

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
NA ESCOLA

Vera Lúcia de Oliveira

**Questões étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos: trabalho com adolescentes,
jovens e adultos da EJA – Educação de Jovens e Adultos/Escola Municipal Vasco
Pinto da Fonseca – Contagem – MG**

Belo Horizonte

2016

Vera Lúcia de Oliveira

**Questões étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos: trabalho com adolescentes
jovens e adultos da EJA – Educação de Jovens e Adultos/Escola Municipal Vasco
Pinto da Fonseca – Contagem – MG**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Francisco André Silva
Martins

Belo Horizonte
2016
Vera Lúcia de Oliveira

**Questões étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos: trabalho com adolescentes,
jovens e adultos da EJA – Educação de Jovens e Adultos/Escola Municipal Vasco
Pinto da Fonseca – Contagem – MG**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Francisco André Silva Martins

Aprovado em 09 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Francisco André Silva Martins – Faculdade de Educação da UFMG

Nome do Convidado – Instituição a que pertence

Ao Renato, meu companheiro e amigo de todas as horas que com seu carinho, lucidez intelectual e paciência foi o meu esteio nesta jornada.

Agradecimentos

Agradeço a toda equipe EPPIR – Pró-reitor /Coordenador e professor Rodrigo Edmilson de Jesus, professora Yone, professora Ana Amélia e professor Natalino, às tutoras , Aline, Jairza, Jozinéia, Michelle, também mestras e professoras em instituições de ensino diversas _ pela acolhida, dedicação, orientação e disponibilidade em todos os momentos em que foram solicitados(as). A preocupação com o currículo, a competência dos professores e professoras tão consciente da importância da formação de docentes e discentes em seu duplo. O acompanhamento e carinho das tutoras assim como de toda a equipe deram leveza à nossa jornada ensinando-nos, no exemplo, a coerência entre o discurso e a prática na educação para a promoção da igualdade étnico-racial como um direito e possibilidade de humanização enriquecendo a nossa própria humanidade; exemplo esse que devemos nos espelhar nas relações com nossos alunos e alunas em sala de aula e em todos os espaços. As qualidades citadas para além do ensino formal se devem também à coesão e militância dessa equipe de trabalho pela promoção da igualdade racial na escola e na sociedade, direitos e inclusão da população negra.

Agradeço à professora Ana Amélia Laborne, em particular, pela extrema competência e paciência com a qual coordenou o trabalho de conclusão deste curso dedicando inclusive seu tempo particular na solução de problemas, de maneira individual, dos seus cursandos.

Ao professor Francisco André Silva Martins, pela criteriosa e rica leitura deste trabalho e pelo apoio e solicitude que num momento crucial foram centrais para que a conclusão e defesa desta monografia fossem possíveis.

À Audrey, pela competência profissional e paciência com a qual dedicou seu tempo a nós cursistas ao longo dessa especialização na secretaria e tutoria.

Ao colega de trabalho Pedro, professor de História, às colegas Márcia professora de Inglês/ética e Érica professora alfabetizadora pela parceria, confiança e concessão dos tempos/aulas. Sem essas parcerias a prática descrita nesse trabalho não seria possível.

Resumo

Esta ACPP – Análise Crítica da Prática Pedagógica procura descrever, refletir e discutir a promoção e o trabalho com as questões étnico-raciais na Escola, mais especificamente com os adolescentes, jovens e adultos na EJA – Educação de Jovens e Adultos – da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca/Contagem – MG. O trabalho com as questões étnico-raciais envolvendo os educandos desta Escola foi pensado e concretizado pelo viés dos Direitos Humanos, da (re)construção da(s) identidade(s) destes educandos enquanto, antes de tudo, cidadãos brasileiros com direitos. Esta ACPP centrou seu olhar no trabalho com os adolescentes desta Escola no que nomeamos de Juvenilização da EJA.

Palavras-chave: EJA. Direito. Identidade. Juvenilização. Professor(a)

Abstract

This ACPP, critical analysis of the pedagogical practice aims at describing, reflecting and discussing the promotion and the work done related to the racial-ethnic issues in the school, more specifically among adolescents and adults of EJA (Education of youngsters and adults) at Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca in Contagem – MG. The work related to racial-ethnic issues focused on Human Rights, from the (re) construction of the identities of these students as rightful Brazilian citizens. This ACPP focused on the work done by this institution and was named the Rejuvenation of EJA.

Key Words: EJA. Right. Identity. Rejuvenation. Teacher.

Sumário

Considerações iniciais	9
1. Construindo caminhos para a efetivação da EREER na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca.....	17
1.1 Construindo caminhos/materialidade	21
1.2 EJA: Caminhos e (des)caminhos da trajetória de uma professora no Município de Contagem.23	
1.3 O(a) professor(a) da EJA	29
2. A educação como direito	35
2.1. A EJA como direito e seus tempos: organização.....	38
3. Questões étnico-raciais pelo viés dos direitos humanos na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca: relato, reflexão e sentido(s) de uma experiência docente.....	43
3.1 Os direitos Humanos e a Questão Étnico-racial.....	43
3.2 Conformação da EJA “Vasco Pinto”	47
3.3 A Escola e seu entorno	50
3.4 Quem são os alunos da EJA Vasco Pinto da Fonseca?	52
3.5 Educação Étnico-Racial na EJA da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca pelo viés dos Direitos Humanos.....	71
3.5.1 Os Encontros	75
4. Considerações Finais.....	92
Referências Bibliográficas	94

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador. (Provérbio africano)

Considerações iniciais

Este é um trabalho de conclusão do curso EPPIR (Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial) na modalidade - Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). É uma análise da prática político-pedagógica realizada com alunos e alunas da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca em seu 3º turno, durante segundo semestre do ano de 2015. Esta escola está localizada no Bairro Eldorado, município de Contagem. A experiência com alunos negros, brancos e mestiços, jovens e adultos e adolescentes da EJA na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca a ser relatada, analisada e discutida nesta ACPP relaciona-se à abordagem étnico-racial pelo viés dos Direitos Humanos, priorizando a configuração da adolescência na EJA, nomeadamente de “Juvenilização da EJA”.

Sabendo a ACPP, como uma "Análise da Prática Pedagógica" entendemos que a prática de um professor, ainda que técnica, envolve a formação e trajetória do(a) professor(a), portanto sua subjetividade retirando a pretensa ideologia da neutralidade que muitas vezes tentam impingir à educação. Por isso, considerei necessário "recortar" e incluir a formação e trajetória de uma professora, especificamente a autora desta ACPP, porque constituída sob os paradigmas da ideologia do "mito democracia racial" que determinou a estruturação sócio/econômica e política desta nação; a "elaboração" dos seus conhecimentos sobre a Educação de jovens e adultos, direito que seus alunos têm à educação, a EJA como direito e conformação da sua Escola são fatores que orientam e se entrelaçam na elaboração e concretização da sua prática.

Dessa forma, este trabalho ultrapassou em parte a objetividade de uma ACPP, numa abordagem tão específica quanto a da "educação das relações étnico-raciais" que envolve séculos de introjeção e naturalização de preconceito, discriminação em relação ao negro e ao diferente. É uma ACPP no sentido de relatar e analisar a prática pedagógica abalizada pelos conhecimentos adquiridos no Curso EPPIR, mas é também a concepção de educação de uma professora em formação porque o ser humano está sempre em formação e transformação. O(a) professor(a) está em constante mudança porque o conhecimento, também é geracional. Ao

deixar a professora falar, em uma oportunidade tão rara e cara a esta autora, este trabalho acabou por se constituir uma monografia com abordagens que podem parecer distintas, porém relacionadas e formando uma totalidade, "mono". A prática, objeto principal dessa análise é resultado de um processo de aquisição de conhecimento de um "ser", inserida e em parte delimitada pela estrutura político, econômica e social e, de uma conjuntura para além de um voluntarismo.

O primeiro direito do ser humano é o direito à vida, e, à sua humanidade através da sua educação, do cuidado. O ser humano é um ser de aprendizado. Humaniza-se através da educação; aprende ao longo da vida através dos aprendizados seculares do caminhar da humanidade. Segundo Carlos Brandão¹ o ser humano aprende de fora para dentro (programação cultural), enquanto os animais são condicionados por uma programação biológica (de dentro para fora). Nesse sentido tornamo-nos humanos através do aprendizado. Somos seres condicionados pela cultura. Por isso, tratar da Educação das relações étnico-raciais é tratar com condicionamentos seculares de relações de poder e invisibilidade do negro como um ser humano de direitos. Tratar as relações étnico-raciais envolvem, além do conhecimento da História da África e das novas leis de ações afirmativas, abordagens que aflorem o reconhecimento de negros, mestiços e brancos das situações de preconceito e discriminação vivenciada por negros e mestiços como um pilar estruturante das relações de poder que permeiam a sociedade brasileira. Este tema instiga a posicionamentos e sentimentos que retira os interlocutores da sua zona de conforto. Por isso, o trabalho com a questão étnico-racial não se encerra nele mesmo. São estruturas econômicas, políticas, sociais, psicológicas que cuidadosamente devem ser referendadas para uma ação educativa positiva no sentido do reconhecimento da humanidade do "ser" negro e do negro como sujeito de direitos iguais. Essa educação só se faz dialeticamente, também na humanização do branco no seu conviver.

Observando o dia-a-dia das relações na Escola, percebemos a necessidade de realizar este trabalho baseado nos pressupostos acima. Nas conversas com alunos e professores em relação ao preconceito e discriminação e seu pertencimento étnico-racial como fatores fundantes da desigualdade social na sociedade brasileira, constata-se, em muitos, um discurso impregnado pela ideologia do *mito da democracia racial* atrelado à ideologia do embranquecimento propalada no início do século passado (MUNANGA, 2008). No caso dos adolescentes e

¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.

jovens em formação, a sua autoimagem e a sua identidade enquanto *ser no mundo* é permeada pelo estigma do racismo e preconceito na negação do seu pertencimento étnico-racial. Esta negação está diretamente relacionada com o não-lugar da História dos seus antepassados e o desconhecimento dos direitos humanos e sua universalidade enquanto garantia do seu *ser e estar* no mundo, ou seja, garantia à vida em toda a sua plenitude. Desconhecendo os princípios básicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – (DUDH) como o direito à vida, independente de credo, raça, orientação sexual e gênero, esses adolescentes e jovens se apresentam como um *ser* condicionado pelo olhar do outro. Assim, acreditamos que conhecer e entender os Direitos Humanos como princípio proporcionará a negros e brancos a possibilidade de reconhecimento da alteridade, das diferenças e a não aceitação da hierarquização do ser humano, seja por critério racial, de gênero, religião ou orientação sexual.

A identidade desses jovens, adolescentes ou adultos, meninos e meninas, homens e mulheres, em sua maioria, está imersa no emaranhado descrito por Kabengele Munanga, como a três fatores essenciais "para a construção desta identidade: histórico, linguístico e psicológico, além dos fatores culturais, políticos-ideológicos e raciais" que redundam no conceito de raças hierarquizadas dentro da espécie humana constituindo o racismo. Em oposição ao racismo, como afirmação de identidades, o "entender" e vivenciar o conceito de "Negritude(s)" é necessário (MUNANGA, 2012, p. 11-18).

Em Vera Capucho, o direito à educação desses *sujeitos em formação* da EJA – jovens trabalhadores e adolescentes, adultos e velhos – é questão *sine qua non* para o exercício da cidadania, direito esse que vem se concretizando a partir do seu reconhecimento legal pela Constituição de 1988 (CAPUCHO, 2012). A tentativa de compreender os desafios para a sua efetivação, se reflete na própria discussão da Instituição Escolar e seu aparato legal, currículos formais e ocultos. Vera Candau e Suzana Sacavino ao discutirem "Educação, preconceito e discriminação", em pesquisa com grupo de professores e de alunos, encontraram no preconceito racial o maior impedimento à concretização dos direitos humanos no ambiente escolar e na sociedade (CANDAU; SACAVINO, 2012). A "*educação em Direitos Humanos - Temas, questões e propostas*" trazem questões que invocam a necessidade de se discutir o Programa Nacional em Direitos Humanos - III em 2009, que chega às escolas como projetos ou campanhas eventuais (CANDAU; SACAVINO, 2008).

As ações de transformação na/da sociedade passam também pela transformação dentro da Escola. Atrelada ao objetivo de abordar a educação para as relações étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos abordaremos questões que permeiam o fazer na Escola e a própria conformação da Instituição Escolar pela ótica de um(a) professor(a). São questões que julgamos importantes para a realização das mudanças que consideramos serem necessárias.

Plano de trabalho

Levando-se em conta o que apontamos até aqui, esta ACPP está dividida da seguinte forma. O primeiro capítulo retrata a trajetória docente desta autora enquanto professora de História da modalidade EJA no município de Contagem. O relato desta trajetória se fez necessário no sentido de demonstrar que o objeto de investigação desta ACPP expressa, principalmente, o amadurecimento intelectual e profissional desta pesquisadora em seus esforços e reflexões entorno da EJA como, realmente, uma modalidade de ensino e uma política de estado, superando, assim, seu histórico caráter de educação compensatória.

O segundo capítulo contextualiza a discussão específica acerca do trabalho com as questões étnico-raciais na EJA sob a ótica dos direitos humanos, reflexões teóricas acerca da educação enquanto direito e, mais especificamente, acerca do acesso à EJA como um direito.

O terceiro capítulo desta ACPP trata especificamente da experiência político-pedagógica de que trata este trabalho. Para tanto, primeiramente, contextualiza a Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca no município de Contagem e, mais especificamente, enquanto parte da Regional Eldorado. Em seguida, apresenta um perfil dos educandos da EJA. Finalmente, este capítulo apresenta uma discussão teórica acerca da relação entre relações étnico-raciais e direitos humanos para, em seguida, trazer à baila a experiência propriamente desenvolvida com os educandos desta escola.

Justificativa

Revisitando a História, a primeira metade do século XX foi permeada pela luta contra o racismo e discriminação em agremiações negras e círculos representativos, como o TEN – Teatro Experimental do Negro² e a Frente Negra Brasileira³, que defendiam a inserção do negro na sociedade brasileira referendando o direito à educação, participação e trabalho em igualdade ao branco nesta sociedade. Apesar de perseguições e exclusão institucional, o "movimento negro" ou o "negro em movimento" não deixou de existir. Na década de 1960, nos círculos negros, as discussões sobre o "racismo" e a sociedade centrada no "mito da democracia racial" acirraram-se, apesar do regime ditatorial implantado em 1964, período em que discutir "racismo" ou falar de "discriminação racial" seria insurgir contra a ordem estabelecida e ato considerado subversivo. No entanto, essas discussões pipocaram pelo Brasil fortalecendo uma militância e culminando, em fins de década de 1970, na formação do Movimento Negro Unificado (MNU).

No decorrer dos anos 1980, enquanto o sistema educacional caminhava ainda sob o peso da ditadura militar que moldou pensamentos e políticas educacionais, o MNU denunciava a desigualdade racial no meio escolar. Influenciada pelo MNU e ONGs negras, a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, incluiu o "racismo como crime". Na década de 1990, o MNU e ONGs negras já discutiam as ações afirmativas demandadas pela falta de acesso do negro às universidades. No entanto, as tentativas de uma intervenção coletiva em relação aos apelidos racistas e brigas por este mesmo motivo eram na maioria das vezes recusadas baseadas na "crença" da não "existência de racismo no Brasil"; na escola, estava naturalizado a condução de todos os trabalhos das "datas comemorativas" pelo(a) professor(a) de História que geralmente, no semana do 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de novembro (morte de Zumbi dos Palmares) tentava dar visibilidade à questão étnico-racial.

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, que obrigava o ensino da História da África e dos Africanos, os(as) professores(as) de História encontraram respaldo para estudar com os seus alunos a História da luta do povo

² Cf. MULLER, Ricardo G. *Teatro, política e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1945/1968*. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Atilênde, 2002.

³ Cf. QUILOMBOHOJE (org). *Frente negra brasileira: depoimentos/entrevistas e textos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

negro, a comemoração do dia 20 de novembro como símbolo da resistência negra, dia de Zumbi dos Palmares morto em batalha contra os senhores de engenho neste dia do ano de 1695. Esta data foi escolhida, em 1971, pelo Grupo Palmares no Rio Grande do Sul e difundida pelo MNU a partir de 1978. Hoje lutamos por uma abordagem interdisciplinar da educação das relações étnico-raciais durante o ano todo. Contudo, até 2003, ano da promulgação da Lei 10.639 que ratificava o art. 26 da LDBEN 9394/96 em relação ao ensino e resgate da História e cultura negra afro-brasileira e africana. O empenho era que o dia 20 de novembro fosse lembrado e incluído no calendário da Escola; quando incluída, inúmeras vezes nossa herança africana era abordada por meio da folclorização da culinária, capoeira, música e do candomblé, constringendo os alunos pretos no ambiente escolar.

A partir da Lei 10.639/03, a prática da EREER (Educação das Relações Étnico-raciais) está sendo construída no interior das Escolas e as manifestações de preconceito e discriminação não são mais aceitas pelo corpo docente. Em cada sala de professores, quase sempre está um, dois ou mais profissionais a trabalhar para levar a termo ações relacionadas à questão étnico-racial objetivando a real concretização da EREER na Escola. Todos esses professores e professoras vão alinhavando e costurando a construção do direito à diferença, igualdade de oportunidades, valorização dos alunos e alunas negras e o reconhecimento desses direitos por negros e brancos no ambiente escolar.

A preocupação em relação à autoestima dos alunos e alunas negras foi despertada em mim no primeiro dia de Estágio na Escola Estadual Leopoldo de Miranda localizada no Bairro Luxemburgo, no terceiro turno, 1º e 2º anos do “científico”. No primeiro dia, ao entrar em sala de aula do antigo 2º ano científico deparei com uma turma composta basicamente por alunos e alunas, negros e negras, e sua localização espacial de acordo com o gradiente de cores. Observei os lugares que ocupavam na sala de aula, as posturas do corpo, o olhar. Muitos com a cabeça descansando sobre um braço e um olhar resignado. Percebi a pouca preocupação em relação a esses alunos porque consideravam que eles não “iriam longe” por morarem na Favela da Barragem Santa Lúcia. Durante o segundo semestre substituí a professora para a qual eu tinha sido indicada para estágio; ainda que com um discurso politicamente disperso e nenhuma prática pedagógica foi possível levá-los a se interessarem e entenderem as incongruências da “História” ensinada; perceberam-se capazes de apropriarem-se do conteúdo e entenderem melhor o mundo os cercava com o objetivo de procurar mudar a

realidade que viviam. Organizávamos-nos em círculos de discussões, como na faculdade, discutíamos artigos de jornais, revistas, além dos textos que eu escrevia para eles. Foi um período muito produtivo e compensador para mim e para os meus alunos e alunas que, ao final do ano já não apresentavam aquela inércia nos corpos e no olhar. Foi assim que decidi pelo magistério por dois ou três turnos.

Aquela "preocupação" em relação à autoestima dos alunos e alunas negros e negras evoluiu para a prática. Caminhos foram buscados para a realização da EREER(Educação para as Relações Étnico-Raciais), ainda que essa expressão não fosse nomeada e nem houvesse orientações para tal prática.

1. Construindo caminhos para a efetivação da EREER na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca

É necessário construir um ambiente escolar coerente com um estado democrático de direito e contribuir para a formação concreta de "cidadãos de direitos". A convivência com estes alunos muitas vezes "inatingíveis" provocou-me a pensar em como contribuir para a (re)construção de suas identidades enquanto negros e negras em diálogo com o que significa ser um "cidadão com direitos" e sua correlação com a "Declaração Universal dos Direitos Humanos"; relacionar a questão étnico-racial e direitos humanos na perspectiva do negro como cidadão de direitos presumidos e de direito legal consagrado na "Declaração Universal dos Direitos Humanos " em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) do qual o Brasil é signatário.

Como suporte teórico-metodológico o "Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola" trouxe-me legitimidade perante o coletivo para trabalhar relações étnico-raciais junto aos alunos adolescentes, jovens e adultos da EJA da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca em Contagem. Antes ocorria nas datas específicas porque, uma professora numa condição especial dentro da escola como em "restrição de sala de aula" tem a limitação de não participar da grade curricular e, portanto, os projetos precisam, sempre, do tempo/aula de outro professor criando a necessidade de parcerias de acordo com o currículo em curso; muitas vezes, pela dinâmica do currículo de cada disciplina, as parcerias ficam inviabilizadas; a interdisciplinaridade nem sempre é possível ainda que desejada. A especialização na UFMG incute uma respeitabilidade, por sua qualidade e seriedade reconhecida por todos. Também, a experiência adquirida em sala de aula ao longo dos anos, e a participação em pequenas formações e grupo de discussões da questão étnico-racial no Barreiro/BH deram-me aporte para a prática.

Durante o "Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola", com foco na Educação para as Relações Étnico-raciais na sala de aula realizamos diversas atividades que remetiam à observação do entorno da Escola, exposição de imagens étnico-raciais nas paredes e murais da escola, atividades de observação que impulsionaram os(as) cursandos(as) na tomada de atitude em relação à aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08. A projeção do curta-metragem "Vista a minha pele", atividade do V Módulo do

EPIR alavancou, de maneira consistente, o início de uma intervenção na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca, 3º turno, acerca da questão étnico-racial. Solicitei ao professor de História, Pedro um horário para a projeção do filme "Vista a minha pele" para, pelo menos duas turmas. Pretendia observar e comparar o comportamento destas turmas diante do filme. O professor Pedro sugeriu turmas com o maior número de adultos o que facilitaria o trabalho. Pensei no quanto os alunos adultos são interessados e receptivos às novas informações e tendem a aceitar o estabelecido como verdade; se não o aceitam também não o negam com contundência por, às vezes, não conseguirem colocar o seu ponto de vista ou argumentarem de forma coerente por preocuparem-se um possível erro e, mais que os jovens, a maioria respeita o professor que eles consideram com maior saber.

Considerei duas turmas, A2 e J3 formadas basicamente por adolescentes e jovens dos 15 aos 24 anos, considerados "difíceis e indisciplinados" com dificuldades em permanecer em sala de aula, uso constante de celular, dispersos e até agressivos. Observava-os em suas eventuais idas à biblioteca onde atuo e por toda a escola; ouvia também os comentários nos conselhos de classe e na sala dos professores; considerei este perfil como aquele com maior necessidade de escuta e de temas que os levassem a discussão da realidade presente. Portanto, antes mesmo do primeiro encontro, o perfil que era traçado apresentava-se como um desafio e terreno fértil para desenvolver essa discussão de vídeo. Sem planejar uma continuidade, porque objetivava apenas a projeção do vídeo, foi necessário marcar outro encontro no horário do professor Pedro pela impossibilidade dessa projeção tal a postura destes alunos e alunas no auditório. No entanto, este primeiro contato e encontro com as turmas A2 e J3 trouxe-me uma reflexão para a continuidade de um trabalho com estas turmas com o objetivo de realização da EREER (Educação das Relações Étnico-raciais).

Em conversa na sala dos professores acerca da continuidade desse trabalho com o Professor Pedro, a Professora de Inglês, Márcia, manifestou vontade de uma parceria porque precisava trabalhar "ética" para complementação de carga horária. A professora Márcia considerava que o seu trabalho estava descontextualizado dentro do seu conteúdo; viu no nosso trabalho uma maneira de objetivação da sua prática. A professora Érica da "Alfabetização" que normalmente utilizava a biblioteca como opção ao trabalho de sala de aula perguntou-me se sua turma poderia ser contemplada com essa abordagem. Assenti que poderíamos incluir sua turma e ficou estabelecido este trio de trabalho. Eventualmente solicitaríamos aos demais,

tempos para projeção de longa metragem. Normalmente, nenhum professor se negava a isto. Alguns até acompanhavam a projeção.

Acordamos, também que desenvolveríamos a temática étnico-racial com as demais turmas após mais ou menos trinta dias do encontro com as primeiras. Essas parcerias foram importantes porque trabalhar com a formação humana e mudanças de conceitos e paradigmas exigem mais do que um currículo. Combinamos os horários eu, professor Pedro, professoras Márcia e Érica; realizei um planejamento inicial e os encontros com estas turmas apontariam a organização dos temas a serem abordados. Nem sempre o planejado redundava em sucesso; é a partir do aluno, em sua especificidade, que devemos planejar. Desta forma iniciamos a prática da ERER (Educação das Relações Étnico-raciais).

