso de Formação Continuada de Educação para Professores da EJA de João Monlevade, que terá a carga horária de 40 horas.

Deixo registrado aqui a contribuição da banca de qualificação na definição do designer da logomarca. Tendo os participantes da banca e o orientador considerado a proposta do curso de formação “muito pretenciosa”, auxiliaram no processo de repensar a organização didática do box em curso, indicações de textos, programas, músicas e filmes/vídeos sobre a questão racial. A proposta é então de concretizar de fato a realização do curso junto ao Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Monlevade.

Considerando os achados de pesquisa realizados, bem como a proposta de criação desse curso, pretende-se contribuir para aprofundar os debates que, de alguma maneira, já têm sido feitos no âmbito da formação em serviço, com o foco na Educação em Relação Étnico-Raciais.

O público-alvo dessa formação será os professores(as) que atuam ou desejam atuar na EJA do quadro funcional efetivo da rede municipal e estadual. Haverá possibilidade de sua oferta também para docentes que trabalham na rede privada e que tenham interesse em aprofundar na temática Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos.

O curso será dividido em 5 módulos a saber:

Tabela 3: Módulos/temática

MÓDULOS/ TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA
I – Introdução a história da EJA no Brasil.	2h
II – Discussão sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.	4h
III – Formação de Professores, EJA e Relações Étnico-Raciais	6h
IV - Identidade, gênero, raça, etnia, políticas públicas e EJA	8h
V – Construção de práticas pedagógicas para se trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA a partir do “folder” com indicações.	16h
Apresentação do trabalho e Entrega de Certificado.	4h

MÓDULO	REFERÊNCIA BÁSICA
I	BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos . Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional da Educação de Adultos/ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: MEC, 2016. JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magna de. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas . 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
II	BRASIL. Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana . Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf .
III	SILVA, Natalino Neves da. Afinal, todos são iguais? EJA Diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores . Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. Revista Educação (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017 - Revista Quadrimestral – Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente . SILVA, Analise de Jesus da. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? in Paidéia r. do curso.

	<p>de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 6, n. 7 p. 39-59 jul./dez. 2009.</p> <p>SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p>
IV	<p>SILVA, Analise da (Organizadora). Diálogos com as juventudes presentes na EJA. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.</p> <p>SILVA, Natalino Neves da. Juventude Negra na EJA: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições 2010.</p> <p>BHABHA, Homi. A questão do “outro”: estereótipo, discriminação e o discurso do colonialismo. In: O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. P.1777- 203.</p> <p>SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. Revista Paideia, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2011, Ano 8, n. 11, p. 13-2. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888>.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 46ª edição.</p> <p>ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.</p> <p>MBEMBE Achille. Crítica da Razão Negra. Lisboa: Editora Antígona, 2014.</p> <p>MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 26. jan.2009.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.</p>
V	<p>ROCHA, Margarida de Carvalho. Educação das Relações Étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.</p> <p>FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da pesquisa dialoga com a trajetória da pesquisadora enquanto mulher negra e pedagoga. As observações realizadas no cotidiano da escola, os desafios de entender se e de que maneira as questões raciais eram tratadas pelos docentes. E até mesmo as concepções que eles(as) possuíam sobre jovem, adulto e idoso negro e branco inserido no processo de escolarização da EJA constituíram em inúmeros aprendizados adquiridos.

Não obstante, a relação estabelecida com os movimentos sociais foi, ao longo do desenvolvimento do estudo, bastante provocativa no sentido de contribuir na construção dessa temática no âmbito da formação em serviço, ou seja, continuada de professores(as).

Cursar o mestrado profissional parecia algo distante e receber a notícia de ter sido aprovada no processo seletivo no dia 20 de novembro de 2017, data significativa, uma vez que é um marco de luta de afirmação da negritude brasileira, foi sensacional. Nesse percurso tendo começado a minha atuação política junto aos movimentos sociais avalei essa oportunidade como uma maneira de legitimar as construções e reconstruções adquiridas nele no âmbito da produção acadêmica.

Um dos achados proporcionados pela realização do estudo diz respeito, portanto, a minha atuação profissional como pedagoga. Como coordenadora pedagógica atuo diretamente com a formação continuada de professores(as) da EJA. Nesse caso, os propósitos de um Programa de Mestrado Profissional foram atingidos, pois pude perceber no contexto de produção deste estudo pautas formativas necessárias de serem discutidas e aprofundadas no âmbito das políticas educacionais do município de João Monlevade com os profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino.

