

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO SIDNEY MIRANDA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: IMPLICAÇÕES
CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
“PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO”**

Cáceres – MT

2016

ANTONIO SIDNEY MIRANDA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: IMPLICAÇÕES
CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
“PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

**Cáceres-MT
2016**

Silva, Antônio Sidney Miranda

Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico-raciais na fronteira oeste de Mato Grosso: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”./Antônio Sidney Miranda Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

157f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3. Diretrizes curriculares. I. Título.

CDU: 374.7(817.2)

ANTONIO SIDNEY MIRANDA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: IMPLICAÇÕES
CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
“PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO”**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
(Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques
(Membro – PPGEduc/UFGD)

Dr. Odimar João Peripolli
(Membro – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 04/08/16

Dedico este trabalho aos meus pais Antonio Sidnei da Silva e Tania Auxiliadora Miranda Silva e Patrícia Campos Silva Miranda (esposa) e Kleberon Luiz Miranda Silva (irmão) e a todos que torceram e me apoiaram para que este trabalho se realizasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por incessantemente ter me protegido e concedido força, coragem, sabedoria e paciência para ter suportado todas as adversidades. Obrigado Eterno Deus.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES Pela Bolsa concedida no primeiro ano de pesquisa que possibilitou meses de estudos mais tranquilos.

Agradeço a meu orientador professor Paulo Alberto dos Santos Vieira pela oportunidade de experiência e aos momentos intensos de aquisição de conhecimento ao longo deste processo de formação acadêmica.

Ao professor Antonio Eustáquio de Moura por acreditar em meu potencial e por ter incentivado a concorrer a seleção do Programa de Pós Graduação em Educação Cáceres MT.

A amiga e parceira de trabalho professora Edineia Natalino, pela sua amizade em que construímos e também por total apoio para o desenvolvimento dessa pesquisa e pelos momentos compartilhados.

Ao professor e amigo Osvaldo Mariotto Cerezer pela sua amizade e generosidade e por colaborar com a realização desta pesquisa.

A todos os amigos e funcionários da escola Professor Milton Marques Curvo que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos compadres Luciano Fonseca e Poliana Correia e seu filho Eduardo que sempre estiveram presentes nesta caminhada incentivando e conversando nos momentos de felicidades e angustias.

Aos meus pais Antonio Sidnei da Silva e Tânia Auxiliadora Miranda Silva pelo amor incondicional e pelo apoio dado em minha caminhada, e meu irmão Kleberson Luiz Miranda da Silva.

A minha cunhada Priscila Campos por também ter colaborado com o desenvolvimento da pesquisa e também pela pequena Natalia(sobrinha) por ter alegrado nossos dias.

Aos professores e funcionários do PPGEdU/UNEMAT pelas trocas de experiências, aprendizados.

A minha esposa Patrícia Campos Silva Miranda que esteve ao meu lado incondicionalmente em todos os momentos da trajetória percorrida.

Aos meus amigos Claudiane Miranda, Natalia Gentil, Graziela, Renilda, Ricardo, Djalma, que sempre estiveram comigo partilhando de momentos agradáveis.

Aos colegas de trabalho principalmente aos da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias pela compreensão e trocas de horários para que eu pudesse estar presente nas aulas do programa de mestrado PPGEduc.

A uma grande amiga Maria Domingas de Souza pessoa essa que contribuiu proficuamente me auxiliando na correção da dissertação e subsidiando com apoio incondicional.

Agradeço a Dra. Priscila Medeiros e ao Dr. Odimar João Peripolli que constituíram na banca de qualificação, pelas preciosas contribuições.

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente, mesmo aqui não sendo inseridos, fazem parte do meu convívio pessoal e profissional, meus sinceros agradecimentos pelo incentivo e amizade.

Faço saber a todos que estes dois anos foram de muita entrega, de luta, de aquisição de conhecimento, de sofrimento, de choro, mas como diria Fernando Pessoa “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” e tudo valeu não importando “se eu chorei ou se sorri. O importante é que emoções eu vivi” (Roberto Carlos, *Emoções*).

RESUMO

Esta pesquisa pauta-se no debate em torno da Lei nº 10.639/03 e do Parecer nº 003/2004, que definiram as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e tornaram obrigatória a incorporação das discussões sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial das escolas de educação básica. Definiu-se como objetivo e problemática norteadora analisar de que maneira a educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres-MT. Para se chegar aos resultados, as metodologias adotadas foram: a pesquisa bibliográfica, documentais através do Projeto Político Pedagógico referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014, Planos de Curso da área de Ciências Humanas e os Planos Individuais dos professores das disciplinas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) que compõem a referida área nos anos acima citados e entrevistas em que buscou-se verificar o entendimento do corpo docente sobre a Lei e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Assentado na análise e descrição do material levantado foi estabelecido um tratamento sob a análise quantitativa (para a quantificação das incidências da temática étnico-racial nos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, em que disciplina essa ênfase é maior) e qualitativa (para a descrição e análise das entrevistas com nove professores colaboradores para a percepção do assunto em questão). Para referendar este trabalho, pautou-se nos seguintes teóricos: Gomes (2005, 2007, 2012), Cavalleiro (2001), Santos (2013), Di Pierro (2005), Haddad (1993), Haddad & Di Pierro (2000), Silva (2009) entre outros. Após análises realizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Planos Individuais identificou-se problema de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e individual, restringindo-se às questões étnico-raciais. Apontando-se para uma necessidade de revisão nos instrumentos de construção coletiva e, conseqüentemente aos individuais para que a Lei nº 10.639/03 e o que ela propõe possam ser trabalhados com toda visibilidade nos seus currículos efetivados em sala de aula referentes à cultura, conhecimento e comportamento tanto dos alunos quanto do corpo docente.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Currículo.

ABSTRACT

This research is guided in the debate on the Law 10.639 /03 and Opinion N° 003/2004, which defined the curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations and made mandatory the inclusion of discussions on the issue of history and culture african-Brazilian and African in the official curriculum of basic education schools. It was defined as objective and guiding problematic "to analyze how education for ethnic-racial relations has been articulated in the high school curriculum in the area of Humanities and yours Technologies of the Education Center for Young and Adults "Teacher Milton Marques Curvo", Cáceres-MT. To reach of results, the methodologies adopted were: bibliographic research, documentary through the Pedagogical Political Project for the years 2012, 2013 and 2014, plans Humanities Area Course and Individual Plans of teachers of subjects (history, geography, Philosophy and Sociology) the make up the said area in the years mentioned above and interviews the sought to check the understanding of the faculty of Law and curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations and to the teaching of history and african-Brazilian and African culture. Seated in the analysis and description of the collected material was established treatment under the quantitative analysis (for the quantification of the impact of ethnic-racial theme in worked in the classroom content, and in this emphasis discipline is greater) and qualitative (for the description and analysis of interviews with nine employees teachers to the perception of the subject matter). To validate this work was based on the following theory: Gomes (2005, 2007, 2012), Cavalleiro (2001), Santos (2013), Di Pierro (2005), Haddad (1995), Haddad & Pierro (2000), Silva (2009) among others. After analyzes in Political Pedagogical Projects and Individual plans was identified problem of incorporation of plurality and othemess positively in the official and individual curriculum, restricting the ethnic and racial issues. Pointing up for the need to review the instruments of collective construction and consequently the individual to the Law 10.639/03 and what it proposes can be worked with all visibility into their curricula effected in the classroom related to culture, knowledge and behavior of both students and faculty.

Keywords: Education of ethnic-racial relations, Young and Adult Education (YAE), Curriculum.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Ação Básica Cristã

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

CES – Centro de Estudos Supletivos

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CPC – Centro Populares de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MEB – Movimento de Educação de Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

MT- Mato Grosso

NES – Núcleos de Estudos Supletivos

NEPs – Núcleos de Educação Permanente

PEE/MT – Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAC – Programa Nacional de Educação e Cidadania

PI – Plano Individual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

ONGs – Organizações Não Governamentais

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

ONU – Organização das Nações Unidas

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONERA – O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ROP – Regra de Organização Pedagógica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SENAI – Serviço Nacional dos Industriários

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SIGEDUC/MT – Sistema de Gerenciamento de Educação de MT

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UNE – União Nacional dos Estudantes.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual dos Conteúdos Relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012 - Disciplina: História.....	115
Gráfico 2 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 – Disciplina: História.....	116
Gráfico 3 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2014 - Disciplina: História.....	117
Gráfico 4 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012 - Disciplina: Sociologia	119
Gráfico 5 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 - Disciplina: Sociologia	120
Gráfico 6 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2014 - Disciplina: Sociologia	121
Gráfico 7 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012 - Disciplina: Filosofia	123
Gráfico 8 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 - Disciplina: Filosofia	124
Gráfico 9 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2014</i> - Disciplina: Filosofia	125
Gráfico 10 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012 - Disciplina: Geografia	127
Gráfico 11 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 - Disciplina: Geografia	128
Gráfico 12 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2014 - Disciplina: Geografia	129
Gráfico 13 - Percentuais de conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados anualmente	133

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade populacional do Estado de Mato Grosso.....	78
Tabela 2 - Características étnico-racial dos alunos/as do CEJA em amostragem realizada por Santos (2013, p. 73).....	82
Tabela 3 - <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012 - Disciplina: História ...	114
Tabela 4 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 - Disciplina: História.....	115
Tabela 5 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2014 - Disciplina: História.....	116
Tabela 6 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: História	117
Tabela 7 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012 - Disciplina: Sociologia	118
Tabela 8 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 - Disciplina: Sociologia	119
Tabela 9 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2014 - Disciplina: Sociologia	120
Tabela 10 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: Sociologia.....	122
Tabela 11 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2012</i> - Disciplina: Filosofia	122
Tabela 12 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2013</i> - Disciplina: Filosofia	124
Tabela 13 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2014</i> - Disciplina: Filosofia	125
Tabela 14 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: Filosofia.....	125
Tabela 15 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2012</i> - Disciplina: Geografia	126