Procuramos construir estratégias que pudessem elaborar uma discussão da questão étnico-racial junto aos alunos e alunas. Com disponibilidade para pensar a prática com cada turma sugeri dois caminhos a "perseguir" com as turmas da EJA, em especial com as turmas A2 e J3. Com o professor Pedro e professora Érica abordaríamos temas atinentes à educação das relações étnico-raciais e direitos humanos; com a professora Márcia que deveria trabalhar ética, procuraríamos fazer discussões de textos com uma abordagem humanística em rodas de conversa, vídeos, objetivando o afloramento do autoconhecimento, consciência de si e do outro como reforço à construção de uma autoestima positiva bem como consequente formação e fortalecimento de sua identidade, como sujeito de direitos. Procurávamos entrelaçar esses temas com as reflexões desenvolvidas nos tempos do/com o professor Pedro e vice-versa; temas esses suscitados pelas reflexões e/ou dificuldades de entendimento de um determinado assunto no encontro acerca da educação das relações étnico-raciais. Acreditávamos que esta era a maneira de trabalhar ética, a partir de si mesmo e do outro. Nos encontros com a turma de "Alfabetização" devido a maior vivência desses jovens e adultos, alguns temas abordados nos tempos/aulas da professora Márcia com as turmas do II Segmento, provavelmente não seriam necessários.

Os encontros eram realizados na Biblioteca, local onde atuo no momento, ou, no auditório da Escola. Todos os encontros foram acompanhados pelos professores das respectivas turmas e horários além de acompanhantes e interprete de libras.

Neste trabalho, o termo "encontro" estará sempre substituindo o termo "aula". O termo "encontro" foi, primeiramente uma tentativa de aproximação com os alunos nas perspectivas de um encontro, propriamente dito, na liberdade de participação e acomodação no espaço. Depois foi como uma estratégia para dissociar esses momentos da formalidade de uma sala aula. Esses(as) alunos e alunas viam nestes momentos a oportunidade de um lugar mais espaçoso sem a rigidez das carteiras e, claro, porque não precisarem escrever na maioria das vezes; apesar de, no início do trabalho, questionarem a organização desses encontros em círculos ou semicírculos. Para eles, por mais formal que seja o tema, se discutido em outro espaço que não o de sala de aula, não o veem de fato como uma "aula", ainda que saiam com uma tarefa em relação ao tema abordado para realizar posteriormente.

Nos primeiros encontros em rodas de conversa, tentei conhecer mais sobre os alunos em relação à idade, desejos, objetivos de vida, autodeclaração étnica etc. Estas discussões eram permeadas por reflexões sobre temas afins. Porém, mesmo na oralidade, "falar de si" de uma forma objetiva era algo tolhido pela timidez adolescente, pelo temor à exposição. Tratar a autodeclaração de cor demandou um processo lento, mais como um momento de conscientização do que uma coleta de dados os quais não era o cerne do trabalho e que poderia inviabilizar os objetivos das ações com estas turmas se, se sentissem objeto de pesquisa o que também não era a intenção. O objetivo principal passava pela reflexão dos dilemas cotidianos que perpassavam suas vidas em relação à condição social, violência, lugar, discriminação e o seu próprio "estar na EJA". Dessa forma, os "condicionantes" sociais, econômicas e raciais poderia vir a ser desvendados ampliando a sua visão de mundo, realização pessoal e participação coletiva sob novos paradigmas. Portanto, esta autodeclaração não tinha como objetivo, apenas, que se reconhecessem como negro e sim levá-los à reflexão e construção da subjetividade de cada indivíduo e sua consciência como "ser" no mundo.

Durante as rodas de conversa iniciais, na abordagem sobre seu pertencimento étnico-racial, ou seja, sua autodeclaração de cor sentia-me invasiva pelos incômodos despertados nesses alunos em relação ao pertencimento racial do brasileiro. O incômodo que muitos sentiam e a minha prerrogativa de professora que legitimava a continuidade da discussão apesar de, ocasionaram-me uma sensação de "claustrofobia pedagógica". Essas sensações trouxeram também o desafio de rever algumas abordagens do planejamento inicial e sentimento de

urgência em continuar as discussões com essas turmas onde muitos(as) seriam certificados(as) retirando a oportunidade de reencontrá-los(as) nesses diálogos. De um plano de ação inicialmente estabelecido com os colegas foi necessário reportar a conhecimentos para além da educação étnico-racial. Este movimento de mudança e busca intelectual para uma melhor interação com os educandos atesta que o educador precisa estar aberto para aceitar e elucidar suas próprias dúvidas e de seus discentes de modo a possibilitar a sua autoconstrução e apropriação de novos conhecimentos e ao mesmo tempo oportunizar a elaboração desses conhecimentos e descobertas pelos seus discentes.

A continuidade destes encontros não poderia ser negada a estes alunos e alunas que se negam e escondem o seu sentimento de inadequação por detrás das atitudes de indiferença, silêncios e indisciplinas dificultando as relações no interior da Escola. O que chamamos autoestima, na maioria destes alunos e alunas, é algo que precisa ser resgatado. O referencial da maioria dos(as) adolescentes se dá em grande medida a partir do olhar do outro e às vezes esse referencial é construído na infância. É nessa fase, principalmente que conflitam ou entram em crise em relação ao ser "ser". Identidades a serem (re)construídas não é uma tarefa fácil, não é algo que se dê de maneira automática. Neste sentido, Nilma Lino Gomes compreende que:

a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação de redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através das práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sociopolítico e histórico de cada sociedade. (GOMES, 2005, p. 41)

As Ciências Humanas em seus vários campos de investigação deram aporte a estes encontros. Segundo Marilena Chauí (CHAUÍ, 1995, p. 271), "toda a ciência é humana, porque resulta da atividade humana de conhecimento". As reflexões e leituras necessárias realizadas para encontrar uma alternativa ao planejamento inicial trouxeram-me questionamentos críticos e necessários sobre a minha/nossa formação como professor(a) e o sentido da "Educação" como instrumento de transformação humana.

O conhecimento da Lei 10639/03, na sua letra, foi apresentado como um direito à visibilidade e naturalização da história e cultura afro-brasileira, afirmação e respeito à origem africana do negro e mestiço no Brasil, como legitimada por lei. Ao trabalhar com crianças da educação

infantil, I Ciclo e início do II Ciclo, atitudes de respeito às diferenças, direitos iguais, solidariedade, companheirismo são mais eficazes e naturalizam atitudes de convivência saudável. De acordo com o perfil dos adolescentes e adultos, a lei muitas vezes precisa ser evocada para legitimar a fala. Para a realização desse direito, era necessário buscar e identificar o preconceito e racismo internalizado e suas manifestações. Respeitar as Leis que garantem e respaldam o direito à igualdade e a dignidade humana.

Quando falamos de “Cultura de Paz”, ou "executamos" tais projetos na Escola, estamos, na verdade, falando nos Direitos Humanos enquanto garantia do direito inalienável à vida e combate a qualquer tipo de preconceito e discriminação; ao direito de ser humano, de ser gente, igualmente. A intrínseca correlação entre respeito às diferenças, à garantia do direito à vida e o combate a todo tipo de preconceito e discriminação precisa ser esclarecida e debatida sempre, considerando essas ações como práticas políticas pedagógicas coerentes com a Educação das Relações Étnico-raciais(ERER). Para a concretização deste trabalho utilizou-se de vídeos, textos e pesquisas contextualizadas com cada abordagem sendo direcionada de acordo com o perfil de cada turma.

1.1 Construindo caminhos/materialidade

A sugestão de uma aula com os alunos fora de sala de aula envolvendo um mínimo de tecnologia ou material mais elaborado, em grande parte das escolas públicas envolve quase um ritual.

O relato abaixo poderá ser considerado fator um fator comum de conhecimento de uma maioria professores e de somenos importância diante da prática que deve ser realizada. Porém, acredito que essa abordagem seja relevante dada à especificidade do nosso trabalho que exige inovação e utilização de espaços diferenciados, tecnologias e novas mídias na tentativa de atrair a atenção e proporcionar o ensino aprendizagem aos nossos discentes. Houve um tempo que uma roda à sombra de uma árvore era suficiente para desenvolver uma ação. Ainda pode ser dependendo da dinâmica e espacialidade.

Nos dias atuais a tecnologia e as mídias sociais perpassam o nosso cotidiano. Da mesma forma é cobrado aos professores dominarem e inserirem as novas "tecnologias e novas mídias" no trabalho em sala de aula. Se antes jornais e revistas temáticas serviam para amparar nossa prática, hoje são exigidos a internet, vídeos, mp3 etc. muitas vezes o descrito é o que circunscreve a "contemporaneidade" numa Escola pública. Apesar dos esforços contínuos da gestão em suprir as demandas do corpo docente com equipamentos solicitados como notebook, data show, caixas de som, cópias coloridas para elaboração de um ou outro material, computadores disponíveis para professores e alunos, tudo isso quase sempre é problema que permeia o fazer na Escola. O modelo de "materialidade" e seus percalços que será descrito a seguir é também o modelo de materialidade de muitas Escolas do município. Por isso, também é um problema naturalizado ou, um não-problema a sugerirem que faça uma aula criativa. É um modo de ser de uma Escola.

Em "formações" e até universidades vemos, porém, momentos importantes serem consumidos por uma "pane" na aparelhagem ou falta de habilidade. Contudo, nesses espaços são adultos que estão ali com a compreensão por vivenciar tais problemas cotidianamente. Os adolescentes riem de uma ineficiência dos adultos frente aos equipamentos eletrônicos e midiáticos e não têm a paciência dos "vividos" porque para eles o tempo é o aqui e o agora. No entanto, concordamos que a metodologia de trabalho e a forma de como realizá-la é um caminho também a ser percorrido na prática cotidiana.

Fazer referência à materialidade como um fator condicionante pode parecer um pretexto para a não realização e aprimoramento da prática e é sempre desagradável aos ouvidos daqueles (as) que esperam resultados. Sempre são barreiras a serem transpostas com criatividade e persistência; está naturalizado. Ao(à) professor(a) decidido(a) a utilizar esses recursos é sempre recomendável levar um "recurso na manga" quando há possibilidade de elaborá-lo.

O auditório que utilizamos é equipado com cerca de cem cadeiras. As cadeiras são interligadas de quatro em quatro. Isso dificulta o seu deslocamento ou uma organização em círculo ou semicírculo permitindo apenas uma organização octogonal ou quadrada. Neste auditório uma TV de tela plana instalada a uma altura de dois metros. Atrás desta TV, uma entrada para pen drive que só se localiza tateando. A TV está instalada bem longe da tomada o obriga a utilização de uma extensão com um longo fio. Um telão que fica enrolado ao fundo

auditório. Dois ventiladores, um à entrada quase atrás da porta, o que obriga deixar a porta semiaberta ou fechada; outro no fundo da sala próximo à janela; estes não são suficientes para aplacar o intenso calor desse auditório e o ruído que emitem abafa o áudio da TV ou das caixas de som disponíveis. Todos os equipamentos como cabos, tomadas, controle de televisão, data show e notebook, ficam guardados no almoxarifado. São vários notebooks e data shows guardados em um armário à chave, nem todos funcionando a contento, o que inviabiliza o trabalho, caso não reconheça o melhor equipamento. À noite não tem auxiliar e a responsabilidade pela liberação e entrega destes equipamentos até de um pincel é da vice-diretora. Isto demanda encontrá-la nos espaços da escola e em razão da sua função precisa distribuir-se em todos os espaços da Escola. O horário que antecede o sinal, de 6h00min às 6h30min mais ou menos, muitas vezes é utilizado pela vice-diretora para pequenas reuniões e presença na sala dos professores, o restante do tempo que antecede o sinal do primeiro horário é gasto na recepção dos alunos. O primeiro horário geralmente é tomado em atendimento a eventuais solicitações de alunos e encaminhamentos administrativos do turno. É neste horário que antecede a primeira aula que é possível a organização do auditório, tarefa que às vezes se estende primeiro horário à dentro.

Esta foi e ainda é a materialidade possível nesta escola e o tempo despendido na organização de um trabalho utilizando os equipamentos da escola no espaço do auditório, nos "momentos" que antecederam os encontros nesse espaço.

1.2 EJA: Caminhos e (des)caminhos da trajetória de uma professora no Município de Contagem

A trajetória de um(a) professor(a) pode revelar as práticas decorrentes da evolução ou involução deste(a) profissional enquanto sujeito/professor. É nesta perspectiva que escrevo parte da minha trajetória entrelaçada à trajetória de outros sujeitos, que é um pouco, por assim dizer, uma trajetória de sujeição, e resistência, às políticas educacionais impostas. Nessas mudanças político-administrativas ocorridas no período a ser relatado está inscrito também o "fazer" dos professores em sala de aula. Fazer permeada pela consciência de mim mesma enquanto profissional, mas, principalmente enquanto cidadã com/de direitos e com esta

consciência a nortear minha relação com pares e minha prática político pedagógica com meus alunos.

Fui efetivada na Rede Municipal de Contagem em 1996, na Escola Municipal Avelino Camargo trabalhando com turmas do ensino fundamental regular no 3º turno. No ano de 1997, o ensino fundamental regular deixou de existir nesta escola, que acolheu um novo projeto, a "Suplência", com formação dos quatro anos dos anos finais do fundamental em dois anos. Para a organização desse novo sistema, adotou-se uma extensão de jornada em escolas com disponibilidade. Neste tempo, das 15h00min às 17h30min, em três dias da semana realizavam-se reuniões de construção/adaptação do novo currículo e planejamento de aulas e oficinas. Este tempo para planejamento coletivo possibilitou um trabalho criativo, fortalecimento do coletivo de professores e evitou evasões dos alunos não acostumados ao novo ritmo. Tínhamos um tempo para pensar e "ver" o aluno em sua complexidade enquanto indivíduo.

Em 1998, sem disponibilidade para a extensão de jornada transferi-me para a Escola Municipal José Ovídio Guerra. Encontrei uma ótima equipe e, alguns eram professores da FUNEC à disposição da Prefeitura. Os alunos e alunas eram matriculados com idade a partir de dezoito anos. Nesta Escola, criamos oficinas de "reforço" escolar para os alunos que sentiam esta necessidade, oficinas de artesanato e culinária como trocas de experiências onde alunos e alunas, também exerceram a sua prática nessas oficinas. Neste momento, as disciplinas se misturavam; professor de Geografia contribuía com aula de Inglês, Ciências com experimentações em laboratório de orientações à saúde. Outros, de acordo com a sua habilidade, responsabilizavam-se por um determinado nível de Matemática, e, como professora de História, oferecia oficina de redação. Até nos sábados de reposição de paralisações e greve, tínhamos sucesso. Recebíamos nestes sábados, cerca de 60 alunos e alunas; muitos conseguiam dispensa no trabalho porque a maioria era trabalhador com carteira assinada. Alguns(as), autônomos.

Nas datas específicas trabalhávamos a cultura afro-brasileira. Nas confraternizações de páscoa e festa da família eram realizada uma missa ecumênica com a presença de padre, pastor, um representante espírita e um pai de santo. Na comemoração do dia 20 de novembro, além dos trabalhos em sala de aula com músicas e textos sobre Zumbi dos Palmares

convidávamos o padre do B. Riacho e da Igreja da Glória que realizava uma missa conga. Jantares no dia dos estudantes e até excursões ao Observatório Astronômico da Serra da Piedade à noite retornando já na madrugada. As senhoras da EJA rejuvenesciam quando com o passar dos meses nesta Escola. O mundo se abria para elas. O segredo disso tudo é que realmente éramos um coletivo; havia um planejamento individual das aulas e atividades e coletivo das oficinas. Esse trabalho trouxe um ambiente profissional harmônico e seu reconhecimento pela direção. Dessa forma, não éramos pressionados pela direção e as relações eram baseadas na confiança e cooperação entre os pares. Fizemos um banco de atividades que realmente funcionava. Na eventual ausência ou atraso de determinado(a) professor(a), que tivera algum impedimento, em nossos horários de projetos fazíamos a substituição que era resposto posteriormente pelo(a) professor(a). Sempre havia a comunicação pelo telefone avisando da ausência ou atraso. Isso também era um fator de coesão e aumentava a responsabilidade de todos acerca da frequência. Praticamente não havia faltas.

Apesar rápida passagem pela "suplência" aqueles jovens e adultos eram acolhidos com afetividade e tinham respeitados os objetivos que perseguiam em relação a uma formação para uma inserção real no mundo trabalho, fator de necessidade de sobrevivência, continuidade de sua escolarização no ensino médio e faculdade. Nesses termos atendíamos à Declaração de Hamburgo de 1997 que referendava o termo "Educação de Adultos" mais vezes do que "Educação de jovens e Adultos". Nesse sentido o Marco de Ação de Belém(2010) apoia a *definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba (p.5)*

todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.⁴

A partir de 2005, a "suplência" passou a se chamar "Correção de Fluxo", apesar de que desde o ano 2000 a "Educação de Adultos" era conceituada como "Educação de jovens e Adultos" (EJA) de acordo com o PARECER CNE/CEB 11/2000⁵ em cumprimento à Lei 9394/96(LDBEN); este Parecer também estabelecia para ingresso na EJA, a idade mínima de 15 anos. Porém,

⁴http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf última consulta em 15/03/2016.

⁵http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf última consulta em 15/03/2016.

essas informações não chegavam à Escola. Era tratada como uma resolução da SEDUC. Assim acirrou-se o conflito Escola/SEDUC que incluía nessa modalidade, alunos(as) a partir de dezesseis anos; em relação à legislação essa inclusão apresentava um atraso de cinco anos e por isso, também, os professores da "Correção de Fluxo" eram considerados insensíveis ao direito à educação desses adolescentes que precisavam ser incluídos na Escola. Sabíamos que o perfil da Escola mudaria. Considerávamos que esses alunos deveriam estudar no diurno. As informações da SEDUC a esse respeito falavam de inclusão e acolhimento. Tentavam sedimentar em nós um conceito de "educação ao longo da vida"; sem a devida fundamentação teórica, era apenas mais "conceito" a ser "respeitado". Essas informações/instruções repetidas que evocavam o ofício do professor como "educador" não conseguia explicar tantas mudanças. Participávamos precariamente dos Fóruns de EJA.

A maioria de nós não tinha conhecimento ou não percebia a importância do Fórum Municipal que se configuraria em estadual. Também não éramos informados das resoluções dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - (ENEJAs), Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - (CNEJA), Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Essas siglas eram desconhecidas por quase todos nós. Participávamos dos Fóruns do Município, coletivamente ou através de representantes. Nestes Fóruns, discutiam-se os "Cadernos" preliminares e fazíamos a escolha de representantes, em sua maioria, sindicalistas que iriam representar-nos em nível estadual e federal. Desses cadernos recebíamos uma minuta de uma a duas páginas que deveríamos votar. Esses votos ocorriam em meio a disputas entre os sindicalistas e representantes do governo. Os professores ficavam sem entender como um "resumo" com tão boas propostas podia gerar tanta controvérsia e discussões; batiam em retirada até antes mesmo das votações sob o olhar irônico da mesa e dos organizadores postados à porta que se voltava para aqueles professores como se eles não interessassem por "questões atinentes a sua carreira". Os mais interessados e pacientes, envergonhados, ficavam até o final e votavam. Tudo isso alienava o professor política e pedagogicamente. Tornava-o até certo ponto, um reacionário frente às mudanças o que se expressa, por vezes, na prática político pedagógica. Na medida do possível relia aquele resumo e procurava desvendar todas aquelas siglas e inteirar-me de congressos como o CONFINTEA e as várias proposições da UNESCO.

Neste contexto, continuávamos trabalhando sem pensar muito no institucional. Em 2008, confrontamos intensamente com os representantes da SEDUC que insistiam em substituir os professores da Escola Municipal José Ovídio Guerra, tudo isso somado ao conflito gerado pelas matrículas de jovens de 16 anos. A chegada desses alunos com um "perfil" diferenciado dos jovens e adultos (acima de 18 anos) provocou a evasão da maioria dos adultos e esvaziamento das salas de aula. Discutiam um "perfil" para o professor do noturno que poderia excluir a maioria do grupo. Pensávamos a Educação de Jovens e Adultos, como aquela voltada para aceleração dos estudos para aqueles que, por diversos motivos, não frequentaram ou não tiveram acesso à escolarização no tempo certo e desejam uma ascensão profissional e social. A nossa visão não estava dissociada das políticas educacionais que também orientavam esse pensamento. No entanto, para os novos alunos da EJA (menores de 18 anos) cabia-nos proporcionar-lhes a inclusão: afeto, eliminação da defasagem, construção de uma autoestima positiva negada em seus anos anteriores de escolarização, manutenção da "disciplina" nos moldes do chamado "domínio de classe". Esses alunos, quase todos, eram desistentes do fundamental, transferidos ou excluídos do diurno por "indisciplina". Essa prática das Direções do diurno (ainda não eram denominadas "gestões") acirrou-se. A EJA tornou-se o depósito dos "indisciplinados e em defasagem". Em outras palavras, a juvenalização da EJA estava dramaticamente posta⁶.

Em fins de 2008, recebemos o comunicado que esta Escola tornara-se o polo do Pró-Jovem, projeto criado para atender e profissionalizar jovens de comunidades rurais e depois estendido aos centros urbanos. Com esse comunicado veio a informação que em 2009 nós não mais trabalharíamos nessa escola. A adoção desse projeto no município desestruturou muitos 3º turnos de "Suplência" de várias escolas. Ocorreu uma intensa mobilização de todas as escolas, com paralisações e passeatas com a participação, inclusive, dos alunos.

Os novos professores, agora, do "Pró-jovem urbano" eram entrevistados de acordo com o "perfil" exigido. Nenhum de nós, antigos professores e professoras dessa Escola não pode, sequer, participar das entrevistas. Ficamos excedentes. Isso ocorreu em várias outras escolas pelo esvaziamento da EJA em favor do "projeto Pró-jovem Urbano". Fomos distribuídos por diversas outras escolas, alguns com complementação de jornada. Vidas partidas... Companheirismo de oito, dez anos... Sentíamos que não mais teríamos outro grupo de

⁶ A este respeito, cf. SILVA, 2010.

trabalho pelos arranjos e rearranjos da política educacional do município. E era verdade. Tínhamos notícias do Pró-jovem. Professores abalizados pelo perfil SEDUC assumiam, mas, às vezes não permaneciam dois dias. Esse projeto nessa Escola durou exatamente um ano.

Em 2010 recebemos, em todas as Escolas do noturno, os remanescentes do Pró-Jovem. O desgaste foi grande e essa política provocou um sentimento de impotência e a acomodação da prática de muitos. Essas reminiscências sob um olhar apressado podem parecer pueris em um trabalho de conclusão de curso na modalidade ACPP. Trazem, porém, a subjetividade do pisar cotidianamente no chão da escola. Essas reminiscências são recortes daquilo que perpassa a construção do sujeito/professor que pode levá-lo à resistência transformadora ou à acomodação. É o não dito quando se fala em "qualidade de ensino". Dito assim parece quase um determinismo, mas existe também um meio-termo, porque o sujeito/professor tem muitas facetas, o professor resiste às intempéries da carreira. O grande educador Paulo Freire é citado e interpretado por acadêmicos, escritores e "formadores"; da mesma maneira também cito e contextualizo Paulo Freire, no sentido que professores e professoras também são "povo" que se autoconstrói junto com os alunos, porque também está lançado no mundo e juntos tecem cotidiano, o presente que também é futuro. Assim,

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16)

O que todo esse relato tem a ver com a prática da "Educação para as Relações Étnico-raciais"? Que a educação vai além da técnica e de formulações postas. Nas palavras de Paulo Freire, "a educação é um ato de amor", o "educador" tem que ser "amoroso". Trabalhar com a EREER, também exige essa sensibilização. A educação exige entrega. Uma relação "amorosa" é (re)construída com o outro.

1.3 O(a) professor(a) da EJA

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), é considerada a mais completa diretriz escrita para a educação brasileira até os dias atuais. Sancionada em 20 de dezembro de 1996 direciona para o "mundo do trabalho" em contraposição a uma

formação humanística que também referenda. A construção dos processos legais que regulamentam a modalidade EJA e trazem novas posturas e ações em relação a esta modalidade de ensino muitas vezes não chega a alguns professores que trabalham nessa modalidade. A resistência à mudança é expressão disso, também. A verticalização dificulta esse entendimento e a adesão por parte desses professores. Das suas salas de aula, para a sala dos professores e para casa, às vezes, sem a reflexão dos quês e porquês de cada projeto, o que às vezes se desdobra é uma relação professor/aluno reproduzindo uma hierarquização e verticalização aos moldes do Estado/professor.