A pesquisa revelou também as tensões existentes entre docentes e discentes, haja vista a observância do fenômeno de rejuvenescimento negro da EJA. A esse respeito, já no primeiro dia de observação em campo, recebi a seguinte pergunta “atípica”: Você vai ajudar a pensar nessa meninada que está vindo pra EJA. Estrategicamente essa questão não foi respondida já de partida, todavia nas observações realizadas foi possível constatar inúmeras queixas por parte desses profissionais em relação à presença juvenil negra.

A percepção destes conflitos intergeracionais e étnico-raciais nessa modalidade reitera o que estudos já tem apontado há vários anos sobre a necessidade de entender os(as) jovens negros(as) em suas singularidades e diversidades (SILVA, 2010).

Outro achado foi o de existir na instituição acompanhada um horário destinado à formação em serviço. Porém, o tempo de 50 minutos de formação, além de insuficiente, é muitas vezes utilizado para discutir assuntos relacionados às questões administrativas escolares.

A esse respeito, verificamos que muitos docentes que atuam nessa modalidade dada as condições materiais disponíveis, trabalham em outras escolas, ou até mesmo em outros turnos da mesma instituição. A EJA nesse caso é vista por muitos deles(as) como lugar de complementação de carga horária da jornada de trabalho. Do ponto de vista do atendimento do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, a qualidade do ensino ofertada pode ser comprometida ante essa situação.

Outro fato constatado ainda foi de que os(as) professores(as) não tiveram em sua formação inicial nenhuma discussão voltada para EJA, e muito menos ainda, para a EREER. Nesse caso, o fazer educativo vai se constituindo a partir do saber prático no cotidiano do exercício profissional. De certa maneira o saber prático é inerente à profissão docente. Contudo, dado essas condições de trabalho é de fato comprometedor, tendo em vista a construção de um saber educativo prático-reflexivo-prático.

Escutar os docentes no que diz respeito a sua formação para EREER é acreditar que ela é o instrumento necessário para promover mudanças da prática pedagógica no ambiente escolar, conforme a perspectiva da Lei nº. 10.639/03.

Na análise das práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na Escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, observa-se que o potencial das redes de ensino, as condições de trabalho nas escolas, o desenvolvimento de formas participativas de gestão do sistema e das escolas, a presença ou não de formação continuada dos(as) educadores(as)[...] (GOMES, 2012, p.21).

Nesse sentido, a pesquisa revelou a necessidade de proporcionar formação continuada com o enfoque na Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que essa é uma das lacunas formativas percebidas pelos próprios professores(as) e ao

reconheceram a presença majoritariamente negra na EJA. Junto a essa presença populacional desvela desafios que reverberam no processo de ensino-aprendizagem em sala, de ordem: social, político, econômico, cultural e educacional. Nos cursos de formação em serviço até então ofertados, eles(as) reconhecem a fragilidade das discussões articulando EJA e Relações Raciais. Logo, possuem o conhecimento de que:

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 apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32)

É importante, porém insuficiente. É necessário que a escola como instituição de circulação do saber e do conhecimento promova o combate o racismo e a discriminação racial no sentido de fortalecer processos pedagógicos de educação antirracista.

Por acreditar que a escola constitui esse espaço do saber e conhecimento capaz de contribuir com a transformação sócio racial é que durante dois anos aproximadamente não foram medidos os esforços para sair de Monlevade depois de uma jornada de atuação de trabalho em uma escola da rede municipal. E fazer uma viagem de 115 Km até Belo Horizonte para fazer o curso de Pós-Graduação. Detalhe, quase sempre chegando com atrasos, e por três vezes nem chegando em virtude das complicações da BR 381, mais conhecida como a BR da morte. Todo esse esforço auxiliou na problematização das situações vivenciadas na realização da investigação por meio da ampliação teórica sobre a temática das Relações Étnico-Raciais e EJA.