Tabela 16 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2013 - Disciplina: Geografia	128
Tabela 17 - Conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2014 - Disciplina: Geografia	129
Tabela 18 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: Geografia	130
Tabela 19 - Percentual geral dos conteúdos trabalhados relacionados à temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> em 2012, 2013 e 2014.....	130
Tabela 20 - Disciplinas e Meses em que mais se trabalhou o currículo: <i>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i> – com base na Lei nº 10.639/2003 e a comparação com todos os conteúdos trabalhados na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio - Disciplinas: História, Sociologia, Filosofia e Geografia, em 2012, 2013 e 2014.	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA AGENDA DE PESQUISA.....	28
1.1 A EJA no Brasil: Retrospecto histórico: A escolarização de pessoas jovens e adultas negras.	28
1.2 A EJA e ERER no Brasil.....	30
CAPÍTULO II	
A EUGENIA NO BRASIL.....	54
2.1 Educação e relações étnico-raciais: Dimensões eugênicas no Brasil.....	54
2.2 A influência da eugenia no processo educacional brasileiro.....	58
2.3 EJA e educação para relações étnico raciais em Mato Grosso.....	63
CAPÍTULO III	
DEBATES SOBRE O CURRÍCULO: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	70
3.1 Currículo: Debates teóricos	70
3.2 Um panorama histórico curricular	73
3.3 Educação de Jovens e Adultos: debates sobre o currículo étnico-racial	76
3.4 Currículo e diversidade: abordagens contemporâneas	86
CAPÍTULO IV	
DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CÁCERES/MT	93
4.1 Educação de Jovens e Adultos em Cáceres: o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”	93
4.2 O Projeto Político Pedagógico do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” e as práticas e intervensões curriculares para as Relações Étnico-raciais	100
4.3 O Estudo de Caso do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”: As Relações Étnico-Raciais e as suas Implicações Curriculares.....	112
4.4 Entre saberes e práticas nas falas de professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias: o estudo das temáticas da cultura afro-brasileira e africana no CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT.....	135
4.4.1 O Estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira na Formação Inicial da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES COLABORADORES	156
APÊNDICE II - CARTA DE CESSÃO.....	157

INTRODUÇÃO

Tema de pesquisa, justificativa, problema e objetivos

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil viveu dentro de um cenário de grandes e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais, as concepções de educação sofreram mudanças significativas e a própria Constituição Federal de 1988 respalda e define a educação como um direito social para todos. Principalmente no cenário da modalidade de Jovens e Adultos e na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com o advento da nova Constituição da República Federal do Brasil (CF) de 1988 fica respaldado e garantido no Artigo 5º da mesma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, mas especificamente no Art. 6º que diz que é “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Após a efetivação dessas Leis passa-se a se pensar em todas as formas de diferenças existentes no Brasil afirmando positivamente que todos sem distinção de quaisquer que sejam, tenha seus direitos assegurados.

Com a criação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN nº 9394/96 colaborou para respaldar o que a Constituição garantia em seus artigos. E passa a dar-se maior visibilidade para a temática afro-brasileira salientando no § 4º que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições indígena, africana e européia. Com essa redação abriram-se maior abrangência em torno da temática afro-brasileira e das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes africanas e indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 em seus artigos 37 e 38 passam a tratar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, passando a ter uma especificidade própria que, como tal deverá receber um tratamento coerente com sua realidade.

Ao mesmo tempo em que se consolidam¹ as políticas para a Educação de Jovens e Adultos na realidade brasileira, tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das

¹ Através de Políticas Públicas principalmente voltadas para a modalidade de Jovens e Adultos Resolução CEB/CNE nº 1/2000.

especificidades do público que frequenta os espaços em que essa educação ocorre, sujeitos homens e mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos. (Arroyo 2001, p.10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos adquire novos contornos e a EJA passa a ter suas particularidades e suas especificidades. Essa modalidade está respaldada por intermédio da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Processo nº: 23001.000040/2000-55 é regulamentado pelo Parecer CEB nº: 11/2000 e aprovado em 10 de Maio de 2000. (BRASIL 2000, p.1). As mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos também é fruto de intensas manifestações e lutas e reivindicações, audiência pública, fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto. A partir daí a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. Também foram realizadas duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/2000. (BRASIL 2000, p.2)

Do mesmo modo a Lei 10.639 de 2003 e suas relativas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Segundo Gomes (2010, p. 8) elas o requalificam incluindo neste, o direito à diferença.

O Governo Federal, a partir da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva², passou a visibilizar e responsabilizar o papel do Estado e impulsionou as transformações, sociais reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade, intervindo de maneira positiva, responsabilizando o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, galgando importantes conquistas em direção a afirmação dos direitos humanos básicos e essenciais da população negra brasileira. Porém na concepção de Gomes (2010, p.8) a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil.

² Luiz Inácio Lula da Silva, mais popularmente conhecido como Lula é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro. Foi presidente do Brasil, cargo que exerceu de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

Entretanto, a lei 10.639/03 somente foi possível ser conquistada, pelos esforços dos movimentos negros (bem como os intelectuais negros militantes) que vem lutando desde a década de 1950 e passaram a incluir em suas movimentações de reivindicações junto ao governo brasileiro a cultura negra³, e o negro na formação da sociedade nacional. (Sales 2005, p,23). Ainda em consonância com Sales (2005) foi com a reorganização dos movimentos sociais negros, em 1978, que essas reivindicações no plano educacional se intensificaram. Lutavam por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, buscando a reformulação dos conteúdos escolares apontando à valorização do negro na História do Brasil e o combate à discriminação racial⁴.

Nessa conjuntura, o Governo Federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africano ano de 2004 para a implementação da Lei.

A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade da temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa determinação resgata historicamente os esforços da população negra na construção e constituição da sociedade brasileira. Somando-se às Diretrizes Nacionais Curriculares de 1996, ambas se constituíram nos dias atuais na primeira política pública do Brasil, a discutir e pensar as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Conforme o documento,

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL 2004, p.26)

Estas determinações legais em formato de Lei destinam-se aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, seus professores e a

³ Esta pesquisa entende “Cultura Negra” segundo o pensamento de GOMES (2003, p. 77) A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população.

⁴ Gomes (2005, p. 55) A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais. (BRASIL 2004, p.10)

Esta Lei e o parecer das Diretrizes foram sancionados com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que assolam particularmente os negros. Nesta direção propõem publicação e produção de conhecimentos, à formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus para integrarem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos e identidades garantidos (BRASIL 2004, p. 10).

Desta maneira segundo Brasil, (2004, p.14) ainda continua em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza e dissemina o pensamento de raízes europeias da sua cultura, desprezando as outras tais como indígenas, a africana, a asiática. Como salienta as próprias Diretrizes não se trata de inverter o posicionamento entre brancos e negros ou quaisquer outros nos currículos escolares e sim que todos tenham os direitos garantidos para que se possa ter uma nação⁵ realmente democrática e plural.

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 voltadas tanto para as relações étnico racial como para a modalidade de jovens e adultos dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos, dentre eles, a educação.

Tanto para a Educação de Jovens e Adultos quanto para Educação das relações Étnico-Raciais visam romper barreiras que há anos vem sendo vivenciados pela exclusão e o abandono principalmente de negros e negras no sistema educacional. O Governo Federal, comprometido com a urgência de políticas afirmativas, vem estabelecendo e implementando

⁵ Embora se saiba que segundo MISKOLCI (2012, pp. 23-24) a nação políticas e intelectuais se constitui historicamente por meio de uma avaliação negativa de nosso povo e de nosso passado que, progressivamente, engendrou ideias e decisões políticas que se concretizaram, exemplificando a abolição da escravatura sem nenhuma política de incorporação dos libertos ao mercado de trabalho, antes em uma política pró imigração europeia, na constituição de um regime republicano autoritário que via o povo sempre um empecilho a ser embranquecido, higienizado, civilizado. [...] o desejo de nação era um desejo de modernidade compreendido como necessidade de reformar a ordem social por meio de uma intervenção orientada estrategicamente. Necessidade que se impunha a despeito das divergentes visões sobre como prosseguir o caminho do progresso deixando para trás nosso passado colonial e escravista.

um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, abolir discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. Com implicações dessas ações afirmativas⁶ e das históricas reivindicações dos movimentos negros, intelectuais, e movimentos sociais, foram promulgadas a Lei 10.639/03 e a lei 11.645/08⁷ que atribuíram para a educação brasileira, o intento de rever o esquecimento e o desrespeito à história das culturas de matrizes afro-brasileiras e indígenas. A constante luta pelo fim do silenciamento e a eliminação da história e da cultura negra começou a ganhar visibilidades, sendo que a educação passou a ser o carro chefe para a re/construção e comunicação de saberes focando a educação para as relações étnicas raciais positivadas.

Ainda que se saiba que o racismo e a discriminação social e racial não tenham seu nascedouro na escola a mesma reproduz e reforça, neste sentido se faz necessário que as instituições desempenhem um papel de educar, para que se constituam em um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e conserto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p.6)

Neste cenário em que o preconceito e a discriminação racial perpassam pelo âmbito educacional esta pesquisa tem objetivo principal analisar de que maneira a educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres-MT”

Nesse sentido, a pesquisa possui como objetivos específicos:

I – Contextualizar historicamente o tema Eugenia no Brasil para esclarecimento do quanto antiga é a discriminação dos negros neste país;

II - Analisar como a educação para as relações étnico-raciais vem sendo construída no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA Professor Milton Marques Curvo, de Cáceres MT;

⁶ As Ações afirmativas estão sendo entendidas neste contexto de acordo com VIEIRA (2012, pp. 126-127) Nas definições apresentadas o fundamento da ação afirmativa recai sobre a materialização da igualdade, ou seja, a transformação deste princípio geral em ações concretas que permitam oportunidades iguais para todos, uma vez que sob o manto político-filosófico do credo liberal não deve haver distinções baseadas em quaisquer condições inatas.

⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

III - Pesquisar se os professores da Área de Ciências Humanas do CEJA contemplam ou não a educação para as relações étnico-raciais nos Planos Individuais (PIs) para o estudo da temática em sala de aula;

IV - verificar quais disciplinas da área de Ciências Humanas abordam com mais ênfase essa temática étnico-racial?