Criticando a "educação formal compartimentada" em "disciplinas" e a necessidade de inclusão de nossos alunos e alunas através do aprimoramento das práticas pedagógicas e didáticas afins é difícil não analisar o cotidiano dos professores e professoras do ensino fundamental e médio. Qual a formação e/ou sensibilização que é destinada aos professores e professoras que saem "tecnicamente formados(as)" das faculdades? Qual professor é construído ao longo dos anos nas oficinas e "formações" nos horários de "projeto" sem uma fundamentação teórica consistente? Nessas oficinas esses(as) professor(as) precisam "produzir" coletivamente, com grupo representativo de várias escolas com o objetivo de replicá-lo/aplicá-lo na sua escola de origem. A orientação é que o corpo docente da Escola representada, que não teve participação nessa "elaboração", seja envolvido na execução do projeto. "Formações" sem uma fundamentação teórica necessária estabelecem o senso comum.

No Código Penal Brasileiro, está colocado que o desconhecimento da lei não justifica o crime, apenas atenua. Desta forma, todos(as) nós, professores e professoras somos responsáveis pelas incongruências postas na relação professor/aluno, professor/juventude. Ainda que muitos de nós desconheçamos a formulação das políticas públicas para a Educação ou a origem dos projetos propostos/impostos pelas Secretarias de Educação nos níveis municipal, estadual e federal. Ao se furta ao trabalho com temas "polêmicos" afirmando-se despreparado para tal empreitada, este deve estar ciente das consequências de sua omissão. Daí a necessidade de, individualmente, o professor ser portador de um conhecimento sólido para, com segurança diversificar as maneiras de reconstruí-las em sala de aula. Assim, talvez seja possível um maior diálogo no coletivo sem o recolhimento em si mesmo ou na sua "matéria" estanque levando um colega ou outro ao ativismo/salvador do turno.

A consciência que o professor tem de si e do mundo e da "realidade" vivenciada é o que norteia sua prática em sala de aula. Segundo (FREIRE, 1969, p.39) "estar com o mundo resulta da sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é". O educador e filósofo Paulo Freire permeia o inconsciente dos professores naturalizado na formação universitária, em especializações ou nas breves "formações" pelo caráter do discurso formativo na orientação de encaminhamento da prática em sala de aula e esta prática como uma educação transformadora. Contudo, fazer uma educação transformadora e revolucionária exige também mudança estrutural. Segundo Paulo Freire,

o esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do quefazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer (...)

Se o compromisso verdadeiro com eles, implicando a transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo de transformação.

Não é possível à liderança tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados exatamente por que, por sua própria natureza não pode fazê-lo (...)

Instala, com esse proceder, uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela.

O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. (FREIRE, 1991, p. 122)

As transformações na Educação aconteceriam, se esse professor conseguisse decodificar politicamente e pedagogicamente quais as intenções do "currículo" que lhe chega estante e que precisa reproduzir. Ainda assim, como pessoa humana, a maioria dos professores busca estabelecer uma relação dialógica com o seu aluno e a comunidade escolar enquanto profissional consciente da sua própria humanidade e do papel que representa, não desiste; ao seu modo reinventa ou se reinventa no outro.

Apesar dos condicionantes, a pessoa sempre procura perseguir a construção de situações de superação. Isso também no campo da educação. Ao educar o outro a pessoa também se educa e cresce. Isso é superar. Ninguém pode fugir à educação porque,

...os homens são seres da práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer

tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação... (FREIRE, 1991, p.121)

Ainda assim, o sistema educacional "engessado" verticalmente traz a inércia e acomodação de muitos; a acomodação e o "silêncio dos vencidos". O silêncio diante dos pseudo "estímulos" que longe de conduzir a uma prática libertadora, escamoteando Freire, acaba por reproduzir Skinner e sua máquina de ensinar. Por isso, a Escola segundo os teóricos da pedagogia é a instituição que menos se transformou ao longo dos séculos. É "imanência", a tradição que persiste. Apresentando todos estes excertos de Paulo Freire torna-se redundante explicá-lo.

Não entender a EJA como uma modalidade de ensino, ou um ensino que exige uma prática diferenciada para sujeitos com trajetórias diferenciadas dificulta em muito a atuação e aceitação de determinados "perfis" de alunos e o esforço para elaboração de um currículo adequado aos novos tempos da EJA. Como por exemplo, a necessidade da abordagem de uma "educação para a cidadania" referendadas no Plano nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e a institucionalização das Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos (2012) e sua correlação com a educação formal e não formal na sua interação com a EJA. É necessário ver a educação voltada para os direitos humanos não apenas de uma forma subjetiva como algo inerente à pessoa, mas na sua especificidade como direito a ser apossado por diferentes segmentos em sua subjetividade e concretude não contemplada com esse direito nas relações sociais, econômicas e políticas. A reflexão acerca dos Direitos Humanos e sua compreensão como um fator preponderante e universalizante para a construção da identidade/sujeito é um dos caminhos possíveis para retirar a EJA do campo da educação compensatória, apenas, e incluí-la na prática como uma modalidade de ensino. (CAPUCHO, 2012, p. 16). Existe, dessa forma, a possibilidade de abordagem de vários outros temas que assim deveriam ser fundamentados. Vera Capucho ao tratar da formação e atuação de professores na EJA com uma prática orientada na Educação em Direitos Humanos confirma essa reflexão posta:

para fazer avançar a seguridade dos direitos humanos, dentre eles, o direito em educação, o Projeto Relatores Nacionais da Plataforma Dhesca (Direitos humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) revelam a necessidade de discussão em torno de temas prioritários, como a alta rotatividade de professores (as) nas escolas, a fragilidade da formação inicial e continuada, excesso de estudantes em sala de aula, baixos salários e desigualdades sociais, acessibilidade, adaptação de materiais didáticos e pedagógicos. Essa situação é agravada quando se trata da educação no sistema prisional, educação de comunidades-indígenas, quilombolas, ciganos (as) e educação de pessoas com deficiência (p.63-64).

A autora deste trabalho reconhece que uma educação de qualidade é fator de ampliação de direitos, empoderamento pessoal, social, econômico e político. Cita o "Marco de Ação de Belém, 2010", ao recomendar a ampliação da qualidade da educação ofertada a jovens, adultos (as) e idosos(as). Relaciona essa qualidade da educação à melhoria da formação, capacitação, condições de emprego e profissionalização dos(as) educadores(as) de jovens e adultos. A EJA precisa ser tratada como modalidade, de fato, atendendo a especificidade desses jovens e adultos em relação à defasagem de leitura e escrita que trazem, de forma a conduzi-los a um ensino médio que lhes deem condições de uma formação profissional de qualidade e permita retirá-los do círculo vicioso do desemprego ou subemprego, situação corriqueira aos filhos da classe trabalhadora. Uma formação para a cidadania como se propala só se efetiva quando o sujeito se torna autônomo decidindo os seus próprios caminhos. Apenas discutir os entraves que o sistema capitalista impõe à classe trabalhadora e não dar-lhes condições de enfrentar e superar esses entraves é condená-los à subalternização no disputado mercado de trabalho ocupado pelos filhos da classe média.

Programas de governo com "oficinas" como padaria, manicure, auxiliar de costura "profissões" estas descoladas do mercado de trabalho é um engodo e não incentiva estes estudantes a um aprendizado. Determina o seu "lugar" na escala social, incentiva o trabalho do professor ao assistencialismo da socialização e manutenção do aluno na escola naquele horário de aula como se a escola fosse um "repositório" de alunos "fora da faixa etária". Os professores o sabem, mas não tem mecanismo para uma intervenção satisfatória; enquanto o sistema e a academia perguntam canhestramente porque os alunos não aprendem ou não permanecem na escola. Aumentar o tempo de permanência na Escola sem viabilizar a escola "por dentro", inclusive no trato e formação de professores é condicionar os alunos da classe trabalhadora e os próprios professores à subalternidade. Esses e essas professores e professoras, à sua maneira tentam informar ao "sistema", porém, este sistema pensa uma estatística positiva de aprovação e certificação. Nesse sentido, professores e alunos se amalgamam na mesma condição de excluídos.

Acerca da formação de professores e os novos desafios postos pelo fenômeno de juvenilização da EJA, Análise de Jesus da Silva afirma:

o conceito de juvenilização (...) pauta-se no jovem como aquele sujeito do qual socialmente se espera a construção do "novo" compreendido no sentido que Hannah Arendt dá ao termo no texto "A crise da educação", ou seja, não se trata do novo como a novidade, mas, desde a dimensão da criação que entendemos como

adequada à nova geração. Entretanto, enfocamos igualmente os fenômenos sociais que vivemos e que evidenciam que poucos professores se percebem em condições de tratar os jovens a partir do lugar da diferença e da alteridade na relação. (SILVA, 2013, p. 3).

Os fenômenos sociais que vivemos e nos quais o(a) próprio(a) professor(a) está enredado(a), muitas vezes, principalmente na sua formação profissional não é desvendado. A capacidade de transcendência que alguns professores detêm em relação a esse estado de coisas, os torna profissionais "protagonistas" que assumem responsabilidades que deveriam ser coletivas. No seu afã responsável, se individualizam cumprindo contraditoriamente e sem perceber, o paradigma econômico e social dos nossos tempos baseados na exacerbação das capacidades individuais e da produtividade; estes são os ativistas. Esses profissionais "ativistas" não podem resolver os problemas da "Educação" e da sua Escola. O enfrentamento das condições adversas, a responsabilização e comprometimento é de-ver de todos e todas.

O estudo, a pesquisa, o debruçar sobre uma bibliografia e conhecer os novos paradigmas educacionais possibilita ao professor fugir da reprodução de um modelo imposto tão caro aos nossos estudantes. Esse debruçar do professor demandaria uma reorganização dos tempos da escola de modo a possibilitar o seu aperfeiçoamento. O professor é um profissional, também trabalhador. O "ofício de professor" é profissão reconhecida que recebe por hora/aula para além "missão" que tentam impingir-lhe para induzi-lo à abnegação. Essas são as lutas dos sindicatos dos professores: reconhecimento profissional e formação.

O Convênio com a UFMG diante desse contexto de necessidade de uma "formação de qualidade" eleva a adesão do Município de Contagem trazendo esperança de novas especializações. A inclusão daqueles(as) que foram selecionados(as), faz desses formandos, especialistas responsáveis na Escola pela realização e conscientização da necessidade de apropriação de conhecimentos que levem à ações relacionadas à promoção das relações étnico-raciais. Acreditamos que estas formações mais sólidas, podem contribuir para o reconhecimento e o entendimento da EJA como uma modalidade de ensino objetivando novos conhecimentos, respeitando e ampliando a experiência vivida pelos alunos e alunas da EJA e não como ação simplesmente reparadora.

O direito à EJA foi conquistado de forma lenta e progressiva, envolvendo muitas instituições não governamentais, sindicatos, sociedade organizada até chegar, de fato, à sua oficialização

como modalidade de ensino com financiamento próprio, ainda que insatisfatório. Finalmente, o conhecimento e reconhecimento por parte dos professores acerca dos Fóruns da EJA, CENJAS, ENEJA, CONFITEIA e da participação contínua da sociedade organizada são fundamentais para que a esta classe também participe, defenda e valorize a EJA não com uma coisa dada, mas atuando de forma positiva e com qualidade abandonando o ranço assistencialista. Essa ação pode incluir a EJA/3º turno na Unidade Escolar que se configura, geralmente, como duas escolas numa mesma Unidade, noturno e diurno.

Voltando a Silva(2010), o professor comprometido com seus discentes e que a partir deles centra a sua prática é um pesquisador. Assim posto, é um intelectual aquele que assume uma postura reflexiva de produção do seu conhecimento com o outro, e, na sua ação/reflexão sobre o mundo e em sua própria prática toma consciência do seu estar no mundo, da sua potencialidade criativa, do seu potencial de "interferidor" na realidade posta, provocadora de transformação; senão, dessa forma, a Escola é considerada uma instituição destemporalizada. A "integração" torna-se "entregação". Nesses termos, Paulo Freire destaca a obrigatoriedade de o professor estar integrado

... ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o mundo algo como sobre o que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser "situado e datado". Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua "destemporalização". Na sua acomodação. No seu ajustamento... Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. *E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discutí-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.* grifo meu (FREIRE, 1969, p. 42)

O professor, através da sua educação permanente, (re)constrói a si mesmo e reconhece as possibilidades do seu devir, também no outro. Isso também pode trazer a (re)construção de um novo paradigma para os estudantes jovens e adultos da EJA como cidadãos/conscientes/que vislumbram seu *dever ser*, que, se autoconstruindo fazem o seu *viver no mundo*; sem subalternidade, com possibilidade de escolha de seu modo de vida próprio como jovens cidadãos não sujeitados e passivos à massificação. O devir como superação da realidade presente e não simples reprodutores do sistema como mão de obra barata e/ou profissões subalternas onde se "investem" milhões, em oficinas a estes destinados nos programas oficiais. Oficinas que segundo é propalado tem o objetivo de retirar os

adolescentes e jovens das ruas e dar-lhes uma profissão decente. Porém, dentro das Escolas a corrida às inscrições é realizada pelos alunos e alunas mais atentos a realidade presente e até os mais frequentes. Vemos nossos alunos e alunas que precisam de uma atenção mais abalizada em horários extraclasse perdendo-se nos descaminhos do seu cotidiano.

2. A educação como direito

E o que é a educação na ordem das coisas? A educação é realmente um direito humano? É para todos? Marcelo Andrade (ANDRADE, 2008, p. 53), lança este questionamento e afirma que a educação não se dá apenas no espaço formal. Para o "existir" da humanidade, para a funcionalidade do indivíduo é necessário o entendimento do mundo. Esse aprendizado se dá na Escola, aprendizado formal e humano, e informal na família e em todos os espaços. "Ninguém escapa à educação". Essa premissa é do cientista social, Carlos Brandão, citado por Andrade. A partir dessa constatação, o autor discorre:

na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo. Diferente dos outros animais que aprendem de dentro para fora (programação biológica) através de respostas aos seus instintos, nós seres humanos aprendemos de fora para dentro (programação cultural) através dos processos educativos em respostas a nossa condição de inacabados, chamados a sermos mais juntos de outros humanos. (p. 55).

O ser humano é um ser sociocultural. A educação é um processo de humanização. Essa humanização coloca o "ser" apto a viver dignamente consigo mesmo e em relação com o outro. Por isso a educação é um direito humano para sermos humanos. Ainda em ANDRADE:

... a educação é um "dever-ser", um imperativo, para os seres humanos que se queiram humanos. Sendo assim, retomo algumas perguntas: qual o sentido da educação enquanto um direito humano? Há nela alguma justificativa ética ou racional para a sua declaração? (p 57)

Acerca dessas indagações o autor realiza algumas considerações a partir de uma reflexão filosófica sobre a moral ou como afirma simplesmente ética. Assim,

... o ser humano é um fim incondicionado e tem um valor absoluto é um fim e por isso ele não tem preço e não deve ser visto como um ser intercambiável, tal como os instrumentos ou as mercadorias; mas sim com um ser respeitável na dignidade que deriva de sua condição humana (p.57).

Para se fazer entender em relação ao ser humano ter um "valor absoluto", o autor recorre a Kant que em sua obra "Fundamentação da Metafísica dos Costumes" reconheceu que "todo ser racional possui um valor absoluto, ou seja, todo e qualquer ser humano é um ser absolutamente valioso". No seu entender, "há seres valiosos em si mesmos e seres nos quais o valor é relativo porque servem para outra coisa. Relativamente valiosos são seres que tem o seu valor em função das necessidades às quais eles respondem, como, por exemplo,

instrumentos e mercadorias" (p. 58). Para o autor, o princípio da dignidade humana é não coisificar o ser humano usando-o como instrumento ou meio ou fim. Começa pela autoestima e valorização de nossa própria pessoa que nos impede de deixar-nos usar por outrem como meio para se atingir outros fins. Ao evocar Kant e comparar "absolutamente valioso" e "relativamente valioso" explica que seres "relativamente valiosos" são mercadorias. Possuem valor de compra e venda, de uso. É comparável, proporcional a outro. Enquanto seres "absolutamente valiosos" subsiste por si mesmo sem comparação, não tem preço e sim dignidade. O autor fundamenta a sua defesa em sua reflexão ético-filosófica:

...que a vida humana é absolutamente valiosa e por isso mesmo os direitos humanos - entre eles o direito à educação - transformaram-se num padrão de conduta que condensa os mais elevados valores morais do nosso tempo, sendo assim um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana (p.57).

Por isso a educação é considerada um dever do Estado e da família na forma da lei. Na Constituição de 1988, "A educação é direito de todos, dever do Estado e da Família". O indivíduo tem o direito à educação, o Estado e a família têm o dever jurídico de prestá-la e fazer cumprir conforme o estabelecido:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição⁷.

A Constituição 1988 garantiu o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo. Se não cumprido, a pessoa para fazer valer o seu direito poderá recorrer contra o Estado para assegurar a sua matrícula em escola pública ou, se não houver vaga, bolsa de estudos em escola particular. Daí a obrigação dos Estados e Municípios em fazer cumprir a lei zelando pela qualidade na educação e conservação dos prédios destinados para tal fim. Ainda garantir matrículas para os estudantes do entorno da Escola com o objetivo de facilitar a mobilidade e frequência à Escola. Promover a tranquilidade dos educandos e familiares primando pela segurança e cuidados com o menor fazendo cumprir as determinações do Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) e ainda evitar organização e reorganizações que coloquem em risco eminente o acesso do estudante à Escola. Toda a ação do Estado deve ser em favor do educando. Dessa forma o artigo 227 da Constituição Federal explicita:

que é dever da família e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

⁷ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Último acesso em 20/03/2016 as 15:30 hs.

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no cap. IV, art. 53⁸, garante que a criança e o adolescente têm direito à educação devendo ser resguardado a igualdade de condições para o acesso e permanência à escola assim como acesso à escola pública próxima à sua residência e, ser respeitado pelos seus educadores. Como princípio, a educação é um direito universal e, portanto deve ser garantido a todos. A configuração dos ciclos de formação proporcionou uma ampliação de direitos no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Ao mesmo tempo, a consolidação do "Programa de Bolsa Família" como política de governo a partir de 2005 garantiu minimamente a presença do aluno na Escola evitando a evasão. O tempo de permanência na Escola passou para nove anos recebendo crianças e adolescentes de 5-14 anos aumentando o crescimento do índice de escolarização pesquisado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP).

É de conhecimento que a educação, a formação humana, para além do conhecimento formal ou científico ocorre em qualquer tempo, numa educação para a vida e ao longo da vida. Quando se fala em "educação ao longo vida" não se deve estigmatizar o educando como se ele já trouxesse em si as marcas do seu *devoir*. Se assim for, a criança e adolescente ficará congelada aguardando o aprendizado futuro. A educação é um con-viver, viver juntos e envolve todos os processos formativos. Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Base e da Educação Nacional (LDBEB), Lei 9394/96⁹ no seu primeiro artigo que a define, explicita bem esse direcionamento da educação no Brasil:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Grifo meu..

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Último acesso 20/03/2016 .

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Último acesso 20/03/2016 às 17h00min.

Na prática, uma educação voltada somente para mundo do trabalho acirra as competições e o não reconhecimento do outro. Aquele que se encontra em situação de desvantagem escolar tem reforçado o seu complexo de inferioridade e a sua esperança de transformação. Acreditamos que um cidadão com um ensino aprendizagem consistente e uma formação humanística sólida, uma vez consciente da realidade que o cerca, responsável em relação a si e ao outro alcançará, além de uma participação cidadã mais solidária, uma boa profissionalização que lhes garanta as condições materiais da sua existência.

A Educação deveria levar ao entendimento que o mundo é feito de diferenças e diferentes que congregam a sociedade na busca do bem comum que é a vida. A educação é realizada por pessoas responsáveis e que o são por outras; daí que a formação da pessoa desde o aprendizado da fala deve levar em conta a rejeição ao preconceito, a discriminação seja étnica, religiosa, de gênero e orientação sexual. Orientar à construção do(s) sentido(s) que levem a criança ou educandos para o encontro com o outro. Então, a própria educação acontecerá na convivência, junto com eles. Enquanto isso não acontece são tecidas várias leis que regulam as ações para o bem comum, até que um dia não se precise mais delas. Para uma convivência respeitosa, com o reconhecimento do direito à diferença, a Lei 10.639/03¹⁰ vem para preencher uma lacuna na sociedade brasileira que estigmatiza o seu povo em cidadãos de primeira e segunda classe, em especial, os afro-brasileiros.

Esta Lei foi modificada pela Lei 11.645 de 2008¹¹ que incluiu a obrigatoriedade do ensino, na Escola, dos conteúdos referentes aos povos indígenas brasileiros, também estigmatizados.

Todas as recentes leis postas para a garantia da educação como direito obrigatório pelo Estado e família só confirma a necessidade de transformação dessa sociedade brasileira, confinada na permanência de um existir condicionado e determinado por um sistema político-econômico e social estruturado no *status quo* de um grupo privilegiado. São leis que vêm se aperfeiçoando no reconhecimento do direito à educação como fator de superação das desigualdades sociais.

2.1. A EJA como direito e seus tempos: organização

¹⁰ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Último acesso em 20/03/2016. às 16:00 hs.

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm último acesso em 20/03/2016.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino ofertada a aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino regular na idade certa. Estes(as) jovens e adultos que chegam são pessoas que trazem vivência(s) e cultura(s) própria(s) que devem ser consideradas quando da elaboração de um currículo adaptado às experiências desses discentes. No entanto, na história recente da educação brasileira, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos, oficialmente, apresentava um caráter compensatório e assistencialista, que ainda nos dias atuais precisa ser superado na prática, enquanto expressão da trajetória de negação de direitos que acompanha a(s) trajetória(s) de vida dos educandos da EJA. Em relação a esta negação de direitos ao longo da vida, Paiva afirma que:

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, está negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006 apud CAPUCHO, p. 67)

Esse direito à educação, à EJA está referendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Caracteriza essa educação com função reparadora no reconhecimento da igualdade da pessoa humana e por isso a garantia de uma escola de qualidade; equalizadora ao garantir a igualdade de oportunidades e de participação que possibilitará a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho; qualificadora quando o objetivo é a inclusão da pessoa como sujeito de direitos na escola, não de forma assistencialista, mas com direito de fato, possibilitando a construção do seu conhecimento levando em conta a sua história e percalços que o(a) conduziu à EJA. Ser recebido na Escola, no atendimento às suas necessidades cognitivas que lhe permitam uma inserção qualitativa na sociedade, sem a complacência dos olhares dirigidos por muitos, mas com o respeito que se deve. Um currículo formal que realmente considere este educando como *sujeito de direitos* atentando à sua especificidade como sujeito/aluno da EJA, de forma que este considere a educação, não apenas como um fim em si, mas como possibilidade de *educar-se* com o outro ao longo da vida, permanentemente.

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI - realizada em Belém, em dezembro de 2009, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos e em seu documento final. Ao longo do seu texto referenda essa educação como equalizadora e inclusiva; as referências quase na sua totalidade são à "Educação de Adultos". O texto poucas vezes coloca-se como "Educação de Jovens e Adultos" afirmando ainda, que como educação

inclusiva não pode fazer acepção de raça, gênero, religião, orientação sexual, etc. Em relação à alfabetização explícita:

Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental dobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), (...) e na *Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (Literacy Initiative for Empowerment, em inglês)*, sejam alcançados por todos os meios possíveis. p.6

O Marco de Ação de Belém ao priorizar a alfabetização de Adultos afirma-o como "aprendizagem ao longo da vida" numa "sociedade do conhecimento" como

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para *resolver questões globais e desafios educacionais*. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, *sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento*. (...) p.6 - grifos meu

E ainda,

Aprendizagem e *educação de adultos* atendem às necessidades de *aprendizagem de adultos e de idosos*. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, *questões vocacionais*, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – *com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país*. p.7 - grifos meu

Dessa forma, a educação de adultos segundo o Marco de Ação de Belém é voltada para o trabalho, cujo adulto deve cuidar da sua aprendizagem ao longo da vida para atender as transformações do mercado de trabalho atinentes ao seu país; também, uma educação para cidadania quando se refere à família e "muitas outras áreas". De uma maneira não generalizante, a "educação de jovens e adultos" aos moldes atuais de cumprimento das horas/aulas necessárias oficialmente com vistas à certificação, às vezes sem o real questionamento do processo aprendizagem demonstra desconhecer os acordos firmados por 144 países membros da UNESCO em relação à educação de adulto. Ainda que priorizemos uma educação mais humanística, cidadã como direito do jovem e adulto sem a qualificação formal necessária não poderá ter uma inserção no mercado de trabalho nessa "sociedade do conhecimento" marcada pelo neoliberalismo. Ainda que não concordemos em formar mão de obra para o mercado, um processo de ensino aprendizagem de qualidade atrelada ao conhecimento dos seus direitos, das leis trabalhistas, de formas de participação e apropriação da "cidade" é garantia de qualidade de vida. Não fosse isso, a formação continuada e busca de

conhecimento técnico pela mão de obra privada não faria sentido. E como escreveu e cantou o grande compositor Gonzaguinha¹²

.....

"Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho

E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata

Não dá para ser feliz,..."

A sua "aprendizagem ao longo da vida" é garantia da sua empregabilidade e sobrevivência. Portanto, uma educação voltada para a certificação não garante uma inclusão consciente na sociedade capitalista que vivemos. O empoderamento que se pretende ao adulto alfabetizado é que deverá possibilitá-lo, para por outros meios ou por meios próprios buscar sua "aprendizagem vida afora" "até o túmulo".

A Resolução CNE nº 3, de 15 de junho de 2010. Artigo 4º, Inciso I regulamenta os tempos da EJA mantendo a formulação Parecer CNE/CEB nº 29/2006. O I Segmento corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental e fica a critério do estabelecimento de ensino, o tempo a ser cumprido dependendo, apenas de uma avaliação diagnóstica. I Segmento, anteriormente, seria a primeira à quarta série. Ainda em relação ao I Segmento e alfabetização, em alguns Estados, este é organizado em alfabetização, 1º e 2º anos do fundamental e/ou 3º e 4º anos do fundamental, com um tempo determinado até de 1000 horas. Contudo, a Instituição é livre para avaliar o tempo do I Segmento.

As quatro etapas de ensino destinado ao I segmento e II segmento, tem por objetivo garantir os tempos de aprendizagem ao jovem e adulto que com outras experiências e leituras de vida

¹² Nascimento Júnior, Luiz Gonzaga - Cantor e compositor brasileiro
http://www.gonzaguinha.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:guerreiro-menino&catid=35:letras&Itemid=54 última consulta em 20/05/2016.

e do mundo pressupõe-se que, em um menor tempo, possam alcançar uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, a tentativa de realizar os direitos humanos desses jovens e adultos é afirmada enquanto avanço no tratamento à Educação dos Jovens e adultos inscritos na História do Brasil. Esses tempos pretendem contemplar minimamente as demandas desses novos estudantes que, por diversos motivos, se viram excluídos da escola em um processo de ensino aprendizagem que se propõe ir além da, apenas, socialização reiterada para os jovens e adultos.

O II Segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental com uma carga horária máxima de 1600 horas. No documento firmado pela UNESCO, no Marco de Belém, que orienta a educação do nosso país não se faz referência à continuidade da "alfabetização" e muito menos aos menores de dezoito anos. Recomenda especial atenção à alfabetização dos jovens em seu estado inicial; em se tratando da nossa legislação, "jovem em estado inicial" é aquele que tenha completado dezoito anos, idade limite para a adolescência. De forma contraditória, ao orientar para a educação inclusiva, afirma que não se pode fazer acepção de idade.

É importante observar e analisar as orientações da UNESCO para a educação de Jovens e Adultos. Apesar dos esforços dos Fóruns de EJA e sua realização no ENEJA(Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) que realiza a preparação para os CONFITEAs, as orientações da UNESCO prevalecem em muitos pontos. As informações parceladas trazidas para as Escolas promovem uma orientação interna, muitas vezes, diferente do que as preconizadas pelo ENEJA que apesar da UNESCO e do documento firmado internacionalmente procura adaptar a educação da EJA a uma educação de qualidade e mais humanizada de acordo com a realidade e necessidade dos educandos.

A juvenilização da EJA, também não foi contemplada nesse documento da UNESCO/CONFITEA VI.

3. Questões étnico-raciais pelo viés dos direitos humanos na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca: relato, reflexão e sentido(s) de uma experiência docente

3.1 Os direitos Humanos e a Questão Étnico-racial

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, se fundamenta no regime internacional de direitos humanos. Já em 1945 o Brasil aderiu à Organização das Nações Unidas (ONU) é um membro-fundador e também, aderiu à Organização dos Estados Americanos (OEA) que atua em âmbito regional no mesmo ano de sua fundação (1948).

A ONU (Organização das Nações Unidas) foi criada em 10 (dez) de dezembro de 1945 como um órgão supranacional organizador e regulador da concretização dos direitos universais atinentes às pessoas e dos direitos individuais na tentativa de evitar os horrores ocorridos na II Guerra Mundial (1939-1945). Essa guerra foi um marco para a mobilização da comunidade internacional para a necessidade de proteção aos direitos humanos na garantia da dignidade humana. Atualmente a ONU está constituída por 193 países-membros sendo que o Brasil está entre os 51 países fundadores. Uma declaração foi elaborada com os princípios básicos atinentes aos direitos humanos civis, políticos, econômicos e culturais, proclamada como "Declaração dos Direitos Universais do Homem" em 10 de dezembro de 1948. Essa declaração foi traduzida em mais de 360 idiomas e inspirou as Constituições e democracias modernas de muitos países, inclusive a Constituição Brasileira. Os países-membros ou signatários precisam assinar os acordos e tratados internacionais relativos à preservação da vida e da dignidade humana com suas necessidades e especificidades contempladas em tratados afins. Esses países devem ter como prioridade, uma vez feita a adesão, fazê-la cumprir internacionalmente e nacionalmente incluindo-a em suas legislações.

Ainda que essa Declaração não seja colocada em prática em vários países, muitos acordos internacionais acerca dos direitos humanos seguem sendo construídos entre as nações signatárias representadas pelo seu governo, ONGs e sociedade civil organizada legitimando as práticas democráticas e de direito nesses países, como por exemplo¹³:

¹³ <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Última consulta em 16/05/2016.

... A DUDH, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos.

Uma série de tratados internacionais de direitos humanos e outros instrumentos adotados desde 1945 expandiram o corpo do direito internacional dos direitos humanos.

Eles incluem a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras. Grifo meu.

Após dois anos da criação da ONU, em 10 de dezembro de 1945, foi criada a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 30 de abril de 1948 do qual o Brasil também é signatário. A OEA¹⁴ surgiu como um organismo de integração regional das Américas comprometendo-se na busca de soluções pacíficas para as questões econômicas, sociais e culturais dos países-membros contemplada na "Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem". A OEA hoje é composta pelos 35 países das Américas. Dentro dessa Organização foram criadas várias entidades para efetivação dos seus objetivos afins dentre elas a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em 1959. Tem como competência defender a aplicação dos direitos humanos nos diversos países e orientar a OEA e funcionar como seu órgão consultivo, em relação à observação das políticas relativas aos DH promovidas ou não em cada país. Suas ações se baseiam também em denúncias recebidas a cerca da violação de direitos humanos. Por isso cabe-lhes a preparação dos relatórios a partir das visitas a esses países. A CIDH (Comissão Interamericana de Direitos Humanos) ganhou dimensão com a criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos, com sede em São José, Costa Rica.

A Corte Interamericana é uma institucional regional, judicial e autônoma cujo objetivo é a de aplicação e interpretação da Convenção Americana. Existem ainda dois outros Tribunais regionais com esse mesmo objetivo, a Corte Europeia de Direitos Humanos e a Corte Africana de Direitos Humanos e dos Povos. Daí se depreende que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos procura atender às problemáticas circunscritas regionalmente, por isso, condicionadas às exigências políticas dos países-membros.

¹⁴ Cf. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/intro.asp>

A questão étnico-racial pelo viés dos Direitos Humanos implica que é um direito humano e do "ser humano" que o homem não seja tratado de acordo com a cor/raça e que o "ser étnico-racial", um direito a ser diferente. A isso podemos recorrer à retórica do "direito a ter direitos" ou da naturalização desse direito, para além da "Declaração Universal dos Direitos Humanos" que procura dar relevância e extinguir o preconceito e discriminação racial. Por isso evocar os Direitos Humanos como um viés de discussão e deslindamento do preconceito e discriminação racial tem validade porque legitimada por convenções internacionais. Quando referendamos os Direitos Humanos como direitos inalienáveis à vida, igualdade de oportunidades e de tratamento independente da cor(raça), religião, gênero e orientação sexual, invocamos a "Declaração Universal dos Direitos humanos" e a Constituição Federativa do Brasil que nela se espelhou. Como o exposto acima, a ONU, no ano de 1965 realizou a "Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial". Outras conferências acerca da discriminação racial foram realizadas pela ONU.

Na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos realizada em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, realizada pela Organização das Nações Unidas (OEA) foi elaborada a "Convenção Americana Sobre Direitos Humanos" com 82 artigos. Nenhum dos seus 82 artigos aludem à discriminação racial.¹⁵ Posteriormente, em San Salvador, El Salvador, em 17 de novembro de 1988 foi elaborado um "Protocolo Adicional À Convenção Americana Sobre Direitos Humanos". Em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais" que foi chamado "Protocolo de San Salvador" ¹⁶, no qual se incluiu de forma tímida, um artigo acerca da discriminação de forma generalizante no seu artigo terceiro:

Artigo 3

Obrigações de não discriminação

Os Estados Partes neste Protocolo comprometem-se a garantir o exercício dos direitos nele enunciados, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.

¹⁵ Cf. https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.Convencao_Americana.htm

¹⁶ Cf. https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm

A OEA e a ONU são organizações independentes, portanto não cabe aqui uma hierarquização. Mas, é necessário observar as ações que as norteiam; às ONG's, sociedade civil, militância e governo cabem procurar discernir o que minorar os revezes pelos quais passa a população negra e mestiça e ampliar a conscientização acerca do preconceito e discriminação introjetada na sociedade brasileira. Ao Brasil como signatário dessas duas Organizações, ONU e OEA, com representações enviadas para essas Conferências e Convenções cabe fazer a adesão aos tratados daí decorrentes, sem restrições que impeça a efetivação dos mesmos no país. O Brasil aderiu a todos os acordos e tratados da CIDH e ratificou os principais Instrumentos Globais de Direitos Humanos. A adesão aos diversos acordos e tratados internacionais por si só, ainda que exista a fiscalização dos órgãos internacionais, não realiza a concretização dos direitos humanos em cada país. É necessário que nos países signatários se tenha vontade jurídica e política e adaptem-se as suas leis de forma a fazer cumprir esses acordos e tratados. A luta pela igualdade racial e reconhecimento das diferenças no Brasil, na contemporaneidade, vem ocorrendo desde o início do século XX. Intensificou-se nas décadas de 60 a 90, perseguindo também os acordos e conferências internacionais atinentes à discriminação racial e preconceito. Essas Conferências, tornando público a preocupação dos organismos internacionais contra o racismo e todas as formas de opressão dele decorrente trouxe maior legitimidade às lutas internas em nosso país. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como uma agência da ONU, junto com representações do governo e sociedade civil organizada tem orientado e promovido conferências e elaborado documentos em prol da eliminação da discriminação e do racismo desde o ano de 1950. De forma efetiva, o resultado da luta do Movimento Negro e sociedade civil nessas Conferências se configuram em Leis e ações principalmente a partir do ano 2000.

A "Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata" organizou-se em Durban na África do Sul em setembro 2001 e tornou-se um marco ao referendar duas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial ocorridas em Genebra em 1978 e 1983, inclusive pela marcante presença qualitativa e quantitativa da militância negra e outras entidades na delegação brasileira. A luta antirracista no Brasil promovida por uma militância incansável que tem como respaldo as Conferências e Tratados internacionais acerca do racismo, preconceito e discriminação tem trazido muitas conquistas para a população negra e mestiça brasileira. A visibilidade dada ao tema, internacionalmente, conduzido por um órgão supranacional como UNESCO/ONU valorizam

as lutas internas em cada país, em particular no Brasil, uma vez que assinou a maioria dos tratados e acordos, isentando, às vezes, de alguma cláusula ou cláusulas em determinado acordo que foi assinado. É fato que a cultura própria de cada país, muitas vezes pode sobrepor e impedir a concretização desses direitos. Como por exemplo, a "Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial" realizada em 1965 pela ONU. Em 1992 o Brasil assinou o "Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos" um dos documentos que compõe a "Carta Internacional dos Direitos Humanos".

Em 1966 foi aprovado o "Protocolo Facultativo do Pacto de Direitos Civis e Político" pela Assembleia Geral das Nações Unidas e passou a vigorar em 1976. Esse protocolo criou um "Comitê" com competência para examinar as petições individuais ou de grupos dos "países parte" denunciando ou apresentando queixa à Comissão Internacional de Direitos Humanos (CIDH) após o fato seja julgado em todas as instâncias internas ou se houvesse uma demora desse julgamento no país signatário. O Brasil reconheceu Comitê de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) apenas em 2009¹⁷. Isso dificultou em parte, a visibilidade sobre os problemas gerados pelo preconceito e discriminação no Brasil e também sobre o crime de tortura entre outros. Dessa forma, o conhecimento desses direitos e os condicionantes para sua realização não deve ficar restrito a apenas um segmento da população, o mais intelectualizado. Precisa a conscientização do povo acerca dos Direitos Humanos e dos mecanismos para efetivá-lo.

A historicidade do preconceito e discriminação racial no Brasil precisa ser desvendada e reconhecida pela sociedade brasileira e os direitos humanos, também, precisam ser conhecidos e internalizados para que se reconheça no negro a pessoa humana e sua dignidade. Ser humano, ser gente não condicionada ao modelo branco normativo. "Ser gente" se assumindo e afirmando como descendente de africanos, com sua crença, seu jeito e cultura própria entrelaçada à cultura brasileira. O preconceito e a discriminação estão de tal forma entranhada e naturalizada no seio desta sociedade que o "direito humano" é apenas um discurso, ainda que seja repetido em cantinela. Esses conhecimentos, questão étnico-racial e direitos humanos, são interdependentes¹⁸.

¹⁷ http://www.sdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas_noticias/2009/06/MySQLNoticia.2009-06-18.1402

¹⁸ No que se refere aos desafios à construção da identidade e do *ser negro* não subjugados ao *olhar* do branco, cf. SOUZA, Neusa santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Esses foram os pressupostos que alinhavaram os nossos "encontros" com os alunos. Objetivavam que através do conhecimento e entendimento da "Declaração Universal dos Direitos Humanos" e da Lei 10.639/03, o aluno reconhecesse-se como portador de direitos e se reconhecesse no outro. Nossa perspectiva era que os nossos alunos conseguissem identificar o racismo, a discriminação e preconceito como um impeditivo da concretização dos "direitos humanos". Percebessem e reconhecessem a questão étnico-racial no âmbito dos Direitos Humanos como um direito universal à igualdade de direitos como ser humano no respeito às diferenças, sem que essas diferenças impedissem a sua participação econômica, política e social na sociedade de uma forma positiva. Estes foram os objetivos principais que buscamos realizar nesses encontros.

3.2 Conformação da EJA “Vasco Pinto”

A EJA 3º turno tem outra dinâmica. A fluidez dos alunos e alunas se dá de uma forma diferente do diurno. As aulas iniciam às 18h45min; 50 (cinquenta) minutos cada aula. O intervalo para a merenda é de 20min, iniciando às 20h20min. As aulas terminam às 22h30min. Quando nós, professores e professoras, chegávamos por volta de 18h00min nosso horário regulamentar, com tempo de 45 min. reservado à preparação de material didático ou breves reuniões com a pedagoga ou direção, já encontrávamos sentados no banco de cimento, lugar mais arejado do prédio, próximo à janela da secretaria, alguns alunos e alunas do I e II segmento. Geralmente adultos que vinham direto do trabalho ou tinham disponibilidade e interesse para chegar mais cedo. Conversavam entre si e com o porteiro e, eventualmente com algum professor ou acompanhante. Era um momento de socialização, onde alguns laços se criam. Alguns poucos preferiam entrar e sentar-se nos bancos com mesas do pátio interno destinados aos intervalos da merenda e recreação; iam ou faziam atividades ou simplesmente usavam os celulares. Por volta de 18h30min os adolescentes iam surgindo aos poucos formando pequenos grupos, muitos do lado oposto da rua. Neste horário, nunca mais que vinte alunos e alunas. Ao sinal de entrada, não se sabe de qual direção, que o olhar não alcançava, os alunos e alunas nas suas calças jeans, camisetas, muitos trajando camisas, tênis de marca ou imitação, rasteirinhas, raros saltos, simplesmente irrompiam já no portão da entrada. Então a algazarra da entrada, próximo do bebedouro se instalava, a vice-diretora e o disciplinário sempre perto da entrada um pouco antes do sinal; juntos entram em cena para

colocá-los na sala enquanto os professores e professoras se encaminhavam para as salas ou já os aguardavam à porta. Depois era um quase silêncio.

Durante as aulas, no mesmo momento não se sabendo como, saindo um aluno de cada sala, formavam um grupo de três ou quatro alunos cortando o pátio e rasgando o silêncio com suas vozes altas gíngando peito aberto na direção do banheiro com a certeza que de estavam no "seu direito". Os mesmos, várias vezes no turno. Nada a ser feito, a não ser observá-los à distância e respeitar-lhes a privacidade. A recomendação para não liberar mais de um aluno de cada vez para não desorganizar o turno era cumprida, porém eles sempre se encontravam. O vozerio de tempos em tempos quando entravam e saíam da quadra na aula de educação física; o mesmo ruído dos alunos do diurno. O intervalo da merenda também era tranquilo e a fila da merenda, grande; os grupos novamente; parecia muito espaço para poucos alunos, alguns, sempre com a mochila às costas balançando o corpo ou os ombros, passadas largas como se fossem em algum lugar distante e o entra e sai do banheiro. Olhando o todo, os jovens não se definiam mais pelas bermudas, bonés e chinelões; alguns poucos vestidos com agasalhos com capuz. Os cabelos no estilo moicano, geralmente descoloridos eram usados por uma maioria de jovens alunos da Escola quase como um signo que os diferenciava dos demais nos anos de 2011/2014. Alguns desses alunos ainda continuavam na Escola, mas mudaram ou reduziram a altura do penteado, também deixaram de descolori-los. A maioria abandonou os chinelões, bonés e bermudas. Esta mudança começou a ser visualizada a partir do ano de 2014. À época, em suas visitas à Biblioteca, ou em alguma atividade proposta, também no Espaço da Biblioteca indagava aos mesmos sobre a mudança do visual. Na roda de conversa revelavam que a polícia, em suas buscas, abordava primeiro aquele que trajava bermudão e chinelo e também o "mais preto". Um deles chegou a falar que em uma busca perto da Escola, o policial duvidou que o tênis que calçava o pertencia. Ainda assim, muitos desses jovens não reconheciam o preconceito e a discriminação em relação a eles, só ao outro. Já a sala de aula era e é um universo à parte onde tudo podia acontecer... e acontecia; na sala dos professores quase tudo se desvelava. Mas ao terminar o turno, em minutos, não mais se encontrava nenhum aluno à porta da Escola. Evaporavam como se da Escola não tivesse saído nenhuma pessoa. Onde moravam esses alunos e alunas, o que os levavam à urgência de apressarem o passo rumo às suas casas se grande parte residia no mesmo bairro da Escola?

Esta interrogação estava presente bem antes dos contatos diretos com os mesmos. Nas rodas, estas indagações eram feitas e respondidas de maneira informal. Diziam de Becos, Vilas, de quadras ou quarteirões de distância. Como exposto, anteriormente, os "encontros" se desenvolveram a partir de uma atividade do V Módulo do EPIRR durante o mês de agosto; O(a) cursando(a) deveria exibir o curta-metragem "Vista a minha pele" para turmas com as quais estivesse trabalhando em sua escola. Como não tinha turmas pela "restrição do trabalho em sala" e apenas com atuação com pequenos grupos, não objetivei com essa exibição um trabalho de conclusão do curso a ACPP, mas encontrei nessa atividade uma possibilidade de realização da EREER nesta escola.

Pretendia uma análise bibliográfica como trabalho de conclusão da Especialização para o trabalho de conclusão. No primeiro encontro de orientação da ACPP apresentei o roteiro que pretendia pesquisar, mas foi orientando que eu deveria incluir, também, o relato da prática. Felizmente, no segundo semestre de 2015 havia realizado um trabalho mais sistematizado na Biblioteca abordando a questão étnico-racial. O "fazer" na biblioteca, às vezes podem se resumir a empréstimos de livros devido a sua especificidade e no primeiro semestre as intervenções não foram contínuas. As anotações no caderno de planejamento objetivavam o acompanhamento das discussões e atividades realizadas com as turmas. A possibilidade que se abrisse, de construção de um caminho para a realização da EREER nesta escola naquele semestre, era o fim em si e poderia ser o "norte" para a continuidade de trabalho na biblioteca no ano de 2016. Os alunos e alunas com os quais trabalhei não estavam informados que o início dos nossos encontros com o curta "Vista a minha pele" decorria da realização de um trabalho de um módulo da Especialização e nem mesmo que eu estava me especializando na temática étnico-racial. Essa "omissão" acerca do Curso objetivava que eles(as) não se sentissem intimidados(a); as discussões deveriam fluir naturalmente.

Para complementação do relato da prática pedagógica no trabalho de conclusão do Curso considerei que traçar um perfil do alunato e da Escola ajudaria a explicar a escolha dos temas propostos nos encontros com os alunos ao longo do semestre. A observação era realizada cotidianamente no convívio com os mesmos, mas precisava dos seguintes dados quantitativos: total de alunos e alunas da Escola por sexo, idade, cor, situação funcional, lugar (endereço demarcando o entorno da escola, ou não). Em fevereiro/2016 nem todos voltariam; muitos foram os certificados. Dessa forma não seria possível colher esses dados a partir dos mesmos.

Iniciando o ano letivo em fev/2016 solicitei autorização à pedagoga que acompanhara o trabalho desenvolvido na biblioteca em 2015 para consulta nas pastas alunos do segundo semestre de 2015 nos arquivos da Secretaria da Escola. Com a sua autorização realizei a consulta dos dados dos alunos de cada turma do 2º semestre do ano de 2015. Estes dados somados às observações e encontros possibilitaram a construção do perfil da EJA desta Escola e, com a pesquisa bibliográfica, o perfil do entorno da Escola relacionado ao Bairro Eldorado.

3.3 A Escola e seu entorno

A Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca está localizada próxima ao Parque Ecológico Thiago Rodrigues Ricardo (Parque Ecológico do Eldorado) no bairro Eldorado, na Regional de mesmo nome.¹⁹ O bairro Eldorado surgiu como bairro Cidade Jardim Eldorado, na década de 1950 sendo conformado em quatro setores (A,B,C,D)²⁰ onde cada setor deveria ter os equipamentos públicos necessários de forma a atender a acessibilidade dos habitantes locais, arborização, lazer etc. Estes equipamentos corresponderiam ao atendimento do seu entorno. A Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca e o Parque Ecológico estão localizados no setor B (vide mapa abaixo). Com o passar das décadas o contingente populacional se adensou e o projeto inicial foi se alterando. O nome antigo, Cidade Jardim Eldorado ficou reduzido a Eldorado. "Cidade Jardim" era um conceito de uma forma de planejamento urbano, cujo traçado e equipamentos locais, arborização, praças e número planejado de residências facilitasse a confluência dos habitantes locais para esses equipamentos possibilitando uma identificação com o local e com a vizinhança suscitando espírito de solidariedade e pertencimento. Segundo o censo do IBGE/2010, o bairro Eldorado tem uma população de 72.821,000 habitantes no contexto de 114.843,000 habitantes de toda a Regional Eldorado.²¹ O processo de industrialização na Região desconfigurou esse planejamento inicial devido à demanda de moradias e gerou concentração no uso dos equipamentos locais, principalmente hospitais e escolas, assim como a rotatividade dos seus moradores.

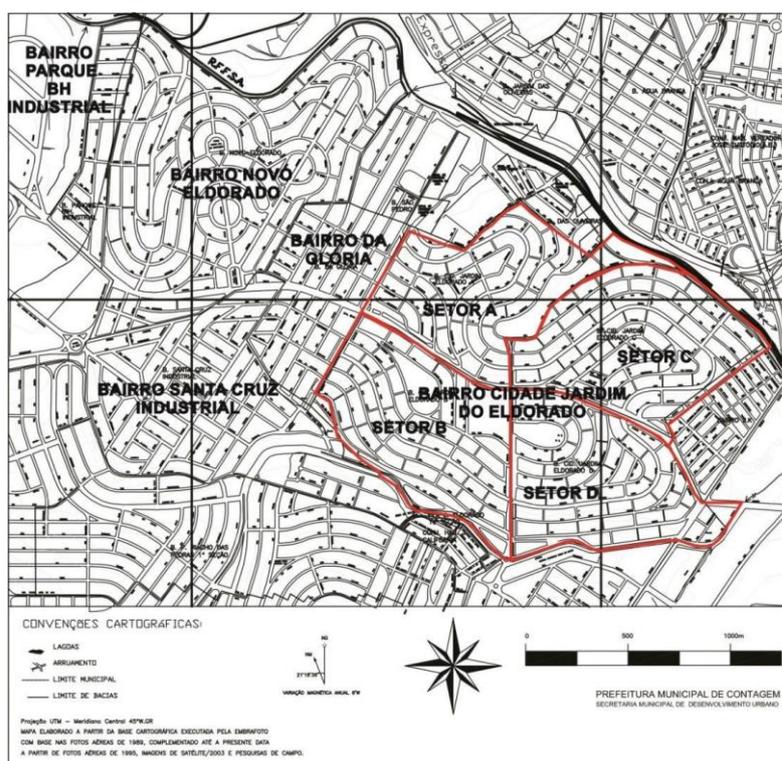
¹⁹ Bairros/Vilas da Regional Eldorado: Água Branca, Bela Vista, Cidade Jardim Eldorado, Cinco, Cinco II (Cincão – Distrito Industrial), Conjunto Água Branca, Darcy Vargas, Eldoradinho, Eldorado, Glória, Jardim Bandeirantes, Jardim das Oliveiras, JK, Novo Eldorado, Parque São João, Santa Cruz Industrial, São Pedro, Vila Beatriz, Vila Boa Vista, Vila Jardim Eldorado, Vila Paris, Vila Samag.