Durante todo esse período, tive a oportunidade de participar de dois grandes eventos: 1º Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos realizado em maio de 2017, em Belo Horizonte. E o II Congresso Internacional Paulo Freire: O legado global, também na capital mineira. Esse congresso oportunizou apresentação do trabalho com o tema: Formação de Educação das Relações Étnico-Raciais para Educadoras/es da EJA na cidade de João Monlevade-MG em uma mesa temática. Em seguida, o trabalho foi publicado na versão eletrônica nos Anais do evento.

A participação nesses eventos, bem como a aproximação com o universo acadêmico, despertou e ampliou o olhar para a educação brasileira, principalmente

em contextos políticos mais sensíveis. Conjunturas como o que temos presenciado com a perdas de direitos sociais (Ementa Constitucional nº. 95, por exemplo) e ameaças reais aos processos de construção democrática do país.

Ao finalizarmos o trabalho, estamos certos de que o tema se encontra em aberto. Esperamos dar uma contribuição aos demais trabalhos que têm sido realizados no campo de estudo, tanto da EJA quanto das Relações Étnico-Raciais.

Entender melhor o rejuvenescimento negro na EJA apresentou-se como um possível estudo para ser aprofundado no futuro, tendo em vista que não foi possível uma abordagem em profundidade devido os objetivos propostos desta dissertação. Portanto, a partir dos resultados obtidos com a realização deste estudo, consideramos relevante que as políticas públicas do Município de João Monlevade, por meio da Secretaria Municipal de Educação, invistam na formação continuada de professores na EJA. Tendo como intuito possibilitar fundamentação teórico-prática voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Educação. Formação de educadores de EJA In: **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa/ Miguel G. Arroyo.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BENTO, A (2012 abril). **Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade.** Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp.40-43). ISSN: 1647 – 8975.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasilense, 1986. Disponível em <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf> acesso em agosto de 2018.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. CNE/CP. Parecer 09/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. CNE/CP. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 institui As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** PROGRAD/UFU www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-no-3- Data de publicação: 10/03/2004. Resumo disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 01/2002.** Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 mai.2017.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã e Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação: Representantes do governo federal e Representantes da sociedade civil e universidades, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 08 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Ministério da

Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: novembro 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero, raça e avaliação escolar**: um estudo com alfabetizadoras. Cad. Pesqui. [online]. 2009, vol.39, n.138, pp.837-866. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300008>. Acesso em nov. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores e relações étnico-raciais** (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. Educ. rev., Curitiba, v.34, n. 69, p. 97-122, June 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300097&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57233>. Acesso em 20 jan. 2018.

FERRAZ, Bruna Rocha; BARRAL, Gilberto Luiz Lima. A contribuição dos coletivos teatro experimental do negro e frente negra brasileira para a educação popular e EJA. In: **Pontos de Interrogação**, v. 7, n. 2, jul.dez., p. 7587, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/4496>. Acesso em jan. 2017.

FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2011. p. 135-150.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997 **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, N.L.; Jesus, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, n.47, p.19-33, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino, **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação/Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em nov. 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série)".

HADDAD, Sergio, PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos.** Organização não-governamental Ação Educativa.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas/José Rubens Lima Jardimino; Regina Magna Bonifácio de Araújo – 1. Ed – São Paulo: Cortez, 2014 – (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

MACHADO, M.M. (org). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional.** Brasília: Secad-MEC/ Unesco, 2008.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil:** fundamentos teóricos e epistemológicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2018.

NASCIMENTO, Alexandre do. **O Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes: Histórico,** Organização e Proposta. Disponível em: <<http://www.alexandrenascimento.com>>. Acesso em ago. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.16.

PASSOS, J. C. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** Revista EJA em Debate, 2012.

PIERRO, Maria Clara Di. **Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação.** In: Colóquio: Educação de Jovens e Adultos de Brasília. Distrito Federal, 16 de abril de 2018.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação & Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de Profissionais da Educação. Políticas e Tendências. Ano XX, dez. 1999, n. 68/Especial, p. 184-201.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 7791.

SILVA, Analise (org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, Analise de Jesus da. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? In: **Paidéia**, Ano 6, n. 7, p. 3959, 2009. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/950>. Acesso em 08 ago. 2018.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez. 2017 ISSN: 2447-422.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Petronilha B. G. Lei nº 10.639/2003 – 10 anos. In: **Interfaces de Saberes**. Disponível em <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/162>. Acesso em 27 jun. 2017.