V – Analisar, a partir das vozes dos professores colaboradores, como vem abordando em sala de aula a temática étnico-racial.

Em desdobramento do objetivo Geral e objetivos específicos, são indagados os seguintes questionamentos: houve mudanças no PPP da escola Professor Milton Marques Curvo de Cáceres MT no que se refere à temática afro-brasileira e africana? (b) de que maneira essas mudanças curriculares adentraram ou não ao Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino e de que maneira foram transportados e trabalhados para os Planos Individual dos professores da Área?

A escolha de pesquisar a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” justifica-se pelas seguintes razões: pela consideração de que as formas de relação que vem se estabelecendo entre a educação e a sociedade perpetua a preservação do racismo, a continuidade de diferentes práticas de discriminação racial e de um modelo curricular de base eurocêntrica, embora tenham sido fortemente denunciadas, tanto pelo movimento social negro quanto pelas teorias pedagógicas curriculares, que compreendem as questões étnicas e raciais como centrais no currículo. E também por ter sido diagnosticado na pesquisa de Santos (2013 p. 22-23) que este Centro Educacional pesquisado acolhe sujeitos tais como: homens, mulheres, jovens e adultos, negros, mestiços e brancos, empregados e/ou desempregados e pessoas com deficiência, em sua maioria, moradores de bairros periféricos das grandes ou pequenas cidades em busca da escolaridade como possibilidade para melhoria da sua condição socioeconômica e cultural.

Por outro motivo, levou-se em consideração o fato que, a partir da Lei nº 10.639/2003, pautando-se a educação para as relações étnico-raciais, a LDB passou a consolidar orientações voltadas à intervenção no currículo que implicaram, entre outros fatores, a necessidade adequada de formação inicial e continuada de professoras/es, reestruturação do trabalho escolar, seleção e inclusão de novos conteúdos, métodos e objetivos para melhorar na prática didática pedagógica.

A escolha do município de Cáceres⁸ se deu porque esta cidade, assim como muitas de Mato Grosso e do Brasil, é uma cidade bicentenária que tem um contexto histórico cultural marcado fortemente por mão de obra negra escravizada e, conseqüentemente, tem uma população negra considerável. E muitas dessas pessoas ao longo da história vem sofrendo processo de exclusão educacional por muitos fatores que, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho serão mostrados. Entretanto, esses indivíduos têm na Educação de Jovens e Adultos a chance de frequentar o ensino regular, matriculando-se, nas escolas de educação para jovens e adultos disponíveis no município e, em Cáceres, mais especificamente, no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, localizado na Rua Bolívia, 21, Centro. Esse CEJA oferta exclusivamente a modalidade EJA.

Destaca-se que, na Educação de Jovens e Adultos, ainda são poucas as iniciativas, estudadas e políticas que têm seu olhar dirigido para os estudantes, tão presente nas salas de aula da EJA. Existe, portanto, a necessidade de construir recortes de pesquisa e realizar ações mais concretas que possam levar em conta de maneira mais efetiva a diversidade dos sujeitos da EJA e suas demandas particulares. Se a diversidade da EJA é tão evidente, por que ela ainda não se reflete, de fato, nas políticas e currículos propostos para a modalidade? As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, ressaltando o Parecer nº 003/2004 do CNE, reafirmam que o fato de que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial, qualquer que seja, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas.

É importante ressaltar que o termo raça⁹ e etnia, no decorrer da pesquisa, inclusive na junção da palavra étnico-racial, é enfatizada de acordo com Gomes (2012 p.16) ao se fazer referência ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas aqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias

⁸ Fonte: <http://www.brasilecola.com/brasil/aspectospopulacaomatogrosso.htm>. Acesso em 08/09/2015.

⁹ ‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que os negativos e nefastos – tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9) (grifo do autor).

⁹ “[...] Raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das origens indígenas, europeia e asiática” (BRASIL, 2005, p.13). conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9) (grifo do autor).

do IBGE). Brasil (2004 p.6) salienta também, que é de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define ou se autodeclara.

Logo, não se refere ao termo raça no campo biológico. O termo étnico¹⁰, componente da palavra “étnico-racial” está sendo utilizado na mesma direção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico Raciais;

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL 2004, p.13)

Esses conceitos são trazidos para problematizar os Currículos que ainda insistem em narrar a história sob a ótica europeia e também problematizar os currículos de EJA, para que se possa pensar em um currículo descolonizado. Segundo Gomes (2012 p.107) descolonizar os currículos é uma maneira de “ruptura epistemológica e cultural”, ou seja, uma mudança de pensamento e de postura em relação a história narrada pelos povos europeus em relação a população afro brasileira e indígena.

Nas palavras de Quijano (2005, p.127), o padrão de poder baseado na colonialidade implicava um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.

Diante dessas considerações que se preocupam com os currículos e com a formação docente para que possa pensar um currículo descolonizado. Neste sentido currículos escolares e profissionais docentes têm um papel fundamental para que se possa romper com esses conceitos criados sob a perspectiva eurocêntrica.

Desta maneira concorda-se com as Diretrizes Curriculares que diz: para obter sucesso, a escola e seus professores não podem improvisar têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL 2004, p.15).

Assim, após essas considerações teórico-introdutórias, tratar-se-á da parte metodológica.

¹⁰ “[...] Raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das origens indígenas, europeia e asiática” (BRASIL, 2005, p.13).

Metodologicamente, este trabalho insere-se no Estudo de Caso uma vez que se busca analisar especificamente o caso da Educação das Relações Étnico-Raciais: Implicações Curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT. Escolheu-se o estudo de caso por este ser uma modalidade de pesquisa muito utilizado nas ciências sociais. Sua utilização, conforme Gil (2002), tem diferentes propósitos:

1. explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
2. preservar o caráter unitário do objeto estudado;
3. descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
4. formular hipóteses e desenvolver teorias; e
5. explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p.54)

Como se vê, não foi por acaso que se optou pelo Estudo de Caso uma vez que a investigação de um caso particular.

Para a realização deste trabalho, várias etapas e procedimentos metodológicos foram necessários como pesquisas bibliográficas (livros, revistas científicas, artigos entre outros) e documentos legais (em forma de Leis, Pareceres, Projetos e Planejamentos institucionais). Tudo isso para que se pudesse contextualizar e explicar as principais temáticas desenvolvidas como: “Projeto Político Pedagógico”, “relações étnico-raciais”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Lei nº 10.639/03”, “Parecer nº 003/2004”, “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais”

Foram consultados e analisados vários documentos legais, primordiais para reforçar e subsidiar os aspectos legais referentes à Educação de Jovens e Adultos e a Educação e currículo para as Relações Étnico-Raciais. São eles: Constituição Federal Brasileira (1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/1961, nº 5.692/1971, nº 9.394/1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Pluralidade Cultural, volume 10, (2001); Declaração de Hamburgo da Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFITEA (1997); Plano Nacional da Educação – PNE (2000); Parecer nº 11/2000, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFITEA (2008); Lei nº 10.639/2003, que estabelece diretrizes para obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; Parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

Estatuto da Igualdade Racial (2009); Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação, agosto/2014); Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) e Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso: Área de Ciências Humanas (2012) todos estes materiais foram utilizados na pesquisa com objetivos de subsidiar um maior esclarecimento e um melhor entendimento na temática proposta.

O procedimento de investigação utilizado foi a pesquisa qualitativa por se acreditar que esta opção metodológica pudesse dar conta da interpretação e da análise subjacentes e inerentes aos dados apurados.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função das instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Para levantamento dos dados da pesquisa foram realizadas observações, análises do Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Curso da área de Ciências Humanas, Sociais e suas Tecnologias do Ensino Médio e Planejamentos Individuais dos professores dessa mesma área nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e ainda entrevistas com o corpo docente constituído por nove professores (identificados como “professor colaborador”), todos de Ciências Humanas, pertencentes ao quadro funcional do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”.

A área de Ciências Humanas foi definida: 1º) porque é a área de formação e de atuação do pesquisador e 2º) porque de acordo com o texto da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede oficial de ensino diz no seu artigo 26-A:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, Lei nº 10.639/2003, art. 26-A, 2003.).

Por isso, a área de Ciências Humanas foi naturalmente escolhida e os nove professores dessa área foram selecionados para a entrevista.

Imprescindíveis à pesquisa também são os documentos que norteiam os trabalhos no CEJA: Projeto Político Pedagógico, Planos de Curso e Planejamentos Individuais para se estabelecer de que maneira as relações étnico-raciais se incorporam no PPP e PI nos projetos formativos da área de ciências humanas, na formação e na prática docente dos respectivos profissionais.

Ser professor dessa unidade escolar, de certo modo, contribuiu muito para que se tivesse acesso à escola e toda a documentação. E no segundo semestre de 2014, após contato formal com a direção da escola, explicou-se toda a sistemática da pesquisa e solicitou-se permissão para que o estudo de caso e a investigação da pesquisa fossem realizados nesse referido CEJA. Logo em seguida, obtiveram-se também as permissões da coordenadora Pedagógica e coordenadora da área de Ciências Humanas para a realização da pesquisa. Desta forma, ao estabelecer diálogo com a coordenadora pedagógica, esta cedeu o Projeto Político Pedagógico dos anos de 2012, 2013 e 2014. Já a Coordenadora de Área disponibilizou os Planejamentos de Curso e os Planos Individuais (PIs) dos professores.

Os materiais foram disponibilizados nas formas impressas e digitalizadas, que propiciaram acesso às informações significativas sobre a organização do trabalho pedagógico e curricular cujos dados também foram obtidos, comprovados e confrontados através dos diários eletrônicos dos professores das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Ensino Médio, correspondentes ao triênio 2012, 2013 e 2014. Esse período de três anos foi definido que se pudesse responder às indagações da pesquisa: (a) houve mudanças no PPP da escola no que se refere à temática afro-brasileira e africana, em conformidade com a Lei nº 10.639/03? (b) de que maneira essas mudanças curriculares adentraram ou não no Plano Individual dos professores da Área?