²⁰ Sobre esse tema consultar BERNARDES, Brenda Melo - *O Bairro Cidade Jardim Eldorado: Contagem sob uma perspectiva da sustentabilidade urbana*. (mon. de conclusão de curso, 2013).

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VRNS-9S6FC8> último acesso:16/03/16 - 21:30hs.

²¹ http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/downloads/bidu_6.1.pdf ultimo acesso em 17/03/2016 - 22:00hs.

O Bairro Eldorado apresenta grande extensão territorial. A Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca atende às crianças, adolescentes, jovens e adultos de seu "entorno". Caracterizar o entorno de um equipamento de uso coletivo, em especial, uma Escola, a cada dia assume contornos mais difusos. O crescimento populacional (des)ordenado exige construção de mais escolas dentro do mesmo setor para atender à acessibilidade. Com o passar do tempo, a população local envelhece. Reduzindo a população escolar da proximidade/entorno passa-se a atender à "clientela mais distante". Pertencendo a um mesmo Bairro não importando o seu tamanho, Escolas cujo entorno não é mais capaz de ocupar todas as salas do prédio vão sendo fechadas e as matrículas concentradas em outra Escola não tão próxima. O mapa a seguir, elaborado por Bernardes(2013, p.25) retrata a composição do bairro Jardim Eldorado e sua subdivisão em setores:



Segundo Bernardes, 2013, a distância percorrida para acesso a um equipamento público, como uma escola, deve atingir no máximo um raio de 800m. Levando em conta que esta escola se encontra no limite do setor B próximo ao final da Rua Olímpio Mourão Filho, a distância até o Big Shopping, na Avenida João Cesar de Oliveira com a Rua Olímpio Mourão Filho alcança o raio de 800ms. Outro exemplo é de um aluno que no período pesquisado residia na R. Marajoara no B. Eldorado. Respeitando a numeração de sua residência, a distância entre sua casa e a escola era de 2.900 ms de acordo com o Google Earth. Segundo

aqueles que residiam no B. Eldorado o transporte coletivo não chegava em alguns lugares. Seria necessário até três ônibus para chegar próximo à sua residência fazendo baldeação em entre pequenos trajetos. Preferiam andar pelas ruas em declive e becos; estes trajetos para o horário noturno apresentavam riscos até para os adultos. Estes alunos e alunas moradores do bairro Eldorado residem nos limites dos outros setores D, C, A e bairros limítrofes. Dependendo do percurso possível esta distância se alarga. Somado a estes trajetos realizados a pé pela maioria, ainda temos os alunos e alunas que residem em outros bairros e até em outros municípios. Estes, também são os limites enfrentados pelos adolescentes, jovens e adultos da EJA no acesso (mobilidade) até à escola levando em consideração que o final da última aula termina às 22h30min. As infreqüências, evasões e atrasos, provavelmente, também encontravam e encontram uma causa neste fator.

3.4 Quem são os alunos da EJA Vasco Pinto da Fonseca?

Esta análise dos dados disponíveis na Secretaria atrelada ao exercício da memória e anotações nos encontros com as turmas foi a maneira de construir o que mais próximo se assemelha a um perfil. A EJA da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca, em seus registros referentes ao ano de 2015 constou 131(cento e trinta um) alunos matriculados. Para a classificação e análise de dados quanto à cor foi utilizado o modelo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (preta, branca, parda, amarelo, indígena, outros) constante na ficha individual de cada aluno. Porém, estes dados não refletem com veracidade os diálogos estabelecidos. Como exemplo, os citados durante os encontros: moreno, moreninho, moreno claro, "índio" (ainda que não possuísse esta descendência direta e sabida), pardo, pardo quase branco etc. Porém, conhecendo as turmas, algumas contradições reveladas nos encontros foram confirmadas nas fichas.

As estatísticas colhidas pelo IBGE seguem padrões internacionais. O IBGE utiliza um intervalo de quatro anos para classificar os grupos etários²². No convívio cotidiano nos espaços da escola, os alunos e alunas se encontram, trocam ideias e informações, muito em

²² Idade por grupos etários: (0-4; 5-9; 10-14; 15-19; 20-25; 25-29; 30-34; 35-39; 40-44; 45-49; 50-54; 55-59; 60-64; e assim sucessivamente)
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf - acesso em 20/03/2016 - 20:10hs.

função de seus interesses e vivências. Nos intervalos para a merenda, na sala de vídeo e biblioteca, estes alunos e alunas se agrupam naturalmente revelando as diferenças etárias; os mais jovens sempre juntos. A Escola tem favorecido a enturmação por idade. Diferentemente do padrão IBGE, a separação por faixa etária, para efeito deste estudo, ficou da seguinte forma: 15-21 anos, 22-29, 30-37, 38-45, 46-60 e, acima de 60 anos. A opção de agrupá-la de acordo com as afinidades e com idades aproximadas sem uma constância de intervalos padronizados pelo IBGE teve como objeto mensurar o fluxo de adolescentes e jovens no 3º turno, no ano de 2015. Ainda que não seja este o objeto principal desta pesquisa, a idade é um fator preponderante para a escolha e planejamento da abordagem de cada ação. Ainda que não fazendo essa mensuração à época do planejamento, a divisão das turmas por idade e os primeiros encontros já deram a dimensão dessa juvenilização da EJA. Faltava confirmar em dados. Em relação à apresentação dos dados do I segmento e II segmento, separadamente, deveu-se à especificidade de cada segmento.

Uma roda de conversa foi realizada como apresentação, nome, idade, sexo, cor. Essa dinâmica foi realizada em todas as turmas. Tinha como objetivo, além de conhecer os alunos e alunas nomeadamente realizar uma possível abordagem relativa ao reforço de uma identidade positiva e elevação da autoestima. Consideramos importante observar e relatar nessa pesquisa as reações dos alunos e alunas em relação à autodeclaração ou pertencimento racial pelo foco do trabalho na questão étnico-racial. Ao iniciar a dinâmica da apresentação em cada turma tínhamos o entendimento que a autodeclaração é livre e não obrigatória e determinada pelo seu pertencimento racial, pessoal e cultural. Portanto, passível de ser construída ou re(construída) pela tomada de consciência da historicidade que envolve um ser humano e o ser humano no Brasil relacionado à sua história, cultura e relação com a sua realidade, o seu estar no mundo. Procuramos este caminho em consonância com a análise psicológica do negro e mestiço que para alcançar uma ascensão social ou uma integração no "mundo dos brancos" nega a sua identidade ou através de subterfúgios psíquicos não se reconhece negro, conforme analisa, de maneira original, Souza,1983.

II SEGMENTO/A2 = 24 ALUNOS E ALUNAS										
A2 - II SEGMENTO	SEXO		IDADE					EMPREGO		
	MAS	FEM	15-21	22-29	30-37	38-45	46-60	ACIMA 60	EMPREGADOS	DESEMPREGADOS
	14	10	16	05	01	02	00	00	08	16
	COR					LUGAR/MORADIA				
	PRETA	BRANCA	PARDA	AMARELA	INDIGENA	OUTROS	BAIRRO ELDORADO	OUTROS BAIRROS	OUTROS MUNICIPIOS	
	08	03	13	00	00	00	11	13	00	

A turma A2 do II segmento (corresponde ao nível de avaliação e permanência em escola do 6º ao 9º) totaliza 24 (vinte e quatro) estudantes. São 14 (quatorze) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. Na EJA desta Escola, numericamente há uma predominância do sexo masculino. Em relação à orientação sexual, um aluno (17 anos) se declarou como homoafetivo. Salientou que não é em todos os espaços que se afirma como tal. Neste turno o aluno é respeitado em sua orientação sexual por quase todos e todas.

Em relação à faixa etária, são 16 (dezesesseis) alunos com idade entre 15-21, 05 (cinco) com idade entre 22-29 anos, 01 (um) com idade entre 30-37, 02 (dois) com idade entre 38-45. As faixas etárias entre 46-60 e acima de 60 anos não tiveram representatividade nesta turma A2. Nesta turma, 02 (dois) alunos eram portadores de necessidades especiais. Um deficiente auditivo (acompanhante língua dos sinais) e outro com hidrocefalia, também com acompanhante.

Os alunos e alunas da turma A2 em sua maioria residem distante da Escola: 11 (onze) moram no bairro Eldorado, 13 (treze) residem em outros bairros. Fator importante para frequência e permanência na Escola é a facilidade de acesso (mobilidade) que se tem no deslocamento.

Como o exposto anteriormente, o bairro Eldorado assumiu uma configuração de cidade, portanto morar no B. Eldorado, nem sempre caracteriza morar perto da escola.

Em relação à ocupação remunerada, seja com carteira assinada, como autônomo ou na economia informal, 16 (dezesesseis) não exercem nenhuma atividade remunerada estando desempregados. 08 (oito) exercem atividade remunerada, inclusive o deficiente auditivo.

Em relação à cor, ou melhor, ao pertencimento étnico-racial, em suas certidões de nascimento, 13 (alunos) de cor parda em sala de aula se autoatribuíram várias tonalidades de cores; este momento foi fator de contemplação da própria pele e a indecisão em verbalizar a sua "tonalidade", finalizando sua auto declaração como "moreno"; 08 (oito) se declararam de cor preta e 03(três) de cor branca.

II SEGMENTO/J3 = 14 ALUNOS E ALUNAS										
J 3 - II SEGMENTO	SEXO		IDADE					EMPREGO		
	MAS	FEM	15-21	22-29	30-37	38-45	46-60	ACIMA 60	EMPREGADOS	DESEMPREGADOS
	09	05	14	00	00	00	00	00	02	12
	COR							LUGAR/MORADIA		
	PRETA	BRANCA	PARDA	AMARELA	INDIGENA	OUTROS	BAIRRO ELDORADO	OUTROS BAIROS	OUTROS MUNICIPIOS	
	00	02	12	00	00	00	06	07	01	

A turma J3, II segmento, cujo encontro ocorreu concomitante à turma A2 era constituída por 14 (quatorze) estudantes, sendo 9 (nove) do sexo masculino e 05(cinco) do sexo feminino. Esta turma foi constituída com este quantitativo por não se adequarem às outras turmas em relação à "disciplina". Coincidentemente, a faixa etária dessa turma ficou entre 15-21 anos. A idade dos alunos e alunas desta turma varia dos 16 (dezesesseis) aos 18 (dezoito) anos. Cumpre observar que 08 (oito) alunos estavam com 16 anos, 03 (três) com 17 anos e 03 (três) com

dezoito anos. Como demonstrado no quadro acima, as outras faixas etárias não estão representadas. Isso reforça a escolha por esta classificação das faixas etárias que pode tornar o norte do trabalho, em sala de aula, diferenciado.

Em relação ao Lugar/Moradia, 06 (seis) alunos residiam no bairro Eldorado, 07 (sete) em outros bairros e 01 (um) em outro Município. Esta turma tinha um alto índice de infrequência. Às vezes, somente dois a cinco alunos compareciam às aulas no mesmo dia.

Em relação à atividade remunerada, apenas 03 (três) estavam empregados e 11 (onze) desempregados sem nenhuma ocupação remunerada. Não citaram nenhuma ocupação informal.

No quesito cor ou pertencimento étnico-racial, 12 (onze) foram registrados como pardos e 02 (dois) como brancos. Na roda de conversa, estes alunos e alunas tão falantes demonstraram constrangimento e recusa na sua autodeclaração, além da brincadeira como os colegas. Os(as) pardos(as) buscaram várias tonalidades para expressarem a cor que viam em sua pele. Seis (06) se autodeclararam como "morenos" e um (01) se declarou como branco, porém, observando o gradiente de cores nenhum se aproximava da cor branca; uma aluna se autodeclarou negra.

Dentre tantas dúvidas que apresentavam ou indiferenças a uma ou outra discussão, passado o momento inicial marcado pela necessidade de afirmar ou definir algo, que também é uma tomada de decisão de acerto ou desacerto, foram incisivos em sua autodeclaração. Nós, professores que os acompanhávamos, chegamos a duvidar que não estivessem brincando conosco numa atitude adolescente. Porém, prosseguimos sem questionamentos, concluindo ao final que a autoimagem de cada um(a) assim estava elaborada. Apenas uma aluna de cor preta se declarou negra referindo-se a um pertencimento étnico-racial. Os demais, apesar do vídeo anterior "Vista a minha pele", não relacionaram a dinâmica da apresentação à questão étnico-racial. Manifestaram na projeção do vídeo, o mesmo comportamento em relação ao outro negro, o que nos levou a refletir acerca da validade das discussões anteriores. Como já exposto, considerei iniciar o trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais apenas com as turmas A2 e J3 do II segmento, pela especificidade destas turmas e também para a organização de material de trabalho e abordagens adequadas com essas e com as demais turmas. Os primeiros 30 (trinta dias) que antecederam os contatos com as outras

turmas geraram muitas dúvidas, pelo desinteresse dos alunos. A necessidade do acerto com os alunos e com os colegas que cederam os seus horários constituía um desafio. Penso que, muitas vezes, o trabalho coletivo não se realiza pela própria insegurança do professor(a) em relação aos conteúdos abordados e à falta de planejamento coletivo, como não foi possível neste trabalho. Conhecendo melhor estas duas turmas, passei a reunir com as demais.

II SEGMENTO/A1 = 26 ALUNOS E ALUNAS										
A 1 - II SEGMENTO	SEXO		IDADE					EMPREGO		
	MAS	FEM	15-21	22-29	30-37	38-45	46-60	ACIMA 60	EMPREGADOS	DESEMPREGADOS
	16	10	21	01	01	01	01	01	09	17
	COR						LUGAR/MORADIA			
	PRETA	BRANCA	PARDA	AMARELA	INDIGENA	OUTROS	BAIRRO ELDORADO	OUTROS BAIRROS	OUTROS MUNICIPIOS	
	02	06	18	00	00	00	18	06	02	

A turma A1 do II segmento era formada por 26 alunos e alunas. Nesta turma, 16 (dezesseis) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. A faixa etária da turma A1 estava assim constituída: 21 (vinte) alunos e alunas entre 15-21 anos; 01 (um) com idade entre 22-29; 01 (um) com idade entre 30-37; 01 (um) com idade 38-45; 01 (um) com idade entre 46-60 e 01 (um) com idade acima de 60 anos. Novamente, uma turma marcadamente jovem.

Em relação ao local, 18 (dezoito) alunos e alunas residem no bairro Eldorado, 06 (seis) em outros bairros e 02 (dois) em outros municípios. Esta turma apresentava uma maior e regular frequência.

Em relação à situação empregatícia, 09 (nove) estavam empregados e 17 (dezessete) desempregados.

Nesta turma A1, 02 (dois) alunos se declararam de cor preta, 06 (seis) de cor branca, 18 (dezoito) se declaram pardos. As demais etnias não aparecem em nenhuma das turmas. O indecisão em relação a identificação ocorreu da mesma do que nas turmas anteriores.

II SEGMENTO/A3 = 21 ALUNOS E ALUNAS										
A 3 - II SEGMENTO	SEXO		IDADE					EMPREGO		
	MAS	FEM	15-21	22-29	30-37	38-45	46-60	ACIMA 60	EMPREGADOS	DESEMPREGADOS
	11	10	05	03	04	04	04	01	10	11
	COR						LUGAR/MORADIA			
	PRETA	BRANCA	PARDA	AMARELA	INDIGENA	OUTROS	BAIRRO ELDORADO	OUTROS BAIRROS	OUTROS MUNICIPIOS	
	04	05	12	00	00	00	07	12	02	

A turma A3 do II segmento era formada por 21 (vinte e um alunos e alunas), 11 (onze) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. A faixa etária desta turma era a seguinte: 05 (cinco) alunos entre 15-21 anos, 03 (três) alunos com idade entre 22-29 anos, 04 (quatro) com idade entre 38-45 anos, 04 (quatro) com idade entre 46-60 anos e 01 (um) aluno acima de 60 anos. A formação de turmas privilegiando a faixa etária sobressai na configuração dessa turma.

Os alunos e alunas dessa turma que residem no bairro Eldorado são apenas 07 (sete); 12 (doze) residem em outros bairros e 02 (dois) em outros municípios.

Dez (10) estudantes desta turma estavam empregados e 11 (onze) desempregados.

A relação lugar/emprego e escolha da Escola torna-se visível quando confrontamos a faixa etária, situação empregatícia e endereço residencial. A Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca, distanciada para um acesso a pé até Avenida João César de Oliveira, ponto de convergência do transporte urbano, é ainda opção de oferta de EJA no Bairro Eldorado. Muitos alunos e alunas com situação empregatícia definida procuram escolas próximas ao local de trabalho devido ao horário do seu turno de trabalho que se finda próximo ao início das aulas, geralmente às 18h45min ou 19h00min. Por trabalharem nas proximidades, muitos alunos conseguem chegar antes do início das aulas. Porém, muitos são liberados antes do final do 4º horário que termina às 22h30min devido ao horário de transporte e distância do deslocamento até as suas residências. Nesta turma, são dezesseis alunos e alunas em um total de vinte e um alunos acima de 21 anos. Quatorze alunos residia em outros bairros e municípios. Dez alunos e alunas trabalham.

Em relação à etnia, constava que 04 (quatro) alunos são de cor preta, 05 (cinco) de cor branca, 12 (doze) alunos de cor parda. As outras etnias não foram representadas. Na roda de conversa apenas um aluno se declarou cor preta e sete se declararam de cor branca.

II SEGMENTO/J2 = 23 ALUNOS E ALUNAS										
J2 - II SEGMENTO	SEXO		IDADE					EMPREGO		
	MAS	FEM	15-21	22-29	30-37	38-45	46-60	ACIMA 60	EMPREGADOS	DESEMPREGADOS
	16	07	23	00	00	00	00	00	03	20
	COR						LUGAR/MORADIA			
	PRETA	BRANCA	PARDA	AMARELA	INDIGENA	OUTROS	BAIRRO ELDORADO	OUTROS BAIRROS	OUTROS MUNICIPIOS	
	07	04	12	00	00	00	15	08	00	

A turma J2 do II segmento era constituída por 23 (vinte e três) alunos e alunas, sendo 16 (dezesesseis) do sexo masculino e 07 (sete) do sexo feminino. Assim, como nas turmas J3 e A1 a totalidade desta turma era composta por alunos e alunas com idade inferior a 21 (vinte anos) anos de idade, ou seja, no recorte feito de 15-21 anos.

O bairro Eldorado era o local de moradia de 15 (quinze) alunos desta turma, enquanto 08 (oito) alunos tinham o endereço em outros bairros.

Apenas 03(três) alunos estavam empregados e 20(vinte) estavam desempregados. A idade somada à baixa escolaridade apresenta-se como impeditivo à empregabilidade desses menores.

Na declaração étnico-racial 07 (sete) alunos foram registrados com a cor preta, 04 (quatro) como brancas e 12 (doze) alunos com a cor parda. Destes, dos quatro alunos (brancos), dois tinham a pele preta e sua autodeclaração em sala de aula, como "morenos"; igualmente entre os pardos registrados em cartório, em sua autodeclaração na sala de aula desfiaram o gradiente de cores "do pardo claro ao moreninho", apesar de que desses, três eram pretos; as demais etnias não tiveram representação.

I SEGMENTO – EJA

I SEGMENTO/ALFABETIZAÇÃO = 23 ALUNOS E ALUNAS										
ALFABETIZAÇÃO - I SEGMENTO	SEXO		IDADE					EMPREGO		
	MAS	FEM	15-21	22-29	30-37	38-45	46-60	ACIMA 60	EMPREGADOS	DESEMPREGADOS
	11	12	02	01	03	09	07	01	14	09
	COR						LUGAR/MORADIA			
	PRETA	BRANCA	PARDA	AMARELA	INDIGENA	OUTROS	BAIRRO ELDORADO	OUTROS BAIRROS	OUTROS MUNICIPIOS	
	04	04	15	00	00	00	10	12	01	

A turma de alfabetização contava no 2º semestre de 2015, com 23 alunos e alunas; 11(onze) alunos do sexo masculino e doze do sexo feminino. Por faixa etária, 02 (dois) estão entre 15-21 anos, 01(um) 22-29 anos; 03 (três) alunos entre 30-37 anos, 09 alunos com idade entre 38-45 anos, 07 (alunos) com idade entre 46-60 anos e um acima de 60 anos.

Deste total de alunos, 10 (dez) residiam no bairro Eldorado, 12 (doze) e 01 (um) em outro município.

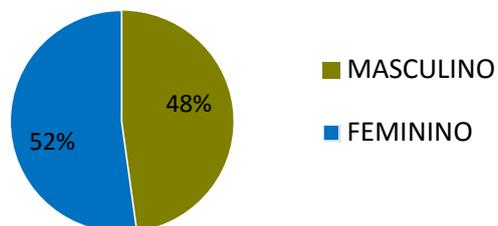
No período, 14 (quatorze) estavam empregados e 10 (dez) desempregos.

De acordo com os registros, 04 (quatro) eram de cor preta, 04 (quatro) branca, 15 (quinze) de cor parda. A autodeclaração uma "parda" se autodeclarou negra e uma "morena" se declarou branca. As outras etnias não foram representadas. Os relatos que fizeram afirmaram muito preconceito ao longo da vida. Demonstraram dor e revolta e perdas de oportunidade. Esses relatos dados por esta turma aconteceram de forma espontânea ao declararem a sua cor.

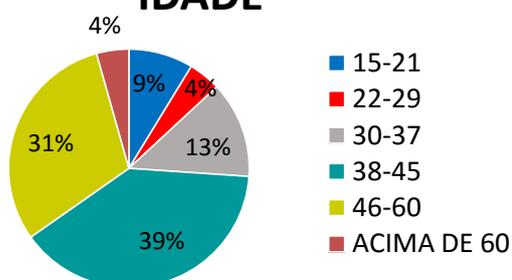
Muitos, apesar da revolta se mostraram resignados com a situação de preconceito e discriminação. Alguns diziam: _ Isto não vai mudar nunca. Com o negro é isso mesmo que acontece. Duas senhoras brancas, que desde o primeiro semestre demonstravam mais segurança e eram mais participativas, inclusive, com um melhor nível de informação diziam acreditar que o preconceito tendia a diminuir, relataram situações de preconceito e discriminação ocorridas com pessoas próximas e condenavam veementemente as atitudes de preconceito e discriminação. Em todos os temas abordados anteriormente a estes "encontros" e no decorrer do semestre participavam ativamente das discussões e às vezes solicitavam literaturas afins. Isto faz pensar nas observações em sala de aula, nos espaços públicos, inclusive em vilas e favelas que a pessoa branca mesmo, na mesma escala econômica e intelectual que a pessoa negra apresenta, em sua maioria, um nível de afirmação e identidade mais positiva se destacando em meio aos negros e mestiços. Os adultos, negros e mestiços, em maior número, apresentam no olhar e no corpo a marca do seu "sofrimento" ao longo da vida. Alguns com o olhar tímido e um encolher de ombros.

