

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais



Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Brasília, 2006

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETÁRIO-EXECUTIVO

Jairo Jorge





Copyright 2005. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Tiragem: 50.000 exemplares

EQUIPE TÉCNICA

Ana Flavia Magalhães Pinto
Denise Botelho
Edileuza Penha de Souza
Maria Carolina da Costa Braga
Maria Lucia de Santana Braga

SISTEMATIZAÇÃO E REVISÃO DE CONTEÚDOS
Alecsandro J.P. Ratts
Edileuza Penha de Souza
Kênia Gonçalves Costa

REVISÃO

Xxxxxxx Xxxxxxx Xxxxxxx

CAPA

Nelson Olokofá Inocencio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica

ILUSTRAÇÕES GENTILMENTE CEDIDAS POR

Nelson Olokofá Inocencio

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Edileuza Penha de Souza
Maria Carolina da Costa Braga
Maria Lucia de Santana Braga

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Carlos Emmanuel Rodrigues Fernandes

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade.

82-296 Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais
Brasília: SECAD, 2006.

262 pg; il.

1. Educação – Educação Étnico-Racial 2. Segregação Racial na
Educação – Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior I. Título

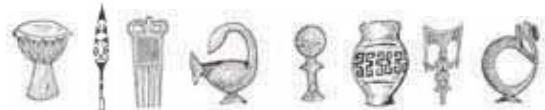
CDU 370.19

CDD 371.3

ISBN: 85-88507-XX-X

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SGAS Quadra 607, Lote 50, sala 205
Cep. 70.200-670 Brasília – DF
(61) 2104-6183 / 2104-6146





Sumário

Apresentação.....	x
Introdução.....	x
EDUCAÇÃO INFANTIL	xx
Introdução.....	xx
1. Alguns processos da Educação Infantil no Brasil	xx
2. Construindo referenciais para abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil.....	xx
ENSINO FUNDAMENTAL.....	xx
Introdução.....	xx
1. A Escola – Contextualização Teórica e Metodológica.....	xx
2. Os(as) estudantes do Ensino Fundamental	xx
3. O trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar.....	xx
ENSINO MÉDIO	xx
Introdução.....	xx
1. Ensino Médio - orientações, avanços, desafios	xx
2. Propostas em diálogo com os projetos político-pedagógicos	xx
3. Propostas e projetos	xx
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	xx
Introdução.....	xx
1. EJA: Concepções, avanços e desafios.....	xx
2. Sujeitos Presentes na Educação de Jovens e Adultos	xx
3. O Projeto Político Pedagógico e o currículo	xx
LICENCIATURAS	xx
Introdução.....	xx
1. O campo das licenciaturas.....	xx
2. Pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação de profissionais da educação	xx
3. Inserção das Diretrizes nas Instituições de Ensino Superior (IES)	xx

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	xxx
Introdução.....	xxx
1. Educação quilombola e relações étnico-raciais: reflexões e práticas	xxx
2. O campo das reflexões.....	xxx
3. O campo das ações.....	xxx
 SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	xxx
Educação Infantil	xxx
Ensino Fundamental	xxx
Ensino Médio	xxx
Educação de Jovens e Adultos.....	xxx
Licenciaturas	xxx
Educação Quilombola.....	xxx
 GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES ANTI-RACISTAS	xxx
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	xxx
PARECER CNE/CP 003/2004.....	xxx
 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 001/2004.....	xxx
 LEI 10.639/03.....	xxx



O pensador
Coleção particular

Educação de Jovens e Adultos





O pensador
Coleção particular

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Coordenação: Rosane de Almeida Pires¹

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga

Introdução

Este texto compartilha idéias e possibilidades no sentido de fortalecer práticas políticas e pedagógicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que reafirmem o compromisso com uma abordagem anti-racista de educação, explicitado no texto de Contextualização deste documento.

Na primeira parte, o texto traz um breve histórico da educação de jovens e adultos, demonstrando que em sua trajetória de constituição, nos sistemas de ensino formais e não formais, ainda não contempla práticas educativas que

¹ Graduada em Letras e mestra em Teoria da Literatura/UFMG. Integrante do Grupo de Educadoras Negras da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra/BH. Professora de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. É proprietária da SOBÁ – Livraria Especializada em Livros Étnicos.

abarquem as relações raciais da escola. Na segunda parte, procura discorrer sobre os sujeitos presentes na educação de jovens e adultos: negros e jovens cada vez mais jovens, suas buscas, suas atuação na sociedade, sua relação com a escola e, ainda, busca apresentar uma faceta do movimento social negro, que por meio de mecanismos diferentes e fases distintas, mostra que constantemente se preocupou com a educação dos jovens e adultos negros. Na terceira parte do texto há uma tentativa de cotizar o projeto político pedagógico da escola com o projeto de implementação de uma educação anti-racista, apresentando aos educadores possibilidades de atuação para a inserção de práticas educacionais, e também políticas, para a educação das relações étnico-raciais.

