



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

VÍVIAN RAQUEL DOS SANTOS LIMA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE
ESCOLAR MIGUEL LIDIANO (PICOS-PI).**

PICOS/PI

2023

VÍVIAN RAQUEL DOS SANTOS LIMA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE
ESCOLAR MIGUEL LIDIANO (PICOS-PI).**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dr. Romildo de Castro Araújo.

PICOS-PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

L732c Lima, Vívian Raquel dos Santos

A construção da identidade de jovens negras no contexto da educação de jovens e adultos na unidade escolar Miguel Lidianio (Picos – PI) [recurso eletrônico] / Vívian Raquel dos Santos Lima - 2023.

79 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Pedagogia, Picos, 2023.
“Orientador: Dr. Romildo de Castro Araújo”

1. Identidade negra. 2. Jovens negras. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Miguel Lidianio – Picos - PI. I. Araújo, Romildo de Castro. II. Título.

CDD 305.896

VÍVIAN RAQUEL DOS SANTOS LIMA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE
ESCOLAR MIGUEL LIDIANO (PICOS-PI).**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Apresentado em 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

: Prof. Dr. ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO.
Orientador (UFPI-CSHNB)

Profa. Ms. ISABEL CRISTINA DE AGUIAR

Examinadora (UFPI-CSHNB)

Prof. MS. FRANCISCO JOSE DIAS DA SILVA
Examinadora (UFPI-CSHNB)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos trinta e um (31) dias do mês de março de 2023, às 19:00 h, no formato on-line pela plataforma Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **VÍVIAN RAQUEL DOS SANTOS LIMA**, sob o título “**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NEGRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO (PICOS-PI).**”

Banca constituída pelos (as) docentes:

Prof. Dr. Romildo de Castro Araújo. Universidade Federal do Piauí	Orientador
Prof. Ms. Francisco Jose Dias da Silva Universidade Federal do Piauí	Examinador
Prof ^ª Ms. Isabel Cristina de Aguiar Universidade Federal do Piauí	Examinadora

Deliberou pela aprovação da candidata, tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10 pontos.

Picos (PI) 31 de março de 2023.

Orientador:  Documento assinado digitalmente
ROMILDO DE CASTRO ARAUJO
Data: 26/04/2023 22:17:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora:  Documento assinado digitalmente
FRANCISCO JOSE DIAS DA SILVA
Data: 29/04/2023 11:49:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora:  Documento assinado digitalmente
ISABEL CRISTINA DE AGUIAR ORQUIZ
Data: 27/04/2023 19:47:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

O percurso traçado para a investidura do diploma de pedagoga foi árduo. Por vezes deparei-me com momentos aos quais minhas inseguranças, medos e ansiedades me aniquilaram e fizeram com que esquecesse dos porquês que me conduziram ao ingresso na universidade. Me formar em pedagogia sempre foi um sonho! Neste decurso, o apoio conferido a mim foi o meu sustento. Assim, utilizo essas linhas para nomear aqueles que acompanharam todo o meu processo formativo e que foram abraços saudosos, sorrisos largos e colos acolhedores.

Antes de tudo, louvo ao bom Deus por ter me sustentado e embalado quando a solidão da noite fazia morada no meu coração inquieto. O amor de Deus e a certeza de tê-lo como protetor e amparo foi fundamental para que eu conseguisse ultrapassar todas as barreiras que sucederam nesses anos. À Virgem Santa, a quem voluntariamente consagrei minha vida, rendo graças. Mãezinha celeste, o seu poderoso terço foi o meu refúgio quando a solidão, a saudade e o medo do futuro estremeciam o meu ser.

À minha Mãe, Francisca Maria, que é força natural! Agradeço-te por conduzir o meu olhar sobre este mundo vasto, por incansavelmente me mostrar as inúmeras possibilidades que a vida tem a oferecer. Obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma e sobretudo por ter o colo sempre disponível para acolher-me e acalmar-me.

Ao meu pai, Victor Lima, que é sinônimo de coragem! Obrigada por direcionar o teu olhar a mim com cuidado e afeto inigualável, pelas longas conversas motivadoras e pelos sorrisos, abraços, danças e cantorias que alegam o meu ser. Agradeço-te por estar comigo e transmitir a segurança que eu preciso.

À minha amada irmã, Victória! Agradeço-te pelo afago que causas a minha alma. Sem a tua presença e conforto esse trabalho de finalização de curso não teria sido concluído. Tu és minha inspiração! Obrigada por ser exatamente quem és, por me colocar no eixo, por sempre estar ao meu lado, por acalmar-me e também por corrigir e orientar a escrita de todos os meus trabalhos acadêmicos e inclusive deste TCC. Juntas nos multiplicamos!

Ao meu irmão, Victor! Agradeço-te pela proteção que tens para comigo, pela a infância feliz que tua irmandade me proporcionou, por acreditar no meu potencial e se alegrar com cada uma das minhas pequenas vitórias.

À minha sobrinha, Maria Eduarda! Meu primeiro amor, agradeço-te por me mostrar como o amor é simples e leve. Tu és o meu melhor presente! Obrigada por cada abraço sincero, eles fazem toda a diferença em minha vida.

As minhas irmãs da vida, Lohayne Rodrigues, Daniele Vieira, Martina Gomes, Luana Carolini, Tamires Sousa e Ângela Marinheiro. Vocês foram e têm sido luzes na minha existência! Agradeço por cada partilha, risos e choros que temos tido ao longo desses anos.

À madrinha Valéria, que me acompanha em todos os passos, se alegra, vibra e torce por cada conquista alcançada. Obrigada pelo incentivo constante, por dividir comigo o seu amor pela docência e pelas duas preciosidades: João Pedro e Lara Maria.

Aos meus avós, Jonas Avelino, Assunção Nogueira, José Rodrigues e Francisca Maria que foram cuidado e zelo e se estivessem em vida se alegrariam com a minha formatura.

À minha Tia Deuselina Lima, que continua viva em meu coração e memória. Não tenho a tua presença física ao meu lado, mas sei que estás sempre junto a mim. Obrigada pelos dezessete anos em que pude desfrutar dos teus abraços e cheiros.

Aos meus tios e tias que sempre estiveram próximos a mim e que de múltiplas formas contribuíram com a minha formação humana: Raimunda Nogueira, José Nogueira, Joatan Nogueira, Vicente Nogueira, Antônio Nogueira, Raenilda Fernandes, Maria das Chagas, Santa, Miguel Lima, Sebastião Lima, Neta Lima, Djacira Lima, Izete Gomes e Antônia Rocha.

Aos meus primos, que proporcionaram uma infância alegre e sempre estão presentes em cada momento da minha vida: Mayara Ellen, Maria Gabriela, Jaqueline Nogueira, Márcio Victor, Francisco José, Laiza Gabriele e Luana Maia.

Aos meus amigos Esdras Sousa, Edson Magalhães, Eric Leal, Tiago Alves, Hildiney Alves e Francisco Everaldo (in memoriam) por serem bons companheiros na minha trajetória de vida.

Aos amigos construídos ao longo do curso de pedagogia que me apoiaram e muito me ajudaram: Gilson Bezerra e Leyanne Almondes.

Ao meu grupo de trabalho, que se tornou parte da minha família. Vocês foram apoio, cuidado e zelo comigo durante esses cinco anos de curso. A presença amiga, o consolo, as risadas constantes e a escuta sempre atenta foram sem dúvidas essenciais para a conclusão deste curso. Obrigada, Vanilson Virgínio, Maria Isabela, Elisângela Pimentel e Rejane Célia.

Ao meu grupo de pesquisa “Observatório vozes da Eja Brasil-África” que por meio das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e as desigualdades raciais, influenciou de forma direta a construção deste trabalho de conclusão de curso.

À professora Isabel Orquiz que me incentiva na escrita científica e auxiliou-me na construção do projeto que deu origem a esta pesquisa.

Ao meu orientador, Romildo de Castro Araújo, que transmitiu calma, leveza e todo suporte necessário para elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

Às jovens da EJA que cordialmente cederam suas narrativas para as discussões tecidas neste trabalho.

À Universidade Federal do Piauí, espaço que ampliou a minha visão sobre o mundo.

Assim, com o coração repleto de alegria por finalizar esta importante etapa de minha vida, a formação profissional, agradeço a tudo e a todos!

Aos meus pais, que com amor, carinho e zelo me educaram.

À minha irmã, com quem compartilho a vida e os anseios educacionais.

Ao meu irmão, que me proporcionou uma infância feliz.

À minha sobrinha, que é amor puro e a quem quero ser reflexo de bondade.

À minha casa, meu lar, minha família, dedico.

À minha eternamente amada tia Deuselina e aos meus saudosos avós, Jonas Avelino, José Rodrigues, Assunção Nogueira e Francisca Maria (In memoriam), dedico.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral refletir sobre a construção da identidade de jovens negras no contexto da Educação de Jovens e Adultos na Unidade Escolar Miguel Lidiano (Picos-PI). Para esse fim, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: apresentar a EJA como um campo social do direito educacional; refletir sobre a construção da Identidade negra frente aos processos educacionais; analisar as narrativas das alunas negras EJA sobre a construção da identidade negra e averiguar a ausência ou presença das temáticas raciais no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. A presente pesquisa tem como problema compreender a questão racial no contexto da Educação de Jovens e Adultos a partir da pergunta: Como a EJA trata as temáticas negras, uma vez que, os/as jovens negros e negras são maioria nessa modalidade de ensino? A hipótese trabalhada sustenta-se na compreensão de que a abordagem das questões raciais negras no contexto da EJA recebe um tratamento “minimizado” devido à prevalência da desigualdade racial no campo educacional, da falta de políticas públicas mais amplas e duradouras, dos currículos voltados para o mercado e em razão da ausência de atualizações nos Projetos Políticos Pedagógicos, visto que, durante décadas imperou sobre a EJA a concepção neoliberal de ensino aligeirado e profissionalizante. Nessa perspectiva, a metodologia da pesquisa foi composta por uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, em que, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no país. Em seguida, realizou-se a coleta de dados, que se deu mediante a apreensão de narrativas das jovens Negras e do Projeto Político Pedagógico da escola. Para análise dos dados utilizamos o método de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa (BARDIN, 1997). Para contextualizar e guiar as análises a serem apensadas nesta investigação recorreu-se a estudos teóricos, entre os quais, os mais importantes foram Arroyo (2005,2007), Gomes (2002, 2005, 2011), Haddad e Di Pierro (2000) Munanga (2008, 2012, 2019), Passos (2010), entre outros. Estas obras nos possibilitaram compreender o contexto histórico da EJA, como os movimentos, grupos e coletivos negros foram de importância inestimável para a formulação da Educação de Jovens e Adultos, visto que, a negritude mobilizou-se de diferentes formas para que o direito à educação fosse efetivado no contexto nacional. Assim, concluímos que a história da EJA está atrelada a história educacional da população negra, sendo, ambas, marcadas por avanços e retrocessos. Ademais, apontamos que por meio desta pesquisa é possível conhecer a história política e social de constituição da Educação de Jovens e Adultos, compreender a contribuição significativa da EJA no processo de inserção educacional da população negra, bem como, a luta deste grupo social pelo direito a educação e a relação estabelecida entre a EJA e a construção da identidade de jovens negras.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Identidade; Jovens Negras.

ABSTRACT

The present research has the general objective of reflecting on the construction of the identity of young black women in the context of Youth and Adult Education at the Miguel Lidiano School Unit (Picos-PI). We developed the following specific objectives: to present EJA as a social field of educational law; reflect on the construction of the black identity in face of educational processes; to analyze the narratives of black EJA students about the construction of black identity and to ascertain the absence or presence of racial themes in the Pedagogical Political Project of the researched school. The problem of this research is to understand the racial issue in the context of Youth and Adult Education from the question: How does EJA deal with black themes, since young black men and women are the majority in this type of education? The hypothesis worked is based on the understanding that the approach to black racial issues in the context of EJA receives a “minimized” treatment due to the prevalence of racial inequality in the educational field, the lack of broader and lasting public policies, curricula aimed at the market and due to the absence of updates in Pedagogical Political Projects, since, for decades, the neoliberal conception of lightened and professionalizing teaching prevailed over EJA. From this perspective, the research methodology consisted of a qualitative approach of the descriptive type, in which a bibliographic survey was carried out on the history of Youth and Adult Education in the country. Then, data collection was carried out, which took place through the apprehension of narratives of young Black women and the Political Pedagogical Project of the school. For data analysis we used the method of content analysis in qualitative research (BARDIN, 1997). To contextualize and guide the analyzes to be combined in this investigation, theoretical studies were used, among which the most important were Arroyo (2005, 2007), Gomes (2002, 2005, 2011), Haddad and Di Pierro (2000) Munanga (2008, 2012, 2019), Passos (2010), among others. These works enabled us to understand the historical context of EJA, how black movements, groups and collectives were of inestimable importance for the formulation of Youth and Adult Education, since blackness was mobilized in different ways so that the right to education implemented in the national context. Thus, we conclude that the history of EJA is linked to the educational history of the black population, both being marked by advances and setbacks. In addition, we point out that through this research it is possible to know the political and social history of the constitution of Youth and Adult Education, to understand the significant contribution of EJA in the process of educational insertion of the black population, as well as the struggle of this social group for the right to education and the relationship established between EJA and the construction of the identity of young black women.

Key words: Youth and Adult Education; Identity; Young Blacks.

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Família, trabalho e vivências do jovem e adulto na EJA.....	41
Quadro II. Contribuições da EJA para a vivência em sociedade.....	45
Quadro III.O reconhecimento da pertença racial.....	48
Quadro IV.A abordagem racial no contexto escolar da EJA.....	51
Quadro V. Interpelação da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.....	55
Quadro VI.A ação escolar da EJA em prol da construção da identidade étnico-racial da negritude.....	59
Quadro VII. O racismo na Educação de Jovens e Adultos.....	62
Quadro VIII.Questões étnico-raciais, EJA e o Projeto Político pedagógico da escola Miguel Lidiano.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O DIREITO À EJA E O RESGATE DA IDENTIDADE DA JUVENTUDE NEGRA	14
1.1 A luta pelo direito à educação de jovens e adultos.....	15
1.2 Movimentos pela educação de adultos e a pedagogia da libertação.....	20
1.3 A identidade, as conquistas e a limitação do direito à EJA.....	24
2. IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS...30	30
2.1 pensando a identidade negra e a negritude como uma construção social coletiva.....	30
2.2 A construção da identidade negra no campo educacional: a EJA em perspectiva.....	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	34
3.1 Caracterização da escola pesquisada	34
3.2 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	35
3.3. Abordagem, tipo de pesquisa, procedimentos e técnicas de coleta de dados	35
3.4. As narrativas	38
3.5. Análise dos dados.....	39
4 A IDENTIDADE DE JOVENS NEGRA NO MIGUEL LIDIANO.....	41
4.1 Família, trabalho e vivências do jovem e adulto na EJA.....	41
4.2 Contribuições da EJA para a vivência em sociedade.....	45
4.3 O reconhecimento da pertença racial.....	48
4.4 A abordagem racial no contexto escolar da EJA.....	51
4.5 Interpelação da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula	55
4.6 A ação escolar da EJA em prol da construção da identidade étnico-racial da negritude	59
4.7 O racismo na Educação de Jovens e Adultos.....	62
4.8 Questões étnico-raciais, EJA e o Projeto Político pedagógico da escola Miguel Lidiano.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICES.....	75
APÊNDICE A.....	75
APÊNDICE B.....	76
APÊNDICE C.....	77

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica, que possibilita o acesso à educação àqueles que não a tiveram na idade certa. De acordo com a Lei nº 9394/96, esta modalidade de ensino é destinada ao público jovem e adulto que não fruíram do acesso e possibilidade de continuarem e permanecerem na escola. Estas pessoas, devido a uma estrutura social desigual e excludente, tiveram o direito a educação ceçado historicamente. Notadamente, o público da EJA é formado por Negras e Negros, e por isso se constitui como uma modalidade de ensino marcada por questões sociais e econômicas, mas também étnico-raciais e culturais.

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p.221).

Como aponta Miguel Arroyo, a educação de jovens e adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nessa história, cruzam-se e cruzaram-se interesses menos consensuais do que na educação infantil, fundamental e médio, sobretudo, quando são apresentados o seu público alvo, os jovens e adultos que em suma maioria são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Diante disso, a EJA se constitui como um direito social que visa a promoção da reparação histórica para com os sujeitos que ao longo da formação da sociedade brasileira foram postos à margem de todos os processos sociais, inclusive, os educacionais. A população negra foi a mais afetada e coube a educação de jovens e adultos o papel de resgatar esse direito humano e fundamental. É nesse cenário que as relações identitárias raciais adentram ao contexto da EJA.