I SEGMENTO - TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

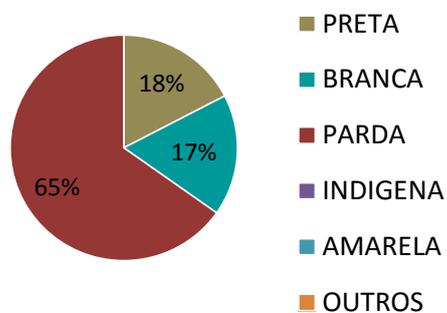
SEXO



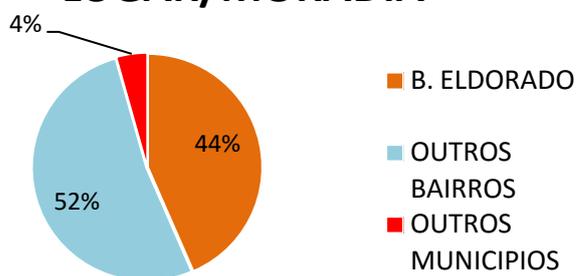
IDADE



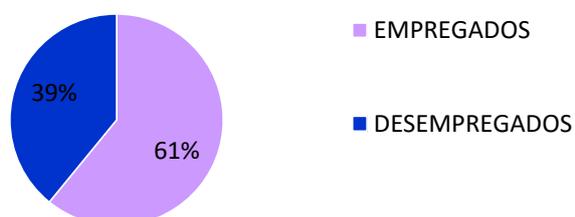
COR



LUGAR/MORADIA



EMPREGO



No 3º turno desta Escola, o I segmento compreende uma sala de alfabetização. A turma de alfabetização tem um total de 23 (vinte e três) alunos e alunas; sendo 48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino; A faixa etária desta turma está assim distribuída: os jovens de 15-21 são apenas 9% da turma; 4% dos alunos com idade entre 22-29 anos; 13% com idade entre 30-37 anos; 39% com idade entre 38-45%; 31% com idade entre 46-60 anos e apenas 4% acima de 60 anos. Em relação à cor, 18% são pretos, 17% brancos e 65% pardos. As outras etnias não foram contempladas. Em relação à situação empregatícia, 61% são empregados e 39% desempregados. No que se refere à moradia, 44% residem no bairro Eldorado, 52% em outros bairros e 4% em outros municípios.

Esta turma de Alfabetização é um recorte do perfil de Jovens e Adultos que recebíamos em sala de aula até meados de 2005. Trabalhadores, de origem rural, vindos para os centros urbanos na infância junto com os pais ou na adolescência em busca de emprego e de uma vida melhor. A faixa etária predominante vai dos 30 aos 60 anos. A maioria está empregada com carteira assinada, que é o que consideram como emprego; mas grande parte exerce atividades autônomas e "bicos" para a garantia da sua sobrevivência. Algumas senhoras, poucas, são donas de casa que complementam a sua renda com as revistas da Avon, Natura, DeMillus. Alguns(as) procuram terminar os estudos pela exigência da Empresa no que se refere à comprovação de uma escolarização para permanecer em determinada função ou para uma promoção. Esta certificação com qualidade é um dos pressupostos do Parecer 11/2000 do CNE que, como já destacamos, caracteriza a educação na EJA com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Esta busca de certificação/qualificação fica nítida na distribuição espacial desta turma. Totalizam os que residem fora do bairro Eldorado 56% dos alunos. Isto coincide com o observado anteriormente. São trabalhadores(as) que encontraram na Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca o local mais próximo para estudar depois do turno de serviço. Este interesse reflete-se na lista de chamada com menor índice de infrequência e evasão.

Em relação à declaração de cor, a cor parda é predominante. Estes dados em relação à cor foram colhidos em seus registros de matrícula. Mas é no encontro que se revela o que realmente pensam acerca de si. Os adultos, de forma sentida nas experiências ao longo da vida aprenderam a se conhecer e autoidentificar, uma vez "identificado" pelos demais. Nestas histórias, as dores do preconceito são reveladas. Mas, alguns(as), principalmente algumas, que

de olhos baixos declaram-se pardas, por não conseguirem se declarar negra ou cor aproximada ao "preto" como o "mulato", "escuro" como alguns se caracterizam. Mas, são nas vivências e aprendizados ao longo da vida, formal e informalmente que as pessoas se autoconstroem e (re)constroem. Isso ficou nítido ao longo do semestre.

A mensuração do I Segmento separado do II Segmento e da totalidade de alunos da EJA deveu-se a especificidade desta turma de Alfabetização como já está implícito em sua denominação. Esse termo "alfabetização", de certa forma traz uma comparação velada, ao estágio de alfabetização das crianças do fundamental. Alfabetizar-se é motivo de orgulho e retomada de um tempo interrompido, porém, em oposição à valorização que recebem no mundo exterior pela coragem do retorno à escola e capacidade de aprendizado, socialmente nos intervalos e atividades se isolam. Reúnem-se em uma mesa do pátio e pouco contato estabelece com os demais alunos, ainda que perto deles. Numa mesma turma existem diferentes níveis de escolaridade. Para a (re)construção de uma autoestima positiva estes cuidados deveriam ser considerados. Talvez, denominar esta turma apenas de "I Segmento" seria mais positivo.

Junto com os alfabetizandos encontram-se pessoas que em algum momento passaram pela escola, já leem e escrevem. A professora desta turma desdobra-se em vários níveis de ensino-aprendizagem procurando estabelecer, até onde o tempo lhe permite uma relação dialógica com seus alunos e alunas. Vários planejamentos, uma preocupação constante; muitas vezes nem no intervalo da merenda participa. A professora é um referencial para eles. Apenas uma professora de arte e um professor de educação física do 3º ciclo passam por esta turma de alfabetização. O adulto que chega à escola e precisa ser incluído acaba por, de certa forma ser apartado. Cabe refletir as perspectivas de inserção no "mundo escolarizado" para uma "turma de alfabetização" da EJA. Em algumas escolas do município trabalham duas ou três professoras de alfabetização, ainda que os alunos sejam em pequeno número por sala.

A professora da Alfabetização frequenta e faz alguns projetos com a biblioteca. Dentro da Escola, é um trabalho quase solitário. Por tudo isso, trabalhar/encontrar com os alunos e alunas do I Segmento ou alfabetização, como é dito, é algo que extrapola a expectativa que se tem deste encontro. São pessoas ávidas por aprender, conhecer, demonstrar resultados, ainda que adultos marcados pela sua história de vida e com tantos outros conhecimentos. Ali,

naquele espaço estão entregues, em busca do novo, do que para eles e elas lhes é desconhecido, as letras, os signos. Essa turma também participou das rodas de conversas, e às vezes, com o mesmo material, porém, as discussões eram tão outras. Ao final de um a dois anos, dominando a leitura e as quatro operações o aluno ou aluna é encaminhado(a) para uma turma do II segmento. Pela defasagem que trazem grande parte iniciando nas primeiras letras, o esforço da alfabetizadora, muitas vezes, não consegue contemplar plenamente esses estudantes encaminhados para o II Segmento com as habilidades necessárias ao acompanhamento da turma. A este respeito a professor Magda Becker Soares posiciona-se:

...alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita (...) A mesma autora diz: Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita... Assim ...não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.²³.. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.3).

A dinâmica do II segmento é diferente, compartimentada em disciplinas, o debruçar sobre as dificuldades de escrita de um determinado aluno, muitas vezes, não é possível. Existe um empenho dos professores e professoras na escuta e o esforço aos recém-chegados de ajudá-los na análise interpretativa atinente ao tema da aula; essa dificuldade também é apresentada por grande dos adolescentes advindos do "fundamental diurno". Estes, menos pacientes, e escondem tentam esconder as suas dificuldades por trás da indiferença, indisciplina e até enfrentamentos. Estratégias de "recuperação", às vezes são tentadas, mas são descontinuadas pela infrequência desses alunos.

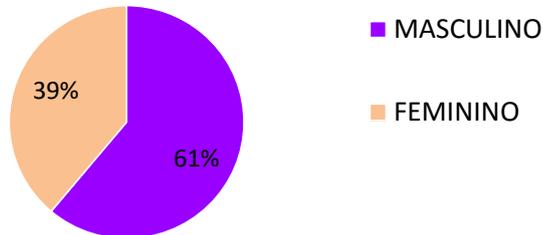
Conhecendo a especificidade de cada Segmento e conhecendo a Legislação que a orienta é caso de repensar essa EJA nos termos realizados nas Diretrizes da EJA em relação aos fundamentos e funções da EJA na maioria das Escolas não só desse município. Os relatos de professores e gestões em reuniões e "formações" confirmam esse quadro. A prática qualificadora que se espera também passa por esse viés. É institucional, não dependendo apenas dos(as) profissionais em sala de aula. Como já dito, a elaboração de projeto coletivo e um atendimento individualizado e necessário às especificidades desses alunos depende desde um maior tempo de planejamento e até acompanhamento psicológico.

²³ http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf último acesso 13/03/2016 as 16:00 hs.

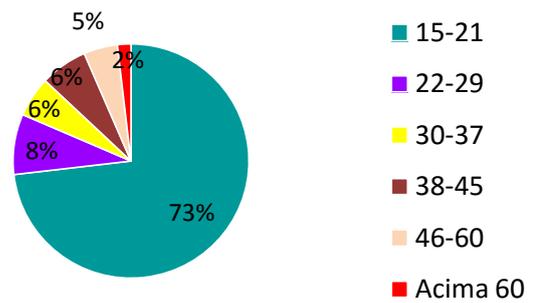
II SEGMENTO

O II Segmento totalizava 108 (cento e oito) alunos e alunas. Desse total podemos aferir:

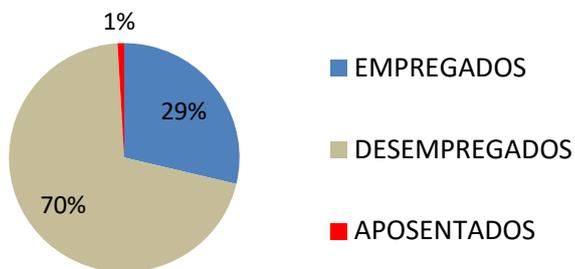
SEXO



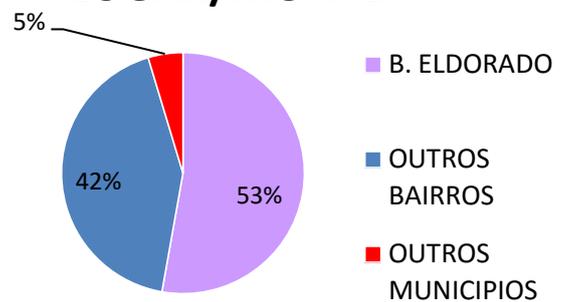
IDADE



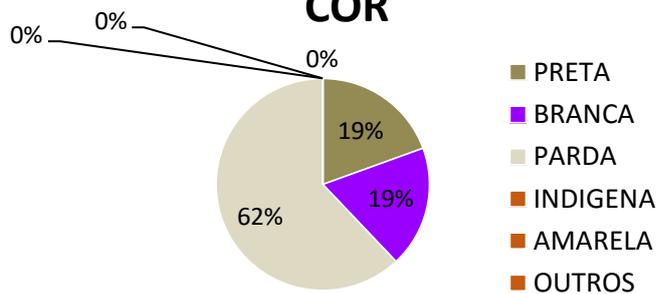
EMPREGO



LUGAR/MORADIA



COR



Como exposto anteriormente em relação ao I segmento, analisar os dados do II segmento, também como uma totalidade, separada do I Segmento (Alfabetização) decorre da observação que fazemos em relação à juvenilização da EJA nos últimos anos, ou, na última década.

O II Segmento, no ano de 2015, contava 108 (cento e oito) alunos e alunas. Deste total, 39% são do sexo feminino e 61% do sexo masculino. Em relação à idade, 73% estão na faixa etária entre 15-21 anos e 8% entre 22-29 anos; 6% na faixa etária entre 30-37 anos, 6% com a idade entre 38-45 anos, 5% entre 46-60 anos e 2% com idade acima de 60 anos. O esforço na aferição destes dados é decorrente do espanto de nós professores e professoras diante da juvenilização da modalidade EJA, que a muito já está posta, mas, de forma surpreendente apresenta um ritmo cada vez mais acelerado. Na tentativa de confirmar o que já observamos e discutimos nas reuniões pedagógicas, os dados do II Segmento EJA podem, pelo menos nisto, retirar-nos do campo das conjecturas.

Em relação à etnia, 19% são de cor preta, 19% de cor branca e 62% foram declarados pardos. Na situação empregatícia, 29% estavam empregados, 70% desempregados e 1% aposentado. Finalmente, destes alunos e alunas 53% residem no bairro Eldorado, 42% em outros bairros e 5% em outros municípios. No II Segmento, em relação à cor, 62% eram de cor parda, 19% eram de cor preta e 19% de cor branca.

Outro fator a ser referendado, é a predominância masculina no II Segmento. Em 2015, do total de cento e oito alunos, 39% eram do sexo feminino enquanto 61% eram do sexo masculino. É forçoso reconhecer nestes quantitativos os rostos dos excluídos do fundamental regular, na sua maioria, os meninos.

Como exposto acima, identificamos uma direta correlação lugar/emprego/idade quando comparamos estes dados. No II Segmento, em um total de 108 (cento e oito) alunos e alunas, 73% eram menores de 21 anos. Os desempregados(as) estavam na casa dos 70% e 53% residem no bairro Eldorado. Os empregados somavam 29%; a faixa etária acima de 22 anos era de 27%. Relacionando ainda a esta totalidade, 42% residiam em outros bairros e 5% residiam em outros municípios. Ainda que a verificação destes dados não tenha contemplado com um recorte de 15-17 anos, os adolescentes propriamente ditos, as estatísticas revelam a dificuldade de empregabilidade para os adolescentes menores de 18 anos.

O combate ao trabalho infantil que vitimizava (e ainda vitimiza) crianças e adolescentes impedindo o seu acesso à escola foi legitimado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a partir dos inícios da década de 1990 e representou um grande avanço nas leis de proteção à criança e adolescente. Hoje a ECA está consolidada. Criou-se um novo padrão de comportamento e tratamento à criança e adolescente dando visibilidade aos seus direitos. Pela facilidade de acesso a informação e proximidade com as instituições nos centros urbanos, principalmente, a presunção do trabalho deixou de fazer parte para uma camada da população. Apesar de a pesquisa não ter inferido esses dados quantitativamente, nas conversas com esses alunos, em reuniões de pais era predominante a prioridade ao tempo de estudo do(a) filho(a). Aliado aos justos motivos de proteção à exploração do trabalho do trabalho infantil e juvenil, à garantia de acesso à escolaridade até os dezessete anos, ainda existe o fator empregabilidade. A adolescência, pelo Estatuto do Menor e do Adolescente, foi oficializada como dos 12-18 anos. Isto também é um fator de formação de uma nova cultura do trabalho. Da mesma forma, considera-se jovem a pessoa acima de dezoito anos até os vinte e nove anos de idade. Culturalmente, considerava-se adulto, após os 23/24 anos.

Visto desta forma, a maioria dos nossos alunos e alunas é adolescente da EJA urbana que não estão ali com um fim em si, como aquele da "escolaridade na idade própria", "êxodo rural", necessidade de horário para o trabalho e outros motivos atinentes à inclusão dos jovens e adultos na antiga EJA ainda referendada em suas Diretrizes. O que se constata nesta pesquisa é que a maioria dos alunos e alunas com idade até 21 anos não estavam trabalhando em 2015. A Constituição Federal considera e permite a contratação do jovem como menor trabalhador de dezesseis até 18 anos. Porém, as exigências do mercado de trabalho, para aqueles procuram um emprego, acabam por excluí-los na sua tentativa da primeira experiência de trabalho. Outra situação que permite o trabalho do menor encontra-se garantido pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), é como menor aprendiz, idade acima de 14 anos, com jornada de trabalho não excedendo 6hs salvo, se em formação profissional no local de serviço. Poucos alunos desta escola estão colocados como menor aprendiz; a falta de informação acerca desta opção de trabalho e o nível de escolaridade apresentado são fatores que prejudicam a empregabilidade destes menores.

O perfil da EJA mudou. No *chão* da EJA há anos, podemos ver o processo destas mudanças destacando, sempre a referência à EJA nos centros urbanos na qual atuamos, onde o acesso a

equipamentos de uso coletivo é maior que no meio rural. O professor da EJA precisava de um trabalho diferenciado porque recebia jovens e adultos com suas especificidades econômico-sociais nas quais estavam inseridos. Traziam histórias de vida marcadas pelo trabalho infantil, êxodo rural, exclusão escolar nos primeiros anos do fundamental, pelo preconceito racial e social. Essas marcas eram o espelho da miséria econômica/social, da "despreocupação" na inclusão educacional por falta de investimentos, vagas nas escolas destinadas àqueles que provavam merecimento ou se colocavam em primeiro lugar na lista de espera. Isso ficava claro nas listas de espera de "suplência" ou "correção de fluxo" que os submetiam à disponibilidade ou não de "vagas" na escola o que reafirmava a situação de exclusão no meio social e econômico que frequentavam. Muitos haviam abandonado a Escola por um período de sete anos ou mais (matriculavam-se com dezoito anos). Alegavam que haviam abandonado a Escola porque foram expulsos por indisciplina, ou porque tomavam "bomba" por causa de determinada matéria e então desistiam e, principalmente porque precisavam trabalhar. A procura por matrícula de adolescentes até de 14 anos era grande, porque já trabalham ou estavam com emprego iminente. As mães os acompanhavam com a carteira de trabalho nas mãos. Era doloroso de se ver.

Atualmente, os adolescentes e mesmo os jovens e adultos que chegam se culpabilizam pelo insucesso no diurno, pelas indisciplinas e retenções que tiveram. Talvez, pela maior oferta de Escolas nos centros urbanos, o que implica no entendimento deles de que deveriam ter se esforçado mais. Na roda de conversa com estes adolescentes é fácil reconhecer que na idade e juventude que trazem consigo não podem ser responsabilizados pela totalidade dos seus "insucessos". Neste sentido são os mesmo alunos de vinte a trinta anos atrás. Por mais que queiramos, não existe o "aluno ideal". Todos(as) estamos sempre em aprendizado. Por mais despreparados que sejamos nós os adultos, professores e família, somos a referência positiva ou negativa.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos tem o direito à educação como algo inalienável à sua pessoa como fator de crescimento humano e desenvolvimento. É um direito. Porém, a EJA para adolescentes com apenas 15 anos já traz a marca da exclusão. O que perguntávamos para nós e para eles, quais seriam os motivos que os levaram a matricular-se no 3º turno. Esta pergunta buscava o desvelamento deste "fenômeno" crescente. Nos primeiros tempos sabíamos que era por motivo de indisciplinas, hoje, um pequeno resumo: porque foram

avisados que ao completar 15 anos receberiam a transferência para ingressar em uma EJA. E é verdade. Já não precisamos mais perguntar. O parecer CNE/CEB 11/2000 que fixa a idade mínima de 15 anos para a matrícula na EJA legitima as gestões do fundamental regular diurno. Muitos são os adolescentes que procuram matricular-se na EJA desta Escola porque o aniversário dos 15 anos está próximo. Recebem uma transferência como presente. Talvez, a Lei seja uma justificativa aos gestores para se "livrarem" dos alunos considerados "bagunceiros", com pouco aproveitamento escolar ou porque Escola esteja cheia. Na maioria das vezes os(as) adolescentes trazem uma transferência recente. Alguns, realmente pararam por um ou dois anos. Mas a sua ausência não foi percebida. A proteção e obrigatoriedade de frequência à escola que deveria ser garantida e fiscalizada ainda deixam a desejar. O(a) adolescente, que frequentou ou teve oportunidade de frequentar o ensino regular por nove anos precisa ser incluído e encaminhado ao ensino médio no máximo dois anos, por professoras e professoras da EJA que tiveram a mesma formação dos(as) profissionais do ensino regular diurno.

O sistema educacional está engessado de tal forma que parece excluir para se ter excluídos. A Escola de "nove anos" não foi contemplada com alternativas de apropriação do conhecimento para aqueles que não "aprendiam" no processo. A legislação que "acolhe e protege" estes menores os deixa-os desprotegido após as 22h30min nas longas distâncias percorridas da Escola para casa e no encolhimento de sua autoestima.

Este processo de "juvenilização" EJA está posto como um processo quase irreversível. Quando se fala em juvenilização da EJA com nome próprio e conceito, do espanto passa-se a constatação da naturalização da "evasão" do diurno para o 3º turno. Trabalhar com estes novos alunos, já cansados da escola, é diferente de trabalhar com o jovem e adulto que retorna à escola. Uma sala de EJA, hoje, se assemelha a uma sala do 9º ano do diurno, agrupados por idade sem levar em conta os seus conhecimentos e experiências, sem pensar nas possibilidades de vida que estes alunos têm no mundo exterior.

Para estes(es) novos(as) alunos e alunas da EJA a escola deveria estar equipada com sala de informática, jogos diversos, projetos diversificados a partir do seu interesse. Como se vê o tratamento à qualidade material na Escola não evoluiu. Diante deste fenômeno de "juvenilização da EJA", esses equipamentos tão necessários e com qualificação do professor

para utilizá-los iriam somar à prática de sala de aula. Um professor de apoio para atender aqueles com maior defasagem de aprendizado seria o ideal. Estes(as) novos(as) alunos(as) podem e devem usufruir de uma relação baseada no respeito à sua história, porém sem a pieguice da educação assistencialista. Uma relação de diálogo, de confiança e empatia é necessária ao desenvolvimento do ensino aprendizagem. Mas o que seria mesmo ideal, é que estes adolescentes não precisassem chegar à EJA; que a política educacional procurasse agir nas causas, que não se resumem aos resultados de avaliações nacionais, municipais e estaduais como mapeamento da qualidade/aprovação/certificação. A formação humana não se mede, apenas, por dados estatísticos e não se faz um país com sujeitos, em formação, fragmentados.

3.5 Educação Étnico-Racial na EJA da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca pelo viés dos Direitos Humanos

A educação étnico-racial na EJA Vasco Pinto da Fonseca é pensada pelo coletivo da Escola, na maioria das vezes, nas datas afins (comemorativas). Tem-se pensado junto à coordenação assumir, de forma efetiva, uma agenda de combate ao racismo, incluindo sua discussão e construção nas reuniões com professores objetivando a sensibilização e reconhecimento das questões étnico-raciais no contexto brasileiro.

A Escola é um dos principais agentes na tarefa de (re)educar a população quanto às questões étnico-raciais. Um grande avanço foi a implementação da Lei 10.639/03, que estabeleceu a inserção no Currículo escolar da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. No entanto, verificamos que as ações de combate ao racismo no entorno e no interior da escola, em maior ou menor medida, ainda se mostram pontuais. O conhecimento da Lei 10639/03 e a sua aplicação como afirmação de um direito à visibilidade do negro enquanto cidadão de direitos precisava ser compreendido. Para a realização desse direito, era necessário buscar e identificar o preconceito e racismo internalizado e suas manifestações. Respeitar as Leis que garantem e respaldam o direito à igualdade e à dignidade humana.

Na convivência com os adolescentes, jovens e adultos da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca, percebia a importância em estabelecer com estes alunos e alunas, uma discussão

acerca da questão étnico-racial em direto diálogo com a concepção do que são os chamados "direitos Humanos". O preconceito e discriminação racial são algo que, historicamente, atinge negros e mestiços, características estas visíveis no pátio da escola. São autoestimas negativadas que reduzem a sua capacidade de aprendizado, crescimento e de uma vida feliz. Os alunos e alunas adultos e velhos reconhecem o preconceito e discriminação como fator de muitos danos causados à sua história de vida. Seguindo esta linha de raciocínio, acredito que uma escola que prima por uma formação humana deve ser o lugar privilegiado de ações coletivas para extirpar o preconceito e a discriminação racial. Aos olhos dos alunos, a atenção ao tema de forma interdisciplinar, representa a importância do combate ao racismo e discriminação reforçando valores positivos, respeito ao outro, sociabilidade e promoção da igualdade racial. A construção e (re)construção das identidades passa pelo autoconhecimento e reconhecimento do outro, um caminho para humanização que é um direito do homem que se dá também no outro, daí os direitos inalienáveis do ser humano, um pressuposto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e da Constituição Federal Brasileira.

·
Maria Lúcia Silva e Souza²⁴, do Instituto AMMA Psique e Negritude, em seus estudos sobre as causas do preconceito e discriminação agindo na psique da pessoa negra, confirma que a discriminação e o preconceito provocam danos psicológicos, baixa autoestima e insucesso escolar. Acredita que só as leis antidiscriminatórias não são suficientes para banir este mal que atinge as mentes e a elaboração da identidade do negro. Mas, antes de tudo, são danos que atingem diretamente esta parcela da população brasileira em sua maioria, pobres e, mais especificamente os jovens alunos e alunas da EJA, enquanto cidadãos brasileiros portadores de direitos. Por isto, não basta falar de Leis, precisa-se de ações para dirimir estes danos.

É neste cenário e com estas reflexões que o Instituto AMMA Psique e Negritude constata que as leis antidiscriminatórias, embora de fundamental importância para a democracia racial, não conseguiriam, por si só, eliminar o preconceito, pois para tanto também é necessário intervir em crenças e valores de longa existência. Assim, desde sua fundação, o Instituto AMMA tem por desafio investigar a dimensão psicológica do racismo através de uma abordagem psicossocial e buscar compreender a dinâmica dos mecanismos discriminatórios que fazem perpetuar as desigualdades étnico-raciais (Ibidem).