1. EJA: CONCEPÇÕES, AVANÇOS E DESAFIOS

Nos últimos anos, dentro de um cenário de grandes e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais, as concepções de educação sofrem impactos significativos. Diante da necessidade de responder às demandas por condições de exercício da cidadania, a sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos, dentre eles, a educação. A educação de jovens e adultos ganha destaque na agenda das políticas públicas brasileiras. A Lei nº 9.394/96 estabelece, no art. 4, inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Ao mesmo tempo em que se consolidam as políticas para a educação de jovens e adultos na realidade brasileira, tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que freqüenta os espaços em que essa educação ocorre, sujeitos homens e mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos.

Na perspectiva de considerar essa modalidade de ensino não como compensatória, supletiva, de aceleração dos estudos para sujeitos de direito e não de favores, sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: majoritariamente negro.

Repensar a EJA numa perspectiva da educação anti-racista requer criar formas mais democráticas de se implementarem as ações e projetos para esse

público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção na sua organização e desenvolvimento.

Dentre os desafios colocados para a EJA, está o de possibilitar a inclusão da discussão sobre a questão racial não apenas como tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, problematização e vivências.

Neste texto, estamos atentos aos moldes da educação popular, fiel aos princípios freireanos, que apostava numa relação dialogal da prática pedagógica. Faz-se necessário considerar a articulação entre os princípios de educação propostos aqui e as diversas práticas sociais de oralidade, de leitura, bem como desvendar o funcionamento da escrita para o jovem e adulto de forma a possibilitar sua inserção no mundo letrado. Enfatiza-se que a alfabetização ganha sentido na vida dos estudantes, conforme Vóvio (2003:03) quando eles puderem entender e usar os conhecimentos no cotidiano e para isso precisam “desenvolver novas habilidades e criar novas motivações para transformarem-se a si mesmos, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte, simultaneamente ao aprendizado da escrita”.

Desta maneira, da etapa de alfabetização ao equivalente Ensino Médio, é fundamental propiciar condições para que os estudantes sejam usuários da escrita de forma efetiva. Ou seja, que vivenciem atividades e eventos nos quais relacionem os usos da escrita aos problemas e desafios do cotidiano, buscando soluções, produzindo novos saberes e avaliando a importância destes no contexto em que vivem. Que a aprendizagem, seja, portanto, significativa para o jovem e adulto ser e estar no mundo local, regional e global.

A Educação de Jovens e Adultos é aqui reconhecida conforme expresso na Declaração de Hamburgo (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais desta modalidade, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 1 / 2000, como direito de todos os cidadãos que não iniciaram ou não completaram sua escolaridade básica por diferentes motivos.

Trata-se também de considerar a educação continuada e permanente, no sentido em que aparece na Declaração de Hamburgo:

um conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas são consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (...) comprehende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação





informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa, multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art.3º da Declaração de Hamburgo)

A EJA na atual Constituição Brasileira também garante o direito ao Ensino Fundamental obrigatório, inclusive para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito, compreendida como “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal 1988, art.205).

Essa atitude política do governo federal reflete uma mudança radical na reconfiguração da educação de jovens e adultos: o Estado assume publicamente responsabilizar-se por EJA, e criam-se estruturas gerenciais para EJA nas secretarias municipais e estaduais de Educação, configura-se no MEC um espaço institucional para essa modalidade de ensino, além de as universidades abrigarem novos cursos de formação de educadores de jovens e adultos.

A realização da V Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos – Alemanha/1997 produziu forte impacto para o campo da EJA no Brasil, pois a partir daí iniciou-se um processo de articulação dos fóruns estaduais e em âmbito nacional – Encontro Nacional de Jovens e Adultos (Eneja).

Os fóruns vêm desempenhando uma articulação extremamente significativa entre as instituições envolvidas com EJA, além de apresentar-se como um espaço político-pedagógico de formação e trocas de experiências de grande importância.

Contudo, os resultados têm se mostrado insuficientes no que se refere à garantia de qualidade do ensino, o que pressupõe considerar o perfil dos estudantes, reorganizar currículos de maneira que a realidade seja sempre ponto de partida para as ações, repensar currículo e metodologia adequada, além de formação de professores capazes de dar conta de um contingente cada vez maior de jovens e adultos que busca a continuidade dos estudos.