SILVA, Natalino Neves da. **Afinal, todos são iguais? EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores**, -- Belo Horizonte: Mazzza Edições, 2007.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). In: **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**. Hamburgo, Alemanha, julho 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em jan. 2017.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTOR (A)

- Número de alunos (as) matriculados (as) inicialmente
 2016 2017 2018

- Número de concluintes
 2016 2017 2018

- Faixa etária que mais procura a EJA
 15 a 18 19 a 25 26 a 35 36 a 45 46 a 55 56 a 50
 acima de 60

- Em relação à autodeclaração, os educandos se autodeclaram predominantemente em:
 Amarelo Branco Indígena Pardo Preto

- Como é o processo de seleção para os professores/ras atuarem na EJA?

- Conte um pouco sobre a formação continuada na EJA.

- Fale um pouco sobre o Projeto Político Pedagógico.

- Como é feito o trabalho com a Educação das Relações Étnico Raciais na EJA?

- Você pode falar sobre um tema e ou temas que você considerou relevante na formação dos professores da EJA?

- Em que medida você avalia que a formação continuada de professores da EJA se ocupa de formar estes profissionais para trabalharem com a Educação das Relações Étnico- Raciais nessa modalidade? Justifique.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeitos: Professores (ras) e Coordenador (a) Pedagógica

- Você se autodeclara:
() amarela () indígena () branca () parda ou () preta.
- Idade:
() 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () Acima de 61
- Conta um pouco sobre sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos - EJA
- Sobre a sua Formação Inicial, houve disciplina que tratasse da temática e/ou foi abordada a EJA? E a Educação das Relações Étnico-Raciais?
- Relate um pouco, o tempo e como acontece a formação continuada para o trabalho com a EJA.
- Comente como você se sente em relação à questão racial na escola e justifique.
- Que sentimentos os (as) colegas deixam transparecer em relação à temática racial na EJA na sua avaliação? O que você pensa sobre a visão deles (as)?
- Você já presenciou algum caso de preconceito, intolerância ou discriminação em relação à cor da pele na escola? Conte-me como ocorreu. O que você sentiu?
- Como avalia que pode contribuir para que não ocorra?
- Em que medida você avalia que a formação continuada de professores da EJA se ocupa de formar estes profissionais para trabalharem com a Educação das Relações Étnico- Raciais nessa modalidade? Justifique.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para a escola participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa que visa a elaboração de um Produto Educacional: Formação de Educação das Relações Étnico Raciais para Educadores/ras da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como linha de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” que tem como pesquisadores responsáveis a Prof. Dra. Analise de Jesus da Silva, o Prof. Dr. Natalino Neves da Silva, e a pesquisadora discente Marinete da Silva Moraes, e-mail: netemorais72@gmail.com e telefone (31) 998987371. Esta pesquisa tem como objetivo compreender em que medida a formação continuada de professores da EJA se ocupa de formar esses profissionais para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

Esclarecemos que realizaremos nota de campo por meio de observações da rotina da Educação de Jovens e Adultos, análise dos livros da biblioteca dos educandos(as) e dos educadores(as), bem como análise de documentos referentes à Educação de Jovens e Adultos. Para o registro das informações elas serão anotadas no caderno intitulado como nota de campo e, caso você autorize fica garantido, o acesso ao material registrado no caderno. O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a pesquisa e o nome da escola será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-la. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto em compartilhar as informações da escola. Contudo, me proponho a reduzir ao máximo tais riscos. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, a direção da escola tem o direito de se recusar e interromper a coleta de dados, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a escola. A participação da escola não lhe causará nenhuma despesa e não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações coletadas, os locais e horários para coletar os dados da escola serão combinados.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no gabinete localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a direção da escola. Os dados e instrumentos utilizados na

pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A participação da escola na coleta de dados será de grande importância para compreender a formação continuada de educadores/ras da EJA para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA Eu, _____, RG _____,

maior de 18 anos, abaixo assinado, concordo em oportunizar a coleta de dados (análise documental da escola) para o estudo: Formação de Educação das Relações Étnico Raciais para Educadores/ras da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade. Declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora discente Marinete da Silva Moraes sobre a pesquisa, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação da escola. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com anotações no caderno de nota de campo nos termos propostos.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