Por isso, esta pesquisa debruçou-se, efetivamente, nos dados obtidos através dos PPPs, dos Planos de Curso e Planejamentos Individuais e nas entrevistas com os nove professores estabelecendo uma conexão com o arcabouço teórico para se chegar aos resultados fazendo uso da quantificação das informações analisando-as qualitativa, indutivamente, interpretativamente e subjetivamente para se verificar a incidência no currículo trabalhado em sala de aula da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira* no ensino fundamental e médio. Essa análise seguiu os seguintes parâmetros:

1º) Tomando por base as palavras-chaves: “étnico-racial”; “negro”; “África”; “Lei 10.639/2003”; “quilombo”; “quilombola” efetuou-se busca:

a) nos PPPs da Instituição referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014;

b) nos Planos de cursos do ensino médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias dos anos de 2012 a 2014;

c) nos Planejamentos Individuais dos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias correspondentes às disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de 2012 a 2014;

2º) Entrevista com os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que ministram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;

3º) Compilação e tabulação dos dados apurados através de tabelas e gráficos (análise quantitativa);

4º) Descrição e análise das entrevistas com os professores (análise qualitativa).

Todas essas documentações obtidas no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” foram fundamentais para se atingir o objetivo desta pesquisa: analisar de que maneira a temática da educação para as relações étnico-raciais, tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Sociais e Humanidades, uma vez que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento (MOREIRA; SILVA, 2013, p.14).

Estrutura e Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, de modo a se contemplar de maneira satisfatória e convincente as discussões acerca da temática e aos objetivos definidos para a pesquisa. A saber:

Capítulo I – Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as relações étnico-raciais: uma agenda de pesquisa. Neste capítulo busca-se contextualizar A EJA no Brasil estabelecendo uma retrospectiva histórica da escolarização de pessoas jovens e adultas negras.

Capítulo II – A eugenia no Brasil. Neste segundo capítulo discorre-se sobre a contextualização histórica com base na idéia que se estabeleceu no Brasil nos fins do Século XIX e início do Século XX: a eugenia no qual se buscava uma identidade nacional baseada no modelo europeu. Ideal que não deu certo, visto que aqui havia (e há) uma forte presença de negros, pardos e miscigenados. Frente a isso, tem-se início a discussão sobre educação e relações étnicas raciais, visto que os negros eram tidos como inferiores aos brancos e buscava-se a “pureza de raça”.

Capítulo III – Currículo: relações raciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já este Capítulo refere-se às temáticas principais desta pesquisa: “currículo”, “relações raciais e étnico-raciais” e “Educação de Jovens e Adultos”. Nele, à luz de teóricos e pesquisadores, aborda-se esses assuntos que subsidiarão na análise dos dados.

Capítulo IV – No quarto e último capítulo denominado Desafios educacionais em Cáceres MT: o currículo para as relações étnico-raciais no centro de educação de Jovens e Adultos Professor Milton Marques Curvo aborda-se o processo histórico da educação de Jovens e Adultos em Cáceres MT, a base teórica sobre o PPP de forma ampla e depois o restringe ao PPP do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” aliando a parte teórica à prática, quantificação, análise, descrição e interpretação dos dados obtidos.

Visando contribuir com o debate sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais e suas implicações curriculares, nas considerações finais apresentam-se algumas reflexões e sugestões sobre a realidade apresentada no universo da pesquisa, o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT que poderão servir de base para estudos posteriores da própria unidade escolar como para futuras pesquisas a serem estudadas e problematizadas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA AGENDA DE PESQUISA

1.1 A EJA no Brasil: Retrospecto histórico: A escolarização de pessoas jovens e adultas negras.

Neste tópico da dissertação, tem-se a finalidade de compreender o processo histórico da EJA no Brasil e a escolarização de pessoas jovens e adultas negras. Pretende-se apresentar alguns aspectos das proposituras e ações dos governantes a partir do período Colonial¹¹ até os anos 2000, período em que se consolidaram as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos por intermédio da Resolução CEB/CNE nº 1/2000. Nesse período foi reafirmada a especificidade dessa modalidade e também, após três anos da consolidação da EJA, foi instituída, por meio da Lei 10.639, de janeiro de 2003, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e da contribuição das populações de matrizes africanas no Brasil.

O campo educacional de jovens e adultos, tanto no passado quanto no presente, subentende um campo tenso e conflituoso. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei, que tem a finalidade de oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso a ela ou que não puderam concluir os níveis de ensino fundamental e médio da Educação Básica nas idades apropriadas.

Como modalidade que pertence à Educação Básica, de acordo com Paiva (2004, p. 209) a modalidade EJA não pode ser pensada como oferta inferior das demais modalidades haja vista que essa modalidade tem suas especificidades próprias, porém isso também não a torna superior apenas diferente, pois o público que ela atende necessita ser pensado de maneira diferenciada. Ela, como modalidade, é um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que ela atende em sua maioria: jovens e adultos negros, pobres, subempregados, como salienta Arroyo (2001). O mesmo autor salienta que a Educação de Jovens e Adultos tem sua trajetória muito mais tensa do que a história da Educação Básica (ARROYO, 2001, p.10).

Tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil (ERER) são marcadas por forte influência de exclusão e abandono. A educação e a escolarização para pessoas jovens e adultas são marcadas por uma recente

¹¹ Mais especificamente a partir da chegada da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus.

temporalidade e vêm lutando para garantir as conquistas que foram galgadas ao longo do tempo, tentando consolidar-se cada vez mais nos espaços públicos.

As iniciativas políticas de educação voltadas para a alfabetização da população jovem e adulta são bastante antigas; entretanto, é recente a integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Básica¹². Segundo Silva (2009, p. 62), as primeiras inquietações acerca do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito, e não como compensação, ganharam visibilidade por parte dos órgãos públicos a partir da redemocratização do país, na década de 1980. E o período que marcou essa nova retomada da EJA no espaço público e nas esferas políticas educacionais foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Logo após, também essa integração ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, em seus artigos 37 e 38 – como modalidade de educação, deixando de ser ensino, e a partir da Resolução CEB/CNE nº 1/2000. A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passou a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento diferenciado (BRASIL, 2000, p. 2). É interessante destacar ainda que a educação para crianças, jovens e adultos ao longo do processo educacional passou por um processo de desigualdade social da população negra. Isso fica evidente na pesquisa realizada por Henriques (2001, p. 26) em seu trabalho intitulado “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90” onde identificou que 55 % da disparidade salarial entre brancos e negros está relacionada a desigualdade educacional e outra parcela da herança da discriminação educacional era atribuída às gerações dos pais dos estudantes. Ficando explícito:

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Neste sentido, concorda-se com Passos (2012, p.138) que ajuda a compreender que as informações acima indicam que o racismo é estruturante das desigualdades a que está

¹² Somente com a LDB, Lei nº 9394/96, em seus artigos 37 e 38, que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade da Educação Básica brasileira.

inserida a população negra, pois, incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se consolidou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, eternizando-se uma composição desigual de ensejos sociais para os negros.

Essas lutas há anos vêm sendo denunciadas, principalmente pelo movimento negro e pelos intelectuais que versam sobre a temática racial e, mais recentemente, pelas políticas públicas governamentais do Brasil. Passos (2012, p. 138) relata que essas desigualdades são graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira, em diferentes áreas, comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. Com essa finalidade de perceber esse processo de desigualdades social e racial é que se faz necessário compreender o processo histórico das relações raciais e a trajetória de escolarização de pessoas jovens e adultas. A exclusão educacional ocorrida ao longo do processo histórico faz com que a maioria dos jovens e adultos negros procurem as Escolas de EJA ou Centros de EJA para realizarem o processo de escolarização básica.

1.2 A EJA e ERER no Brasil

A partir do debate em torno da Lei nº 10.639/03, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que maneira a temática da educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do ensino médio da área de Ciências Humanas, do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres, MT.

Apresentam-se, a seguir, alguns aspectos das propostas e ações dos primeiros anos da chegada dos colonizadores no Brasil a partir de 1549 até os dias atuais, e identificam-se alguns problemas pretéritos, principalmente no campo educacional para pessoas jovens e adultas, os quais ainda se refletem nos dias atuais. Essa volta ao passado é necessária uma vez que fornecerá subsídios para apresentar e compreender o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a inserção de jovens e adultos negros no processo de escolarização.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), no ano de 1549, chegaram à Colônia Portuguesa os primeiros representantes da Companhia Missionária de Jesus, com o intuito de converter os indígenas, fazendo-os aceitar a fé católica a partir da catequização. Na concepção de Paiva (1987, p. 56), essa era a ação prioritária para que a colonização tivesse êxito. Ainda

conforme Paiva (1987, p. 53), a educação de adultos era praticamente inexistente, pois a tentativa de catequização foi apenas uma forma de aculturação sistemática dos nativos por intermédio da educação. A coroa portuguesa não estava preocupada com a educação formal¹³ dos indivíduos, mas sim em doutriná-los conforme os preceitos católicos. No período colonial, a educação era fundamentalmente controlada pela Igreja Católica sem a intervenção do Estado.

Moura (2003, p.26) salienta que a educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa.

Durante o período colonial (1500-1822), a preocupação era catequizar e transmitir o evangelho e também eram ensinadas as normas de comportamento, situação que também ocorreu com a chegada da população escravizada negra trazida de países africanos para o trabalho escravocrata na colônia. Segundo Leite (1944):

Os escravos negros não eram livres para buscarem a instrução média e superior, e claro está que os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou Sacerdotes. A instrução ou educação, que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja. E a Igreja foi a única educadora do Brasil até ao final do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil (LEITE, 1949, p. 44).

Na mesma direção, Ferreira Jr. e Bittar (1999, p.12), deixam evidente como era pensada a educação para crianças negras nos primeiros anos do período colonial. Segundo os autores (1999, p.12): absorviam aculturação e conversão ao cristianismo pré-estabelecido pela Igreja Católica tanto ao índio quanto ao negro visava apenas construir o império colonial jesuítico-lusitano. Tanto a criança negra quanto os jovens e adultos negros e indígenas, não tinham acesso ao ensino médio e superior, tampouco continuidade ao ensino (LEITE, 1949 e FERREIRA JR & BITTAR, 1999). A grande maioria da população no Brasil no período colonial era constituída por analfabetos, inclusive boa parte da elite.