De acordo com o Censo Escolar de 2003, 3,7 milhões de estudantes com 25 anos ou mais estavam matriculados nos ensinos fundamental e médio regulares e na educação de jovens e adultos (INEP, 2004),

Os dados do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), comprovam a volta à escola da população adulta. Há cinco anos 2,6 milhões dos alunos da Educação Básica tinham idade de 25 anos ou mais. Em 1999, eles representavam 5,5% das 46,9 milhões de matrículas do Ensino Fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. O maior contingente de estudantes de 25 anos de idade ou

mais foi verificado na Região Nordeste, onde estuda 1,6 milhão. Entre os estados, São Paulo e Bahia têm mais alunos: 531 mil e 465 mil, respectivamente. No Pará e no Acre foram registrados os mais elevados índices (14,9% e 13,2%, respectivamente) de matrículas nessa faixa etária. Por outro lado, o menor percentual está em Minas Gerais: 3,5%. (INEP, 2004: 01).

São números significativos para uma modalidade de ensino que ainda não conta com recursos próprios para sua permanência, que muitas vezes é pensada e adaptada aos modelos de sistema escolar, como o Ensino Fundamental e médio, como as únicas formas de garantir direito à educação.

É cada vez mais urgente que iniciativas governamentais (especialmente de municípios) e não-governamentais garantam por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico, da organização curricular e das práticas educacionais, o acesso, a permanência e a qualidade da educação nesta modalidade de ensino, o que não pode ser realidade sem considerar as questões étnico-raciais.

Torna-se imprescindível reafirmar princípios expressos tais como na Declaração de Hamburgo, que aponta aspectos importantes para a EJA relativos ao direito à diversidade e igualdade e que estão associados aos princípios de uma educação anti-racista.

A educação de jovens e adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral e cultural dos diferentes grupos. A educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, coexistência pacífica e da diversidade cultural (CONFINTEA, 1997).

2. SUJEITOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos, embora pontuada por várias iniciativas da sociedade civil ligadas a diversas organizações e movimentos sociais - sindicatos, igrejas, associações, ONGs —, e que todo este conjunto de iniciativas ocorrendo, em grande parte, fora do sistema formal de educação, tenha concebido e sustentado uma série de iniciativas comprometidas, em maior ou menor intensidade com os setores inferiorizados da população, ainda não tem priorizado temáticas que coloquem a educação da população negra como foco.





Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros – pretos e pardos – representam 45% da população brasileira. O pesquisador Marcelo Paixão nos chama a atenção para o seguinte fato:

é evidente que, ao contrário do que pregam alguns estudos acadêmicos e o senso comum, a questão racial está longe de ser um problema menor ou típico de minorias (...) assim, simplesmente não há como superar as injustiças sociais e a exclusão em nosso país sem que o negro, e o seu movimento organizado, seja o ponto de partida e o ponto de chegada das análises e das políticas (2003:131-132).

Para citar apenas dois momentos históricos na luta por igualdade de educação para negros e brancos, ponderamos sobre o movimento social negro, que já na década de 30, com a Frente Negra Brasileira, propunha um processo de educação popular voltado para a população negra. Segundo GOMES (2005), essas organizações negras, além de denunciar o racismo, construíam estratégias com o objetivo de preencher as lacunas deixadas pelo Estado brasileiro em relação aos processos educativos escolares voltados para o segmento negro da população.

Também o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 50 desenvolveu projeto que articulou a discussão da educação da população negra em torno de suas várias estratégias de atuação: teatro, estudos e ações políticas, entre elas a experiência educacional. Como apontam Lima & Romão (1999, p.43), o TEN empreende pionieramente um grande movimento em que articula arte e educação, tendo como cenário o teatro, implementando uma proposta pedagógica para os negros e todos os interessados em seu projeto. No curso de alfabetização de pessoas adultas, uma das atividades chegou a reunir centenas de pessoas - empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil e outros.

A exemplo destes, existe um sem-número de iniciativas realizadas de maneira mais ou menos sistemática junto ao movimento social negro e entidades de diversos movimentos sociais. Para citar os contemporâneos, elencamos os trabalhos desenvolvidos na área de educação da população negra pelo CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais e o CEAFRO de Salvador/Bahia, e o NEN - Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis/SC. Essas instituições do movimento social negro encontram-se envolvidas com prestação de serviço, assessoria e organização de propostas de educação para negros e negras, ora em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, ora sozinhos nessa empreitada, sem nenhuma contribuição do Estado.

Se no passado a luta era para possibilitar o acesso, na atualidade ela focaliza a permanência na escola. Quanto mais próximo das estatísticas que apontam situações de exclusão social os(as) jovens estiverem, mais marcados são como um problema. No que se refere à educação do jovem negro a questão ganha ainda mais densidade, pois são eles que figuram como detentores dos mais baixos índices nas avaliações escolares sendo expulsos da escola.