Em face disso, elucida-se que as questões identitárias permeiam o cenário social e as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem uma sociedade, apresentando aspectos que refletem as disparidades raciais enraizadas em um modelo educacional que reduz a permanência e a continuidade dos estudos de uma população formada por jovens e adultos, onde, os indivíduos afro-brasileiros, negros e negras que historicamente tem suas origens e raça invalidadas, são os mais afetados por essa estrutura.

A partir do exposto, o interesse por essa temática nasce a partir das discussões realizadas no grupo de pesquisa “Observatório vozes da EJA¹”, que busca promover estudos frente à Educação de Jovens e Adultos na relação Brasil-África, a qual sou membro participante. A partir do ingresso ao grupo de pesquisa pude compreender que a EJA não possui o reconhecimento que condiz com a sua significativa importância no processo formativo escolar e social dos estudantes, sobretudo, quando apresentamos a população negra ou afro-brasileira como alunos matriculados nos programas que remanescem desta modalidade.

Não posso esquecer que, na condição de jovem Negra das classes populares, periférica e interiorana, camponesa, sertaneja, assentada da Reforma Agrária, este tema assume uma dimensão muito mais ampla do ponto de vista político-social, pois transcende de um trabalho institucional para um compromisso por compreender uma história que a mim muito diz respeito. É revisitar parte da história de minha herança étnico-racial, que em muito contribui para minha formação como sujeito histórico.

A temática trabalhada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi a construção da identidade de jovens negras estudantes do ensino fundamental da EJA, na Unidade Escolar Miguel Lidião (escola da rede estadual de educação do Piauí). Assim, a pesquisa aqui apresentada justifica-se e é pertinente devido à juventude negra e afro-brasileira está entre a maior parcela participante dos programas da supracitada modalidade de ensino, cujas relações culturais e identitárias que refletem a negritude possuem uma limitada abordagem no espaço educativo para os jovens e adultos.

Neste ensejo, existe uma necessária superação dos discursos que realçam a desvalorização da negritude no que tange a abordagem do tema na EJA, ao dado que consideramos que os estudantes “Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação às matrículas dos alunos com informação de cor/raça declarada” (Brasil, 2021)².

Assim, focalizaremos na discussão frente às questões identitárias das alunas negras matriculadas na EJA, problematizando a baixa representatividade da negritude nessa modalidade de ensino. Levantamos ainda, os fundamentos legais e históricos, a partir de uma revisão bibliográfica. Realizamos a coleta das narrativas de estudantes da EJA da Escola

¹ Luis Carlos Ferreira. Observatório Vozes da EJA Brasil – África. Manifestações Culturais, Ancestrais e Religiosas Africanas e Afro-Brasileiras na Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas e Curriculares na Educação de Jovens e Adultos – Brasil e África. Práticas Pedagógicas e Cotidiano Escolar (e não Escolar) na Educação de Jovens e Adultos, Brasil e África. <https://unilab.edu.br/pedagogia-licenciatura/>

² Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

Estadual Miguel Lidião, na cidade de Picos – Piauí e buscamos compreender a contribuição da EJA na construção da identidade negra das estudantes mulheres da EJA no ensino fundamental.

A presente pesquisa tem como problema compreender a questão racial no contexto da Educação de Jovens e Adultos a partir da pergunta norteadora: Como a EJA trata as temáticas negras, uma vez que, os jovens e adultos negros e negras são maioria nessa modalidade de ensino? Assim, a hipótese estabelecida em torno deste trabalho é que a abordagem das questões raciais negras no contexto da EJA recebe um tratamento minimizado devido a prevalência da desigualdade racial no campo educacional, que afeta o acesso, as políticas públicas, os currículos e os projetos políticos pedagógicos.

A partir disso, temos como objetivo geral: refletir sobre a construção da identidade negra no contexto da Educação de Jovens e Adultos e os seguintes objetivos específicos: apresentar a EJA como um campo social do direito educacional; refletir sobre a construção da Identidade negra frente aos processos educacionais; analisar as narrativas dos alunos EJA sobre a construção da identidade negra e averiguar a ausência ou presença das temáticas raciais no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

Para auxiliar e guiar as análises a serem pensadas nesta investigação recorre-se aos estudos teóricos, entre os quais os mais importantes foram Arroyo (2005, 2007), Gomes (2002, 2005, 2011), Haddad e Di Pierro (2000), Munanga (2008, 2012, 2019) e Passos (2010) que nos ajudam a discutir a EJA, a negritude, a construção da identidade negra e por onde deve passar o discurso sobre essa identidade contrastiva do negro, cuja base seria a negritude. Neste caminho, nos debruçamos sobre a construção identitária do Brasil ao longo dos tempos, partindo do princípio de que o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais e a inter-relacionamos com a efetivação da educação de jovens e adultos como um direito social.

A coleta das narrativas foi um passo importante desta pesquisa. Ao ouvirmos as jovens estudantes negras da EJA, da Unidade Escolar Miguel Lidião, nos foi possível produzir o conhecimento sobre a realidade da construção de suas identidades. Ao analisarmos suas falas, compreendemos suas opiniões sobre os processos de escolarização desenvolvidos nesta modalidade de ensino e assim contribuimos de alguma forma para superação do racismo e na construção de uma escola democrática, que propicia a discussão das relações étnico-raciais.

Para avultar as discussões, a organização deste trabalho se deu da seguinte maneira: O Capítulo I trata da história da EJA, das políticas educacionais, das iniciativas do Estado e das

influências dos movimentos sociais Negros na luta por uma educação de jovens e adultos na história educacional brasileira, em que abordamos de forma crítica a história, as políticas e os movimentos protagonistas das lutas sociais pela EJA.

No II capítulo realizamos uma reflexão dos termos identidade negra e negritude como processos que se constroem coletivamente, a medida em que apresentamos os caminhos traçados para efetivação destes na vivência negra, ao dado que, tecemos uma ponderação frente a construção identidade negra no cenário educacional, a qual limitamos à EJA.

No capítulo III apresentamos nosso itinerário metodológico. Caracterizamos nossa pesquisa de campo, elegemos os sujeitos da pesquisa, indicamos as fontes para coletas de dados e os instrumentos, técnicas e procedimentos. Na metodologia, indicamos como analisamos as fontes coletadas e explicamos as etapas procedimentais do método de análise de conteúdo de Bardin (1997).

A discussão e os resultados serão apresentados no capítulo IV, onde desenvolvemos a análise de conteúdo dos dados coletados. Para isso, construimos quadros de análises para cada narrativa como forma de classificação dos dados. Em seguida, analisamos os quadros procurando os sentidos e elaborando aferições sobre os elementos fundamentais das narrativas.

Nas Considerações Finais apresentamos os achados da pesquisa e as reflexões obtidas ao logo de todo o estudo.

1 O DIREITO À EJA E O RESGATE DA IDENTIDADE DA JUVENTUDE NEGRA

Apesar de reconhecermos que, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, diversidade, é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que na prática, no jogo de relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades. (Nilma Lino Gomes)

Ao iniciarmos com a citação de Gomes, almejamos, para além de compreendermos no nível do discurso a construção social, cultural e histórica das diferenças e reconhecermos a diversidade como algo belo e que dá sentido à existência humana, ansiamos a construção do entendimento que na sociedade de classes e no seu jogo de relações de poder, as diferenças socialmente construídas que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos, foram sendo naturalizadas, transformadas em desigualdades e utilizadas como justificativas para a situação social e educacional da população Negra na atualidade.

Assim, nessa conjuntura a história de luta pela EJA, esteve sempre pautada nos diferentes movimentos surgidos em favor da educação da população pobre, carente, jovem e adulta. Suas conquistas, limitações e o resgate cultural necessário ocorre em meio a uma sociedade contraditória, absolutamente desigual, injusta e, nos últimos anos, marcada pela crise pandêmica que avultou todas essas problemáticas.

No Brasil, de acordo com dados atuais do IBGE cerca de 11 milhões de pessoas são analfabetas. Essa problemática social resiste no país desde o século XX, encontrando-se ainda sem um conjunto articulado de políticas públicas que consiga superá-la. Contudo, alguns esforços das políticas educacionais têm surtido efeitos, sobretudo nas últimas décadas. A modalidade EJA é um exemplo, visto que, busca restaurar o direito à educação e as aprendizagens violadas durante a infância e a adolescência, um dos principais causadores dos índices de analfabetismo em nosso país.

Neste capítulo apresentaremos o contexto histórico e legal que possibilitaram a efetivação da modalidade de ensino EJA como uma política educacional de acesso e continuidade dos estudos, atentando para às limitações que ocorreram nesse decurso, frente à forma como essa política atingiu a população negra a partir de 1940 no Brasil. Destacaremos aqui, a importância da educação de jovens e adultos para reconstrução da identidade cultural da juventude Negra.

1.1 A luta pelo direito à educação de jovens e adultos

A EJA se constitui em um cenário de tensões e discontinuidades por atravessar contextos políticos, sociais e culturais diversos da sociedade brasileira. Contudo, foi no século XX que tivemos o surgimento de discursos, práticas pedagógicas e de políticas públicas educacionais que objetivaram à instrução da população jovem e adulta no espaço escolar regular.

Nesse viés, torna-se vultoso destacar que a população negra é colocada a margem dos processos educacionais, de modo, que essa educação supra indicada não se torna para esse grupo social um direito assegurado pelo Estado, haja visto, que de acordo com Domingues (2008) predominava a existência de um posicionamento elitista, após a abolição da escravatura, que negava o ingresso e o acesso do negro a educação, mas também a outros direitos que, posteriormente, foram sendo conquistados pela sociedade.

Neste arcabouço, retomando a história da educação de jovens e adultos, surgem ainda no período colonial, os primeiros momentos de uma educação destinada ao público adulto. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), essa educação foi ofertada pelos Jesuítas que eram os mestres que catequizavam e ensinavam as boas maneiras e as práticas de labor aos indígenas e aos negros africanos escravizados.

A presença catequista dos jesuítas era parte do transplante cultural operado pelos europeus para dominação das suas Colônias, a serviço de um projeto civilizatório eurocêntrico que encobria o “outro”. As ações educativas realizadas pelos jesuítas partiam de uma tentativa de aculturação dessas populações para impor conhecimentos e valores eurocêntricos como parte do processo de Colonização e dominação dos Portugueses. Dessa forma, é somente com o movimento de independência, proclamação da República e o surgimento das primeiras constituições que o direito à instrução primária torna-se gratuito a todos os cidadãos, mas tendo uma oferta muito mal estruturada e limitada às crianças.

Nesse decurso, é na primeira república que emergem os movimentos educadores que ansiavam pela ampliação do ensino para todos e todas, uma vez que a população não letrada fora excluída dos processos decisórios da sociedade brasileira, conforme apontado por Haddad e Di Pierro (2000). A educação para participação na sociedade através do voto e o fim do analfabetismo torna-se a promessa e o grande projeto de educação dos republicanos.

Adiante, na década de 1930, no período da “Era Vargas”, foi implementado o primeiro Plano Nacional de Educação que inseriu as pessoas adultas como membros participantes do ensino primário integral obrigatório, mas, que não realizava nenhuma menção à população

Negra. Surgem nesse contexto os primeiros movimentos Negros que reivindicavam ações sociais e políticas, sendo uma delas, o direito a educação. De forma que, “quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão “[...] mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura” (GOMES, 2011, p.136).

O primeiro movimento negro a resplandecer é a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em São Paulo, com o intuito de mobilizar a população afro-brasileira na busca de igualdade racial, nos diversos âmbitos, incluindo o campo educacional, conforme apontado por Domingues (2008). A FNB torna-se o movimento negro nacional de maior expressão e organiza intensas mobilizações em defesa do acesso à educação, já que “a educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor” (DOMINGUES, 2008, p.522).

Assim, um dos mecanismos educativos gestados pela FNB foram os cursos de alfabetização, envoltos nos conceitos de educação e instrução, a saber:

[...] o conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (DOMINGUES, 2008, p. 522).

As aulas ofertadas pela FNB funcionavam na própria sede do Movimento, sendo destinados, em um primeiro momento, aos negros jovens e adultos. A “partir de 1934, passa-se a oferecer, além do curso de alfabetização, o curso primário, que inicialmente funcionava no período vespertino, mas que, em um segundo momento, passou a funcionar no período matutino” (DOMINGUES, 2008, p.524).

[...] a Frente Negra Brasileira teve como propósito a construção de uma articulação política nacional e chegou a transformar-se, em 1936, em partido político. Editou de 1936 a 1938 o jornal “A Voz da Raça” e, em 1937, dissolveu seu partido político juntamente com os demais partidos existentes, com o golpe que instaurou o Estado Novo. A Frente Negra Brasileira chegou a criar uma escola, cuja proposta tinha como lema: Congregar, Educar e Orientar. [...] ela iniciou um debate sobre a educação dos negros no Brasil com repercussão nos anos subsequentes (PASSOS, 2010, p.77).

Adiante, no cenário social da década de quarenta, na fase do crescimento do populismo, os debates em torno de uma educação voltada para adultos engendram no Brasil como uma

temática de política educacional. Aqui, ainda não se pensava em uma educação que integrasse os jovens e adultos. Focalizava-se no sujeito adulto analfabeto como indicado a seguir:

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola (DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001, p.59).

Nesse cenário conjuntural, o Estado brasileiro fortaleceu as suas responsabilidades com relação à educação dos adultos, instaurando políticas públicas educacionais que visam a diminuição dos índices de analfabetismo nesse grupo social. Tal problemática era predominante, visto que, o Censo Populacional de 1940 mostrava que 56% da população de 10 anos a mais não sabiam ler e escrever, formando um quadro preocupante para uma sociedade que ampliava sua urbanização, modernização e industrialização.

A partir dos altos índices de pessoas não escolarizadas, foi-se adotado um discurso nacional contra o analfabetismo, alicerçado nas pressões realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que compreenderam em um contexto pós-Guerra mundial a importância da educação na formação cidadã e o analfabetismo como um problema social a ser combatido em todo o mundo, como elucidam Haddad e Di Pierro (2000).

A mudança de postura adotada pelo Estado brasileiro, deu-se também, mediante as tensões exercidas pelos grupos sociais e “em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida” (Ibid., p.111). Mas, segundo Beisiegel (1979), o Estado não se posicionou em relação a instrução do povo Negro, entretanto, acata as pressões dos órgãos internacionais criando ações, campanhas e programas de alfabetização.

O Estado brasileiro de acordo com Beisiegel (1979), aspirava em seu âmago a formação de corpos operários para as indústrias que estavam em um intenso processo de expansão. Nesse período, visava-se a alfabetização como uma ferramenta para a preparação de profissionais em detrimento do desenvolvimento individual e social, haja visto, que a pessoa analfabeta era compreendida como um estorvo para o novo ideal de sociedade industrializada e urbanizada.

Como o Estado se ausentava da responsabilidade com a educação que integrasse o povo negro, ainda, em 1940 é criado por Abdias do Nascimento³, uma ação que articulou práticas educativas a cultura, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que promoverá por meio da educação cultural “[...] a visibilidade e inserção de negros e negras, tendo o teatro como instrumento [...]” (PASSOS,2010, p.78), a partir da realização de “cursos noturnos de alfabetização de adultos com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura, noções de teatro etc. para trabalhadores, operários, desempregados, empregadas domésticas, entre outros”(Id).

O movimento negro ao formular cursos de alfabetização estava demonstrado a existência de uma população que fora subjugada e ao mesmo tempo combatendo a discriminação, o preconceito racial e auxiliando no processo de valorização da cultura afro-brasileira “nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p.137), ainda que essas organizações tenham vivenciados processos internos de conflitos e contradições.

Nessa conjuntura, a Educação de Adultos tornou-se oficial no contexto educacional brasileiro com a aprovação do Decreto n. ° 19.513, de 25 de agosto de 1945, que apresentava o propósito de vincular as transformações sociais com as educacionais. Faz surgir assim, a concepção de educação atrelada ao ensino profissional, conforme analisa Beisiegel (1979). Ao final desta década, foram criadas a Lei Orgânica do Ensino Primário e a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

A Lei Orgânica do Ensino Primário, n. ° 8.529, de 2 de janeiro de 1946, aspirava a oferta do ensino primário supletivo aos adolescentes e adultos como modalidade de ensino, oferecendo cursos de aprendizagem agrícola, industrial e artesanato, entretanto, a oferta ocorria de modo aligeirado, tendo o curso supletivo para adolescentes e adultos duração de dois anos de estudos (BRASIL,1946). Em consonância, fora criado o Departamento Nacional de Educação o Serviço de Educação de Adultos que objetivava coordenar e orientar os planos anuais e plurianuais do ensino supletivo.