No período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte da colônia. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial,

¹³ A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTT, 2005, p. 2).

inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108-109).

Os padres jesuítas foram os principais mentores da educação da colônia no Brasil, os quais dominaram a educação até 1759, quando foram expulsos por Sebastião de Carvalho e Mello, também conhecido como Marques de Pombal. Em 1808, nesse mesmo período, Portugal encontrava-se em dificuldades políticas e econômicas, tendo como resultado a invasão das tropas napoleônicas. Fugindo de Napoleão, D João VI e toda a corte portuguesa desembarcaram em Salvador/BA.

Seguiram, em seguida, para o Rio de Janeiro, RJ, onde permaneceram até 1820. Com a chegada da família real, houve uma preocupação com a educação, para os colonizadores e seus filhos, tendo início a organização do sistema de ensino brasileiro da época. Segundo Paiva (1987, p. 60), houve uma necessidade de sistematização do ensino para atender a demanda educacional da nobreza portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas.

No campo dos direitos legais, inclusive na educação, a Constituição Imperial de 1824 definiu, no artigo 179, parágrafo 32, a gratuidade da instrução pública a “todos os cidadãos” como uma forma de garantir os direitos civis e políticos dos brasileiros, portanto, também para os adultos (HADDAD; DI PIERRO 2000, p. 108); entretanto, não há referência à educação como direito, nem citado o princípio da obrigatoriedade escolar. Dessa maneira, os direitos a uma educação básica para todos não passaram de uma intenção legal. Para escravos e indígenas, restaria o trabalho forçado, bastava à doutrina aprendida na oralidade e a submissão pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (PASSOS 2012, p. 139).

A Lei de 15 de outubro de 1827¹⁴ estabeleceu a gratuidade do ensino e a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas e lugares populosos. O Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias a competência de legislar sobre as instruções e promover condições para estabelecê-las. Trata-se do primeiro instrumento legal elaborado no Primeiro Império, contendo orientações para educação elementar (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 108); no entanto, houve um distanciamento entre o regularizado e o consolidado na instrução pública daquele período. Dois fatores colaboraram para que não se efetivasse o direito citado na norma constitucional de 1824. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

¹⁴ Lei de 15 de outubro de 1827 mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 108):

Negros, indígenas e a maioria das mulheres não possuíam direito algum, principalmente ao que se referia ao campo educacional, previsto pela Norma Constitucional de 1824 que determinava a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”; entretanto, sabe-se que a realidade era outra, pois os considerados “cidadãos” eram aqueles que possuíam propriedades, terras, bens e participavam diretamente do governo e impunham leis e mantinham seus privilégios sociais e políticos.

A contemplação plena desse direito constitucional não seria possível uma vez que parte significativa da população brasileira encontrava-se fora da escola e a educação escolar não era prioridade (HADDAD e DI PIERRO 2000, p. 109). O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas províncias, tanto quanto ao ensino de jovens e adultos como à educação das crianças e adolescentes, ou seja, as províncias ficavam com a responsabilidade pela educação básica e o governo imperial, pela educação das elites.

Ficavam à margem, portanto, todos os que não pertenciam à elite da época, ou seja, havia restrições para o acesso à escolarização sendo que ficavam terminantemente proibidos de frequentar as escolas públicas: (a) Todas as pessoas que padecessem de moléstias contagiosas e (b) os escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos (FONSECA, 2002, p.12). Essa assertiva deixa evidente o quanto a inserção de jovens e adultos negros foi boicotada. Fonseca (2002) afirma que a preocupação era que poderia contribuir para a dissolução da sociedade escravista e, ao mesmo tempo, era temida a influência negativa que os escravos poderiam preencher nos espaços sociais, transformando essas instituições em centros de proliferações de moléstia. Passos (2012, p.140) salienta que o contato com os escravizados poderia também “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África. O que estava em jogo com essas proibições era que os escravos poderiam influenciar, com seu comportamento, a convivência com os brancos, os quais, por conseguinte, poderiam absorver a influência africana.

Ao final do Império, em 1889, 82% da população com idade superior a cinco anos eram analfabetas, Haddad e Di Pierro (2000, p. 108-109) salientam que o sistema de ensino atendeu somente 250 mil crianças, em uma população estimada em 14 milhões de pessoas. Na prática, a lei efetivou-se parcialmente apenas para crianças e o privilégio manteve-se, ficando excluídos os negros, os indígenas e grande parte das mulheres. Há de se evidenciar que o ingresso de adultos, negros, do sexo masculino só foi possível quando a Corte instituiu o ensino primário por intermédio do decreto n. 7.031 A, de 06 de setembro de 1878, o qual autorizava a matrícula nesses cursos, apenas para os meninos, desde que sua condição fosse de libertos e livres, Conforme salienta o artigo 5º desse Decreto:

Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculandos. (BRASIL, 1878, art. 5.).

Houve muitas dificuldades para esse público acima de 14 anos, pois o curso somente poderia ser realizado no período noturno; o aluno tinha que efetuar suas matrículas de acordo com o processo de burocratização instituído para a entrada desse estudante que cada vez mais tinha impedimentos ao ingresso nos bancos escolares. Peres (2002), ao analisar os cursos noturnos de instituição primária, concretizados na Biblioteca Pública de Pelotas, no período de 1877, constatou a presença de homens negros, desde que estivessem na condição de livres ou libertos.

Com a reforma de Leôncio de Carvalho 1879, criaram-se cursos noturnos, com duas horas diárias de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno para adultos analfabetos nos municípios da Corte, do sexo masculino. Essa reforma estabelecia a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e eliminava a proibição de os escravos¹⁵ frequentarem as escolas públicas. Para Peres (2002, p. 86), foram articulados para atender as seguintes finalidades: manter a ordem, disciplinar, incutir preceitos de moralidade e civilidade, palavras constantemente utilizadas pelos dirigentes e professores dos cursos noturnos; as aulas não podiam, na visão dessas pessoas, prescindir da presença dos negros.

¹⁵ É o status ou condição de uma pessoa sobre quem todo e qualquer poder de propriedade é exercido. Essa condição envolve invariavelmente o trabalho forçado e não-remunerado da pessoa tida como propriedade e a sua exclusão de qualquer tipo de participação política ou direitos civis. (CASHMORE, 2000, p.188)

Fica evidenciado que a instrução e o trabalho eram considerados como um controle social contra a criminalidade e o vício. Ainda em consonância com a autora os cursos ofertados para negros eram ofertados por abolicionistas que tinha um ideal diferente do que pensava a Igreja Católica e os defensores da escola pública. Ainda sob o olhar da autora (2002, p. 86), homens negros que estudavam nos cursos noturnos da Biblioteca Pública de Pelotas não aceitaram a ideia passivamente, forjando diferentes manifestações e formas de resistência de luta.

Percebe-se também que as escolas noturnas não somente recebiam jovens e adultos negros, mas também aceitavam meninos impossibilitados de estudar nas escolas oferecidas no período diurno, porém, havia o requisito de que fossem trabalhadores.

Tal condição [trabalhadores] pode nos levar a pensar numa preocupação com o disciplinamento dessa mão de obra para o trabalho regular, temporalizado, repetitivo, em processo de desenvolvimento nos espaços urbanos. Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada “vadiagem” (COSTA, 2006, p. 5013).

Segundo Passos (2012, p. 147) estavam incluídas nessas escolas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de catorze anos, vacinados e saudáveis, portanto, excluídas estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos.

Costa (2006) salienta que a maioria desses cursos surgia de incentivos particulares e era marcada por uma “aura de não oficialidade”, preponderando a beneficência e a caridade uma vez que o Estado e a sociedade civil, que ofertava os cursos, era como estar desempenhando favor aos indivíduos desprivilegiados da sorte e uma missão em benefício do progresso e civilização da Nação (COSTA, 2006, p.5013).

No período que compreende a Primeira República (1891-1930), foi declarada a preocupação em relação ao grau de instrução da população e em educar o homem cidadão. A nova Constituição Federal da 1ª República, de 1891, na concepção de Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos da participação do processo eleitoral, em um período em que grande parte da população era analfabeta.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, proclamada em 24 de fevereiro de 1891, demarcou a mudança dos traços característicos da monarquia centralizadora, sendo inaugurado o Regime Republicano, o que levou, em tese, à ampliação dos direitos dos cidadãos por intermédio do voto; entretanto, os adultos em condição de

pobreza permaneceram novamente excluídos de exercer sua cidadania uma vez que a condição de analfabeto não permitia ter direito ao voto.

Nesse sentido, Moura (2003, p.31) relata que, mesmo com a Constituição da República do Brasil, o quadro educacional não sofreu modificações, continuando privilegiando a classe dominante que compunha a elite, permanecendo um quadro muito grande da população adulta iletrada.

Haddad e Di Pierro (2000, p.110) salientam que, após três décadas do estabelecimento da República no Brasil, o Censo de 1920 revelou que 72% da população acima de cinco anos continuavam analfabetas. A partir de 1920, surgiu um movimento de educadores preocupados com uma política nacional de educação em prol da ampliação do número de escolas, melhoria da qualidade de ensino, passando a cobrar implementação de políticas públicas para a educação, criando a Associação Brasileira de Educação, em 1924, com a função de promover debates em torno da questão educacional.

Ainda para Haddad e Di Pierro:

Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos outros países da América latina ou do resto no mundo, começaram a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 110).

Conforme Fávero (2005, p. 97), o governo brasileiro não promoveu uma grande rede pública de ensino, capaz de alfabetizar a maior parte da população brasileira. A educação básica no país começou a definir seu lugar na história a partir da década de 1930, quando se iniciaram as primeiras manifestações por um sistema de ensino público no país.

Com o advento do período Vargas (1930-1945), segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), a Revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo, que prevaleceu até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, doravante era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada.