É exatamente nesse novo momento que vive a sociedade brasileira em que se discutem ações afirmativas para e com a população afro-descendente, que a Educação de Jovens e Adultos também é ponto de pauta. Todo o conjunto de ações políticas, públicas e privadas, de caráter compulsório, que têm como objetivo corrigir desigualdades sociais e étnico-raciais necessita ser abarcado pela EJA, por seu caráter de transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os(as) historicamente excluídos(as) estejam presentes neste espaço-tempo de educação a que têm direito.

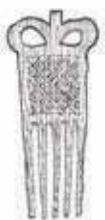
Quando chegam à EJA, em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e, ainda, de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero.

Considerar tais aspectos aponta a necessidade de tomar o adulto, mas especialmente a juventude, como um grupo heterogêneo, caracterizado para além da faixa etária, considerando-se outras variáveis relativas às condições de vida e ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos.

Se a presença da juventude negra encontra-se em crescimento na EJA, o fato por si só obriga o/a professor/a a ponderar sobre sua atuação e conferir um lugar a esses jovens, de maneira que possam conceber-se sujeitos no processo educativo. Conhecer essa juventude e realizar com ela movimentos de desvelamento da realidade como princípio de aprendizagem significativa, reconhecendo os saberes dos diferentes jovens, é de fato o que deve mover a construção do conhecimento dessa modalidade de ensino. Vários estudos realizados acerca da juventude têm constatado que no geral o/a jovem não tem sido entendido como sujeito de direitos (SPÓSITO, 1996; DAYRELL 1996; CORTI & SOUZA, 2005; SOUZA, 2005; ABAD, 2003; ARROYO, 2001.) e, consequentemente não exerce protagonismo nos espaços educativos.

Se as expectativas em relação ao processo de aprendizagem estão relacionadas não apenas às condições socioeconômicas, mas também aos hábitos culturais e geracionais e, ainda, aos conhecimentos, habilidades e procedimentos, crenças e valores que possuem os diferentes sujeitos que freqüentam





a escola (RAAB, 1999), é preciso apreender a bagagem cultural diversa dos(as) estudantes, especialmente quando diferentes faixas etárias se circunscrevem nesse espaço.

Também o conhecimento do universo afro-brasileiro no qual está inserido esse público majoritário de EJA necessita vir à tona, ocupar espaço, tornar-se integrante dos projetos desenvolvidos na escola.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

Além de considerar o conhecimento que os(as) estudantes de EJA trazem consigo, é necessário construir propostas pedagógicas a partir da vivência cotidiana dos/das estudantes, de suas práticas sociais e profissionais, religiosidade, opções de lazer e suas vivências sócioculturais.

Cada um com seu retalho, de cor, de textura e tamanho diferentes busca costurar e contribuir com o gestar do que acontece no espaço educativo marcado pelo muito que se aprende e que se ensina com as histórias de vida de todos os envolvidos. Abraçar os diferentes e suas diferenças requer disposição para uma tomada de postura política.

Acolhendo as palavras de Gomes, uma proposta pedagógica que conte em sua essência a diversidade étnica e racial dos sujeitos de EJA carrega em si uma contradição:

(...)ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente freqüentam essa modalidade de ensino (2005:94).

Por que não há inclusão da temática negra nas práticas político-pedagógicas de EJA? Ou quando ela se dá é quase sempre de modo transversal e não como eixo norteador dos trabalhos e propostas desenvolvidas?

Não há aqui a intenção de responsabilizar os(as) educadores/as de EJA por não incluírem em seus projetos pedagógicos a temática étnico-racial, mas sim ressaltar a ausência de uma política de formação específica para essa atuação nos cursos de licenciatura.

Os saberes em torno dos sujeitos da EJA devem constituir-se como a matéria-prima da construção dos projetos e atividades propostas. São esses sujeitos que irão tecer com os fios de suas vidas a colcha da educação de jovens e adultos.

De onde vêm? Para que vieram? Com quem e onde vivem? O que buscam? O que gostam de fazer em seu tempo livre? Todas essas questões devem sempre perpassar uma proposta pedagógica de EJA.

A proposta de EJA articulada a uma pedagogia anti-racista cria estratégias para garantir a permanência na escola de quem a ela retorna; necessita, ainda, construir condições de acompanhamento coletivo do processo de envolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que pode ocorrer com reuniões pedagógicas constantes, nas quais o projeto pedagógico é discutido e re-organizado com o olhar de todos. O trabalho realizado a partir dessa concepção se fundamenta inteiramente nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem coletivo, tanto estudantes quanto educadores/as aprendem e ensinam, respeitam e são respeitados em suas diferenças.

3.1 Os primeiros contatos

Atitudes plenas de recepção e inclusão na chegada dos alunos e alunas na procura pela vaga ou no momento da matrícula podem tornar-se um momento privilegiado para o conhecimento dos sujeitos parceiros nesse caminho a ser percorrido. Recebê-los bem, dizer que fizeram uma boa opção, que tomaram a decisão certa ao voltar a estudar, ouvi-los, apresentar a escola novamente para esses estudantes, estando ao seu lado, são atitudes plenas de acolhida e inclusão voltadas para uma educação anti-racista.