Advindo da Lei Orgânica do Ensino Primário é lançada em 1947, pelo Ministério da Educação e Saúde, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, que apresentava, de acordo com Beisiegel (1979), o intuito de tornar a educação de base uma

³ Abdias do Nascimento foi um dos expoentes na luta contra a discriminação racial e a valorização da cultura negra, na qual utilizou da dramaturgia para evidenciar a baixa representatividade da população afro-brasileira no cenário social e de sobremaneira no meio artístico. Atuou na política como Senador e Deputado Federal, dedicando sua vida ao ativismo dos direitos humanos às pessoas negras. Sua trajetória encerra-se em 23 de maio de 2011, com sua morte.

realidade possível a todos os cidadãos iletrados, situados nas zonas urbanas e rurais do país, para assim estimular o processo de desenvolvimento econômico. Sobre a CEAA, Osmar Fávero (2010) argumenta:

Embora definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores.” Estava se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor; “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais tarde (FÁVERO, 2005, p.3).

A CEAA compreendia o processo alfabetizador como a aquisição da escrita e da leitura, porém, torna-se uma campanha importante para a EJA por ser a primeira ação direcionada especificamente para esse público, a qual atendeu diversos estados e municípios a partir de convênios com as secretarias de educação, possibilitando a construção da infraestrutura necessária ao ensino primário supletivo no meio urbano e rural.

Com tudo, a CEAA não gerou os impactos almeçados, uma vez que, homogeneizou e desprezou a diversidade e os contextos aos quais tais sujeitos estavam inseridos em uma única forma de ensinar e aprender, não fornecendo conseqüentemente a especificidade pedagógica e metodológica para a referida modalidade de ensino, conforme Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001). Era um ideal educacional elitizado aplicado a quem não fazia parte da elite, pois:

[...] pressupões a necessidade de uma determinada educação para todos; consideram que essa educação deve alcançar a todos, mesmo quando nem todos tenham consciência dessa necessidade; deduzem conteúdos dessa educação necessária, de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade (BEISIEGEL, 1979, p.86-87).

Desta forma, entre os anos de 1950 e início de 1960 algumas campanhas em prol da alfabetização massiva de adolescentes e adultos começam a emergir, entretanto, a população negra continuava à margem das ações governamentais, mesmo com a insurgência de organizações e movimentos em prol da população Afro-brasileira. Destaca-se nesse período, como ação governamental a Campanha de Educação Rural (CNER) voltada para as pessoas “iletradas”, em sua maioria adultos, que viviam em comunidades rurais, em que se abordava “a educação sanitária, a higiene e a saúde, a introdução de algumas técnicas agrícolas. [...] campanhas de água filtrada e fossa sanitária, assim como o atendimento às mães no pré e pós-natal” (FÁVERO, 2005, p.4).

Segundo Fávero (2005), em 1956, com o mandato de Juscelino Kubitschek, as campanhas realizadas nas décadas anteriores foram descontinuadas, logo ao assumir a

presidência. Com o plano de governo baseado no desenvolvimento industrial, por conseguinte, a visão de aprendizagem manteve-se atrelada ao trabalho e aos conhecimentos básicos. Neste ciclo, em 1957 é criado o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA) com a intenção de alfabetizar os adolescentes e adultos por meio do canal de rádio. Mais tarde, acontece o primeiro Congresso de Educação de Adultos, tendo como lema: “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que não apresentou expressividade no campo educacional.

No decurso de 1958, acontecem dois congressos importantes. O primeiro, amparado na necessidade de se discutir os processos estruturais que culminaram na exclusão de pessoas Negras da esfera educacional e dos demais espaços sociais, o intitulado “I Congresso Nacional do Negro” que foi elaborado pela a própria militância Negra, na cidade de Porto Alegre. O Congresso Nacional do Negro, de acordo com Passos (2010) abordou temas gerais que integravam as problemáticas vivenciadas pelos negros na sociedade brasileira desde sua concepção. No campo educacional, esse congresso não surtiu os efeitos esperados, pois os apontamentos suscitados não foram contemplados pelo Estado. O segundo congresso ocorrido nesse contexto foi uma continuidade do Congresso Nacional de Educação de Adultos.

1.2 Movimentos pela educação de adultos e pedagogia da libertação

Em 1958 acontece no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado, pelo Governo Federal com o intuito de refletir sobre o fracasso das ações alfabetizadoras realizadas na década. Aqui, se alavanca o olhar sobre o analfabeto, agora visto como alguém capaz de aprender e se desenvolver, mas não se tem quaisquer menções as reivindicações da negritude.

A iniciativa pela organização desse congresso foi justificado em face das profundas alterações que se verificava nas estruturas econômicas e nas condições de vida social no país. O que exigia constante revisão no sistema escolar brasileiro. Entre os temas estava a evolução e situação da educação de adultos; suas finalidades, formas e aspectos sociais; seus problemas de organização e administração; programas métodos e processos (ABE, 1958).

Neste momento, encabeçaram-se estudos e pesquisas sobre metodologias e práticas pedagógicas para os adultos e adolescentes.

[...] a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio

para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos simboliza um momento de mudança, porque inaugurou um tempo de reflexões pedagógicas e metodológicas que intencionavam atender as necessidades culturais e sociais do público adulto e posteriormente dos jovens. Além disso, esse congresso se configura como um marco para a difusão das ideias freireanas quanto a alfabetização popular de adultos, que expunha o analfabetismo como um problema não do analfabeto, mas social, relacionado com as condições desiguais a qual o povo brasileiro foi formado, elucidando “[...]a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória” (FREIRE, 2013, p. 59).

A partir de Paulo Freire e a sua mobilização em torno de uma educação dialogal e sensível às mazelas humanas, eclodiram diversos movimentos educacionais baseados em suas ideias, inaugurando-se uma nova era educacional, firmada no entendimento de uma educação que fornecesse incentivos que auxiliassem o processo de construção da criticidade, uma “educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização” (IBID., p. 59).

Com a chegada da década de 60, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) o analfabetismo entre as pessoas de 5 ou mais anos havia diminuindo para 46,7%, mesmo as campanhas anteriores tendo obtido um desempenho abaixo do que se era desejado. Contudo, como um saldo negativo, pois o índice de escolarização desse público manteve-se estagnado.

Aqui, ocorre o aflorar dos movimentos de educação e cultura popular alicerçados em Freire, que ganharam força e expressividade nacional, entre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife; o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE); “De pé no chão também se aprende a ler”, Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e o Movimento de Educação de Base (MEB) e o método Paulo Freire.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), os movimentos e campanhas que relacionaram a educação e a cultura popular foram desenvolvidos junto às próprias camadas populares da sociedade, tendo como propósito a valorização dos saberes advindos da vivência cultural dos sujeitos em suas respectivas localidades. Desta maneira, as atividades e os instrumentos de aprendizagem eram centrados nos interesses e necessidades dos adultos, ou seja, partiam de suas experiências enquanto agentes sociais por intencionar a conscientização e emancipação social, política, econômica e cultural.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), as expansões dos supracitados mecanismos de alfabetização popular possibilitaram o surgimento e o fortalecimento de sindicatos, movimentos e grupos sociais que reivindicavam, dentre tantas necessidades, o direito a uma educação fundamentada na criticidade, no entendimento do aluno adulto analfabeto como produtor de cultura e a transformação social por meio da educação.

Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Esse foi considerado um dos períodos em que o poder popular resplandeceu nas buscas dos seus direitos, “embora haja uma ausência de estudos sobre como eram tratadas as questões raciais nas campanhas de alfabetização e movimentos [...] note-se que a grande parte delas se desenvolvia na região nordeste, cuja presença negra, pobre e analfabeta sempre foi majoritária” (PASSOS, 2010, p.84). Com o movimento popular tendo mais visibilidade, Paulo Freire recebe o convite para auxiliar na elaboração do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos junto aos órgãos competentes, em 1963.

Nada obstante, as mudanças e os avanços conquistados pela a Educação de Jovens e Adultos durante o final da década de 50 e início de 60 foram eximidos em virtude do Golpe Militar que acontecerá em 1964, que de forma violenta, censurou, perseguiu e interrompeu as ações, movimentos e campanhas educadoras, apreendendo recursos pedagógicos e exilando os seus principais formadores, entre eles, Paulo Reglus Neves Freire.

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

O período ditatorial brasileiro perdurou até meados dos anos 80, em que, “o Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais” (Id.),

o que favoreceu a extinção das práticas educativas antes existentes, voltadas para os sujeitos jovens e adultos de forma institucionalizada.

Entre os anos de 1964 a 1978, assim como outras ações de cunho social foram encerradas, os movimentos negros, também sofreram com a repressão, tendo suas atividades consideradas ilegais, visto que, como é fomentado por Gomes (2011) a ditadura militar promoveu perseguições frente a todos os movimentos que apresentavam em suas propostas visões de igualdade e que refletiam sobre a importância do debate político com relação a questões raciais.

No Brasil, toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto, as fortes marcas da repressão, com as perseguições às formas organizativas e cassação de direitos políticos, levaram a sair da cena pública não só a luta formal contra a discriminação racial, como também, as demandas dos outros movimentos sociais, embora, os sujeitos que as defendiam continuassem agindo contra a vontade do Estado autoritário. Sobre essas formas de organização, sobretudo, as populares e desenvolvidas pela população negra, ainda há muito que se investigar na história política brasileira (GOMES, 2011, p.41).

Neste interposto, existiram, por parte do governo militar tentativas em dar continuidade à alfabetização de adultos, com isso, em 1967, foi criado o MOBREAL- Movimento brasileiro de alfabetização e o ensino supletivo, em 1971 que tinham como características atender os desígnios do Estado dominado pelo o conservadorismo pedagógico, oferecendo uma alfabetização condicionada à apreensão da habilidade de leitura e escrita.

O MOBREAL é finalizado em 1985, quando o processo de redemocratização do país se firma como uma realidade, sendo substituído pela Fundação Educar que desempenhava a função de coordenar e acompanhar as secretarias de educação frente a execução dos programas do Governo Federal, o que promove o ressurgimento de práticas educativas e sociais a partir de um viés democrático, pois “nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais (HADDAD e DI PIERRO, 2000, P.119).

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar

também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Com a reabertura democrática do País ocorreu o ressurgimento dos movimentos sociais que outrora foram censurados. O debate em torno das desigualdades raciais adquire novos contornos, passando a relacionar-se com as problemáticas envoltas no entendimento de igualdade de direitos, no qual, “a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional” (PASSOS, 2010).

O surgimento do Movimento Negro Unificado⁴ (MNU), se estabeleceu como um dos movimentos negros a apresentar maior visibilidade nacional após a FNB, tendo, de acordo com Gomes (2011) o eixo de luta voltado para fomentação de uma ideologia antirracista e a promoção de reflexões quanto á contribuição do povo negro na história do Brasil, fomentando o debate sobre a importância do resgate da identidade cultural da população afro-brasileira.

A partir dos anos de 1990 entra em pauta com bastante veemência a questão do direito à educação da população Negra reivindicada como principal política pública contra a discriminação racial. O direito à EJA caminha junto com a luta pelo resgate da identidade cultural da população brasileira afrodescendente. De forma que também, ao longo de mais de duas décadas, essa modalidade de ensino sofreu todas as dificuldades para sua manutenção.

1.3 A identidade, conquistas e limitação do direito à EJA

Em 1988, a inserção e retorno da participação civil nas instituições políticas favoreceram o surgimento de uma nova Constituição Federal que estabeleceu a oferta de uma educação pública, gratuita e universal, estendendo-a como um direito às pessoas jovens e adultas. Enfatiza no Art. 205 que “[...] o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

No cenário pós-Constituição Federal de 1988, as intensas mobilizações dos grupos, movimentos e organizações negras, o Estado brasileiro reconheceu o racismo como uma problemática existente no país.

⁴ Em 18 de junho de 1978 representantes de várias grupos se reuniram, em resposta á discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e a prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz, trabalhador, pai de família, acusado de roubar frutas numa feira, sendo torturado no 44 Distrito Policial de Guaianases, vindo a falecer em consequência às torturas. Por conta disso, vários movimentos juntaram-se e fundaram decidiram pela criação de um Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial.

Na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Ao reconhecer publicamente o Brasil como um país racista, o que se configurou foi o comprometimento do governo e da sociedade no combate à discriminação racial e na institucionalização de mecanismos que diminuam as desigualdades entre brancos e negros (GOMES, 2011, p.113).

Nos anos 1990, o Estado ao reconhecer a sociedade brasileira como produtora e reprodutora do racismo busca exercer no campo social as reivindicações do movimento negro, abordando as temáticas gerais suscitadas pelas manifestações deste grupo. Assim, de acordo com Gomes (2011) uma das respostas do governo ao movimento negro foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra em 1996 e a inclusão, em 1995 e 1996 do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que afetaram a legitimação da educação de jovens e adultos para esse público.

Em face, pode se pensar que na durante a década de 1990 “a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos,” (GOMES, 2011, p.113) e que ao final dessa década o movimento negro almeja o estabelecimento “[...] da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (Id.).

Para Passos (2010), adiante, o Estado ampliou a concepção de democracia na educação, principalmente pela perspectiva de universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O que auxiliou no referenciamento da EJA LDB nº 9.394/96, que esclareceu a inter-relação de oferta entre a EJA e a formação profissional.

Ao formalizar a universalização do direito à educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos, foram inauguradas outras possibilidades na história da educação brasileira, e a educação passou a se constituir num direito fundamental do ser humano. Entretanto, a consolidação do direito à educação para jovens e adultos, um resultado de lutas históricas pela democratização da educação brasileira, não saiu do plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à escolarização (Id., p. 860).

Ao tempo que tínhamos garantido o direito a uma educação destinada aos jovens e adultos, o reconhecimento do racismo no Brasil e a promulgação da LDBEN, a EJA ainda sofria as turbulências quanto a sua valorização, disseminação no País e garantia de sua efetividade. Esse fato se certifica quando, nesse mesmo período, a Fundação Educar que era responsável pela coordenação dos programas governamentais é extinta. Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a

assumi-los com recursos próprios, muitas vezes sem qualquer preparo em termos de gestão (DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO, 2001).

Em 1996 acontece também a exclusão da EJA do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que refreou os avanços dessa modalidade, uma vez que o repasse financeiro deste fundo voltado para a educação priorizou a o ensino fundamental de crianças e adolescentes em detrimento dos jovens e adultos, de acordo com (Id.).

Surgem, nessas circunstâncias, ao final da década de 1990, a nova geração de programas para EJA, como o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) que apresentava uma ação de cunho assistencialista e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que possuía uma pedagogia voltada para a construção da cidadania. Com a entrada do século XXI, novas concepções educacionais vigoraram no Brasil, pois os sindicatos e movimentos sociais ganham mais forças e notoriedade e a EJA adentra a esse cenário educacional (GOMES, 2011).

No novo século, a EJA galga a posição de modalidade de ensino por meio da resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos nas etapas da educação básica, ensino fundamental e médio. No mesmo ano foi lançado o Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000 que ancora a EJA nos princípios da proporcionalidade, equidade e diferença. O Parecer 2000 além de estabelecer princípios para EJA apresenta três funções para a modalidade, sendo elas:

A [...] **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano [...] (BRASIL, 2000, p.7)

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Id., p.9).

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade

educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Id., p.11). (grifos nosso).

O Parecer nº 11/2000 alavancou o entendimento sobre a importância da EJA ao apresentá-la como um instrumento reparador de uma *dívida histórico-social* com aqueles que tiveram negado o acesso à educação e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como um mecanismo de pertença social. Deste modo, de acordo com o supracitado Parecer, a EJA torna-se reconhecida como uma dívida e prioridade nacional. Cabe enfatizar que até este percurso inexistia alguma resolução, norma ou parecer educacional que de modo específico colaborasse com a dívida histórica da população negra.

Nesse contexto, o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (GOMES, 2011, p.114).

Nessa perspectiva, para Munanga (2005) é a partir do direito a educação e sobretudo por meio da educação ofertada aos jovens e aos adultos que nasce a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados na população negra por uma cultura racista.

De acordo com Gomes (2011), a partir do ano de 2003 como o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), os movimentos sociais ganham mais destaque e a EJA passa a ser considerada uma prioridade do governo. Em relação à população negra, o Governo Federal instituiu a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e sanciona a Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2000 que determina que aos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira nas etapas da educação básica e a inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro (GOMES, 2011).

A partir do novo panorama traçado por meio da Lei nº10.639 de 09 de janeiro de 2003, teoricamente, se dá mais ênfase à pluralidade cultural e étnica, tendo uma educação, agora voltada para o reconhecimento da identidade cultural também da população Negra.