²⁴ Cf. <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/psiquenegritude.pdf>. Último acesso em 21/03/2016. As 21:00.

Por este viés, procurei lidar com a reflexão e trabalho em torno dos Direitos Humanos ²⁵ enquanto ponto de partida para o encaminhamento das discussões da temática étnico-racial. Acredito que a Lei 10.639/03, o Estatuto da Igualdade Racial, a Política de Cotas Raciais, o respeito às religiões de matriz africana, antes de serem vistas enquanto "coisa de negro", merecem o respeito configurado na própria Lei, no reconhecimento ao direito de *ser* humano e a garantia de *Ser*. Essa foi a discussão e entendimento com o grupo que se estabeleceu para este trabalho(O professor e as duas professoras). Esta Lei tem como respaldo a Constituição Brasileira de 1998 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 quando afirma o respeito aos direitos humanos na questão étnico-racial, na liberdade de culto, orientação sexual, gênero, direitos socioeconômicos, etc. Assim,

os direitos humanos quando começaram a ser construídos foram feitos a partir de determinados referenciais de poder. E desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, foram estabelecidos inúmeros embates questionando e buscando ampliar esta carta de intenções e diversos outros instrumentos contemporâneos a ela.

Além de assegurar o cumprimento dos direitos humanos já conquistados, uma luta muito importante foi pelo afastamento do ideal centrado no que era chamado de universal, ou seja, homem branco, de determinados países do norte e heterossexual. Os movimentos sociais passaram a exigir o reconhecimento de iguais direitos na diferença, dos direitos específicos e da diversidade como valor.

O discurso pela igualdade racial atrelado à historicidade do "ser humano negro" e mais especificamente ao "ser humano negro brasileiro" precisa deste reconhecimento do direito, retirando a questão étnico-racial de um discurso considerado, por muitos, emocional para ser de fato e de direito. As políticas de Ações Afirmativas devem ser legitimadas frente à sociedade e na comunidade escolar, enquanto direito à diferença não respeitada ao longo da História que tentou subjugar a consciência do negro e torná-lo cidadão de segunda classe.

Acreditamos que a abordagem por este viés, para além da Lei 10.639/03 pode trazer a compreensão das Políticas de Ações Afirmativas retirando-a da ótica do senso comum, do "vitimismo" alardeado pela sociedade que se reproduz norteadada pela falácia da "democracia racial". O entendimento destes direitos universais no contexto da reflexão e compreensão das Ações Afirmativas é algo primordial para o desvelamento, por parte do aluno, do *mito da democracia racial*, enraizada na mentalidade de brancos e de grande parte de negros e

²⁵Cf. <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/49-diversidade-raca-e-participacao/10004566-veja-os-principais-conceitos-abordados-no-curso-educacao-relacoes-raciais-e-direitos-humanos>. Último acesso em 21/03/2016 as 21:40.

mestiços. É primordial evitar um possível sentimento de rejeição por parte de negros e mestiços que acreditam que serão inferiorizados ao se beneficiarem das Ações Afirmativas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 tomou uma dimensão maior, quando, através da militância e empenho da sociedade civil organizada, os direitos de cada segmento das "minorias" estavam sendo revisitados e incluídos a exemplo do conceito de gênero na década de 1990. A questão da discriminação racial na "Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação e Intolerâncias Correlatas" no ano de 2001 em Durban²⁶ conferiu maior visibilidade à questão do racismo e discriminação e leis passaram a ser criadas atendendo, também as orientações da Conferência de Durban. Desenvolver o tema da questão étnico-racial na EJA requer uma apuração do olhar do corpo docente e reconhecimento que existe uma questão a ser discutida. Requer também, autoconhecimento, conhecimento histórico e legal para a educação das relações étnico-raciais e aplicação da Lei 10.639/03. Talvez esteja aí a dificuldade na abordagem desta temática nas Escolas pelo ranço, ainda impregnado do "mito da democracia racial". Estas ações podem trazer uma consequente ampliação e recuperação da estima destes sujeitos da EJA considerados como frutos do "fracasso escolar".

A discussão étnico-racial pelo viés dos direitos humanos obrigatoriamente aponta para a interseccionalidade²⁷ que sobrepõe a questão racial, de gênero, de orientação sexual, socioeconômica etc. Finalmente, está no centro, o combate ao racismo e discriminação que historicamente produziu e produz a invisibilidade da história destes atores sociais discriminados. Identidades negativadas que podem ser apaziguadas e elevadas com a discussão das Ações Afirmativas para a redução das desigualdades étnico-raciais. Encaminhar a prática nestes termos traz legitimidade à discussão junto aos alunos e corpo docente e possibilita reconhecer os "afro-brasileiros" enquanto "cidadãos de direitos" inseridos em todos os lugares portadores de iguais direitos sociais onde a diferença de cor não seja impedimento para o respeito à sua diversidade. Assim, promover a EREER na Escola, obrigatoriamente:

(...) implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira (...)

²⁶ Cf. GOMES, Nilma Lino. As Práticas Pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC: Unesco, 2012.

²⁷ Sobre o conceito de interseccionalidade, cf. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 1º semestre 2002.

(...) requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino

(...) é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas

(...) exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raízes africanas (...)²⁸

A adoção dessas políticas educacionais para superar a desigualdade étnico-racial exige além de conhecimento da questão, formas de abordagens que não incitem ainda mais ou justifiquem o que está estabelecido. Para romper com o que está naturalizado exige um processo de conscientização, conhecimento das leis e o reconhecimento por parte dos sujeitos da internalização dos preconceitos e incômodos relacionados à questão. O respeito às leis por si só não produzem ações de empatia e solidariedade que permitem também, a construção de uma autoestima positiva, principalmente dos negros e mestiços.

3.5.1 Os Encontros

PRIMEIRO ENCONTRO

Para este primeiro encontro que pretendia ser uma projeção de vídeo, após a organização do auditório e teste do pen drive, tudo funcionando, surgiu uma apreensão e dúvida em relação a este encontro. Não tivera nenhum contato com estes alunos em sala de aula. Era uma turma jovem e voluntariosa. E se o pen drive travasse? Se o tempo fosse insuficiente? Se o controle da disciplina desses alunos se tornasse impossível? Se eu tivesse alguma atitude que inviabilizasse o encontro? Como iria realizar a atividade do EPPIR?

Desta forma elaborei no primeiro horário outro recurso. Perguntas e respostas de definições dos termos, racismo, preconceito, discriminação, tolerância, direitos humanos, gênero, etnia,

²⁸ *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. P. 84-85.

étnico-racial e raça, etc. Como era uma atividade pensada em último momento utilizei estes conceitos a partir do artigo "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil", elaborado por Nilma Lino Gomes. Este material estava no pen drive. Digitado, fui até a Secretaria para imprimi-lo após a autorização da vice-diretora. Recortei rapidamente dobrei e voltei à biblioteca. Coloquei numa caixinha. Em minutos soou o sinal para o 2º horário. Havia combinado com o Professor Pedro que gostaria do 2º ou terceiro horário, porque vários alunos, por vários motivos chegavam atrasado à primeira aula ou para a 2ª aula e muitos alunos saiam mais cedo no quarto horário.

A turma A2

CAIXINHA - CONCEITOS

Os alunos e alunas se adiantaram ao Professor Pedro, numa correria, falando alto (gritando ainda que não o percebam) no corredor. Entraram no auditório disputando as cadeiras, como se houvesse poucas cadeiras, escolhendo os lugares colados à parede do fundo desta sala; virado um para o outro, fone no ouvido, conversavam e algo no celular. Chamavam o colega do outro canto. Alguns conversavam e olhavam fixamente para mim como se estivessem atentos à minha presença. Aguardei um pouco, até que a situação se acalmasse. Parecia que iam tomando consciência do espaço e reduziam um pouco a voz, continuaram falando e olhando para mim. O professor Pedro também aguardava lançando olhares para um e outro. Ao fim de um longo tempo, uns cinco minutos, em meio à conversa o professor falou à turma que eu tinha algo para lhes dizer. Apesar de me conhecerem da biblioteca, corredores e rápidas conversas, olharam-me com um olhar de dúvida, com a cabeça em ritmo de alguma música e com conversas em tom mais baixo. Falei que precisava conversar com os mesmos; expus a minha intenção em projetar um vídeo, mas precisava que eles se concentrassem mais à frente por causa da qualidade do som. A negativa foi imediata. Aumentaram o tom de voz pedindo para que eu apagasse a luz. Alguns cinco sentaram mais à frente. Insisti com os demais. Fui até o fundo da sala e incentivei-os a mudarem de lugar. Vieram, alguns em um canto lateral que os impediriam de ver o telão. Nova tentativa e aproximaram mais. Falei sobre o vídeo. Não expliquei que esta atividade estava acontecendo a partir de uma tarefa de um curso, no qual eu deveria fazer um relatório. Acreditava e acredito que era uma explicação desnecessária que os deixaria alertas e poderia mexer com sua autoestima ao perceber que o interesse do meu contato com eles partia principalmente de uma necessidade. Justifiquei que o

vídeo estava relacionado com o trabalho iniciado em sala de aula pelo professor Pedro que tinha como tema a “História da África”. Se gostassem do vídeo e das discussões, poderiam retornar em outros momentos apropriados de acordo com a abordagem do professor de História em sala de aula. Mais de quinze minutos haviam passado e concluí que não seria possível finalizar o vídeo e a discussão se nos delongássemos. Chegaram mais três alunos, o que exigiu uma negociação com o professor, este me consultou e assenti que eles participassem.

Pelo tempo decorrido não possível exibir o vídeo. Houve uma manifestação e encaminharam umas palmas gritando "vídeo, vídeo" como se estivesse em uma comemoração. Consegui que se acalmassem e passei a explicar sobre a temática deste vídeo relacionada a situações cotidianas que às vezes nem percebemos que são os preconceitos e discriminações. Perguntei o que sabiam sobre; houve um silêncio total pela primeira vez, então sugeri um desafio.

Com a caixinha na mão, solicitei que tirassem uma tirinha dobrada e não abrissem até que eu terminasse de distribuí-la. A turma estava cheia, cerca de 20 alunos e alunas. As tirinhas não foram suficientes para todos. Expliquei a dinâmica. Pedi que abrissem a tirinha não lessem em voz alta e fossem pensando sobre o seu sentido. Quem estava sem tirinha iria ajudar o(a) colega. Escolheram os pares. E iniciamos. Quem retirasse a pergunta, a faria em voz em alta, tentaria respondê-la e quem estivesse com a resposta deveria manifestar; se não estivesse correto, outra pessoa poderia tentar e então eu falaria sobre o termo.

Esta atividade despertou a atenção e tensão entre eles. Desejavam o acerto. A primeira tirinha foi: **Preconceito**. O aluno que a retirou não explicou com as mesmas palavras da definição, mas exemplificou:

_ É a mesma coisa *de quando* eu entro no Big (Big Shopping) no meio da semana, o segurança olha para mim, para minha roupa, para o meu pé, falta perguntar porquê estou entrando. Tem gente também, quando eu estou lá em cima, que me olha.

Perguntei por que isso acontecia. Explicou que é porque durante o dia usava camiseta, bermuda e chinelo e "até boné". Então acreditavam que ele não tivesse dinheiro e que estava ali para roubar.

Após o exemplo dado, outro adolescente apresentou a tirinha com a definição de preconceito. Expliquei sobre o conceito. Alguns outros alunos relataram fatos de preconceito, principalmente acerca das abordagens feitas pela polícia. "Estava passando, indo até a padaria, passava a viatura da polícia, não deu outra, parou e *mandou eu* encostar na parede. Queria os *documento*. Não adiantava eu falar que ia comprar pão. Chutava a minha canela. Eles são é muito *covarde* precisei mostrar onde era a minha casa". Perguntei por que achava que a polícia o tinha parado e ele respondeu que era *porque era preto e estava de boné*. Falei do direito de ir e vir, respeito às diferenças.

Uma das adolescentes de com aproximadamente 16/17 anos citou um fato acontecido com a mesma. Havia saído do Big Shopping; indo para casa perto da Praça da Glória foi abordadas por dois homens "mais velhos". Perguntei qual a idade mais ou menos e ela respondeu que eles deviam ter mais de 27 anos. Pensei na referência que ela tinha de 27 anos como velho; e não 25, 26 anos. Estes se dirigiram a ela com perguntas obscenas e palavras de baixo calão; a adolescente repetiu cada palavra, em meio às risadas e comentários dos colegas, a maioria do sexo masculino. Ela disse que "xingou" os homens dizendo para eles "falarem aquilo tudo para a mãe deles" e outros impropérios. Então eles responderam que a mãe deles não andava "se oferecendo", "não usavam aquela roupa e decote se oferecendo" e nem "andava à noite na rua e sozinha". Ela informou que devia ser oito horas da noite, trajava minissaia, top, e estava de salto alto, que à noite só ia ao Shopping de alto, que todas as meninas usavam aquele tipo de roupa. Chegou a casa chorando e disse que teve sorte que eles não fizeram nada com ela.

Nesse ponto, alguns alunos comentaram que era natural usar aquela roupa "ela iria usar saia e manga comprida?", outro falou que ela podia até usar, mas não podia sair sozinha à noite que ela "estava pedindo". Houve uma algazarra favorável e contra, comecei falando da questão de gênero e os direitos e leis a que garantiam. Como é uma questão complexa falei que se quisessem poderíamos nos encontrar novamente para discutir essas questões, se o professor tivesse horário. Falei do sinal do intervalo que estava próximo; perguntaram se iríamos continuar, olhei para o professor Pedro e ele assentiu que sim. Outro adolescente tirou mais uma palavra: *discriminação*. Como na palavra anterior exemplificou ao invés de conceituar. Falou:

_ Olha professora, existe mesmo muita discriminação. *Teve* um dia que a gente *tava numas quebrada* então vieram os policiais. Fizemos que *num vimo e apertamo o passo*. O policial

perguntou *pro meu chegado* porque que ele estava correndo; *mandou ele* encostar na parede e até mostrar dentro do tênis. Ele falou que não estava correndo mas não adiantou.

_ E você? Perguntei:

_ Ia andar mais depressa porque estava na frente dele, mas parei e esperei. Fiquei olhando, *eles não mandaram eu* encostar na parede, nem nada.

_ Por que não fizeram buscas em você?

Ele abaixou os olhos meio sem graça e entre risos respondeu: _ Sou branco né, professora?

O meu chegado é negão. Perguntei se ele estava calçado com tênis da mesma forma que o amigo ao que ele respondeu: _ *Lógico né* professora, a gente *tava na beca*. Não ando só de bermuda e chinelão, não! (Este aluno é dos poucos que ainda frequentam as aulas usando bermudão e chinelão ou chinelo, na escola.)

Perguntei para uma adolescente bem falante se ela já tinha sido discriminada, ela respondeu rapidamente: _ *Só porque eu sou favelada!* Indaguei se ela via outro motivo para discriminação e porque o "só"... Ela respondeu que era muita "ideia ruim". Mas não quis especificá-la, apenas encolheu-se um pouco derreando na cadeira retirando o celular da e colocando o fone de ouvido. Não disse nada e perguntei se sabiam por que os aglomerados recebem o nome de favela. Perguntaram por quê; comecei a responder e o sinal tocou. É interessante como o sinal interrompe os momentos mais importantes. Por isso gosto do tempo de aula de 60min.

Nesse primeiro encontro a dimensão dos termos "preconceito" e "discriminação" que poderia ser revelado em outras situações se imbricaram no mesmo jovem de periferia negro e mestiço, não só na questão étnico-racial que sendo um componente comum trouxe à tona a questão de gênero e a questão de classe social. Em um recorte micro de algumas falas em grupo barulhento e desprezioso apontam para a interseccionalidade que aprofundam a exclusão desses jovens enquanto negro e mestiço. Por isso, quando o aluno fala "*ela pensou que ia roubar*", ele fala com uma indignação apaziguada uma indignação sentida e calada pelo seu sentimento de impotência em reverter o olhar do outro para a sua pessoa. Esse olhar para o jovem/adolescente negro e mestiço está naturalizado.

Este(a) jovem "sabe" que tem direitos; "*é o meu direito, professora*". Mas não sabe como acionar os mecanismos que garantam os seus direitos legais; e não sabe se proteger do ataque á sua autoestima. Saber conceitos, eles já os sentem, os exemplificam, sofrem-nos.

Quando falamos que precisamos envolver negros e brancos na educação das relações étnico-raciais, é verdade. O direito à vida, à humanização deve existir na mesma medida. O adolescente branco tem uma percepção do lugar que ocupa em relação ao outro/negro/mestiço. O outro/negro/mestiço também percebe ou vai percebendo vai se estabelecendo nas relações sociais. Numa Escola Infantil, muitas crianças brancas tem essa percepção. Contar a história da "Menina bonita do laço de fitas" para uma turma do infantil com crianças negras e brancas pode ser doloroso. Às vezes, um ou outro aluno, geralmente na turma de 5 anos, critica a bonequinha e volta o seu olhar para uma coleguinha negra. Ela se encolhe.

Desse encontro, pudemos avaliar que muitas questões precisavam ser discutidas. Como por exemplo:

- _ Retomar os conceitos de preconceito, estereótipo, discriminação, raça e racismo.
- _ O direito a ter direitos;
- _ Os direitos fundamentais;
- _ Lei 10.639/03
- _ A naturalização da subalternização do negro - como se deu historicamente.

PROJEÇÃO DO VÍDEO "VISTA A MINHA PELE"

ENCONTRO COM A TURMA J3

Objetivo:

Esse encontro ocorreu na mesma noite do encontro com a turma A2, no 3º horário. O ritual da "acomodação no espaço" do auditório ocorreu de maneira muito semelhante. A turma é menor e nessa noite havia apenas nove alunos e alunas. Falei que ao final da projeção gostaria de saber a impressão que tiveram da "história".

No início da projeção parecia que não estavam entendendo as cenas. Depois começaram a rir. Riam muito da "paródia" retratada. Um dos adolescentes manifestou dizendo "isso não existe, não". Falaram da do pai da Luana (menina negra) que era diplomata; diziam que ele era um *"negão metido, olha só"*. Riam quando aparecia a casa da família negra, mais equipada. Não conseguiam aceitar a possibilidade daquela inversão da estrutura socioeconômica. Faziam piadas quando os garotos negros comportavam de acordo com a sua condição social. Penalizaram-se com a situação da menina branca. A cada cena faziam um comentário desqualificando os negros em uma posição social e racial privilegiada. Na cena em sala de aula que o professor perguntou se ela (menina branca) tinha se alimentado direito, os alunos riram. E um deles comentou que os *"professores só pensam isso"*. A menina branca era sempre chamada de "gatinha" por dois dos alunos dessa turma. Acharam a menina branca linda. Uma das meninas riu das trancinhas que a menina branca usava. Observou que *"nem as negras usavam"*, e disse um *"deus me livre"*. Era constrangedor quando aparecia a candidata negra. Colocavam todos os apelidos possíveis na menina e torciam pela menina branca. Também observam que todos os professores eram negros. Ao que um comentou que só tinha visto uma professora negra na Escola, e que nem tinha sido professora dele. Deixei que eles(as) falassem só intervindo quando o volume das vozes impediam a audição do vídeo. Quando o vídeo terminou, solicitei as impressões que tiveram acerca do vídeo. Um aluno foi logo dizendo: *_ Ah! professora, gostei não, esse vídeo é muito "paia" aquilo não existe. Traz um filme de aventura da próxima vez. Uma aluna falou que não tinha gostado porque no final não deu para saber quem tinha vencido e que a candidata negra era "horrorosa e chata"*. Perguntei se alguém já tinha participado de algum concurso na escola. Pelo que falaram lembrei que pelo menos nas escolas públicas municipais, não se fazem mais este tipo de concurso. Todos concordaram acerca da candidata negra. Uma menina que criticou as trancinhas que a menina branca fazia segundo o padrão dos penteados das negras, elogiando o cabelo dela e falando que "ela era boba". Perguntei o por quê "relaxamento e chapinha nos cabelos"? A aluna respondeu de pronto que era para ficar bonito. Fui instigando perguntando os por quês. Falei da padronização imposta por uma cultura dominante. Outra aluna comentou: *_ A menina branca era boba, queria copiar a amiga negra dela, o quarto dela todo coberto com artistas negros"*. Pedi que ela e as colegas citassem quais artistas colocariam na parede. Reponderam que era *"paia"* esse negócio de colocar pôster na parede. E se fosse moda? Citaram vários atores, nenhum negro. Os dois alunos que se declaram brancos não fizeram nenhuma manifestação acerca do curta.

Dessa conversa, muitas seriam as abordagens que poderiam ser realizadas ou ao longo desses encontros; em razão do tempo muitas dessas percepções perpassaram pelos temas abordados posteriormente sem constituir um tema afim até porque estão implícitas nos temas:

- _ a naturalização da hegemonia do branco no poder;
- _ a desqualificação do negro pelo próprio negro e mestiço;
- _ padrão de beleza branco;
- _ o lugar do negro no mundo do trabalho;
- _ evasão escolar em decorrência do trabalho e da discriminação racial e social;
- _ condições de moradia; geografia da pobreza
- _ mito da democracia racial;
- _ a naturalização da subalternização do negro - como se deu historicamente;

Geralmente, quando os alunos esqueciam os seus entraves, iniciava uma participação, o sinal avisava o fim do encontro. Apesar do planejamento o ritmo da participação às vezes impedia a participação de alguns.

Turma A2 - A projeção do curta-metragem com a turma A2 apresentou um clima diferente. Apesar de turma maior, ficaram mais silenciosos, não manifestaram tomando partido dos personagens como ocorreu na turma J3. Vez ou outra falavam do comportamento da candidata negra e às vezes alguns risinhos.

Alguns poucos precisaram confirmar se a história que se passara no vídeo era mesmo verdade. As observações semelhantes às da J3. Foram contundentes em relação ao preconceito, mas falaram muito do preconceito e discriminação social. Relacionaram as situações do vídeo à discussão do encontro anterior com as perguntas da caixinha.

ENCONTRO: PPT /Tema: Direitos Humanos

Espaço: Auditório

Recursos: o data show - notebook - pen drive com o PowerPoint - "*Declaração Universal dos Direitos Humanos*"

Objetivos

_ Trazer o entendimento, conhecimento e reconhecimento dos direitos fundamentais da pessoa humana, na valorização de todo e qualquer indivíduo garantindo sua igualdade ainda que diferente. (Igualdade na diferença);

_ Levá-los à reflexão de que as diferenças e necessidades da pessoa devem ser reconhecidas na sua especificidade de modo a possibilitar sua interação social de igual forma, com qualidade de vida. (Diferença na igualdade)

Fizemos um breve histórico da "Declaração Universal dos Direitos Humanos" de 1948, dos tratados internacionais referendando os direitos humanos entre as ONU e os países signatários; falamos da obrigatoriedade que esses países têm de incluir os princípios dos Direitos Humanos em suas legislações e a obrigação de possibilitar a sua efetivação. Portanto, o direito primordial à vida e a viver com dignidade só possível com realização dos direitos humanos.

Entendendo então que os Tratados Internacionais devem ser referendados pela Constituição Federal sob a forma de Lei e a partir dessas leis devem se constituir as políticas públicas para concretizar o direito individual e coletivo da pessoa humana. A Constituição Federal de 1988 referenda os princípios dos Direitos humanos; destacamos que uma convivência harmoniosa entre as pessoas só é possível no respeito às diferenças de gênero, étnico-racial, orientação sexual e religiosa como forma de eliminação de todas as formas de discriminação e preconceito. Novas leis são elaboradas e promulgadas a partir das demandas apontadas pela sociedade civil organizada e dos organismos internacionais. Como exemplo tem o ECA, a Lei 10.639/03 e as demais Ações afirmativas (Estatuto da Igualdade Racial, Políticas de Cotas).

Participação

Ao final da exposição passamos a buscar junto com os alunos ações de respeitos ou desrespeitos aos DDHH. Apontaram novamente para o preconceito e discriminação e abordaram e interrogaram sobre a desigualdade social. Explicamos que o reconhecimento de

cada um como portador de direitos pode fazê-lo buscar e fazer cumprir esses direitos e se reconhecer no outro. As lutas pela efetivação dos direitos acontecem quando as pessoas se juntam e se juntam porque tem algo em comum. A questão da orientação sexual foi apontada. Observamos que o não reconhecimento do direito à orientação sexual era motivo de infelicidade, crimes. Frisamos que saber a existência dos direitos não era um fator de mudanças; para mudar de fato seria necessário praticá-lo; sua essência no respeito ao outro.