As conversas individuais ou coletivas no momento da chegada à escola, quando são dadas as boas-vindas e há um breve relato do fazer pedagógico, são momentos preciosos para essa escuta, o que implica uma aproximação grande entre os sujeitos envolvidos, pois tanto quem recebe quanto quem é recebido precisa sentir-se acolhido e acolhendo.

Nestes primeiros contatos, informações relevantes que podem compor um roteiro de entrevista ou questionário voltado à avaliação diagnóstica, contendo itens como: vida pessoal e familiar, escolaridade e trabalho, coleta e organização, sistematização e análise e o uso constante das informações como um dos principais referenciais para o planejamento coletivo podem ser construídas e desenvolvidas por todos, como parte das atividades do cotidiano da EJA, aliadas aos conteúdos tradicionais do currículo regular. A construção de uma pedagogia anti-racista pressupõe que a fala do sujeito receba tratamento privilegiado e se constitua como um dos aspectos centrais para o desenvolvimento das atividades e construção de projetos para a EJA.



3.2 Diagnóstico e organização curricular



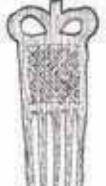
O/a jovem ou o/a adulto/a que busca novamente a escolarização formal não pode ser pensado/a como um/a mero/a portador/a de “conhecimentos prévios” que precisam ser resgatados pelo/a educador/a, mas sim um sujeito que já construiu sua história de vida, uma identidade própria e que, cotidianamente, produz cultura.



A observação e a escuta atenta dos movimentos coletivos constituem espaço para o reconhecimento da discriminação e do preconceito, bem como para a construção de alternativas e outras posturas às atitudes e tratamentos racistas e discriminatórios - desde o apelido não consentido até criar espaço de reconhecimento de dificuldades e potencialidades na produção de novos conhecimentos dos(as) estudantes negros(as). Essas são ações primordiais e simples de se adotar quando concordamos que as diferenças não podem ser tomadas por desigualdades. É essencial desnaturalizar as desigualdades e compreender o significado das diferenças.



3.3 Projetos e Planejamento das aulas



Considerar as biografias, as histórias de vida dos(as) estudantes como elemento fundamental para a construção coletiva de um perfil da EJA: Quantos somos? Mais homens ou mais mulheres? Que ocupação diária vem sendo mais desenvolvida pela maioria? O que fazemos para nos divertir? Qual a faixa salarial dos que trabalham? Quantos(as) têm filhos, em qual região mora a maioria? Qual a faixa geracional que mais apresenta alunos(as)? Quais e quantos(as) são negros(as)? A organização desses dados precisa, necessariamente, ser preparada por todos(as), desde a elaboração das questões até as respostas, com resultantes desse trabalho.



Na busca por uma proposta metodológica, pode-se optar coletivamente por temas considerados importantes para a maioria: histórias de vida, relações familiares; história local e os problemas da região; trabalho, profissões, dificuldades de inserção no mercado, salário, direitos trabalhistas; serviços de saúde, alimentação e higiene; mídia e comunicação; direitos sociais e organização política; religião, que evidenciarão a predominância de estudantes negros(as) na EJA.



Tal proposta requer sensibilidade, pesquisa/estudo e planejamento do educador, posto que é preciso cuidar para que não-negros(as) não se sintam culpabilizados e que os(as) negros(as) possam reconhecer sua presença e valor na construção da história e da cultura brasileira.

Na educação de jovens e adultos torna-se bastante significativa a presença de qualidade, ou seja, é preciso repensar as faltas e ausências dos(as) estudantes, pois os mesmos são trabalhadores e seus deslocamentos geográficos são constantes: empresas de construção civil, vigias, empregados(as) domésticos(as) com seus patrões são alguns exemplos dessas idas e vindas dos(as) educandos(as) de EJA.

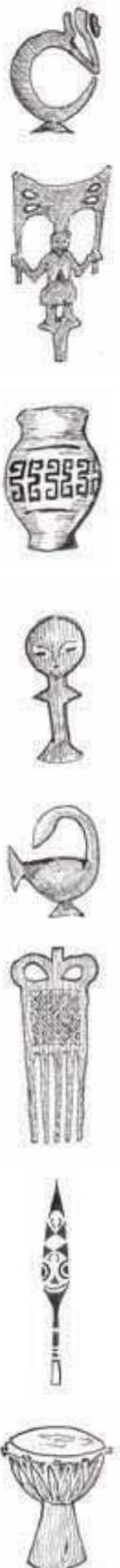
A utilização de recursos e dinâmicas variadas também precisa ser pensada de forma a incluir a temática aqui em questão. Ao solicitar pesquisas ou ao utilizar recursos e dinâmicas pedagógicas incorporar filmes, documentários, vídeos, fotografias e narrativas que destaquem ou trabalhem também com a questão racial ou que trazem referências positivas para os estudantes afro-descendentes. Esse trabalho deverá ser feito coletivamente, numa articulação entre grupos de alunos(as) e educadores/as.