Para a Educação de Jovens, o Governo Federal juntamente com o MEC criou a Secretária Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Nesse curso, ocorre o surgimento de programas como o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em 2005, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos em 2007 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 2009. Esse período é marcado pela vinculação da EJA ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Neste cenário, percebe-se que a EJA é centralizada como uma proposta política que intenciona a ampliação da escolarização dos jovens e adultos.

De 2011 a 2014, com o mandato de Dilma Rousseff, os programas efetivados no governo anterior permaneceram como prioridade e surgiram novas iniciativas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Nacional de Educação no campo e o Programa Mulheres a Mil.

Em meados de 2016, com o Governo de Temer, a EJA deixa de ser prioridade governamental e ocorre o ressurgimento de uma política conservadora de cunho neoliberal, que priorizou a redução de gastos e acarretou no congelamento dos investimentos e financiamentos na pasta da educação por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, havendo retrocessos frente a participação popular no debate sobre a educação.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE) foram silenciados, existindo um “[...] desvanecer democrático-participativo nas políticas educacionais e um estreitamento na relação com o setor privado que pôs em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras” (Idem, 2021, p.120). Os investimentos na EJA foram suspensos e não tivemos a elaboração de novos programas e ações destinadas a essa modalidade de ensino.

Com o governo de Jair Bolsonaro (2019- 2022) manteve-se uma política neoliberal, que visou o aparelhamento do Estado e das instituições públicas. Desta forma, o governo enfatizava em suas propostas e posicionamentos a educação a distância e a domicílio, o famigerado homeschooling. Conforme Santos e Nunes (2021), a EJA tem pouca notoriedade nessa agenda

governamental, o que culminou na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e inclusão (SECADI) e a inexistência de programas ou políticas educacionais que contribuíssem com a valorização da modalidade. Entretanto, em 2022 o governo reformulou as propostas do Programa Brasil Alfabetizado e pouco se conhece sobre os caminhos percorridos pelo o PBA nesse governo.

Infere-se ao analisarmos os percursos históricos das políticas sociais que fomentam e fomentaram a efetivação do direito à EJA a predominância e persistência de uma visão de educação aligeirada, semelhante a outros momentos da história. Percebe-se que a EJA foi e continua sendo tratada como uma política emergencial e transitória, subsidiária a programas de redução da pobreza, mantendo uma concepção de educação compensatória que inspirou o ensino supletivo com a reposição de estudos não realizados na “idade própria” (PASSOS, 2010). Tudo isso limita o direito à EJA, colocando obstáculos para sua efetivação, no contexto da luta pelo resgate da identidade da população negra.

Neste transcurso, os movimentos sociais foram grandes representantes na luta por igualdade de acesso a educação e na efetivação da EJA, tendo como destaque o Movimento Negro que deste a formalização escolar luta pela a possibilidade de acesso das pessoas negras, crianças, jovens e adultos ao campo educacional.

Para Arroyo (2005) a Educação de Jovens e Adultos “[...] é campo ainda não consolidado” no que diz respeito à pesquisa, às políticas públicas, a diretrizes educacionais, formação de professores e propostas pedagógicas. Por isso, há uma diversidade de tentativas de “configurar sua especificidade”. Segundo o autor, atualmente há vários indicadores de uma mobilização em torno da EJA, que podem ser percebidos nas ações do Estado, das instituições, ONG's, igrejas, e de diversos seguimentos da sociedade em geral.

Entretanto, o sistema escolar formal continua fechado para esses indicadores, e necessita pensar e agir com o objetivo de transformar a EJA, de fato, em “um campo de responsabilidade pública” (IBID, p. 22).

Assim, concluímos que o surgimento da EJA possui uma relação com os movimentos sociais e a sociedade civil organizada, uma vez que essa modalidade se constitui sob as reivindicações históricas e sociais de amparo aqueles que por diversos fatores foram impedidos de adentrarem o espaço educativo, assim como a população negra.

2 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Todos possuímos uma identidade! A partir dessa assertiva e dos conhecimentos advindos do senso comum, compreendemos que a identidade é aquilo que somos individualmente, ao dado que nos esquecemos do caráter coletivo que rodeia esse termo. Desta forma, é interessante situarmos que de acordo com Munanga (2012), a identidade é uma construção pessoal e coletiva que carece de um profundo conhecimento de si e do outro.

Nesse contexto, o interesse deste capítulo está contido em conceituar e apresentar os termos identidade negra e negritude, a partir da compreensão do que é a identidade coletiva que reverbera na identidade individual. Nesta perspectiva, focalizaremos na identidade coletiva, que representa um grupo social, nesse caso o negro e tecemos fundamentações sobre a construção da identidade negra, à medida que a relacionaremos com a educação de modo geral e com a EJA.

2.1. Pensando a identidade negra e a negritude como uma construção social coletiva

No âmbito da construção da identidade racial de um grupo étnico é necessário compreendermos a conceituação dada ao que de fato é identidade. Desta maneira, enfatizamos a diferenciação entre a identidade individual que “faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência” (MUNANGA, 2012, p.8) e a identidade coletiva que “é uma categoria de definição de um grupo”(p.9). Nessa conjuntura, o que interessa para o desenvolvimento dessa pesquisa é a identidade coletiva de um grupo étnico que reverbera na formação da identidade individual, assim, focalizamos na população negra.

Deste modo, apresentamos o conceito de identidade negra presente no dicionário escolar afro-brasileiro de Nei Lopes (2015), que conecta a construção da identidade negra ao sentimento de pertencimento coletivo.

Identidade é a convicção de um indivíduo tem de pertencer a um determinado grupo social, convicção essa adquirida a partir de afinidades culturais, históricas, linguísticas etc. À época deste Dicionário, no Brasil, a mobilização coletiva dos afrodescendentes em direção às suas reivindicações específicas ainda tem como entrave a falta de uma definição unanimemente aceita sobre quem é efetivamente negro no país (LOPES, 2015).

Por conseguinte, para que se construa a identidade racial, é de suma importância se sentir pertencente ao coletivo do próprio grupo étnico, mas para que isso aconteça, de acordo com Munanga (2012), é necessário um processo de desvinculação das ideias da branquitude que fomentaram e inculcaram na sociedade brasileira e nas pessoas negras o sentimento de

preconceito quanto as suas origens africanas, gerando, o que estudiosos sobre as temáticas negras denominam como racismo estrutural. Por esse motivo, é que a identidade negra é um processo coletivo e que para se efetivar necessita de um retroceder histórico como defendido por Munanga (2012).

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012, p.10).

Segundo Gomes (2002), a identidade negra se constitui mediante o estabelecimento de relações entre os sujeitos, configurando-se assim, como um processo construído socialmente, historicamente e culturalmente por meio dos conflitos raciais que se propagaram e afetaram drasticamente o reconhecimento do negro enquanto negro. A vista disso, sobre a construção da identidade negra, Gomes (2005) esclarece:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Neste sentido, é imprescindível elencar, conforme Gomes (2005) que a identidade de forma geral não é algo inato ao indivíduo, ou seja, ao nascermos, não nos reconhecemos com sujeitos pertencentes a algum grupo cultural, mas é ao longo das vivências e trocas que construímos as nossas identidades culturais e raciais, visto que, a identidade “ é um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de diversas práticas[...]” (GOMES, 2005, p. 41).

Neste contexto, a identidade negra possui uma inter-relação como o movimento político- ideológico da negritude. Conforme Munanga (2012), a negritude é um movimento dos negros politizados, que reconhecem a estrutura social que os marginalizou por séculos e por isso retomam a sua afirmação cultural se desassociando dos ideais colonizadores da branquitude. Assim, a construção da identidade negra está indubitavelmente atrelada a negritude, ou melhor dizendo, a retomada cultural e racial, bem como, com a quebra de uma

visão social embranquecida, eurocentrada se negro. Nesse processo social, a educação é uma importante ferramenta.

2.2 A construção da identidade negra no campo educacional: a EJA em perspectiva

Na história educacional brasileira o segmento negro esteve durante um grande período de tempo excluído dos processos educacionais. A conquista pelo direito à educação das pessoas negras existiu devido às reivindicações dos movimentos e frentes que lutavam pelo o direito ao acesso escolar. Desta forma, conforme Passos (2010), a educação incutida em uma perspectiva neoliberal tornou-se um direito para a população negra e demais minorias sociais a partir de uma visão que a tornava uma ferramenta para a formação de trabalhadores, a qual a EJA se destaca.

Neste contexto, de acordo com Gomes (2002), a partir do contexto histórico educacional, a escola tem reiteradamente manifestado as desigualdades sociais, ainda que de forma diferente do que é visto na sociedade, pois a escola transforma as dificuldades do aluno negro em deficiências, ao dado que minimiza a abordagem das questões raciais e identitárias.

Sabendo que a educação reproduz as desigualdades e preconceitos socialmente estruturados sobre os negros, é salutar evidenciar que a ausência da Lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo educacional brasileiro a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", existe um motivo: o racismo.

Por essa circunstância é substancial a superação da ausência de práticas educacionais em alusão às questões negras, sendo imperativo, que “para sair da inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país”(GOMES, 2002, p.41), sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, que como já elucidado em outros momentos apresenta uma incontestável maioria de alunos negros matriculados.

A superação da ausência na escola de prática e debates voltados para as relações raciais, acontecerá mediante a mudança de conduta dos estabelecimentos de ensino e dos seus integrantes.

A descolonização curricular defendida por Gomes (2012) consiste na reestruturação das temáticas presentes nos currículos, diz respeito, fundamentalmente, ao reconhecimento das diversidades culturais presentes em uma sociedade, bem como, ao combate das práticas racistas

que fomentaram os discursos educacionais e a inclusão das múltiplas concepções e ideias percebem a sociedade com um campo heterogêneo e diverso.

A alteração das bases dos currículos da educação Nacional é um caminho que visa auxiliar o processo de construção identitária dos jovens e adultos inseridos na EJA, quando bem articulada com a Lei nº 10.639/03.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências[...] (GOMES, 2012, p.105).

O currículo é peça fundamental para a inserção das temáticas envoltas na educação étnico racial no espaço escolar e muito tem a agregar para a construção da identidade negra dos alunos EJA, ao dado que o currículo proporciona a mudança das práticas pedagógicas. Assim, a presença do debate racial nos currículos educacionais pode afetar positivamente a abordagem racial nas salas de aulas e conseqüentemente auxiliar na construção identitária negra.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia constitui-se num momento fundamental da pesquisa, pois é quando relacionamos teoria e prática, nos aproximamos do fenômeno e nos lançamos no desafio de alcançar os objetivos indicados no trabalho. Minayo (2007) entende por metodologia o caminho do pensamento e ao mesmo tempo a prática exercida quando abordamos a realidade. A mesma inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sensibilidade). A metodologia, como afirma a autora, ocupa um lugar central no interior das teorias.

A seguir apresentamos a abordagem metodológica e passos da operacionalização empregados para o desenvolvimento da pesquisa, caracterizando-a e definindo os procedimentos, as técnicas, as formas de tratamento dos dados e os mecanismos para analisá-los.

3.1. Caracterização da escola

A Instituição de Ensino utilizada como base para a coleta dos dados desta pesquisa foi a Unidade Escolar Professor Miguel Lidiano, localizada na zona urbana da cidade de Picos, no Estado do Piauí. A mesma encontra-se situada especificamente na Rua Lírio Baldoíno S/N, no Bairro Junco. A suprarreferida escola é da rede Pública Estadual, sendo pertencente à 9ª Gerência Regional de Educação (9ª GRE) e mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC).

A Instituição predita oferta à comunidade o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, o Ensino Médio com as turmas de 1º, 2º e 3º ano e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos que integraliza o Ensino Fundamental com a oferta da IV e V etapa e o Ensino médio que corresponde as etapas VI e VII. O atendimento oferecido pela escola abarca os horários da Manhã e tarde com a Educação básica e durante o período noturno ocorre a oferta da EJA.

Neste sentido, sendo a EJA o cenário educativo que interessa para o desenvolvimento desta pesquisa, torna-se importante mencionar que a referida modalidade no âmbito da Escola Miguel Lidiano conta com quatro turmas relativas às etapas anteriormente descritas, na qual promovem atendimento ao público de todas as idades a partir dos 16 anos, conforme legislação em vigor.

Ademais, a escola conta com um prédio que apresenta atualmente 34 anexos a constar com : 8 salas de aulas; 1 laboratório de informática; 1 laboratório de Ciências; 1 secretaria e 1 sala de arquivo; 1 sala para diretoria , 1 coordenação pedagógica; 1 sala para os professores; 1 biblioteca e 1 pequeno depósito; 1 refeitório; 1 depósito; 1 lavanderia; 1 casa para gás; 1 saída para o lixo; 1 cozinha, 2 banheiros para os docentes, 1 banheiro regular; 4 banheiros para os estudantes, 1 depósito grande ; 1 pátio de lazer , 1 almoxarifado; 1 quadra e uma área de convivência.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola atendeu cerca de 475 alunos até o ano de 2022, sendo essa quantidade dividida nos três horários de funcionamento da instituição escolar.

3.2. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram entrevistadas 5 estudantes que aqui foram denominadas pela sequência alfabética A, B, C, D e E. As participantes possuem 16, 18, 19 e 30 anos de idade e são matriculadas nas etapas IV, V, VI e VII da Educação de Jovens e Adultos. A escolha das colaboradoras deu-se mediante a observação realizada na escola, na qual a ideia central se sustentou em convidar pessoas que apresentassem fisicamente traços negroides, mas que ao mesmo tempo tivessem traços que socialmente não são atrelados às pessoas negras. Assim, escolhemos negras retintas e de pele clara.

As entrevistadas são de origens simples e moradoras da zona periférica. Duas são mães e conciliam a maternidade, o trabalho e os estudos. Todas vivenciam a realidade do trabalho informal.

3.3. Abordagem, tipo de pesquisa, procedimentos e técnicas de coleta de dados

O percurso metodológico estabelecido para o desenvolvimento dessa pesquisa decorre do seu objetivo geral de “refletir sobre a construção da identidade negra no contexto da Educação de Jovens e Adultos”. A partir disso, atentamos para as problemáticas de implementação da supracitada modalidade de ensino no que tange a valorização e a constituição identitária racial da população negra e afro-brasileira.

Nessa perspectiva, optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, haja vista, que diante as contribuições de Treviños (1987) sobre as pesquisas em ciências sociais é esclarecido que a pesquisa de abordagem qualitativa ao apoiar-se na investigação de um objeto

da experiência humana ou fenômeno que apresenta variadas nuances de estudo é considerada imprescindivelmente descritiva.

Ao avançarmos defronte os objetivos propostos, enquadrámos a abordagem qualitativa em uma pesquisa do tipo descritiva, dado que, está irá “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL,2002, p.41), na qual descrevemos os entraves frente a EJA e a construção identitária racial da negritude nesse cenário educativo.

Dialogando com as reflexões de Treviños (1987), os estudos que apresentam o viés descritivo focalizam com intensidade nos conhecimentos e informações que rodeiam o objeto estudado, a partir da finalidade de descrever com rigor os eventos explorados na pesquisa. Sobre a pesquisa e estudo de caráter descritivo o autor supracitado esclarece:

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (TREVIÑOS, 1987, P. 110).

A partir desse aporte, seguimos a concepção de Minayo (2007) sobre a significação da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p.21).

Conforme defendido por Minayo (2007), apoiamo-nos no entendimento de que a pesquisa qualitativa se desenvolve mediante a elaboração e emprego da fase exploratória, do trabalho de campo e da análise documental, uma vez que buscamos realizar a coleta de dados a partir da aproximação com a realidade social dos sujeitos alvos desta pesquisa.

Neste ensejo, a fase exploratória é classificada como o momento de elaboração do projeto de pesquisa, na qual apontamos os objetivos, a metodologia, o problema, as hipóteses e os demais procedimentos que conduziram à pesquisa de campo. Em seguida, temos a segunda fase, que corresponde à busca de dados, na qual o pesquisador aplica os conhecimentos teóricos, na prática, por meio da observação, entrevistas, questionários ou outros instrumentos de coletas

de dados. Ao final, realiza-se a análise documental, que consiste no tratamento dos dados coletados conforme estabelecido por Minayo (2007).

A partir das disposições anteriores, buscamos compreender as concepções históricas da EJA em consonância com as disparidades raciais que afetam o acesso ao direito à educação da população negra e afro-brasileira ao cenário educacional, projetando grande parte desse grupo à inclusão na EJA. Nesse ensejo, focalizamos no sentido sociológico da palavra integração, que se qualifica como um “[...] conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições [...]” (PIRES, 2012, p.56).