Neste sentido: “Tudo parecia aceitável naqueles anos, no campo de uma terapêutica a que se lançaram políticos, intelectuais, movimentos de massa, em busca das ‘raízes do Brasil’ e das fórmulas salvadoras de um, ‘Brasil injusto’” (FAUSTO, 1977, p. 426).

Com a Revolução de 1930, ficou demarcado um período histórico que registrou na memória social profunda e significativas mudanças no campo político e educacional: a atuação dos pioneiros da Escola Nova, movimento que se comprometeu em dar novos

caminhos à educação nacional e às lutas de pensamento contra o monopólio das instituições religiosas. No seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação, tornou-se evidente a diversidade de interesses que compreendia a educação escolarizada.

Nesses embates, prevaleceram grupos articulados ao ensino público e grupos vinculados aos interesses do ensino privado. Outra criação importante e significativa foi a instalação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que trazia à educação uma função essencialmente pública; a questão da escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Igualmente, o ideário eugênico¹⁶ que era compartilhado por alguns signatários, tais como Anísio Teixeira (1900-1971), Arthur Ramos (1903-1949), Edgar Roquette Pinto (1884-1954), Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Gustavo Capanema (1980-1985), que foram principais motivadores da Escola Nova, os quais também escreveram o *Manifesto dos pioneiros da escola nova*, responsável pela propagação da política educacional eugênica no Brasil. Esses signatários eram médicos, cientistas sociais e acreditavam que, com a criação de uma escola universal, poderiam embranquecer a nação, salvando o Brasil da degeneração da população. A finalidade era transformar uma população geralmente negra e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele (DÁVILA, 2006, p. 13).

O autor chama a atenção e salienta que as práticas educacionais eram uma “faca de dois gumes”, Se instituíram novos recursos e novas oportunidades direcionadas às pessoas historicamente excluídas, em contrapartida, Dávila (2006, p. 13) diz que participantes da educação pública foram tratados de maneira desigual, pela cor, e foram marcados como doentes mal adaptados e problemáticos. Além disso, o autor acrescenta que as práticas educacionais eram, muitas vezes, paternalistas, até autoritárias, agindo sobre o indivíduo para transformar a nação.

Diante do exposto, fica evidente a “preocupação” de que o Estado brasileiro e as políticas educacionais desse período fortaleciam a produção das desigualdades quando da escolarização da população afro-brasileira. (DÁVILA 2006, p. 22).

Muitos intelectuais “contribuíram” para o processo educacional, porém criaram também maneiras de desigualdades social e racial e ainda acrescentavam no imaginário social

¹⁶ O termo é correntemente definido como uma ciência voltada para o melhoramento das potencialidades genéticas das espécies humanas. Movimento social originado por Francis Galton (1822-1911) autor de *Hereditary Genius*. (CASHMORE, 2000, p.203)

que a degeneração racial poderia ser revertida por meio de aperfeiçoamentos, científicos na saúde e na educação. Segundo Passos (2012):

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. (PASSOS, 2012, p.150)

A primeira associação com esse caráter foi fundada na cidade de São Paulo, em 1918, e denominava-se Sociedade Paulista de Eugenia, a qual, muitas das vezes, vem sendo retratada de forma implícita no *Manifesto dos pioneiros*, documento que será abordado com mais profundidade no próximo item. Dávila (2006, p.21) salienta que os alunos negros ou de cor, como eram chamados, não foram impedidos de frequentar suas escolas exatamente por compreenderem que poderiam “aperfeiçoar a raça”, brasileira. Nesse pensamento, à escola atribuiu-se o papel de laboratórios em que os males nacionais associados à mistura de raça poderiam ser saudáveis (DÁVILA, 2006, p. 22).

Na concepção de Passos (2012, p.150), a lógica médica e científico-social presente nas ideias raciais, moldaram as políticas educacionais, produzindo as desigualdades, em um processo articulado e contínuo. Dávila (2006, p.22) acrescenta que a desvantagem de brasileiros pobres e negros, negando-lhes acesso equitativos aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam.

A Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar; as reformas educacionais, nos anos de 1930 e 40, demonstram que, na época, houve mudanças institucionais e substanciais na educação escolar do país; porém, em relação a educação infantil e a educação de jovens e adultos não brancos, as políticas educacionais foram marcadas por uma forte violência e exclusão e negligência no processo educacional.

Nessa arena política em que o Brasil se encontrava, com a crise do modelo oligárquico, o processo de industrialização e a migração da população para os centros urbanos, destacam-se os movimentos de mobilização racial negra, criando dezenas de grupos em diversos Estados da Nação. Um dos movimentos importantes foi a Frente Negra Brasileira (FNB), criado na década de 1930, sendo considerada a mais importante entidade, que lutava a

favor dos negros, do período. Domingues (2007, p. 106) relata que a FNB foi uma entidade que desenvolveu uma organização mantendo escolas, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, serviço médico e odontológico, cursos de formação política, artes e ofícios e publicou um jornal, intitulado *A voz da raça* e, em 1936, transformou-se em partido político, FNB. A Frente Negra Brasileira via a educação como possibilidade de ascensão e mobilidade social da população negra. Desta maneira, Gomes (2012) ressalta que:

É sempre importante retomar o papel da Frente Negra Brasileira. Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinta em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos (GOMES, 2012, p.737).

Refletindo sobre esse pensamento da autora, percebe-se e que este deixa vestígios de uma preocupação da inserção de pessoas jovens e adultos negros no espaço escolar e nos demais espaços da sociedade tais com vida social, política e cultural, denunciando todas as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira.

Toda essa contextualização é importante, visto que para esta dissertação, elegeu-se a conceituação mais alargada do significado de movimento negro, aquela atribuída por Santos (1994), abrangendo:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994 p.154).

Domingues (2007) caracteriza o movimento negro como movimento político de mobilização racial (negra), assunto que foi tratado em seu texto *Movimento negro, alguns*

apontamentos históricos, mesmo que esse movimento assuma em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural.

Foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 111).

Segundo Santos (2011, p. 23), as reformas do ensino dos anos de 1940 marcaram a implementação das primeiras políticas públicas nacionais para a educação escolar para adultos, que difundiram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. Nesse mesmo período, a autora salienta que a educação passou a ser uma questão de segurança nacional, pois o atraso em que se encontrava o Brasil, na opinião de alguns intelectuais, legisladores e do meio empresarial estava relacionado à falta de instrução do povo. Assim, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), vinculando a educação de adultos à educação profissional.

Foi justamente nesse período da década de 1940 que se começou a disseminar o pensamento do mito da democracia racial, ideário de que no Brasil vive-se harmoniosa e pacificamente. Com isso, o conceito “raça” renuncia lugar à cultura, nas Ciências Sociais. O ideal de branqueamento foi sendo suprido pela afirmação e valorização do povo brasileiro. A UNESCO, nos anos 40, do século XX, teve um papel fundamental, pois passou a financiar pesquisas no Brasil com finalidade de identificar os fatores que possibilitam essa convivência harmoniosa.

Passos (2012, p.152) afirma que o mito da democracia racial tem em sua base um pensamento sobre relações raciais na sociedade brasileira em que, da regeneração do povo, por meio da assimilação, o tipo humano negro é substituído pela emergência da defesa da possibilidade, de unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças. Essa ideia é reforçada pela crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem” e a “convivência harmônica” entre os grupos raciais fazem, no Brasil, não existirem os conflitos raciais observados em outros países (PASSOS 2012, p.152).

No que diz respeito à questão pedagógica, Eugênio (2004) narra que, apenas a partir dos anos 1940, apareceram os primeiros livros e artigos dedicados ao ensino supletivo. Iniciou-se também um debate:

Por um lado, há os que acreditam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e por outro há os que solicitam medidas de efeito mais em curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos. Toda essa discussão culmina com a regulamentação do *Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)*, instituído pelo Decreto-Lei nº. 4.958 de 14 de novembro de 1942, com a finalidade explícita de possibilitar a ampliação e a melhoria do sistema escolar primário de todo o país (EUGÊNIO, 2004, p.30, grifos do autor).

O autor mencionado salienta ainda que, no período que compreende o Estado Novo (1937-1945), iniciou-se a elaboração de uma campanha de educação de jovens e adultos analfabetos. Essa campanha só pôde ser realizada em 1947 por meio da autorização, pelo Ministério da Educação e Saúde¹⁷, da organização de um serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação e, dessa maneira:

A Campanha de Educação de Adultos foi concebida por Lourenço Filho, seu idealizador e nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento visou atender aos apelos da UNESCO. A Campanha pretendia, progressivamente, com o tempo, estender a educação primária à totalidade dos jovens e adultos ainda iletrados. Outros objetivos também faziam parte da Campanha: preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, penetrar no campo, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Na verdade, a Campanha era vista como uma autêntica campanha de salvação nacional. Tentava conciliar quantidade com a qualidade e a continuidade do ensino (EUGÊNIO, 2004, p. 31).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) prolongou-se até inícios da década de 1960 e, de acordo com os relatos de Di Pierro e Galvão (2007, p.46), entrou em declínio; contudo, a experiência de alfabetização de grandes contingentes de brasileiros transformou a trajetória da visão preconceituosa em relação aos analfabetos, abrindo espaço para a emergência de uma nova visão de educação para jovens e adultos.

¹⁷ A década de 1930, segundo Dávila (2006, p. 34), foi uma época de ouro para os reformadores educacionais, que ganharam oportunidade inéditas de colocar suas ideias em prática. Suas reformas, tanto no Rio de Janeiro quanto nos Estados, foram notáveis pela extensão da expansão do sistema escolar e profundidade das reformas institucionais. Os educadores valeram-se não só das ciências aliadas à eugenia, como também abraçaram práticas de racionalização sistemática cada vez mais aplicada à indústria no Brasil.

As autoras salientam que, entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, nasceram diversos movimentos de educação e cultura popular influenciados pelo momento político, histórico e social brasileiro a partir das ideias de Paulo Freire¹⁸ sobre o analfabeto e a ação alfabetizadora. Elas ressaltam que:

Entre esses movimentos, destacam-se o MEB – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MCP – Movimento de Cultura Popular de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal. Esses movimentos emergiram em diversos locais do país, mas foi em alguns estados do Nordeste que se concentraram em maior número e com maior expressão [...] os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando alterar o quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (GALVÃO & DI PIERRO, 2007, p.46).