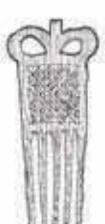
3.4 Interação em sala de aula

As propostas pedagógicas necessitam, ainda, levar a cabo os princípios da dialogicidade da educação, as abordagens sociointeracionistas da linguagem e a alfabetização pautada numa perspectiva de letramento (KLEIMAM, 1985).

Considerar que nosso pensamento emerge e transforma-se na interação com o outro é essencial para perceber que a língua não pode ser concebida como um simples código lingüístico; ela é um instrumento poderoso para persuadir, interagir, emocionar-se, explorar e se comunicar. A interação social é, portanto, a concretude da linguagem, é preciso que o ensino da língua em sua variante de prestígio, se torne significativo, baseado em fatos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Reconhecer e legitimar estratégias e instrumentos culturais e não-formais que permitem sua inserção e interação em diferentes espaços sociais – a oralidade, a leitura de rótulos, painéis, placas, números e códigos visuais – constituem recursos apropriados.

Todo/a jovem e/ou adulto/a que se dispõe a retomar os estudos necessita ser pensado/a como um ser produtor de cultura e de saberes, um vencedor em sua luta cotidiana pela sobrevivência, por isso suas estratégias de leitura do mundo jamais devem ser deixadas de lado, antes necessitam ser consideradas como pressupostos para a leitura escolar.





Como afirmava Paulo Freire² o problema principal não é o analfabetismo, mas as condições de vida da população analfabeta. Devemos acrescentar ainda, as condições de tratamento a que a população negra analfabeta está submetida.

3.5 Oralidade e Linguagem

Potencializar a oralidade presente nos ambientes de EJA e, mais, nas atividades desenvolvidas por jovens e adultos(as) negros(as) em suas comunidades, bem como valorizar sua atuação em torno da fala representam ação político-pedagógico da educação anti-racista. Ao agregar a comunidade em torno da fala – preservação das tradições e mitos de matriz africana – os(as) estudantes negros(as) estão dizendo de seu pertencimento étnico e explicitando uma estratégia eficaz de leitura de mundo por esse viés.

Esta percepção e a reconstrução de seu olhar para a presença dos estudantes negros e negras deve estar para o/a educador/a de EJA, como para a população negra, voltado para a arte da oralidade, para a ancestralidade, fazendo-se um exercício permanente da sabedoria.

A língua é um aspecto importante a ser considerado, pois como nos assinala Martins (1996) o uso do signo lingüístico constitui uma das formas mais perversas de segregação e controle. Se paramos para pensar na semântica, percebemos o quanto opressora esta tem sido – buscando no dicionário vamos encontrar quarenta derivações do substantivo negro, contra dezesseis do substantivo branco. O substantivo negro funciona dez vezes como adjetivo e o branco nove. A diferença ideológica é que para o adjetivo negro correspondem significados pejorativos em número de onze, e para o branco apenas meio (0,5). Não podemos acreditar que é só uma questão lingüística, é preciso ressemantizar nossa linguagem diária em torno da reflexão que promova a igualdade das relações étnico-raciais.

Não há como ignorar o papel que a linguagem irá ocupar na educação de jovens e adultos numa perspectiva de educação anti-racista. Ao retomar a importância da oralidade e atentar para a naturalização no uso de termos preconceituosos presentes na língua brasileira, o/a educador/a de EJA necessita ter em mãos textos de literatura afro-brasileira que contenham as seguintes características::

² II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Recife, década de 1950.

- que apresentem ilustrações positivas de personagens negras;
- cujos conteúdos remetam ao universo cultural africano e afro-brasileiro;
- que possibilitem aos leitores o acesso a obras nas quais habitam reis e rainhas negros(as), deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros;
- em que as tessituras realizadas durante a leitura possam contribuir para elevação da auto-estima dos/das jovens e adultos;
- que representem sem estereótipos a população negra brasileira;
- que analisem também a contribuição das obras estrangeiras em que aparecem essas personagens. Muitas delas, praticamente desconhecida, rompem com a tradição de representação estereotipada das narrativas e ilustrações em relação à população negra.