A integração apresenta um aspecto social, à medida que o seu contraponto é a desintegração, ou seja, aqueles que não estão integrados socialmente, encontram-se desintegrados das decisões e direitos socialmente estabelecidos (PIRES, 2012). Doravante, intenciona-se refletir ao decurso desta pesquisa que a integração da negritude⁵ no espaço escolar ocorreu mediante a avaliação de que o direito à educação esteve relegado a essa população e que no atual cenário social, ainda não é ofertado de forma hegemônica. Dar-se, nessa conjuntura, o aspecto social da referente pesquisa e a especificação quanto ao seu propósito de descrever a realidade dos estudantes negros e afro-brasileiro da EJA, no que tange a formação identitária desse grupo social.

Ademais, essa pesquisa apoia-se em procedimentos bibliográficos, documentais e no levantamento de campo e na exploração de narrativas. Iniciamos o trabalho de pesquisa com um estudo bibliográfico procurando compreender os vários conceitos presentes no projeto.

Na perspectiva de Gil (2008), o procedimento bibliográfico corresponde a uma pesquisa embasada em referências textuais que permite ao pesquisador observar um fenômeno de modo amplo, a partir de considerações de autores diversos que abordam o tema em destaque, ou seja, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos” (IBIDEM, p. 50). Neste viés, por meio dos procedimentos bibliográficos relacionados à temática pesquisada, elaborou-se o referencial teórico.

Ante o exposto, os procedimentos documentais foram empregados intuindo, de acordo com Gil (2008) o estudo de materiais ou documentos que não foram analisados de forma

⁵Compreendemos por negritude um movimento de autoafirmação cultural do negro, que visa conduzi-lo rumo as suas origens africanas, aos valores culturais e a preservação de uma identidade racial comum ao povo negro. Desta forma, a negritude é um movimento de carácter cultural, visto que, a população negra sofreu as mais cruéis formas de desumanização e tiveram seus valores tradicionais sucumbidos pela cultura europeia, que almejava em seus discursos a civilização dos negros africanos, assim, “a negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela.” (MUNANGA, 2019, p. 101).

sistemática ou que podem ser reanalisados, a depender do tipo da pesquisa. Ademais, conforme Treviños (1987) o procedimento documental estrutura-se na concepção de uma pesquisa descritiva, uma vez que, o pesquisador reunirá uma extensa quantidade de informações sobre a temática abordada. Diante disto, promovemos a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a finalidade de refletirmos sobre o posicionamento da instituição pesquisada frente a abordagem da temática racial e identitária dos alunos negros e afro-brasileiros, na qual, objetivando respaldar as reflexões obtidas a partir da análise do PPP, investigamos os projetos existentes na escola.

Nesta conjuntura, com o levantamento de campo almejamos a aproximação com o espaço escolar que oferta a Educação de Jovens e Adultos e conseqüentemente o contato com os alunos público alvo desta pesquisa. O contato com a escola e os alunos nos permitirá, de acordo com Gil (2008), obter algumas vantagens para o desenvolvimento dos resultados e conclusão de aspectos qualitativos, uma vez, que teremos o conhecimento mais consistente da realidade estudada e a possibilidade de obtermos uma gama maior de dados coletados. Assim, o mesmo autor, sobre o levantamento de campo salienta:

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 2008, p.55).

3.4. As narrativas

Posteriormente, a fim de conduzirmos a pesquisa proposta rumo a obtenção dos dados que embasassem as discussões suscitadas, partimos para a coleta e exploração de narrativas identitárias dos alunos negros, retintos e afro-brasileiros no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo aplicado ao coletarmos as narrativas foi o de captar os sentidos que as alunas atribuem as experiências vivenciadas na EJA enquanto negras. Nesta conjuntura, a utilização das narrativas acontece devido a necessidade de conexão com o público alvo e tendo em vista, que na abordagem qualitativa do tipo descritiva “[...] os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário[...]” (TREVINÓS, 1987, p. 128).

De modo conseqüente, à apreensão das narrativas das educandas se deu através da aplicação da técnica de entrevista, mediante ao entendimento de que esse instrumento possibilita o contato verbal do pesquisador com o núcleo pesquisado e conseqüentemente a

construção de informações que mais se adequa aos objetivos da pesquisa desenvolvida, conforme Minayo (2007).

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização[...] (MINAYO,2007, p.64)

Assente, demos enfoque em dois tipos de elaboração de entrevistas, sendo elas: a entrevista semiestruturada “[...]que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64). E a entrevista focalizada, que “se destina a esclarecer apenas um determinado problema. ” (IBID.). Nesse contexto, cabe salientar que as entrevistas ocorreram a partir da elaboração de um roteiro de perguntas condizentes aos objetivos propostos a pesquisa, sendo efetivada por meio da seleção dos participantes.

Desta feita, com os dados coletados, as narrativas das alunas de raça negra e o Projeto Político Pedagógico da escola, partimos para os mecanismos de análise e tratamento dos dados.

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados catalogados ocorreu através do emprego da técnica de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, que conforme defendido por Bardin (1997), consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN,1977, p. 42).

Logo, de acordo com Bardin (1997), esse modo de análise visa a aplicação das técnicas que mais se adequam aos objetivos do estudo e a natureza narrativa dos dados obtidos, revelando assim, que o método de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa tem sua aplicação efetivada quando os sujeitos participantes do estudo expõem suas ideias e opiniões frente a temática investigada.

Desta feita, esta pesquisa fixou-se nas três etapas procedimentais do método de análise de conteúdo de Bardin (1997), sendo elas: a pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação. Na pré-análise o pesquisador organiza os dados, especificando quais serão

analisados, pois esse momento é compreendido como o corpus do estudo, pois é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

De acordo com Bardin (1977) a etapa exploração do material consiste na codificação dos dados, e se subdivide em três categorias: unidades de registro, que corresponde ao que será analisado; a unidade de contexto, que diz respeito ao local e as ideias que contextualizam a unidade de registro e a categorização, que é a classificação dos elementos a serem analisados.

Na última etapa, temos o tratamento e a interpretação dos resultados, que objetiva a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1997, p. 117). Essa etapa deve ser realizada por meio da inferência, que se apoia “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 1977, p. 133), ou seja, aqui será realizado às deduções para descrever os dados a partir de um apoio bibliográfico.

Em conformidade com a etapa de exploração do material presente no método de análise de conteúdo, apontamos que a pesquisa aqui relatada possui como unidade de registro os termos: identidade negra e Educação de Jovens e Adultos. Estes termos foram analisados mediante o contexto narrativo e documental a qual estavam envolvidos, no qual as variáveis estão presentes no bojo das análises. Posto isso, a categorização realizou-se seguindo o critério semântico, que corresponde a criação de categorias, neste caso, de quadros de análises para as respostas das entrevistadas e para o Projeto Político Pedagógico da escola.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Para compreendermos as abordagens relativas à constituição da identidade negra no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, fez-se necessário a aproximação com algumas estudantes que compõem essa modalidade de ensino na Escola Estadual Miguel Lidião. Assim, estabelecemos a conexão com a escola a partir de visitas e conversas com a equipe gestora e em seguida demos início ao contato com cinco estudantes mulheres com idades de 16, 18, 19 e 30 anos, matriculadas nas etapas IV, V, VI e VII do Ensino Fundamental.

Torna-se importante mencionarmos que o interesse pela coleta das narrativas centralizou-se na busca por constatar se as temáticas negras estavam sendo, ou se foram abordadas no contexto da sala de aula e na Instituição escolar, a partir do ingresso das estudantes na EJA, em que nos perguntamos: Como esses conhecimentos colaboram na constituição da identidade dessas jovens Negras?

Salienta-se, que para ouvirmos as histórias dessas jovens estudantes negras sobre suas experiências na Educação de Jovens e Adultos, foi imprescindível a adoção de uma postura empática de escuta. De certo, a escuta realizada para a coleta das narrativas aqui descritas e analisadas sustentam-se em um poema narrado por uma das entrevistadas, que diz:

Com o sol, chega o grande raiar do dia. Sou uma negra preta que carrega a força de heroína. Em minha cabeça carrego um grande balde de água e em minhas lágrimas sedentas busco por sabedoria.(Entrevistada A, 2023).

O poema narrado expressa de forma legítima um ponto que foi relatado pelas estudantes aqui entrevistadas: a busca por algo melhor em meio às dificuldades impostas, a busca pelo conhecimento, por sabedoria. A partir dessa colocação iniciamos a análise e interpretação dos dados questionando-nos: o que nos dizem os estudantes da EJA? A diante, temos as respostas dessa indagação a partir das entrevistas e por meio da articulação realizada entre as narrativas das estudantes da EJA e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

4.1. Família, trabalho e vivências de jovem e adulta na EJA

Entender a EJA como um direito é perceber a educação escolar como um mecanismo que promove a inclusão social. Entretanto, em diversos momentos a história educacional brasileira valeu-se da discriminação e da exclusão das classes e grupos sociais mais afetados por uma estrutura econômica que rejeita as “minorias” e que as excluem da vivência dos seus direitos legais.

Em conformidade com a reflexão anterior, Kuenzer (2002) defende que no *modus operandi* da educação brasileira existe uma ideia de “inclusão excludente”, que basicamente consiste na elaboração de múltiplas ofertas de acesso ao sistema educacional, mas, que em contrapartida, as condições destas ofertas são precárias e afetam a permanência e continuidade dos estudos pelo público alvo. Nesse arcabouço, inclui-se tanto as condições políticas, como as econômicas e sociais.

Adiante, apresentaremos as percepções das estudantes entrevistadas sobre as inferências e causas que os conduziram ao ingresso na EJA.

Quadro I - Família, trabalho e vivências de jovem e adulta na EJA

PERGUNTA: Quais as causas que fizeram você cursar o Ensino Fundamental na modalidade EJA?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
Participante A	Porque o meu maior sonho é ter uma formação. Ah, escolhi a EJA também por conta de passar por situações de preconceito nas escolas em que estudei de manhã e à tarde e por conta do trabalho .
Participante B	Por conta do trabalho pela manhã e por ter ficado atrasada alguns anos na escola, achei melhor estudar a noite na EJA.
Participante C	Escolhi estudar na EJA porque para mim é melhor. É o único horário que tenho, assim, sem nenhuma atividade para fazer, porque tenho filho e trabalho durante o dia e a tarde, aí estudando na EJA a noite eu consigo terminar os estudos mais rápido.

Participante D	Eu escolhi estudar na Eja por que é de noite e por que esse é o único horário que tenho. Como eu trabalho em casa, toda hora tem um serviço para fazer e ainda tem a minha filha , por isso eu só consigo estudar à noite mesmo. Ah, também comecei a estudar na Eja porque no tempo das aulas online eu não conseguia estudar ai eu sai da escola e atrasei.
Participante E	Foi por conta do trabalho mesmo! Como preciso trabalhar e o meu serviço e durante o dia inteiro eu só tenho a parte da noite para estudar.
VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS <u>Trabalho + Filhos</u>	
AFERIÇÃO DA PESQUISADORA <p>De acordo com as respostas obtidas nessa seção de perguntas, nos surge a reflexão e constatação que a realidade social das alunas entrevistadas correspondem às ideias iniciais quanto a estrutura e forma de oferta da EJA, como uma modalidade de ensino voltada para atender uma demanda de pessoas que não alcançaram a escolaridade na idade correspondente. Por conta de diversas questões e inclusive, devido ao trabalho. Todavia, é interessante refletirmos sobre a jornada exaustiva vivenciada por essas jovens, que na procura de uma estabilidade desbravam o mundo do trabalho e o conciliam com suas famílias e estudos. Mais interessante ainda, é percebermos como as relações de trabalho afetam as demais esferas da vida, tornando a EJA e os seus programas derivados as únicas possibilidades de iniciação e conclusão dos estudos.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

A elaboração do Quadro I, mostra-nos que as principais causas do ingresso dos jovens e adultos pesquisados na EJA acontece devido às relações familiares, como o cuidado com os filhos e de sobremaneira devido às relações de trabalho. Nesse ensejo, focalizaremos na variável trabalho para o desenvolvimento da análise e discussão dos dados anteriormente elencados.

Prosseguindo e tomando como base que a maioria das entrevistadas destacaram como causa de entrada na EJA o trabalho, apresentamos que mediante as respostas impera o trabalho realizado de modo informal, sem as devidas regularizações trabalhistas. A Entrevistada A não mencionou o trabalho que realiza, a B e a E afirmaram que trabalham como auxiliares do lar, a C trabalha como vendedora e a D mencionou que trabalha em casa como Boleira.

Diante dessas afirmativas, cabe enfatizarmos que o trabalho se torna a cada dia mais exigente do que a educação, sendo isso considerado digno e problemático, pois entre o estudar e o trabalhar o jovem e o adulto optarão em grande medida pelo o mercado de trabalho, ainda que seja o informal, haja visto, que “[...]uma coisa é estudar para o futuro e outra coisa é preparar-se para sobreviver num presente esticado, sempre esticado, sem horizontes de futuro” (ARROYO, 2007, p. 8).

É nesse sentido que o ciclo de evasão dos jovens negros que são maioria na EJA é evidenciado de forma mais proponente, uma vez que, a referida modalidade de ensino é compreendida pelos estudantes como o último meio de alcançar a conclusão dos estudos e com sorte se situar no mercado formal de trabalho. Nesse duelo, o aluno-trabalhador busca conciliar os estudos e o trabalho e quando isso não ocorre, a alternativa é “abandonar” a escola novamente. Assim, é necessário conceber o jovem, o adulto e a juventude negra como um todo por meio de um olhar sobre a sua relação com o mundo do trabalho, suas experiências e condições de trabalho” (LEÃO, 2007).

A partir desse aporte, temos, de acordo com Arroyo (2007) que a EJA ao longo de sua trajetória como modalidade de ensino configurou-se como um projeto de educação popular, uma vez, que o seu público é formado por sujeitos pertencentes às classes socialmente declaradas como baixas e que necessitam de extensivas horas de trabalho para o próprio sustento e de suas famílias. À vista disso, "a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável" (ARROYO, 2007, p.7), mas é necessário a ampliação da sua forma de oferta, na qual busque priorizar esse perfil de aluno, o de trabalhador.

De acordo com a pesquisa “Juventude na escola—sentidos e buscas”, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e outras entidades, no ano de 2013, cerca de 55,0% dos jovens e adultos matriculados na EJA conciliavam o trabalho ao estudo. Desse grupo, 27% trabalhavam na informalidade, sem carteira de trabalho assinada. Nesse viés, para Arroyo (2007) a vivência trabalhista informal dos estudantes da EJA não é contemplada em seus currículos como uma realidade vigente e nem como uma matriz de condução dos processos

educacionais para esse grupo estudantil, de certo, temos que as realidades destes estudantes devem integrar as propostas curriculares.

Mediante ao exposto nessa seção, as narrativas realçam as dificuldades de permanência no ensino escolar regular da negritude e a escolha pela a EJA como uma forma de conclusão dos estudos. É basilar refletirmos sobre a reorganização da EJA e de seu currículo frente ao seu corpo estudantil negro que é maioria nas etapas da educação de jovens e adultos, que enfrenta socialmente embates com uma sociedade estruturalmente racista e discriminatória, a fim de atender a demanda vulnerável dessa juventude e sujeitos adultos por meio de uma reformulação curricular.

4.2 Contribuição da EJA para a vivência em sociedade

Os jovens e adultos que adentram na EJA a percebem como uma possibilidade de iniciar, continuar e concluir os estudos. Desta forma, retrocedendo ao passado recente da EJA percebermos que os sujeitos que a compõem ao longo de décadas apresentam as mesmas características daqueles, que ainda no surgimento dessa modalidade de ensino, lutavam pelo o acesso a uma educação de qualidade, pública e gratuita. São alunos-trabalhadores, pobres, periféricos e em grande maioria negros, cujo direito a educação aos moldes democráticos foram historicamente negligenciados.

Assim a EJA se configura como um espaço de luta, reivindicação e defesa de direitos que foram socialmente conquistados. Congruente, Arroyo (2007) realça que a EJA se apresenta a partir de uma relação estabelecida mediante as tensões e conflitos presentes na sociedade, ou seja, esse campo de ensino está inteiramente vinculado com um projeto de sociedade democrática, visando os processos de inclusão e integração da população como sujeitos detentores de direitos.

A contar do momento de surgimento da EJA até os rumos a que esta modalidade foi submetida é perceptível o distanciamento da mesma da neutralidade. Assim, por meio das narrativas coletadas nessa seção, intuímos compreender de forma prática como a vivência da EJA afeta a vivência em sociedade, uma vez que essa modalidade se forma a partir do ideal de transformação social. Cabe-nos lembrarmos, que apesar do histórico social da EJA, pouco ainda é mencionado nas legislações sobre esse aspecto, sendo os estudiosos do tema que mais esboçam essa característica fundante da EJA.