Eu, Marinete da Silva Moraes obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Data

Marinete da Silva Moraes

Data

Analise de Jesus da Silva

Data

Natalino Neves da Silva

Data

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa que visa a elaboração de um Produto Educacional: Formação de Educação das Relações Étnico Raciais para Educadores(as) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como linha de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” que tem como pesquisadores responsáveis a Prof. Dra. Analise de Jesus da Silva, o Prof. Dr. Natalino Neves da Silva, e a pesquisadora discente Marinete da Silva Morais, e-mail: netemorais72@gmail.com e telefone (31) 998987371. Esta pesquisa tem como objetivo compreender em que medida a formação continuada de professores da EJA se ocupa de formar esses profissionais para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

Esclarecemos que realizaremos uma Roda de Conversa com os educadores(as) referente ao tema em estudo e pretendemos coletar informações sobre os desafios e as possibilidades da Educação das Relações Étnico Raciais na EJA, uma escuta ativa da realidade. Caso você decida participar da Roda de Conversa, para o registro das informações concedidas, suas respostas serão anotadas no caderno de nota de campo e, caso você autorize essa conversa será gravada e, posteriormente, transcrita integralmente. Fica garantido, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a pesquisa e seu nome será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-lo(a). Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que você poderá sentir em compartilhar informações da sua experiência pessoal. Contudo, me proponho a reduzir ao máximo tais riscos. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar e interromper a conversa, bem como de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa e não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento

referente às informações prestadas. Os locais e horários para a roda de conversa serão combinados, respeitando a disponibilidade do grupo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Sua participação nessa conversa será de grande importância para compreender a formação continuada de educadores(as) da EJA para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA Eu, _____, RG _____,

_____, maior de 18 anos, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito, do estudo: Formação de Educação das Relações Étnico Raciais para Educadores/ras da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade. Declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora discente Marinete da Silva Moraes sobre a pesquisa, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação de áudio, nos termos propostos.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa sem gravação de áudio.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa com ou sem gravação de áudio.

Eu, Marinete da Silva Morais obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura da participante

Data

Marinete da Silva Morais

Data

Análise de Jesus da Silva

Data

Natalino Neves da Silva

Data

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa que visa a elaboração de um Produto Educacional: Formação de Educação das Relações Étnico Raciais para Educadores/ras da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como linha de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos” que tem como pesquisadores responsáveis a Prof. Dra. Analise de Jesus da Silva, o Prof. Dr. Natalino Neves da Silva, e a pesquisadora discente Marinete da Silva Morais, e-mail netemorais72@gmail.com e telefone (31) 998987371. Esta pesquisa tem como objetivo compreender em que medida a formação continuada de professores da EJA se ocupa de formar esses profissionais para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

Esclarecemos que realizaremos uma entrevista semiestruturada por nós elaborada referente ao tema em estudo. Para o registro das informações concedidas durante a entrevista, suas respostas serão anotadas no caderno de nota de campo e, caso você autorize utilizaremos um gravador de voz para posterior transcrição. Fica garantido, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a pesquisa e seu nome será mantido em sigilo, assim como, qualquer informação que possa identificá-lo(a). Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no possível desconforto que você poderá sentir em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou, em alguns tópicos, poderá se sentir incomodado(a) em falar. Contudo, me proponho a reduzir ao máximo tais riscos. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar e interromper a entrevista, bem como de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa e não haverá nenhuma gratificação financeira, nem pagamento referente às informações prestadas. Os locais e horários para entrevista serão combinados, respeitando a sua disponibilidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, em gabinete localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Sua participação nessa entrevista será de grande importância para compreender a formação continuada de educadores(as) da EJA para trabalharem com a Educação das Relações Étnico-Raciais nessa modalidade.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA Eu, _____, RG _____,

maior de 18 anos, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito, do estudo: Formação de Educação das Relações Étnico Raciais para Educadores/ras da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora discente Marinete da Silva Moraes sobre a pesquisa, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação de áudio, nos termos propostos.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa sem gravação de áudio.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa com ou sem gravação de áudio

Eu, Marinete da Silva Moraes, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura da participante

Data

Marinete da Silva Moraes

Data

Analise de Jesus da Silva

Data

Natalino Neves da Silva

Data

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br.