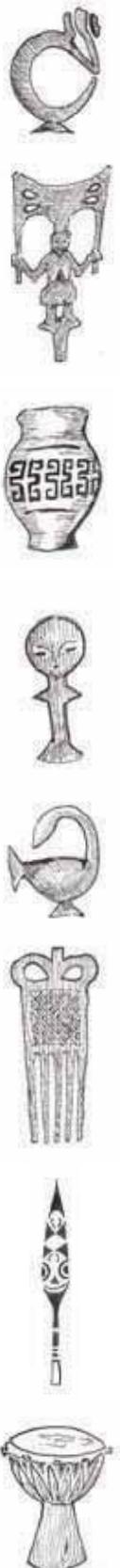
3.6 Alfabetização, Língua Portuguesa, História, Artes e Literatura

As atividades de leitura e de produção de textos precisam ser planejadas com o intuito de problematizar a vivência cotidiana dos educandos e agir sobre ela, transformando-a.

É preciso explicitar em que medida o uso da linguagem entendida como prática social ocorre em determinados contextos e em determinadas situações. A linguagem serve para marcar o lugar de onde falamos; assim devemos levar para os alunos e alunas textos que circulam em diferentes esferas sociais: imprensa escrita, mídia, literatura e escola, para serem discutidos a partir dos prévios conhecimentos dos educandos, construindo, desse modo, diferentes estratégias de leitura, como antecipação de sentidos, inferências, localização de informações, interpretação de pressupostos, entrelinhas, dentre outras.

Porém, se a exclusão social se dá de forma material e simbólica ao negarmos as contribuições e presença do negro na história e cultura brasileira, assim como dos povos dos quais descendente, da sua herança africana produzimos uma exclusão simbólica.

Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, deve-se buscar conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a ancestralidade, no que se refere a lugares de constituição de identidades da população negra. Sugere-se:



- partir da genealogia da família dos/das estudantes para contar e reconstruir a história de África e de africanos, bem como de seus descendentes escravizados no Brasil;
- retomar conhecimentos que a vida ensinou: medidas construídas de maneira alternativa, curas populares, jogos e brincadeiras infantis que remontam aos séculos passados, de origem africana;
- realizar leitura de textos que se referem aos processos de resistência da diáspora africana no Brasil;
- pensar na contribuição cultural, popular e “clássica”, incluindo os(as) artistas negros(as) na música, artes plásticas, dramaturgia e literatura.

3.7 O cotidiano em sala de aula

A rotina na sala de aula – espaços de troca e diálogo, o compromisso, a ambientação da sala –, tudo deve favorecer a convivência e o diálogo entre os estudantes e os educadores, todos são de responsabilidade de todos, o trabalho deve ser sempre coletivo. Nesse sentido, uma cadeira vazia não é uma cadeira vazia, é alguém que faltou por alguma razão, qual será? Vamos buscar o motivo e tentar ajudar para que a ausência não seja transformada em evasão e exclusão?

É preciso sempre colocar o jovem e o adulto no centro de todos os movimentos. Eles devem ser protagonistas e, para que isso ocorra, é importante abrir espaço para a sua participação. Ao valorizar o saber dos estudantes, eles se sentem respeitados e à vontade para participar dos processos coletivos de construção de conhecimentos. Neste sentido podemos:

- Abordar as manifestações culturais tradicionais presentes na comunidade e dialogar a memória desses sujeitos enquanto trabalhadores rurais, filhos e/ou netos de festeiros. Isso abrange a organização política desses grupos, a herança musical das famílias dos(as) jovens; as visões de mundo que os fortalecem para o enfrentamento diário contra o racismo existente na sociedade em que se inserem; a posição que os(as) jovens ocupam na manutenção dessa herança ancestral e os conflitos que isso gera em confronto com a modernidade; e, ainda, utilizar esse manancial cultural para as aulas: letras das músicas, os cantos, os ritmos etc.
- Buscar, organizar e sistematizar mecanismos que possam utilizar os movimentos culturais de rua dos(as) jovens – suas realizações com o corpo, com a música, com as artes plásticas, com a comunidade. Este

cotidiano das culturas juvenis pode fazer parte das propostas pedagógicas da escola.

3.8 Tratamento das informações

As informações que circulam ao redor da comunidade são o motor para a elaboração do planejamento, das atividades e dos projetos a serem desenvolvidos em conjunto - as atividades, os conteúdos, as estratégias metodológicas, o registro, o acompanhamento, a avaliação e a circulação destes aprendizados, a relação com a comunidade externa e a relação com os conhecimentos adquiridos anteriormente –, isto é aprender ao longo da vida.

A superação do paradigma compensatório cede lugar à educação entendida como um direito de todos os sujeitos, com garantia de educação de qualidade e que possibilite o fortalecimento dos sujeitos na reflexão sobre sua realidade e sobre as questões que afetam a todos, e na busca coletiva de soluções para enfrentá-las.

Sugere-se garantir a participação ativa dos estudantes em processos educativos que sejam significativos para as práticas sociais nas quais estejam envolvidos, desde as mais imediatas até as mais difusas, próprias das demandas da atual sociedade.