Quadro II: Contribuições da EJA para a vivência em sociedade

PERGUNTA: Você acha que a EJA contribui para a sua vivência em sociedade? Por quê?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
Participante A	Sim, eu acredito que sim! Aqui os professores falam sobre muitos assuntos, como respeito, solidariedade, que somos todos iguais.
Participante B	Eu acho que sim! Aqui a gente estuda muita coisa. Os professores falam de muitos assuntos do dia-dia mesmo.
Participante C	Eu acho! Por que sempre é falado pra gente da importância de se formar, de estudar, e que só assim a gente pode melhorar de vida. Ter um emprego melhor.
Participante D	Sim, acho que sim! A gente estuda muita coisa. Os professores sempre falam que a gente tem que buscar ser melhor, estudar, arrumar um emprego. Falam que temos que respeitar... essas coisas.
Participante E	Sim! Contribui por que aqui eu consigo aprender muitas coisas tanto dos estudos mesmo, mas também sobre a vida.
VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS <p>As cinco participantes apontam que a EJA forma para a vivência em sociedade, pois os professores abordam diversos assuntos presentes na vida em social.</p>	

AFERIÇÃO DA PESQUISADORA

A partir das narrativas coletadas para o desenvolvimento desta seção é perceptível que para as estudantes participantes a EJA contribui para a vivência em sociedade, haja vista, que durante as aulas é comum, de acordo com o exposto, a abordagem de assuntos que circundam a vida social. Entretanto, por meio das respostas coletadas conseguimos perceber também, que as temáticas que frequentemente são apresentadas ou faladas no contexto da sala de aula se aproximam mais do viés motivacional, do campo trabalhista e das normas de conduta, não sendo explorado as questões sociais que afetam de forma coletiva o público da EJA, como o racismo, a discriminação e as múltiplas formas de preconceito.

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

Mediante as narrativas do quadro II, as entrevistadas expõem que sentem que a EJA auxilia na vivência em sociedade, ao dado que na sala de aula os professores perpassam a ideia e a visão de ensino conteudista. Contudo, as temáticas abordadas ainda se configuram como poucas mediante a importância social que a Educação de Jovens e Adultos desde a sua origem, quando estava conectada aos ideais da educação popular, até o momento de se tornar uma modalidade de ensino.

Infere-se nesse sentido, atentarmos para a problemática da perda da identidade da EJA, pois quando essa modalidade se distancia das questões sociais que afetam diretamente as vidas dos jovens e adultos desse campo educacional e que circundam as relações estruturalmente aceitas por uma sociedade que repreende o diferente e o isola do conhecimento de si e de sua história, somos colocados diante da fragmentação da EJA.

Defronte a fragmentação e perda da identidade da EJA, Haddad e Di Pierro (2000) expressam que a EJA deve manter o seu foco concentrado nas demandas sociais e na democratização das oportunidades de ensino e que a sua crise identitária advém da focalização nas visões formativas que priorizam a “[...] aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar [...]” (p.127), em detrimento de levar para a sala de aula as próprias vivências juvenis e adultos.

De certo, não é proposto que os professores excluam de suas abordagens com os alunos, como relatado pelas participantes dessa pesquisas, as questões relativas à motivação, as normas de conduta e a visão mercadológica, mas o adequado é que nos estabelecimentos de ensino que oferta as etapas da EJA seja abordado de modo mais enfático as questões sociais que envolvem

a vivência do seu público alvo, que como já demonstramos é composto em maioria por pessoas negras, baixas rendas e trabalhadores informais.

4.3 O reconhecimento da pertença racial

Etimologicamente o verbo pertencer, do Latim *pertinere*, termo polissêmico, apresenta algumas significações variadas, no entanto, uma se adequa ao que aqui queremos analisar, sendo ela: a ideia de pertencimento conectada ao ideal de fazer parte de algo. Assim, podemos perguntar ao decurso desta pesquisa, que "algo" seria este, o alvo do pertencimento? No nosso caso, o algo a se pertencer é a raça negra.

Para Meyer (2006, p, 63) o pertencimento de caráter social ocorre mediante algumas condições, como: “[...] ter nascido ou ter-se casado dentro de determinados grupos ou territórios, compartilhar determinados idiomas, religiões e ‘legados culturais’, apresentar caracteres fenotípico (como cor da pele) semelhantes”. Deste modo, temos que o pertencer é em linhas gerais fazer parte de algo e se compreender como sujeito integrante de determinado grupo, ou raça.

Ademais, ao apresentarmos a ideia de pertencer e de se entender como pertencente à uma raça, adentramos também em uma outra questão, a de se construir a identidade étnico-racial desses sujeitos, uma vez, que a identidade racial é um processo que de acordo com Munanga (2008) e Gomes (2005) é inato, que se constitui ao longo das vivências, assim como o entendimento de sua própria negritude. Nesse aporte, os termos pertencimento, identidade negra e negritude estabelecem uma relação proximal.

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2012, p.12)

Perante o mencionado, o que ansiamos por meio das contribuições das entrevistadas nesse sub-tópico é analisar de modo contextualizado os aspectos relativos a construção da identidade negra e da negritude, a partir do ideal de pertencimento racial. Além disso, visamos compreender as falhas existentes quanto ao próprio reconhecimento racial.

Quadro III- O reconhecimento da pertença racial

PERGUNTA: Você se declara pertencente a que raça?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
Participante A	Eu me vejo como uma pessoa negra , preta.
Participante B	Sou negra !
Participante C	Me declaro como uma pessoa negra .
Participante D	Parda !
Participante E	Me vejo como parda !
VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS <u>Negra + Parda</u>	
AFERIÇÃO DA PESQUISADORA	
<p>A importância da pergunta sobre a autodeclaração racial, concentra-se em saber se as entrevistadas possuem consciência quanto a sua própria origem racial, uma vez, que de acordo alguns estudiosos dos campo étnico-racial (Sabóia, 1998; Gomes 2011 etc.), a cor da pele e a aparência negroide são condicionadas, no contexto da sociedade brasileira, a processos discriminatórios e a estratificação social. Deste modo, através das respostas coletadas é revelado que das cinco entrevistadas, três se autodeclaram como pessoas negras e duas como pardas.</p> <p>Nesse sentido, as respostas dadas são bem diretas, o que dá a entender que as entrevistadas de fato se reconhecem nas categorias raciais que indicaram. No entanto, ao desenvolver desse questionamento foi lançado as entrevistadas mais uma pergunta a fim de</p>	

preencher a narrativa anteriormente esboçada: você compreende que a cor parda para diversos estudiosos está contida na raça negra e que ser pardo é ser negro? As entrevistadas A, B e C responderam que sim, mas a D e E deram como resposta que não compreendiam a cor parda como raça negra.

A partir do exposto, percebe-se a importância de uma discussão mais profunda no espaço escolar sobre as identidades raciais e como elas se configuram em uma sociedade miscigenada como a brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

De antemão, é interessante mencionarmos que as participantes da pesquisa apresentam características físicas semelhantes. Possuem cabelos crespos, cacheados, lábios volumosos e narizes negroides, porém, ao observarmos a tonalidade da coloração das peles, nos foi possível constatar a existência de diferentes tons de pele negra, assim como é visto na sociedade devido a mistura de diferentes povos que resulta na diversidade racial, tendo em vista que “o povo brasileiro surgiu do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras” (MUNANGA, 2008, p.103). A diversidade racial também está presente em um mesmo grupo étnico.

Deste modo, partindo para as especificidades físicas das entrevistadas, temos que a entrevistada A se autodeclara negra, mas possui a coloração de sua pele mais clara. As entrevistas B e C são negras de peles retintas e assim se auto reconhecem, e as participantes D e E são negras de pele clara que apresentam diversos traços negroides, mas não se autodeclararam como pessoas negras e sim como pardas. Com o exposto, é perceptível a confusão racial existente em um único grupo étnico.

Conforme Munanga (2008), a confusão racial de pessoas negras sobre sua raça ocorre no Brasil devido o país ter se desenvolvido frente aos ideais e valores da branquitude. Isso posto, Munanga (2004) aponta que a definição do que é negro no Brasil é uma questão complicada, dado que, muitas vezes a pessoa negra não se autodeclara como negra por conta de ter internalizado, ainda que inconscientemente o ideal de branqueamento, em virtude disso, “a questão da identidade do negro é um processo doloroso” (MUNANGA,2004, p.52). Nesse sentido a identidade da pessoa enquanto sujeito negro deve passar por um processo de construção e ao mesmo tempo de desconstrução dos preconceitos que lhes foram anexados sobre a própria raça.

Em face, a identidade negra é um campo que deve ser discutido entre os sujeitos pertencentes a esse grupo étnico, sobretudo por aqueles que não se declaram como negros. Aqui, elucidamos que a entrevistada E, ao justificar-se como parda, disse: “ eu sou parda, né!? Mas respeito todo mundo. Ah, o meu pai e o meu irmão mais velho são negros” (ENTREVISTADA E, 2023).

A confusão identitária da entrevistada E ocorre devido os seus genitores serem um negro retinto e uma negra de pele clara que possui traços físicos que a aproximam de pessoas negras e brancas simultaneamente. Nesse contexto, é basilar a aproximação do sujeito que vivencia a confusão racial de grupos e movimentos que representam a negritude, para assim, se autoconhecer.

Segundo Gomes (2002), a identidade negra só se constrói mediante a inter-relação dos sujeitos pertencentes à raça, ou seja, a identidade negra aflora no indivíduo a partir do contato com os seus semelhantes e por meio da imersão do sentimento de pertencimento. Isso posto, é relevante que o indivíduo que está em um processo de reconhecimento racial se distancie de ideologias que inferiorizam a raça negra. Sobre a identidade negra ser um processo construído socialmente, Gomes (2002) esclarece:

[...] identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39).

Com esse panorama, é de suma relevância o reconhecimento e o sentimento de pertencimento racial, pois é por esse caminho que a identidade coletiva da negritude será propagada e vivenciada de forma consciente pelos negros afro-brasileiros. Nessa perspectiva, é importante que a EJA, como um campo educacional historicamente politizado, abarque discussões alusivas às questões identitárias da negritude, desta forma “ a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (GOMES, 2002, p. 39).

4.4 A abordagem racial no contexto escolar da EJA

A concepção da EJA, segundo Passos (2010) é pautada na constatação de que os jovens e adultos são sujeitos de direitos que estão inseridos em realidades sociais diversas e que apresentam suas próprias singularidades e as vivenciam no âmbito da Educação de Jovens e

Adultos. Desta forma, “a EJA passa a ser pensada como educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida [...] para deste modo emancipar [...]”(PASSOS, 2018, p. 5).

A EJA ao se alicerçar em um ideal de emancipação condiciona a sua ação para um campo que ainda é pouco explorado no meio educacional, o da representatividade. Ora, de acordo com Gomes (2002) uma vez que a EJA engloba um corpo estudantil diverso e almeja a emancipação destes, a sua ação tende a situar-se em proporcionar o autoconhecimento desses sujeitos sobre suas origens históricas, sociais e políticas por meio da representatividade e sentimento de pertença, construindo assim, o que a autora chama de pedagogia da diversidade.

A partir disto, é cabível enfatizar que a EJA mescla um público variado, mas que é a população negra que em proporções maiores estão presentes nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a abordagem racial torna-se temática essencial a ser discutida e experiênciada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pois para Gomes (2002) a escola é uma esfera da vida social que incute a construção da identidade negra, pois “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39).

Através do exposto, nesta seção de análise busca-se apresentar as visões das entrevistadas sobre a abordagem racial no contexto da sala de aula e problematizá-las mediante a utilização de autores que versam sobre a importância da inserção das questões da negritude no espaço escolar, neste caso, na EJA.

Quadro IV- A Abordagem racial no contexto escolar da EJA

PERGUNTA: Como uma pessoa negra, você se sente representado (a) nas abordagens em sala de aula?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Participante A	Sim, me sinto! Os professores falam de diversos assuntos importantes e sobre esses questões de cor de pele, do racismo mesmo também é falado. Eles falam mais voltado para a questão de nos defendermos, de não aceitarmos situações de preconceito. Acho que poderiam falar mais, por que alguns deles só falam disso em alguns momentos, não é sempre não. Assim, mesmo sendo falado sobre as questões negras poucas vezes, eu me sinto representa, por que é a história da minha raça sendo dita.
Participante B	Não, não sinto não! Por que quase não é falado, mas quando eles falam eu acho bom, por que é importante, né!?
Participante C	Quando os professores falam eu acho que me sinto sim representada! Mas na maioria das vezes quando eles falam é sobre algum caso que aconteceu ,não é coisa boa.
Participante D	Não, por que não sou negra! Mas acho que esse assunto é pouco falado.
Participante E	É, eu não!

VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS

Nessa seção, os sentidos captados nas respostas foram discrepantes. As entrevistadas A, e C sentem-se representadas, mas acham que as questões negras são pouco abordadas em sala de aula. Já a B não sente que exista em sala uma abordagem racial e por isso não se sente

representada e as colaboradoras D e E não se sentem representadas por não se perceberem como pessoas negras, mas sim, como pardas.

AFERIÇÃO DA PESQUISADORA

Frente às contribuições das participantes é possível estabelecermos conexão com o quadro de análise III, visto que, as entrevistadas D e E explicitam que não se sentem representadas em sala de aula quando ocorrem a abordagem de temáticas envolvidas nas discussões raciais, uma vez que não se reconhecem como pessoas negras e assim pertencentes a esse grupo étnico-racial. É relevante citar, que foi necessário a explicação do que seria representatividade negra para as alunas, exceto para a entrevistada A.

A partir das respostas, outras linhas reflexivas vão sendo tecidas, como por exemplo quando as entrevistadas A e C expõem que se sentem representadas, mas que a abordagem das temáticas negras poucas vezes acontecem em sala de aula e quando ocorrem não são aprofundadas. Ou ainda quando a colaboradora C, da IV etapa elucida que não se sente representada, uma vez que a abordagem racial é mínima em sala de aula.

Mediante as exposições, a escola e a EJA no contexto analisado se mantém aquém das discussões e debates relativos a raça, a identidade e representatividade negra, pois como foi possível observar com as falas das alunas, essas em grande maioria afirmaram que as temáticas raciais possuem pouco espaço discursivo na sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

As respostas coletadas sobre o sentimento de representatividade das estudantes negras na sala de aulas reverberaram muitos caminhos. Desta forma, iniciaremos a análise e discussão dos dados a partir das respostas das entrevistadas A e C que se sentem representadas enquanto pessoas negras com as abordagens realizadas em sala de aula.

Nesse ínterim, a entrevistada A apontou que se sente representada e que os professores abordam algumas questões relacionadas ao racismo, no entanto, realiza uma ressalva ao dizer: “Acho que poderiam falar mais, por que alguns deles só falam disso em alguns momentos, não é sempre não” (ENTREVISTADA A, 2023). Com essa resposta podemos concluir que os

assuntos envolvidos nas questões raciais estão presentes na sala de aula, mas que as abordagens acontecem de forma diminuta.

A entrevistada C também se sente representada quando são realizadas em sala de aula alguma abordagem racial, apesar disso, enfatiza que a interpelação racial está condicionada a notoriedade social dada a “[...] algum caso que aconteceu, não é coisa boa” (ENTREVISTADA C, 2023). Aqui, nota-se que a maioria das abordagens raciais vivenciadas no cotidiano da sala de aula da EJA verbera situações que ganharam notoriedade negativa.

A partir das respostas das colaboradoras supra referidas temos de maneira geral o esboço do sentimento de representatividade, ao dado que, percebemos que a abordagem racial ocorre em sala de aula, ainda que de forma dissoluta, pois não existe uma profundidade quanto a construção histórica e social da negritude.

Segundo Passos (2010), a escola e o professor quando não abordam com clareza e perspicácia necessária os processos integrados a conjuntura social da pessoa negra, evidencia a presença de valores exclusivistas eurocêntricos, que evidencia o negro somente quando este encontra-se envolto em uma situação conflituosa. Sobre a abordagem racial na esfera educacional, temos que “ a escola deve repensar o currículo e alterá-lo dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação [...]” (PASSOS,2010, p. 15). Nesse sentido é que a colaboradora B aponta que a abordagem das temáticas negras acontece de modo mínimo e que por isso não se sente representada.

As colaboradoras D e E também não se sentem representadas, isso por que, não se consideram negras como já mencionado na seção anterior. Daí a importância da abordagem racial no contexto da EJA, pois de acordo com Gomes (2002), pensar a relação estabelecida entre a escola e construção da identidade e representatividade negra é indagar os próprios negros autodeclarados e não declarados sobre as suas questões raciais.