Da mesma maneira, surgiram, nos anos 1950, diversos movimentos em prol da educação e cultura popular brasileira tais como o próprio Movimento Negro, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e intelectuais engajados com a luta. O Teatro Experimental do Negro¹⁹ (TEN) surgiu como proposta e englobava o trabalho pela cidadania do ator, por meio da conscientização e também da alfabetização do elenco, recrutado entre operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos, ou seja, recebia artistas das mais baixas condições sociais e negros para que pudessem tomar conhecimento da alfabetização. Igualmente, ocorreram as reivindicações dos movimentos negros e, da mesma forma, os intelectuais negros militantes incluíram em suas agendas de reivindicações junto ao governo brasileiro, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Essa reivindicação foi apresentada na declaração final do I

¹⁸ Paulo Freire acreditava em uma educação dialógica e problematizadora acreditava na “unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.” (FREIRE, 2011, p.35).

¹⁹ Abdias do Nascimento foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (importante movimento iniciado em São Paulo) em 1931, criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal pelo mesmo Estado em 1983 e senador da República em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros e prólogo para brancos*, *O negro revoltado*, entre outros. Também é Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor Honoris Causa pelo Estado do Rio de Janeiro.

Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre agosto e setembro de 1950²⁰.

No ano de 1964, instalou-se a ditadura militar no país constituindo-se em um momento de repressão e de ruptura política, produzindo uma completa reorganização dos aparelhos políticos do Estado brasileiro, ocasionando o fim dos movimentos de educação e cultura popular, resguardado apenas o Movimento de Educação de Base (MEB), mantido pela Igreja Católica.

A esse respeito da instauração da ditadura militar tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a discussão da temática racial passaram a ser marcadas por um forte silenciamento produzido pela opressão do regime político ditatorial, fazendo ambos serem suprimidos do debate público e a “democracia racial passou de mito a dogma”. O discurso era de não adotar estratégias ao combate à igualdade racial uma vez que se vive “pacificamente”, conforme salienta Jaccoud (2008, p. 57).

Na realidade, e particularmente a partir da década de 1970, esse movimento denuncia com veemência a democracia racial como mito, segundo o qual a mestiçagem seria vocação peculiar brasileira; não existiriam conflitos raciais; a escravidão teria sido benigna; e, por fim, o desenvolvimento econômico haveria de desmanchar os resíduos do preconceito e do racismo e promover a inclusão da população negra. O Movimento Negro manifesta-se, pois, contra uma sociedade que oculta, esconde e legitima o estigma, o preconceito e a discriminação. No entanto, até os anos 1980 não houve espaço para que o Movimento Negro atuasse no âmbito do Estado. Estado que, historicamente, se tem mostrado refratário e hostil a qualquer ação que desmistifique a ideologia da democracia racial brasileira. Atitude semelhante é encontrada ainda nos sindicatos e nos partidos, para os quais a temática racial não é percebida, ao menos até os anos 1990, como relevante. (JACCOUD, 2008, p. 57).

Com relação ainda ao período militar, Jaccoud (2008, p. 57) destaca que, apesar da ditadura ignorar a problemática racial no plano interno, o Brasil era, já à época, signatário de três importantes tratados internacionais antidiscriminatórios, quais sejam: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão (1968); a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1968); e a Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1969). Ademais, o governo brasileiro fez-se presente nas duas

²⁰ As discussões estão presentes com base nos estudos de Sales Augusto dos Santos, em “A Lei 10.639/03 como fruto da educação anti-racista do Movimento Negro”. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.23.

conferências mundiais contra o racismo, realizadas em 1978 e 1983, respectivamente; no entanto, fica evidente que as organizações negras não abandonaram as lutas antirracistas na agenda nacional; muito pelo contrário, estimularam cada vez mais o debate em torno da temática racial.

Quanto à educação de jovens e adultos, o Governo Federal instituiu, por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²¹ que instituiu, como meta principal, somente que seus educandos aprendessem a ler e a escrever, não demonstrando qualquer preocupação com a formação integral do sujeito, concepção primordial dos movimentos de educação e cultura popular. Durante toda a década de 1970, o MOBRAL abrangeu todo o território brasileiro; contudo, de acordo com Santos (2013):

O programa foi ineficaz, pois reduzia a alfabetização de adultos, na maioria dos casos, ao simples ato mecânico e repetitivo do desenho do nome. Isto é, os alunos não aprendiam a ler e a escrever de fato, mas apenas a reproduzir o desenho das letras que compunham o seu nome. Nota-se que, apesar da quantidade abundante de recursos disponibilizados, o MOBRAL foi um programa que fracassou principalmente se observarmos o seu método acrítico, com material padronizado para todo o território brasileiro e ainda a não garantia de continuidade dos estudos (SANTOS, 2013, p. 32).

Kabeya (2010, p. 22), no entanto, considera que o MOBRAL distanciou-se da propositura inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Não é pertinente, nesse momento, demonstrar todas as críticas que incidem sobre o MOBRAL; porém, durante e após sua extinção, no ano de 1985, vários outros programas e movimentos de alfabetização de adultos foram criados, seja por órgãos do governo federal, seja por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs). A inquietação com a educação dos jovens e adultos como um direito e não como compensação ganhou expressão e visibilidade por parte do poder público somente a partir da redemocratização do país, na década de 1980 (SILVA, 2009, p. 33).

A sociedade brasileira tem sido caracterizada por profundas desigualdades sociais, sendo urgente repensar o papel da educação. O marco histórico dessa retomada da Educação de Jovens e Adultos, na esfera política e nas políticas públicas educacionais, é a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 208, inciso I, o dever do Estado para com a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito. É assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria e ainda a

²¹ Para uma melhor compreensão sobre o MOBRAL, ver Haddad e Di Pierro (2000).

determinação contida no inciso IV, deliberando que “haja oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Dessa forma, segundo Carli (2004, p. 63), a exigência de vagas na EJA, seja por um jovem seja por um adulto, força os órgãos competentes, por meio do poder público, a atendê-lo.

A década de 1980 também foi bastante profícua no que tange às relações étnico raciais, pois, nesse período, foram realizados vários estudos que legitimaram as denúncias promovidas pelo Movimento Negro em reação aos entraves à mobilidade social da população não branca em função das discriminações raciais no mercado de trabalho, com influência na vida educacional de crianças e jovens negros. Esse embasamento encontra respaldo, conforme Passos (2010, p. 125), nas pesquisas de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva os quais permitem visualizar que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil resultam de disparidades na distribuição regional, das diferenças de qualificação educacional e da estrutura de emprego que determina distinções na distribuição da renda. É possível inferir que a discriminação racial opera de forma central na reprodução das desigualdades, tornando-as persistentes.

No que se refere à educação, a insistência da diferença em anos de escolarização de não brancos e brancos está caracterizada no estudo de Henriques (2001, p. 26 *apud* Passos, 2010, p. 148), que afirma que o modelo de discriminação racial, expresso pelo diferencial da escolaridade entre brancos e negros, mantém-se sinistramente constante entre as gerações. Isso, por exemplo, justificaria talvez uns dos motivos que faz a EJA receber, em sua grande maioria, pessoas de classe desprivilegiadas e negras, as quais, ao longo da história brasileira, foram marginalizadas ou subalternizadas de um processo.

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001, p. 26 *apud* PASSOS, 2010, p. 148).

As pesquisas realizadas por sociólogos, economistas e pesquisadores demonstram que, nos últimos trinta anos, o argumento de que no Brasil a desigualdade é somente de classe social e não de raça não se efetiva e nem é verdadeiro, pois a situação de pobreza não é a única à qual historicamente se está submetido (KAWAKAMI 2014, p. 152). Também faz

parte dessa desigualdade social, sobretudo, a existência do racismo e a discriminação em todos os espaços sociais. E essa assertiva fica evidente principalmente no campo educacional escolar de EJA, onde a presença de negros é maior, cargos e salários menores, menos acesso às universidades, número maior de famílias negras em programas sociais, dentre outros tantos indicativos, revelando que o racismo e a discriminação existem.

Com o processo de redemocratização do Brasil, o debate sobre o racismo e as desigualdades raciais e a Educação de Jovens e Adultos tomaram novos caminhos na sociedade brasileira. Ainda que no caso das relações raciais essas questões ainda estivessem dissolvidas no debate sobre justiça social e distribuição de renda, com o apoio do movimento negro, as organizações e os pesquisadores passaram a tecer duras críticas no que tange ao mito da democracia racial e do racismo em todas as esferas dos espaços públicos. Isso resultou, 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 afirmativas²² voltadas à população negra. Jaccoud e Beghin (2002) complementam:

Dessa forma, vê-se que, para fazer frente às desigualdades raciais, devem ser implementadas políticas públicas de diferentes escopos que visem ao enfrentamento de diferentes fenômenos. Em termos gerais, as políticas de cunho universal continuam a deter forte poder no que se refere à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor. Assim, tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra. Contudo, sabemos que as políticas universais não são suficientes para enfrentar a desigualdade e a discriminação racial. No campo da educação, como se observou anteriormente, a universalização do ensino fundamental não foi suficiente para garantir oportunidades iguais para brancos e negros. Além dos conteúdos curriculares e dos livros didáticos, alguns autores destacam o problema das representações dos professores com relação aos alunos negros. (JACCOUD & BEGHIN, 2002, p. 43).

Com o reconhecimento de que existem racismo e discriminação racial, o Movimento Negro juntamente com a população passaram a cobrar mediadas e políticas específicas para a população negra, pois as políticas universalistas que existiam não estavam sendo suficientes, para atingir os anseios da população negra²³.

²² Gomes (2005, p. 53) define ações afirmativas como sendo “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”.

²³ População negra neste contexto está sendo pensada, segundo os critérios do IBGE, naqueles que se autodeclararam pretos ou pardos.