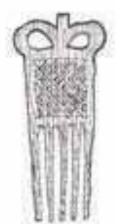
Alguns movimentos simples são necessários e possibilitam que as atividades desenvolvidas se tornem parte da construção de uma escola que, de fato, respeite os sujeitos desse espaço –, estudantes e educadores.

3.9 Registro e Avaliação

Manter os princípios de uma educação anti-racista significa também pensar outras maneiras para avaliar o processo educativo.

A avaliação, entendida como um processo, assume não apenas informar sobre o desempenho e as aprendizagens finais, classificar e medir, o que é pertinente com uma concepção de educação excludente, mas sim, como uma das maneiras de acompanhar, dar suporte, conhecer, acolher percursos individuais dos estudantes, bem como os modos de aprender e de usar estes conhecimentos nas práticas que desenvolvem as necessidades de formação.

Nessa etapa o registro mostra-se fundamental: anotações individuais desde a avaliação diagnóstica, bem como os registros coletivos em cadernos de



memória, nos quais a cada dia um dos estudantes se torna responsável, ou ainda as pastas com materiais diversos: textos, fotos etc...

Para além dos objetivos gerais a que se propõem os programas, outros devem ser estabelecidos em conjunto e de acordo com as necessidades e realidade dos estudantes, das comunidades em que vivem, das atividades que realizam dos seus sonhos, de seus projetos e de seus desafios.

Nesse processo de avaliar, é preciso incluir os espaços fora da sala de aula para abranger as atividades externas junto à comunidade – os espaços de manifestações culturais, as festas nas casas das pessoas, os festivais e jogos coletivos.

Os projetos pensados necessitam promover a circulação pelos espaços culturais da cidade com o objetivo de ampliar o acesso aos lugares políticos e culturalmente valorizados, de maneira que a circulação possa ser entendida como direito e exercício de cidadania. A ocupação dos espaços culturais privilegiados deve ser pensada como uma das estratégias de tornar a cultura e as opções de lazer das cidades em intervenções pedagógicas.

A concepção e os princípios são vividos e praticados ao longo de todo o processo educativo e não apenas em momentos pontuais ou projetos esporádicos, como geralmente acontece. O processo de formação de educadores precisa ocorrer constantemente. Para isto as secretarias de Educação precisam sempre oferecer cursos de atualização e especialização³. Repensar a EJA numa perspectiva de educação anti-racista requer criar formas mais democráticas de se implementarem as atividades, projetos e avaliação, e essas são tarefas que exigem coerência com princípios assumidos por este documento.



O pensador
Coleção particular

Referências

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ARROYO, Miguel G.. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

³ Ver texto do GT Licenciaturas.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Revista de Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e cidadania.* RAAB, n.11, p.9-20, abril, 2000.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre.* Petrópolis. Vozes. 2000.

BARBOSA, Márcio (org.). *Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos.* Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais.* 3^a ed. São Paulo: Ática, 2000. (Discussão aberta, 9)

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. *Revista dos Tribunais*, 1988.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003

BRASIL. LEI nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional., de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB 01. D.O.U. de 3 de julho de 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Alfabetização de jovens e adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem.* Brasília: MEC: FNDE, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos. Parâmetros em Ação.* Brasília: MEC, 1999.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

_____, *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA (1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CORTI, Ana Paula, e SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo Juvenil:* subsídios para educadores. São Paulo; Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17^a ed.,1987.

GADOTTI, Moacir (org.). *Educação de Jovens e Adultos — Teoria, Prática e Proposta.* São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais:* Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil.* São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Movimentos sociais e educação.* São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Classes sociais e movimentos sociais.* CFESS-ABEPSS-CEAD-UnB, módulo 02, s/d, p. 36/54.



GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. & GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 2005. p. 87-104. _____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial. In: Kleiman, A. B. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar. 2004 www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_18_imp.htm

KLEIMAM, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

MACEDO, Lino de. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

MARTINS, A. R. O discurso da imprensa sobre os militares. In: MAGALHÃES, Izabel et alli (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 413-425.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e Aprender com Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

RAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: RAAB. Nº. 09. 1999.

RIBEIRO, Vera M. (Coord.). *Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular para o 1º. segmento*. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

SOARES, Leônicio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Ana L S. Os sentidos da prática de lazer da juventude negra. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. (org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

- SOUZA, Ana Lúcia S. VÓVIO, Cláudia L. e OLIVEIRA, Márcia C.. *Construindo projetos para Educação de Jovens e Adultos*. Caderno 5. Coleção Uma nova EJA para São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos, 2004.
- SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- SPOSITO, Marilia P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- VIEIRA, Sofia Lerche (org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- VÓVIO, Claudia. *Atualização do conceito de alfabetização: consequências para projetos de alfabetização de pessoas jovens e adultas*. 2003. Mimeografado.