4.5 Interpelação da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula

O sancionamento da Lei 10.639/03, a homologação do Parecer CNE/CP n° 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que regulamentam e estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são importantes marcos educacionais de cunho constitutivo e valorativo para população negra afro-brasileira. Mediante a assertiva, esses marcos legais “[...] possibilitaram uma inflexão na educação brasileira[...]. São políticas de ação afirmativa

voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra reivindicadas[...]" (GOMES, 2011, P.116).

A inflexão dos marcos legais acima refere-se, de acordo com Gomes (2011), à mudança social do curso da educação, que passa a integrar, como responsabilidade do Estado, a oferta de uma educação que se preocupa e reconhece a diversidade étnico-racial existente no País, ao dado que focaliza nas contribuições da cultura africana para formação da população brasileira.

Todavia, a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não se efetivam com precisão em nosso cenário educacional. Sobre isso, Gomes (2011) comenta a existência de um confronto para aplicação da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, a saber:

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011, P.116).

Perante esse escopo, infere-se a necessidade de superar as visões discriminatórias, ainda existentes, para que assim tenhamos o emprego das abordagens raciais na esfera escolar de forma a promover o diálogo respeitoso frente às diferenças. Deste modo, esta seção tem como objetivo analisar as narrativas à luz da importância de se efetivar no cotidiano da educação as temáticas relativas às relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira e africana, bem como, problematizar a ausência desses conhecimentos na EJA.

Quadro V- Interpelação da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula

PERGUNTA: Em sala de aula, você estudou a história e cultura afro-brasileira e africana nos assuntos, temas e conteúdos apresentados?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Participante A	<p>Sim, eu já estudei porque no livro de história tinha algumas páginas sobre isso. Outros assuntos sobre negros e essas questões raciais que você está falando a gente só conversa mesmo de vez em quando. Ah, mas eu acho que ainda é pouco falado esses assuntos lá na sala.</p>
Participante B	<p>Não, pelo menos nesses dois anos que eu estudei aqui na escola nunca tive aula sobre a história da África não. Também nunca li ou fiz alguma atividade sobre isso.</p>
Participante C	<p>Sobre a história da África e o afro-brasileiro, eu não lembro! Acho que nunca estudei não.</p>
Participante D	<p>Não, nunca estudei! Ainda não foi falado nada sobre isso e da história da África não.</p>

VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS

Estudei

Não estudei

Livro de história

AFERIÇÃO DA PESQUISADORA

Em consonância com as respostas explicitadas, observa-se que as participantes B, C e D expressam que nunca estudaram no contexto da EJA quaisquer assuntos relacionados a história da África e a cultura afro-brasileira, enquanto as entrevistadas A e E afirmam terem estudado tais temas.

Nesse contexto, elucida-se que por meio das respostas do quadro V surge a inquietação frente a abordagem da história da África e da cultura afro-brasileira estarem, de

acordo com as reflexões das participantes, atreladas a uma única disciplina escolar, a disciplina de história. Essa inquietação é derivada das próprias documentações legais que regem o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, pois de acordo com a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP nº 03/04 o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira é obrigatório nos estabelecimentos de ensino, e deve estar contido nos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições que ofertam a educação básica, de modo interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

Ao encetar a partir das respostas das entrevistadas B, C e D à ausência da história e cultura afro-brasileira e africana nos assuntos, temas e conteúdos apresentados em sala de aula, temos de certa maneira, a confirmação, apoiada em Gomes (2011), de que a obrigatoriedade legal desses conteúdos não se efetivam na realidade educacional, visto que, três das cinco entrevistadas apontaram que no âmbito da EJA não estudaram, até o momento dessa pesquisa, as temáticas aqui reveladas como indispensáveis a educação para o desenvolvimento da consciência racial de sujeitos negros e não negros.

No sentido oposto, as participantes A e E garantem que estudaram a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, algo considerado plausível, pois “a educação escolar assume papel fundamental na superação positiva dos valores e afirmação da identidade africana e afro-brasileira, ao promover políticas institucionais[...]” (FERREIRA; MUSDNA MALÚ, 2021, p. 59), como a determinação do ensino dos conteúdos inseridos na história e cultura afro-brasileira e africana.

Adiante, é relevante destacarmos duas falas: “Sim, eu já estudei porque no livro de história tinha algumas páginas sobre isso” (Entrevistada A, 2023) e “É, eu já estudei sim! Na disciplina de história” (Entrevistada E, 2023). Por meio dessas falas, é notório que as abordagens sobre as relações raciais e identidade negra, no contexto da IV e V etapa da EJA da Escola Miguel Lidiano, estão condicionadas à disciplina de história.

O condicionamento da abordagem racial a uma única disciplina limita a integração e o diálogo dessas questões entre os indivíduos envolvidos no cenário escolar, tendo em vista, que a interdisciplinaridade é um campo que visa a conexão entre todos os conhecimentos trabalhados em sala de aula, desta forma, (GOMES, 2002, p. 46) aponta que a “escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o

negro[...]”, assim, a escola como um todo, deve ter suas ações articuladas entre professores, equipe pedagógica e gestores em prol de promoverem o debate e o estudo racial para e com o corpo escolar.

Nessa perspectiva, a ação educativa voltada para a compreensão da negritude, da identidade negra e conseqüentemente da valorização desse grupo étnico está centrada em uma prática interdisciplinar da educação, ou melhor dizendo, de acordo com Ferreira e Masdna Malú (2021), centra-se em um processo interdisciplinar que visa a reeducação sobre a forma de abordar as relações étnico-raciais na escola a partir das próprias manifestações culturais dos estudantes da EJA, e de modo considerável dos estudantes que são negros e negras.

4.6 A ação escolar da EJA em prol da construção da identidade étnico-racial da negritude

Educação de Jovens e Adultos abrange uma multiplicidade de indivíduos, que apresentam especificidades relacionadas aos aspectos sociais e culturais. A partir disso, e sabendo que a EJA se destaca por possuir um alto índice de matrículas de pessoas negras, apontamos ser primordial a inserção das temáticas étnico-raciais, de sobremodo, as envoltas na construção da identidade negra nessa modalidade de ensino.

Conforme Passos (2010), apesar da EJA possuir um número expressivo de estudantes negros, isso não faz com que as discussões raciais estejam presentes no seu currículo educacional e nas práticas pedagógicas experienciadas, entretanto, a presença negra injeta essa inquietação em relação a essas abordagens. Nessa perspectiva, “[...] não se pretende que as questões raciais sejam abordadas somente quando existirem estudantes negros, mas, sim, que se constituam em princípios, conhecimentos, atitudes e valores para todos, independentemente da cor/raça[...]” (PASSOS, 2018, P.7), o que se almeja, é a abordagem dessas questões.

Nessa perspectiva, que a EJA por excelência se constitui como um campo social que apresenta características comuns a outras etapas e modalidades de ensino, como por exemplo, a existência de diretrizes e leis que a regulamentam e que passam por um árduo processo de minimização, que em linhas gerais significa afirmarmos que a efetivação desses marcos legais por vezes é inexistente na realidade escolar. Nesse contexto, Gomes (2011) reflete sobre o confronto dos marcos legais educacionais da EJA e da leis e resoluções que regem a educação para as relações raciais.

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do

branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES,2011, P.116)

Mediante o exposto, as desigualdades vivenciadas no contexto social estão presentes nas escolas, haja vista que esta instituição não é isenta de suas responsabilidades sociais, políticas e democráticas. E por esta razão existe a dificuldade das instituições educadoras de aplicarem o ensino para construção e valorização da identidade negra, pois a visão preconceituosa está enraizada na sociedade brasileira.

Nesse ensejo, a escola por meio da matriz curricular e do projeto político pedagógico deverá buscar compreender a história do povo negro, suas contribuições culturais, históricas políticas e sociais, compreendendo que “a efetivação e a implementação dos dispositivos legais, principalmente relativos às questões raciais dependem, em grande medida, de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena” (GOMES, 2002, p. 24).

Quadro VI- A ação escolar em prol o debate racial

PERGUNTA: A escola possui algum projeto ou momento voltado para o debate racial?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
Participante A	Nem tanto, só no dia da consciência negra mesmo que eles fazem alguma coisa, mas é muita coisa não. Ano passado teve uma apresentação de um grupo de dança quilombola e foi só isso mesmo.
Participante B	Se tem algum projeto, eu nunca vi! Mas acho que não tem.
Participante C	Não, não tem nada disso! Assim, não é falado sobre essas questões aqui, só quando surge algum caso de crime, ai um professor ou outro fala na sala de aula,

Participante D	Não! Quando acontece algum projeto é mais para falar sobre a escola mesmo ou alguma apresentação de dança. Não tem nada voltado para essa questão de raça não.
Participante E	Não, mas uma vez teve uma apresentação do dia do Negro. Eu não participei não, mas teve!
<p>VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS</p> <p>Para as entrevistadas, não há existência de nenhum projeto voltado para o debate racial na escola pesquisada.</p>	
<p>AFERIÇÃO DA PESQUISADORA</p> <p>De acordo com as respostas das entrevistadas, a escola não investe recursos para o desenvolvimento, dentro e fora da sala de aula, de atividades e projetos que auxiliam os sujeitos na compreensão das diferenças raciais. No entanto, no mês da “consciência negra” data que visa rememorar o passado e o presente da população negra, acontece no âmbito da escola Miguel Lidiano uma única ação, a apresentação de danças de matrizes africanas, o que é bom, mas não o suficiente para o debate racial. Em decorrência do exposto, aponta-se que o projeto realizado na escola é ínfimo quando analisado em consonância com o que verdadeiramente foi e é vivenciado pelos negros e negras afro-brasileiros.</p> <p>Cabe aqui enfatizar que as abordagens raciais e identitárias da população negra no campo escolar, a qual a EJA se insere, deve ser voltada para ampliação da compreensão sobre os aspectos constitutivos da identidade desse povo, que em decorrência do regime escravocrata e de suas ideologias que ainda permanecem acessas no contexto social brasileiro, tiveram suas origens, histórias e culturas subtraídas de si.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

Nesta sessão, as respostas coletadas foram de cunho negativo a pergunta que lhes deu origem. Com as respostas, observamos que já ocorreu na escola um momento voltado para

valorização da negritude, que consistiu em uma apresentação de danças de matrizes africanas envoltas na cultura afro-brasileira. Contudo, algumas das alunas responderam que a escola não fornece nenhum projeto ou momento em alusão às temáticas raciais e negras, sendo narrado, sobre a escola que: “se tem algum projeto, eu nunca vi! Mas acho que não tem” (ENTREVISTADA B, 2023), ou ainda “Não, não tem nada disso! ” (ENTREVISTADA C, 2023), e mais: “não tem nada voltado para essa questão de raça não” (ENTREVISTADA D, 2023).

Através desse aporte e considerando que as respostas são de alunas de diferentes etapas da EJA, temos o entendimento que a escola pesquisada, de acordo com as narrativas, não promove de modo efetivo ações em prol do debate e da construção da identidade racial. Assim, a escola ausenta-se de uma de suas responsabilidades sociais: a de promover a ruptura de ideais contrários à inclusão, haja visto, que segundo Gomes (2002), a escola é um local de aprender e compartilhar saberes envoltos na dinâmica escolar, mas também saberes integrados em outras esferas da vida, como os valores morais, as crenças e os hábitos, as discriminações e preconceitos por raça, gênero, classe social e outros.

No processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças (p.40).

Desta forma, o respeito às diferenças na escola é necessário, uma vez, que somente por meio de uma prática escolar respeitadora é que os assuntos interligados as questões raciais e identitárias terão espaço para debate e apreciação, sobretudo, quando o objeto a ser respeitado são as pessoas negras, que como constata Munanga (2008), foram vítimas das maiores crueldades humanas. Crueldades que se reproduzem no tempo atual, mas de formas veladas, silenciosas.

4.7 O racismo na Educação de Jovens e Adultos

O racismo é considerado uma problemática que está impregnada na sociedade brasileira, é algo social, de raízes históricas profundas. Podemos compreendê-lo como um mecanismo discriminatório que “estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide

perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações” (PASSOS; SANTOS, 2018, p. 2), por isso, o racismo é social e estrutural.

Sendo o racismo uma questão socialmente estruturada, ele está presente em todos os espaços, não existindo restrições quanto ao seu emprego nas relações que se estabelecem. Deste modo, a escola por ser um espaço social, reproduz práticas racistas. Paralelamente, no campo educacional o racismo se reproduz de outras formas, uma vez, que para Gomes (2002), o racismo na escola se apresenta por meio de uma visão deturpada das dificuldades escolares dos alunos negros. Assim, na educação institucionalizada, os alunos negros inseridos em espectros e transtornos que promovem a dificuldade de aprendizagem, ” fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados” (GOMES, 2002, P. 41).

Na EJA, de acordo com Gomes (2002) o racismo se apresenta de modo silencioso e invisível. Essa invisibilidade provoca o não reconhecimento do racismo na instituição de ensino e conseqüentemente a sua constante reprodução. Desta feita, analisaremos as narrativas do alunado da EJA frente a busca por perceber se esses sujeitos já vivenciaram situações de racismo no espaço escolar.

Quadro VI- O racismo na Educação de Jovens e Adultos

PERGUNTA: Você como pessoa negra já passou por situações de racismo na escola? E na EJA ?	
SUJEITOS PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
Participante A	Sim, eu já passei sim por algumas situações por conta dos meus traços. Mas a maioria das vezes em que sofri racismo não foi na escola não, foi no mercado e em outros locais. Uma vez me chamaram de negra imunda na escola, mas eu não disse para ninguém não por que não ia adiantar muito. Mas se acontecesse algo hoje aqui na escola, acho que eu receberia apoio, por que aqui eu me sinto acolhida e protegida mesmo.

Participante B	Eu já! Não aqui, mas quando eu era mais nova já me deram alguns apelidos por conta da minha cor de pele. Aqui, na Eja nunca aconteceu não.
Participante C	Não, não!
Participante D	Não, nunca passei!
Participante E	Não, nunca aconteceu comigo

VARIÁVEIS/ SENTIDOS COMUNS NAS PERCEPÇÕES COLETADAS

Vivência do racismo na escola

Não vivência do racismo

AFERIÇÃO DA PESQUISADORA

Quando perguntado para as participantes da pesquisa se já haviam sido vítimas de racismo, apenas as entrevistadas A e B responderam que sim, as demais afirmaram nunca terem vivenciado situações de discriminação por conta da cor da pele e dos traços físicos. A entrevistada C, apesar de ser negra retinta nunca foi vítima do racismo. As demais participantes não se consideram negras e por tal não foram e não são vítimas de racismo.

É interessante pontuar a necessidade de ter explicado para as alunas C, D e E como o racismo acontece e o que ele significa. Assim, configurou-se como uma confusão: pessoas negras não se reconhecem como negras e vivem à margem das problemáticas que afetam os seus semelhantes.

As entrevistadas A e B foram as únicas que vivenciaram situações de racismo no interior da escola, entretanto para a “B” o racismo escolar aconteceu no ensino regular e não na EJA. Contudo, a problemática não deixa de ser existente, haja visto, que mencionamos que na EJA o racismo é difícil de ser averiguado, sendo necessário a saída “dessa inércia em relação à questão racial na escola, assumindo o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” (GOMES, 2002, P. 41).

Elucida-se que a participante A é negra de pele clara, mas que fisicamente apresenta em sua aparência traços negroides e que foi, como relatado, vítima de racismo na escola. Desta forma, pode-se averiguar que o racismo não está conectado somente com a cor da pele, mas com o que de fato a pessoa é. Assim, na escola e outros âmbitos sociais, devido a pessoa ser e aparentar ser negro, ela é vítima da discriminação racial.

Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente.

Frente uma estrutura educacional que manifesta as discriminações e preconceitos raciais existentes na sociedade é compreensível que os próprios alunos negros da EJA inculquem o preconceito racial, ao mesmo tempo que não o reconheçam.

4.8 Questões étnico-raciais, EJA e o Projeto Político Pedagógico da Escola Miguel Lidiário

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento escolar que consta as intenções, o posicionamento e a visão de ensino promovida por determinada Instituição. Nessa conjuntura, o PPP se funda em princípios democráticos que objetivam a oferta de uma escola pública e gratuita, ao tempo que visa nortear as ações escolares a serem desenvolvidas. Veiga (2007) elucida:

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2007, p.13)

O papel principal do PPP é o de desenvolver e garantir por meio de uma intencionalidade pedagógica e política “o fazer” educativo, mediante a construção de um espaço reflexivo para as propostas e intenções. Assim, é por meio dessa compreensão que teceremos a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Miguel Lidião, dando destaque para as percepções da escola frente a EJA e o ensino das relações étnico-raciais para a construção da identidade negra.