Citaram casos de preconceito e discriminação em relação à cor; condição social; beleza

Em relação à religião, iniciou-se uma defesa dos evangélicos; manifestaram contra os muçulmanos (o poder da mídia que coloca os muçulmanos como terroristas). A esse respeito houve uma breve discussão.

- Pensaram na mortandade das mulheres

_ Manifestaram contra a orientação sexual;

Foram situações que consideramos abordagens posteriores;

As alusões feitas pelos alunos foram muito mais em relação aos desrespeitos aos direitos humanos. Observamos que iríamos retornar com os itens referendados separadamente.

Turmas A2 e J3 - tempos diferenciados

LEI 10.639/03 E LEI 11645/08

Materialidade

_ Leis impressas

Desenvolvimento: Essa lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

Nossa história ensinada a partir dos feitos da história europeia; ótica do vencedor; importância em valorizar a cultura dos africanos e indígenas elementos fundantes da formação do país

Diferença entre escravos e escravizados; ideologias que formaram o inconsciente e pensamento em relação ao negro como inferior subjungando-o á subalternidade;

Processo pós- abolição

Reação dos negros frente a opressão- "frente negra brasileira" - formação de escolas; Abdias do Nascimento - formação do Teatro experimental do Negro - (TEN); Lançamentos de Jornais (SIMBA;MNU;

A escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, de afetos, enfim, é onde o ser humano, sem deixar de ser o que é se molda de acordo com sua sociedade. O Brasil, formado a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas, não contempla, de maneira equilibrada, essas três contribuições no sistema educacional. Por isso, ter como meta a efetiva realização das prerrogativas dessa Lei é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária.

ENCONTRO: TRÊS HORÁRIOS CONSECUTIVOS

1º HORÁRIO

DINÂMICA DA CAIXA COM ESPELHO

Organização: Tempos Professor Pedro, professora Márcia (troca de horário de aula

Local _ Auditório e Biblioteca

Recursos: vídeo , caixa com espelho - folhas

Objetivo: autoconhecimento e reconhecimento das diferenças; questão étnico racial

Todos no auditório: cada um que passava pela caixa tinha que sair em silêncio rumo à biblioteca;

Retorno: estavam silenciosos

Conversamos sobre autoestima; diferença entre as pessoas, ninguém é igual ao outro;

2º HORÁRIO

DINÂMICA: QUEM SOU EU?

Objetivos: Autoconhecimento - identidade - preparação para o vídeo

Como Fazer:

- 1- Cada um recebe uma folha com o título: "Quem sou eu?"
- 2- Durante 10 minutos cada um escreve cinco itens em relação a si mesmo, que facilitem o conhecimento.
- 3- A folha escrita será fixada na blusa dos participantes.
- 4- Os componentes do grupo circulam livremente e em silêncio pela sala, ao som de uma música suave, enquanto leem a respeito do outro e deixa que os outros leiam o que escreveu a respeito de si.
- 5- Logo após reunir 2 a 3 colegas, com os quais gostariam de conversar para se conhecerem melhor. Nesse momento é possível lançar perguntas que ordinariamente não fariam.

Avaliação

- a) Para que serviu o exercício?
- b) Como nos sentimos?

Dificuldade da dinâmica: dificuldade e vergonha em escrever a respeito de si; brincadeiras com o outro

Fator positivo: indagação sobre a dinâmica - reflexão - muitos se negaram a falar

3º HORÁRIO

PROJEÇÃO DO CURTA: CORES E BOTAS

Alunos: A princípio risos; acharam absurdo os pais permitirem que a menina passasse pelo "vexame"; o filho sentia o preconceito e os pais; condição dos social da família;

Discussão

Preconceito e discriminação; construção da identidade (encontro com si mesma) e construção de uma identidade positiva; necessidade de superação;

_ autoconhecimento para superar as situações adversas

_ "mito da democracia racial"

OBS: As três atividades consecutivas, trouxeram para nós professores, uma satisfação maior do que esperávamos. Os alunos foram receptivos e participativos e conseguiram entender relacionar as três atividades. A atividade provocou um princípio de algazarra e brincadeiras por alguns poucos que quase conseguiram interromper a atividade e reflexão dos colegas. Éramos três professores o que possibilitou a organização da passagem e espera do auditório para a biblioteca na primeira atividade e a distribuição da folha "Quem sou eu" e incentivo á realização da escrita. A tendência desses alunos e alunas é a de recusa às atividades escritas. O fator importante, foi a disponibilidade dos professores para um convencimento, de uma forma tranquila, dos alunos que tentavam tumultuar o momento. No final acabaram fazendo uma pequena participação que para nós foi uma vitória.

ENCONTRO : GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA

Materialidade

Mapa da Violência 2014 - Os Jovens no Brasil²⁹ - pen drive - data show - Power Point - telão - notebook -Dicionário

Objetivo: Contextualizar a mortandade da juventude, principalmente negra e sua condição social; negação do direito à vida; condição social, alternativas de superação;

- Levá-los a refletir sobre os caminhos que o conduziram à EJA

_ Necessidade de racionalizar para superar _ busca dos direitos (ECA, Secretaria de Direitos Humanos)

_ O conhecimento e informação; pauperização da escola - a quem interessa essa situação;

Participação

Os alunos participaram bastante durante a exposição tempo; silenciaram com a projeção das estatísticas

ENCONTRO : NOVO QUILOMBOS

Recursos: Pequeno texto: o Direito à Cidade

-dicionário

- folha com artigos da constituição

_ Direito a uma moradia digna - Constituição Federal art. 5 - consciência do direito negados

²⁹ http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf

_ Favela - origem da palavra _ Soldados que lutaram na Guerra dos Canudos, não recebendo o soldo construíram habitações precárias no morro da providência, mais tarde intitulado - favela
- Antônio Conselheiro (tentativa de construção de uma nova sociedade - saindo da opressão dos latifundiários; 1896 a 1897, na então comunidade de Canudos construídas em morros com uma vegetação predominante chamada "favela", no interior do estado da Bahia, no Brasil.

Líder: Antônio Conselheiro

- fatores que levam à formação das favelas

Participação

_ Defesa da propriedade privada;

_ participantes do MST e e Movimento dos Sem tetos como baderneiros - discussão intensa

Conclusão: distribuição de folha com art. 5º e art. 6º da Constituição Federal e continuidade do tema no próximo encontro

ENCONTRO: NOVOS QUILOMBOS

MÚSICA e Letra " Favela Negra" - Celso Moretti

Poema : "De Zé Kéti a MOretti - Marcos Cardoso

Faixa 11 do CD Reg Gae faveLA periFeriA - Cantor: Celso MoRetti

Declamação: Marcos Cardoso

Direção e produção musical: Juliano Mourão

Objetivos

_ Continuidade do encontro anterior e revisitação ao conceito de favela e o direito à cidade, relacionado com os artigos 5º e 6º da CF

_ Proposta de intervenção escrita ou visual da abordagem da música

Participação

Após a audição da música que muitos ouviram ritmando com os nós dos dedos nas carteiras ou som de percussão com a boca. Alguns criticaram o ritmo, com a expressão "paia".

Solicitamos que relesem a letra da música e do poema declamado por Marcos Cardoso intitulado "De Zé Ketti a Moretti". Fizemos a leitura coletiva enquanto íamos instigando-os a analisarem o poema e ajudando na interpretação.

No final solicitamos que fizessem em dupla ou grupo, uma produção de texto relacionando os artigos impressos da CF, a discussão do encontro anterior com a música e poema que ouvimos e interpretamos.

Obs:

Houve uma boa participação, apesar de não conseguirmos a atenção de todos. Alguns haviam faltado dois encontros seguidos. Desconheciam a música, o cantor e o sociólogo e ativista Marcos Cardoso. Falamos sobre o Movimento Negro e participação nas lutas sociais. No retorno(encontro seguinte), muitos não fizeram a atividade solicitada apesar da sugestão das duplas ou grupos. Alguns conseguiram relacionar a Constituição Federal com a letra da música, constatando a do Estado e até a validade da Constituição. Retornamos à discussão dos movimentos sociais, conhecimento das leis e organização popular. Esse encontro também encontrou ressonância nos alunos. o que percebemos é que a cada encontro crescia a participação. Os professores observavam que muitas vezes os temas eram retomados em sala de aula pelos alunos. Porém, o comportamento e participação deles diferia desses encontros.

ENCONTRO : 20 DE NOVEMBRO - DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA MORTE DE ZUMBI DOS PALMARES

Materialidade

Texto de uma folha sobre o dia da Consciência Negra

Objetivos

- _ Desmitificar essa data como uma "racista" apontada por alguns, referindo-se ao "dia do negro" e criticando que não havia o "dia do branco".
- _ Conhecer a importância do "Quilombo de Palmares" e relações de poder.
- _ Preparação para o mês da "Consciência Negra"

Participação

_ Apresentação de poucas produções do encontro anterior

_ Leitura coletiva

Discussão do texto e abordagens proposta.

Obs: Ocorreu mais um encontro com algumas turmas para tratar do mês da "Consciência Negra". Projetamos o vídeo "Quanto vale ou é por quilo" relacionando a escravidão, o Quilombo dos Palmares e quilombos urbanos. Também foi produtivo com algumas atitudes de indiferença. Nem todos alunos conseguem concentrar por mais de 40 a 50 min. Também, o pouco conhecimentos da história dificultou a compreensão e atenção ao filme. Devido ao calendário das avaliações não foi possível fazer uma intervenção visual na escola, com painéis, cartazes, etc.

O que podemos afirmar é que houve um crescimento na nossa relação com esses alunos e vice-versa. Um aprendizado também para ambos, alunos e professores. Confirmamos que trabalhar de uma cooperativa gera melhores resultados. Além disso, vários são os conhecimentos postos, assimilados e re(construídos) pelos alunos que possibilitam melhor compreensão em sala.

Tivemos problemas de indisciplinas, mas todas contornadas sem que precisasse retirá-los do espaço de discussão. Aliás, era prioridade ficar/trabalhar justamente com esses alunos mais problemáticos. Na verdade surtiu efeito. Nesse ano de 2016 já reiniciamos esse trabalho, enquanto fazia a escrita da monografia. Foi pouco para o pretendido e muito pelo tempo disponível. Algumas atividades foram substituídas de acordo com a turma, mas fazendo a mesma abordagem. Esperamos ter contribuído. Foi o possível. Acreditamos que lançamos uma pequena semente para a continuidade da realização da EREER na EJA dessa Escola.

ENCONTROS COM A PROFESSORA MÁRCIA

Planejamos os encontros de modo a complementar os encontros com o Prof. Pedro. Dessa forma, trabalhamos temas relativos a valores, ética, psicologia e filosofia.

Abordagens

_ **o ser velho/idoso, com o sentido de despertar nesses alunos e alunas uma "autoavaliação" de sua postura perante a vida; situação do idoso na atualidade e legislação vigentes.**

_ Todos os vídeos se encontram em <https://www.youtube.com/user/minutospsiquicos>

O que é psicologia - No vídeo de hoje, falaremos sobre o que é a psicologia, quais são as suas subáreas e como ela pode ser útil para coisas muito importantes na nossa sociedade. (Resumo do youtube)

- **Vídeo: ESTE É O SEU CÉREBRO** -Você já parou para pensar que o órgão mais complexo que conhecemos está aí, dentro da sua cabeça, indo com você pra onde você for? E que é a partir desse amontoado de células dentro da sua cabeça que surgem nossos pensamentos, emoções e consciência? Hoje falaremos sobre algumas curiosidades do cérebro humano e como ele funciona. (Resumo do youtube)
- **Vídeo: FACEBOOK** - Quem são as pessoas que mais usam o Facebook? Quais são os efeitos (se é que existe algum) do Facebook na mente e no comportamento das pessoas? Será que o Facebook está nos aproximando ou afastando das outras pessoas? Veja algumas respostas para essas perguntas. (Resumo do youtube)

- **Tema: A construção do estereótipo e preconceito**

Vídeo: PORQUE SIM NÃO É RESPOSTA.

- **Texto:** Educação Solidária - Pe Palombo (apostila do Colégio Salesiano)

- **Tema :** Quem é o outro?

Vídeo : É NÓIS

Vídeo: SE COLOCANDO NO LUGAR DO OUTRO

Texto: Viver questão Solidária - Pe Palombo - Apostila do Colégio Salesiano

Essas atividades desenvolvidas em parceria com a Profª Márcia é fruto de uma pesquisa realizada em 2014. Organizamos os temas de forma a abordar a disciplina "Ética" - Criamos estratégias para esses encontros, envolvendo dinâmicas. Esses encontros foram muito positivos e tinham uma participação maior do que a abordagem da questão étnico-racial. Ajudou em muito as discussões nos encontros nos tempos do prof. Pedro levando-se à uma maior reflexão nos momentos de ambos os encontros. Não foi possível desenvolver esses encontros com todas as turmas e nem fazer todas as abordagens com algumas delas. Os relatos são extensos. As atividades também foram planejadas de acordo com a participação da turma no Encontro no tempo do professor Pedro e do próprio encontro com a professora Márcia. A turma da professora Érica foi contemplada com essas discussões.

4. Considerações Finais

Esta ACPP, em diálogo e como pano de fundo ao cerne deste trabalho procurou analisar a EJA enquanto modalidade de ensino, problematizando os (des)caminhos rumo à sua plena realização enquanto *direito pleno do cidadão à educação*, superando, assim, seu caráter compensatório. Vimos que isto é uma construção em que o professor é, ao mesmo tempo, convidado ou mesmo forçado a ser protagonista, mas um protagonista cercado de determinações que o forçam a se sujeitar a uma estrutura econômico-social capitalista neoliberal. Trata-se dos embates, desafios e lutas referentes à constituição de seu *ser no mundo* enquanto, antes de tudo, cidadão, mas também enquanto profissional.

Como ficou claro no relato e nas reflexões referentes à minha trajetória enquanto Professora de História na EJA do Município Contagem, esta formação do *ser professor*, é um permanente embate entre, por um lado, ser protagonista enquanto profissional combativo e politizado e se ver, por outro, progressivamente se apequenando e sendo esmagado pelo sistema. E estas contradições aparecem em sala de aula. Aparecem na obrigatoriedade deste profissional ter a ciência com que público está lidando. Quem são estes jovens, adultos e idosos que compõem o chamado “público tradicional da EJA” já que, há pelo menos seis anos, nesta modalidade de ensino tem-se observado o ingresso de adolescentes a partir dos 15 anos de idade. Procuramos demonstrar e por para a reflexão, que a educação como direito e, mais especificamente, a EJA como direito é um caminho para fortalecer o professor em sua prática político pedagógica, qualificando seu lidar com os alunos. Desta forma, nos vimos na necessidade de destrinchar o que são, afinal, os chamados *direitos humanos* em sua complexidade e desafios. Percebemos, também pelas novas questões trazidas pelos adolescentes, que a questão dos direitos humanos na EJA é o pensar a(s) trajetória(s) de opressão e (não)inclusão de trabalhadores economicamente empobrecidos, em sua maior parte negros. Na verdade, identidades de gênero, étnico-raciais etc que se transformam em fatores de *mais exclusão* em acréscimo às questões estritamente materiais.

No caso específico da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca, nos propusemos o esforço de observar e tentar compreender que adolescente é este que tem ingressado na EJA com posturas, muitas vezes, arredias, violentas e avessas a qualquer tipo de autoridade. Como compreendê-los e (re)construir relações com estes adolescentes? Diante do perfil deste

alunato, com predomínio de negros – pardos e pretos – do sexo masculino, me propus desenvolver com estes adolescentes a reflexão acerca de sua identidade étnico-racial pelo viés dos *direitos humanos*. Esta pesquisa, acreditamos, aponta a necessidade desta abordagem na EJA. No caso específico dos adolescentes, esta pesquisa aponta para o fato de que parte da sua postura arredia e indisciplinada se refere à sua própria alienação e (não)identidade enquanto jovem negro morador, em sua maior parte, de periferias e favelas.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, Suzana e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Somos todos/as iguais? Escola, discriminação e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CAPUCHO, Vera. *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 1º semestre 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. As Práticas Pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC: Unesco, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MINISTÉRIO da educação/SECADI. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

MULLER, Ricardo G. Teatro, política e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1945/1968. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia Maria (orgs). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Atilênde, 2002.

PREFEITURA Municipal de Contagem. *Educação de Jovens e Adultos: Caderno da EJA*. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.

QUILOMBHOJE (org). *Frente negra brasileira: depoimentos/entrevistas e textos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

SACAVINO, Suzana e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

SILVA, Analise da Silva. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: aprendendo a ensinar. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(30). Dossiê Formação de Professores e Práticas Culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba, 2013.

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

SOUZA, Neusa santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Endereços eletrônicos consultados

<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/49-diversidade-raca-e-participacao/10004566-veja-os-principais-conceitos-abordados-no-curso-educacao-relacoes-raciais-e-direitos-humanos>.

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf.

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VRNS-9S6FC8>.

http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/downloads/bidu_6.1.pdf

<http://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/psiquenegritude.pdf>.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

[http://www.redalyc.org/html/2750/275029728030/.](http://www.redalyc.org/html/2750/275029728030/)

http://www.gonzaguinha.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:guerra-menino&catid=35:letras&Itemid=54

<http://www.dudh.org.br/declaracao/>

https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.Convencao_Americana.htm

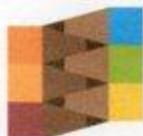
https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm

<http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/intro.asp>

http://www.sdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas_noticias/2009/06/MySQLNoticia.2009-06-18.1402

<https://www.youtube.com/user/minutospsiquicos>

Anexo: termo consentimento livre e esclarecido



EPPIR
Curso de Especialização em
Políticas de Promoção da
Igualdade Racial na Escola

Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

O trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola está sendo realizado como uma ACPP (Análise Crítica da Prática Pedagógica) em ações realizadas no 2º semestre de 2015 com sua parceria e tempo cedidos de sua horas/aulas da grade curricular. Esse trabalho não seria possível sem a sua colaboração, presença e h/a cedidas. Se autorizado, o seu nome será citado como um(a) colaborador(a) no processo desse trabalho que tratou da educação das relações étnico-raciais pelo viés dos direitos humanos.

Esse trabalho pretende colaborar com a formação de professores e funcionários de instituições escolares bem como fundamentar a construção de estratégias possíveis que viabilizem um trabalho voltado para educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos visando uma nova cultura escolar, baseada na promoção das diferenças.

Este trabalho de conclusão de curso estará arquivada na Biblioteca da UFMG e disponível ao público. Portanto, eventualmente, poderá ser objeto de consulta, publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Essa menção do nome em nada poderá comprometer-lo(a) por se tratar de efetivo trabalho realizado e ainda não constar prenome e nem sobrenome.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no local indicado abaixo.

Vera Lúcia de Oliveira
Cursista
EPPIR - UFMG

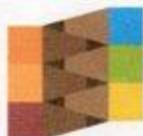
Eu, Pedro Balda Neto, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "Educação para as relações étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos", permitindo, também, que essa pesquisa o seja divulgada com a menção do nomes.

Pedro Balda Neto

Contagem 23 de fevereiro de 2016



Programa Ações Afirmativas na UFMG
Faculdade de Educação - FaE/UFMG
Sala 1666 / Fone: (31)34096188
acoesafirmativas@yahoo.com.br
especializacaoigualdade racial@gmail.com



EPPIR
Curso de Especialização em
Políticas de Promoção da
Igualdade Racial na Escola

**Curso de Especialização em Políticas de
Promoção da Igualdade Racial na Escola**

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

O trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola está sendo realizado como uma ACPP (Análise Crítica da Prática Pedagógica) em ações realizadas no 2º semestre de 2015 com sua parceria e tempo cedidos de sua horas/aulas da grade curricular. Esse trabalho não seria possível sem a sua colaboração, presença e h/a cedidas. Se autorizado, o seu nome será citado como um(a) colaborador(a) no processo desse trabalho que tratou da educação das relações étnico-raciais pelo viés dos direitos humanos.

Esse trabalho pretende colaborar com a formação de professores e funcionários de instituições escolares bem como fundamentar a construção de estratégias possíveis que viabilizem um trabalho voltado para educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos visando uma nova cultura escolar, baseada na promoção das diferenças.

Este trabalho de conclusão de curso estará arquivada na Biblioteca da UFMG e disponível ao público. Portanto, eventualmente, poderá ser objeto de consulta, publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Essa menção do nome em nada poderá comprometer-lo(a) por se tratar de efetivo trabalho realizado e ainda não constar prenome e nem sobrenome.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no local indicado abaixo.

Vera Lúcia de Oliveira
Cursista
EPPIR - UFMG

Eu, *Vérica Celeste Martins Campos*, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "Educação para as relações étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos", permitindo, também, que essa pesquisa o seja divulgada com a menção do nomes.

Vérica Campos
Contagem, 26 de fevereiro de 2016



Programa Ações Afirmativas na UFMG
Faculdade de Educação - FaE/UFMG
Sala 1666 / Fone: (31)34096188
acoesafirmativas@yahoo.com.br
especializacaoualdadacial@gmail.com



Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

O trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola está sendo realizado como uma ACPP (Análise Crítica da Prática Pedagógica) em ações realizadas no 2º semestre de 2015 com sua parceria e tempo cedidos de sua horas/aulas da grade curricular. Esse trabalho não seria possível sem a sua colaboração, presença e h/a cedidas. Se autorizado, o seu nome será citado como um(a) colaborador(a) no processo desse trabalho que tratou da educação das relações étnico-raciais pelo viés dos direitos humanos.

Esse trabalho pretende colaborar com a formação de professores e funcionários de instituições escolares bem como fundamentar a construção de estratégias possíveis que viabilizem um trabalho voltado para educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos visando uma nova cultura escolar, baseada na promoção das diferenças.

Este trabalho de conclusão de curso estará arquivada na Biblioteca da UFMG e disponível ao público. Portanto, eventualmente, poderá ser objeto de consulta, publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Essa menção do nome em nada poderá comprometer-lo(a) por se tratar de efetivo trabalho realizado e ainda não constar prenome e nem sobrenome.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no local indicado abaixo.

Vera Lúcia de Oliveira
Cursista
EPPIR - UFMG

Eu, Márcia Lopes de Moraes, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "Educação para as relações étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos", permitindo, também, que essa pesquisa seja divulgada com a menção do nomes.

Márcia Lopes de Moraes

Contagem, 29/02/2016



Programa Ações Afirmativas na UFMG
Faculdade de Educação - FaE/UFMG
Sala 1866 / Fone: (31)34096188
acoesafirmativas@yahoo.com.br
especializacaoigualdaderacial@gmail.com

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

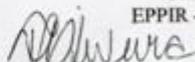
A pesquisa dos dados dos alunos e alunas da Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca nas pastas dos alunos no arquivo da Secretaria tem como objetivo a sua mensuração em relação à idade, cor, localização de moradia atinentes ao Bairro ou Município para construir um perfil dos(as) estudantes da EJA para elaboração de uma ACP (Análise Crítica da Prática Pedagógica) como trabalho de finalização do curso. Através desta pesquisa aliada à prática pedagógica realizada no segundo semestre de 2015 pretendo elaborar um relato dessa prática em consonância com o perfil desses alunos e alunas do que considero uma educação para as relações étnico-raciais numa escola. A utilização dos dados quantitativos desses alunos em nada os comprometerá por não constar a sua identificação nominal e nem citação de nenhum nome em particular.

Esse trabalho pretende colaborar com a formação de professores e funcionários de instituições escolares bem como fundamentar a construção de estratégias possíveis que viabilizem um trabalho voltado para educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos visando uma nova cultura escolar, baseada na promoção da do reconhecimento do direito à diferença.

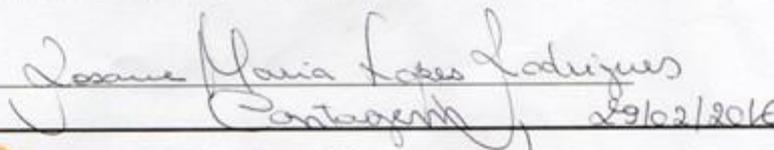
As informações coletadas serão utilizadas para trabalho de conclusão de curso estará arquivada da Biblioteca da UFMG e disponível ao público. Portanto, eventualmente, poderá ser objeto de consulta, publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no local indicado abaixo.

Vera Lúcia de Oliveira
Cursista
EPPIR - UFMG



Eu, Rosane Maria Lopes Rodrigues, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "Educação para as relações étnico-raciais pelo viés dos Direitos Humanos", permitindo, também, que essa pesquisa o seja divulgada sem a menção dos nomes dos pesquisados.



29/02/2016