O PPP da escola pesquisada está organizado em cinco capítulos. O primeiro aborda a introdução do Projeto Político Pedagógico e sua finalidade; o segundo focaliza nos objetivos da escola; o terceiro apresenta os desafios e os problemas da instituição; o quarto trabalha algumas dimensões: o corpo estudantil, a infraestrutura e a logística da escola, como também a gestão pedagógica, a gestão interna, a gestão de pessoas e a importância do diálogo. O capítulo cinco objetiva apontar a aprendizagem escolar como um direito e a existência da problemática de evasão e abandono escolar.

A partir da leitura sistemática dos capítulos que compõem o PPP da Escola Miguel Lidião, nos foi possível averiguar a ausência da importância e descrição da modalidade de ensino EJA. Constatou-se ainda, que inexistem quaisquer menções aos processos específicos de ensino e aprendizagem dos alunos jovens e adultos, bem como, à falta de discussão sobre o ensino para as relações étnico-raciais e identitárias e o ensino da história e cultura afro-brasileira. No entanto, na parte de apresentação da escola, que antecede a introdução, é discorrido sobre algumas características da escola, da Educação básica e da Educação de Jovens e Adultos. Nesse cenário, enfatizamos que o PPP se encontrava em fase de reestruturação e até a data de elaboração desta análise, não havia sido confirmado as alterações.

Desta feita, com o intuito de elencarmos os posicionamentos da escola em relação a EJA e as questões raciais e identitárias negras, elaborou-se um quadro síntese com as informações coletadas no Projeto Político Pedagógica da Escola Estadual Miguel Lidião.

Quadro VIII- Quadro síntese sobre as propostas e fundamentações da EJA na escola Miguel Lidião

Princípios e valores da escola.	Metodologias adotadas para a EJA	Objetivos da EJA na escola Miguel Lidião	Legislações que a escola baseia a oferta da EJA.
Ética	Formar um cidadão capaz de aprender e	Desenvolvimento das potencialidades	Lei de Diretrizes e Bases

	compreender o seu ambiente natural e social	educacionais como meio de auto realização	da Educação nº 9.394/96
Criatividade, respeito e solidariedade	Fortalecimento dos vínculos da família, dos laços da solidariedade humana e de tolerância recíproca	Qualificação para o trabalho	Resolução CNE/CEB Nº 4
Ações empreendedoras	Princípio da aprendizagem mútua,	Exercício da cidadania	

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Dados da pesquisa.

O quadro VIII demonstra de forma sintetizada a forma com que a EJA é tratada e apresentada no PPP da Unidade Escolar Miguel Lidiano. A abordagem sobre sua estrutura e objetivos são mínimos. Averigua-se que em relação ao ensino básico regular, a EJA aparece de forma minimizada em todo o documento.

Por meio do quadro síntese, constatamos a visão mercadológica presente na estrutura de oferta da EJA, haja visto que, nos princípios da escola e os objetivos da EJA no Miguel Lidiano atendem ao viés de formação de trabalhadores.

Ademais, para a oferta da Educação de Jovens e Adultos a escola baseia-se apenas em dois marcos legais. Nesse contexto, inexistem quaisquer menções a outros marcos que se relacionam diretamente com a EJA e com o seu público participante, formado em sua maioria por pessoas negras e periféricas. Não consta em nenhum capítulo alusões à respeito do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sobre o Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 que abrange as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com a análise do Projeto Político Pedagógico conseguimos traçar uma linha reflexiva quando a escassez na abordagem dos temas envolvidos nas questões raciais, sobretudo a de formação identitária dos estudantes negros. Sabendo que o PPP é o posicionamento da escola

frente às suas ideias educacionais, torna-se notório que as relações étnico-raciais ainda não se constituem como necessárias para a Instituição de ensino participante desta pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso esteve diretamente relacionado com a minha vivência no grupo de Pesquisa “Observatório vozes da EJA”, do qual participo e troco experiências com vários pesquisadores/as sobre a importância social da Educação de Jovens, ao dado que, relacionamos essa modalidade de ensino com as desigualdades que afetam o seu público alvo, como, por exemplo, o apagamento das temáticas negras no âmbito da referida modalidade. É nesse cenário que surge o interesse por pesquisar a construção da identidade negra na Educação de Jovens e Adultos.

Neste enquadramento, é salutar enfatizarmos que a EJA é uma modalidade de ensino que apresenta uma grande representatividade social, haja visto, que ao longo deste trabalho foram demonstrados os processos que a constituíram como uma modalidade de educação. Deste modo, temos que a EJA emerge no cenário nacional como campo educacional a partir de intensas mobilizações das minorias sociais que por séculos, na história da educação brasileira, não foram contempladas com a possibilidade de acesso a esse direito, como é o caso da população negra.

O percurso metodológico estabelecido para o desenvolvimento desta pesquisa é baseado em uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, como um levantamento bibliográfico, que corresponde a construção do referencial teórico; documental, pois apresentamos o Projeto político pedagógico da escola pesquisada, utilizamos alguns marcos legais sobre a EJA e sobre a educação étnico-racial. Esta pesquisa se configura também como de campo, uma vez que realizamos a investigação e conseqüentemente a coleta dos dados em um local específico, a escola.

No referencial teórico deste trabalho de conclusão apresentamos uma perspectiva histórica da EJA em que a intercalamos com o apogeu dos movimentos negros e a luta pelo direito a educação. Abordamos sobre as Políticas Públicas Educacionais promulgadas como forma de reparação histórica para os sujeitos jovens e adultos, bem como, para as pessoas negras e afro-brasileiras. Trabalhamos os conceitos de identidade, negritude e relações étnico-raciais, ideal de pertencimento, confusão racial, racismo e a exclusão social e educacional. Esses termos corroboram para a compreensão da estruturação do trabalho e dos objetivos propostos.

A análise dos dados coletados versa sobre as narrativas das estudantes da EJA e o PPP da Instituição de ensino pesquisada. O método adotado é o de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, em que estruturamos os dados em quadros sínteses e comparativos. As narrativas foram agrupadas por meio de categorias por níveis de semelhança entre as respostas em que

foram destacadas as variáveis comuns. A análise do PPP ocorreu seguindo o mesmo método, porém como uma forma diferente de organização, pois aqui, retiramos apenas alguns elementos que colocavam a EJA no centro da discussão tecida e que consideramos importantes para suscitar as reflexões correspondentes aos objetivos e a pergunta norteadora estabelecida.

Nessa conjuntura, o problema da pesquisa desenvolvida se concretiza na pergunta norteadora: Como a EJA trata as temáticas negras, uma vez que, os jovens e adultos negros e negras são maioria nessa modalidade de ensino? A respeito desta pergunta, sabendo que o campo específico desta indagação refere-se a Escola Estadual Miguel Lidião, apontamos que a abordagem sobre os assuntos relacionados as questões étnico-raciais, como identidade negro, são insuficientemente exploradas, pois consoante as análises das narrativas coletadas a interpelação das temáticas citadas ocorrem no interior da escola de forma mínima, seguindo dois padrões: quando acontece algum fenômeno que envolve pessoas negras e que possui uma grande repercussão ou no mês da consciência negra, em que a escola elabora alguma apresentação. A respeito da pergunta norteadora, a resposta se dá de forma negativa.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é “refletir sobre a construção da identidade negra no contexto da Educação de Jovens e Adultos”, haja visto que, a EJA continua apresentando um alto percentual de estudantes negros e afro-brasileiros. Nesse ensejo, procuramos compreender como a EJA ajuda na constituição da identidade negra das mulheres, jovens e adultas estudantes na Unidade Escolar Miguel Lidião. A reflexão proposta pelo objetivo geral foi efetivada, uma vez que, elencamos, por meio do levantamento bibliográfico, que a EJA e a educação escolar, na totalidade, são espaços favoráveis para auxiliar na construção da identidade negra, pois apresentam uma diversidade social e cultural expressiva.

Discorremos, que os demais objetivos estabelecidos foram respondidos mediante a apresentação do referencial teórico, onde constatamos que a EJA é um campo social, pois abrange uma multiplicidade de sujeitos, sendo também um campo de luta e resistência e que neste espaço educativo as relações raciais manifestam-se e se reproduzem. Por tais aspectos, apontamos que as questões raciais estão envoltas na EJA, ainda que não tenham abordagens condizentes com a sua importância frente a formação identitária dos estudantes negros.

Mediante as análises das narrativas e do projeto político pedagógico da escola Miguel Lidião, conclui-se que as temáticas negras possuem abordagens mínimas na EJA e que a representatividade negra ainda é um assunto que necessita de uma ampla exploração no contexto da educação, pois apesar de termos legislações que tornaram obrigatório a educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira é perceptível por meio das narrativas que a uma ausência dessas abordagens no âmbito escolar e conseqüentemente da

EJA, e que por conta dessa baixa representativa é que temos pessoas negras e afro-brasileiras que assim não se autodeclaram.

Neste contexto, a hipótese de que a abordagem de questões raciais negras no contexto da EJA ocorrem de forma mínima devido à prevalência da desigualdade racial no campo educacional, que afeta os currículos e os projetos políticos pedagógicos, se confirma por meio de tudo o que foi exposto, haja visto, que a ausência das questões relativas a negritudes no campo educacional está diretamente ligada com a ausência nos documentos legais e regimentos internos dos estabelecimentos de ensino, como o projeto político pedagógico.

Deste modo elucidamos que essa pesquisa abre precedentes reflexivos para professores, gestores escolares e todos que de diversas formas estão inseridos no contexto escolar da educação de jovens e adultos. Concluimos que as reflexões suscitadas por meio da leitura deste trabalho podem afetar as próprias práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das abordagens raciais no contexto da EJA, bem como na elaboração dos projetos políticos pedagógicos.

Ao final dessas considerações enfatizamos que foi um intenso desafio realizar o presente trabalho de pesquisa, pois o tempo destinado para a construção do TCC foi insuficiente neste semestre de 2022.2. No entanto, conseguimos finalizar o trabalho, ficando assim, a nossa contribuição ao debate sobre a EJA e a identidade negra.

REFERÊNCIAS

ABE. II Congresso Brasileiro de Educação de Adultos. **Educação**. Órgão da Associação Brasileira de Educação. 3º trimestre, 1958.

ALVES, J.A. Lindgren. A conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. Bras. Polít. Int.** [online]. 2002, vol.45, n.2, p.198-223.

ARROYO. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 17 de dez. 2022

_____. **Decreto lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: . Acesso em 17 de dez. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 de dez. 2022.

_____. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Brasília: CNECEB/MEC. 2000

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Cultura do povo e educação popular**. Revista da faculdade de educação.São Paulo. v. 5 n. 1-2. 1979.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, 2001, p. 59- 67.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931–1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de, v. 5, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf> . Acesso em 19 de dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013. Recurso digital. (1921-1997).

FERREIRA, Luís Carlos; MUSDNA MALÚ, Euclides André. As identidades negras da EJA em diálogo com a (re)educação das relações étnico-raciais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18172>. Acesso em 10 de jan., 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.**/ Antônio Carlos Gil. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002-2008

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista política e sociedade**, p. 133-154, 2011.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/> . Acesso em: 27 de dez. 2022.

_____. **Educação e identidade negra.** Aletria, 2002. Disponível em: : <http://www.lettras.ufmg.br/poslit> . Acesso em 22 de jan. 2023

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-128. ISSN 1413-2478.[S.l.]: [s.n.], [2---].

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. **Trabalho e desemprego entre os jovens: desafios para as políticas públicas.** Revista Outro olhar. Belo Horizonte, v.9, n.6, p. 37-41, nov. 2007.

LOPES, N. Dicionário escolar afro-brasileiro. São Paulo - Selo Negro Edições, 2ª edição, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 21,64.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude : usos e sentidos.** 4. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

_____. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. Revista da **ABPN** • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 06-14.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... *In* GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Natalino Neves da Silva. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. **Faculdade de Educação da UFMG**, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7UPMEW/1/1000000774.pdf> . Acesso em 4 de fev. 2023

PASSOS, Joana Célia. **Juventude negra na EJA: desafios de uma política pública**. Tese de doutorado. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em 17 de dez, 2022.

PASSOS, Joana Célia; SANTOS, Carina Santiago. **A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.34|e192251|2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de fev, 2023.

PIRES, Rui Pena. O problema da integração. **Revista da Faculdade de letras da Universidade do Porto**, vol.XXIV,2012, pág.55-87. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1407>. Acessado em: 03 de fevereiro de 2023.

PORTAL GELEDES. **Movimento Negro Unificado**. 04/05/2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado/militao/?gclid=Cj0KCQiA3eGfBhCeARIsACpJNU-XJW_TPE_Jx7egiS_bHdY_A9GHOqGC4U9QHKr0seVTOXnzQkbiy1oaAk-_EALw_wcB. Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, Selma dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (EJA). **e-Mosaicos**. v.10- n.24, maio-agosto de 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57601>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**./ Augusto Nivaldo Silva Triviños- São Paulo: Atlas,1987.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

APÊNDICE**APÊNDICE A- MODELO DO OFÍCIO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELO(A)
DIRETOR (A)**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO
NUNES DE BARROS RUA CÍCERO EDUARDO S/N –
BAIRRO JUNCO – 64.600-000 – PICOS – PIFONE (89)
3422-4389 – FAX (89) 3422-4826
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PROF. DR. ROMILDO DE CASTRO ARAÚJO

Ilm^a/Ilm^o Sr^a/Sr^o._ Diretor/a da _____
Assunto: ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

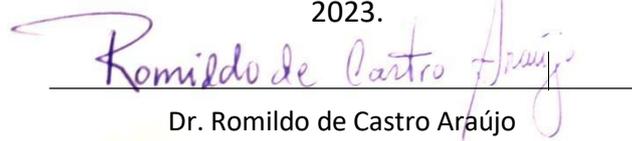
Prezado/a Diretor/a

Ao tempo que cumprimentamos a equipe gestora da escola, vimos através deste apresentar a aluna Vivian Raquel, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPICSHNB), para pesquisa de campo. O trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como tema “**A construção da identidade de jovens negras no contexto da educação de jovens e adultos na unidade escolar miguel lidiano (picos-pi)**”. A pesquisa visa coletar dados sobre a percepção dos estudantes/as sobre o tema, visando compreender aspectos relacionados ao tratamento do racismo nas escolas. Por isso solicitamos encarecidamente ao diretor que colabore no sentido possibilitar que a pesquisadora organize uma roda de conversa com alguns alunos e alunas.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos a disponibilidade que irá enriquecer nossa pesquisa de campo.

Prof. Orientador-UFPI

Picos, 16 de fevereiro de
2023.



Dr. Romildo de Castro Araújo

Contato: 86 9993008

**APÊNDICE B- MODELO DE TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO ASSINADO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
PICOS – PIAUÍ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado senhor ou senhora,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PEQUISA

Título: A construção da identidade de jovens negras no contexto da educação de jovens e adultos na unidade escolar miguel lidiano (picos-pi).

Pesquisadora responsável: Graduanda, Vívian Raquel dos Santos Lima

Pesquisador Orientador: Prof^a Dr. Romildo de Castro Araújo

Local: Campus Senador Helvídio Nunes De Barros Picos – Piauí

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE
Eu,

abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A construção da identidade negra no contexto da educação de jovens e adultos na unidade escolar Miguel Lidiano (PICOS-PI).” como voluntário/a e sujeito da pesquisa.

Picos, _____ de _____ 2022.

APÊNDICE C- QUESTÕES APLICADOS COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome:

Idade:

Ocupação:

Etapa cursada:

- 1- Quais as causas que fizeram você cursar o Ensino Fundamental na modalidade EJA?
- 2- Você acha que a EJA contribui para a sua vivência em sociedade? Por quê?
- 3- Você se declara pertencente a que raça?
- 4- Como uma pessoa negra, você se sente representado (a) nas abordagens em sala de aula?
- 5- Em sala de aula, você estudou a história da África nos assuntos, temas e conteúdos apresentados em sala de aula?
- 6- A escola possui algum projeto ou momento voltado para o debate racial?
- 7- Você como pessoa negra já passou por situações de racismo? Isso aconteceu em quais espaços? A escola foi um destes espaços?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(x) Monografia
() Artigo

Eu, Vivian Raquel dos Santos Lima, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação A construção da identidade negra no contexto da educação de jovens e adultos na unidade escolar Miguel Lidiano (Picos-Pi), de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 31 de Março de 2023.

Assinatura

Assinatura