Quando se faz uma reflexão acerca das ações realizadas no Brasil, tanto para as relações raciais quanto para a EJA, percebe-se que, ao longo da década de 1990, as diretrizes e políticas adotadas pelos governos federais, em sua grande maioria, são voltadas para atender mão de obra para o mercado do trabalho, possibilitando a oferta da EJA como um direito respaldado na Constituição. Ressalta-se, no entanto, a extinção da Fundação Educar²⁴.

Com o fim da Fundação Educar, a educação de adultos passou a ser adotada pelos governos municipais, nas séries iniciais do ensino fundamental, e pelos governos estaduais, no segundo segmento do ensino fundamental²⁵ e no ensino médio. Uma pesquisa realizada por Haddad (1993, p. 497), nesse período, verificou que, frente à omissão das instituições federais e estaduais de governo e a não implementação de uma política coordenada, houve um processo de municipalização da EJA.

No que concerne ao governo federal, a extinção da Fundação Educar em março de 1990 representou a retração de recursos técnicos e financeiros da União voltados à alfabetização e à pós-alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. Como o Mobral e a Fundação Educar empregavam uma sistemática de relacionamento direto com os municípios, sem mediação da rede estadual de ensino, houve uma transferência direta desse encargo da União para os municípios: a ampla maioria dos programas municipais de educação de adultos implantaram se recentemente (a partir de 1989) e resultam da municipalização dos serviços antes mantidos pela Fundação Educar e pelo Mobral (HADDAD; DI PIERRO, 2003, p.517).

A década de 1990 também trouxe profundas mudanças no campo educacional e social no que se refere à EJA e a relações étnico raciais, marcada pelo documento entregue ao Presidente da República pelos organizadores da Marcha Zumbi dos Palmares:

Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o Movimento Negro considera então que já havia feito todas as denúncias, destruindo o mito da democracia racial; passaria agora a exigir ações efetivas do Estado: “É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para favorecer a criação de condições efetivas que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade. (JACCOUD; e BRGHIN 2002, p.45)

²⁴ A Fundação Educar foi o órgão remanescente do antigo Mobral, reordenado para apoiar e fomentar políticas e ações de EJA em âmbito nacional.

²⁵ Em consonância com as Resoluções 1/2000 e 3/2010 CNE/CEB, que trata das orientações curriculares para a EJA, o Ensino Fundamental está organizado em dois segmentos e em dois anos cada segmento, sendo: o 1º segmento às séries iniciais (equivalente a 1º ao 6º ano) e o 2º segmento as séries finais (equivalente ao 7º ao 9º ano).

Durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o plano das políticas educacionais da EJA restringiu-se ao caráter compensatório e não como direito, construindo ações direcionadas para subgrupos e para as regiões menos favorecidas no Brasil. Em meio às ações desenvolvidas, estão o Programa Alfabetização Solidária, o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e o Projeto Recomeço. Mais adiante, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o dispositivo legal que incluiria a EJA como beneficiária do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) sob a alegação de que os dados referentes ao ensino supletivo não eram confiáveis (VIEIRA, 2006, p. 285).

Não obstante, segundo Silva (2009, p. 34), a década de 1990 foi considerada também um marco expressivo no campo educativo da EJA, devido à declaração das Organizações das Nações Unidas (ONU), como sendo o Ano Internacional da Alfabetização e quando ocorreu a realização da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse evento reuniu, entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial; entretanto, é pertinente problematizar que as políticas públicas que surgiram a partir 1990 atendiam a quais interesses?

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos posicionou-se no contexto de uma série de eventos organizados pela ONU, nos anos 1990, inspirada no lema “a educação na construção de uma sociedade baseada no desenvolvimento sustentável”.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, por intermédio da qual a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria.

Além disso, em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). A V CONFINTEA representou a reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos que proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social consideram adultas, desenvolvem suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de

educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (V CONFITEA, 1997, art. 3º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN – Lei nº. 9394/96)²⁶ aponta um outro aspecto importante na retomada da EJA no plano oficial com a afirmação da seguridade do direito da Educação de Jovens e Adultos; todavia, apesar dos progressos democráticos acerca desse campo educativo expressos na LDBEN 9394/96, com a consolidação da conferência realizada na Alemanha houve o fortalecimento da constituição de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos distribuídos pelo Brasil, envolvendo o poder público, universidades, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses fóruns tinham como finalidade, dentre outras tantas, a troca de experiências e o diálogo entre instituições. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, definiu-se a integração da EJA à Educação Básica.

Uma leitura atenta da LDB 9394/96 revela o caráter flexível atribuído à EJA, que mesmo sendo considerada como pertencente à educação básica, tem um tratamento insuficiente, expressando a lógica dominante que seguindo os padrões que regem, no Brasil, as políticas públicas, pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/benefício (EUGÊNIO, 2004, p. 49).

Esse “caráter flexível” a que se refere Eugênio (2004, p. 49) consta no texto da LDB 9394/96 (art. 37, §2º, 1996) quando diz que O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Isso significa uma instabilidade no que se refere a EJA, pois em não se havendo as tais “ações integradas e complementares entre si”, os alunos da EJA não terão os investimentos e recursos necessários para uma educação de qualidade, como a denominada Educação Básica os tem. Essa é uma situação paradoxal, pois se a EJA faz parte da Educação Básica, evidentemente, deveria ter todos os recursos, financiamentos e investimentos destinados à Educação Básica;

Na concepção de Di Pierro (2005, p. 1122), no transcorrer da história da educação brasileira, não foram poucas as tentativas dos governos federais de traçarem diretrizes em torno da educação de adultos, isto é, desde iniciativas da incorporação dessa modalidade de ensino a partir do trabalho voluntário realizado geralmente por Organizações Não

²⁶ Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são, simbolicamente, uma correção do Estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especial para a população negra e indígena. Nesse contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes à história da África, culturas afro-brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa obrigatória para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particular.

Governamentais (ONGs) e até mesmo no interior de órgãos institucionais como as redes escolares federais, estaduais e municipais; entretanto, a questão dos recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino ainda hoje anima os debates em torno das políticas públicas direcionadas à EJA no cenário nacional.

As políticas públicas de educação de jovens e adultos, que deveriam responder às aspirações e demandas, destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado (DI PIERRO, 2005, p.1122-1123).

Nos anos 2000, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA passou a ocupar um lugar específico no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a partir do Programa “Brasil Alfabetizado”, tendo, como principal atribuição, a proposta de erradicação, em um tempo mais breve possível, do analfabetismo no país. A criação desse programa educacional federal gerou debates e críticas de diversos setores sociais em torno da sua organização e execução, que se verificam ainda hoje.

A EJA passou a ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9394/96, em seus artigos 37 e 38, como modalidade de educação, deixando de ser ensino e, por intermédio da Resolução CEB/CNE nº 1/2000, foi reafirmada a especificidade dessa modalidade. De certa maneira, a nova LDB incorporou uma mudança conceitual ao substituir a denominação *ensino supletivo* por *Educação de Jovens e Adultos*, avaliada de forma positiva por profissionais da área. Nesse sentido, “a mudança de ‘ensino supletivo’ para a Educação de Jovens e Adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação” (SOARES, 2002, p. 12).

Nesse mesmo período, dos anos 2000, visando à concretização de ações voltadas à superação do racismo e das desigualdades entre negros e brancos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, que instituiu

a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica, reiterando a função da escola de promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira (BRASIL, 2004). Após a sanção da lei 10.639/2003, e instituído o Parecer CNE/ CP 003/2004, que passou a delinear orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação brasileira, consolidando a necessidade de práticas pedagógicas de combate ao racismo e a discriminação; porém, também se compreende que uma lei não garante a sua aplicabilidade se os sujeitos, no caso os profissionais da educação, não desmistificarem e desconstruírem o mito da democracia que ainda se perpetua nos imaginários sociais.

Estabeleceram-se, assim, algumas normas para o atendimento aos brasileiros que não possuem escolarização básica em tempo ideal e/ou lograram insuficiência nas etapas de ensino anterior. Essas pessoas, até então, ocupavam um papel secundário nas políticas educacionais do país, principalmente se forem considerados os grupos menos favorecidos de nossa sociedade, como indígenas, camponeses, negros, mulheres, migrantes, pobres, entre outros (SANTOS, 2013, p. 40).

O relator, Carlos Roberto Jamil Cury, por meio do Parecer 11/2000 CNE/CEB, ressaltou que as orientações curriculares exibem três funções básicas, a saber: a função reparadora, quando a EJA é concebida como dívida social; a função equalizadora, que leva em conta as especificidades dos sujeitos da EJA e a função qualificadora, que inclui a noção de educação para toda a vida. Além disso, esse relator argumenta ainda sobre a possibilidade da modalidade de ensino da EJA receber recursos financeiros do atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais acarreta consigo discussões tensas. A principal delas é que, apesar da sua regulamentação como modalidade de ensino e recebimento de recursos do FUNDEB, não deveria se limitar a processos de escolarização tradicionais, desprezando outras experiências educativas de EJA, algumas delas herdeiras da educação popular.

Aqueles que defendem tal posição alertam para o perigo de que a EJA se afaste da concepção de direito do jovem e dos adultos a uma vivência digna de educação de acordo com as especificidades do seu ciclo de formação. Em consonância com Silva (2009, p. 37), discute-se o direito à vivência plena e à garantia de processos educativos que vão além da escolarização e levem em consideração a vivência dessas pessoas no trabalho, na cultura, os aprendizados que já possuem e as questões de raça e gênero. Segundo Arroyo:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2001, p.31).

O autor esclarece, ainda, que, desde a sua constituição como campo educacional, os jovens e adultos que frequentam a EJA são os mesmos, ou seja, na maioria das vezes, no decorrer da história da educação brasileira, foram os que tiveram os seus direitos à educação básica negados, surgindo a indagação de quem são os sujeitos que a EJA atende. Como o currículo é pensado para atender seus diversos sujeitos e, na especificidade, para a população negra?

Esses sujeitos, tanto do passado quanto no presente, são mulheres e homens negros, indígenas, homossexuais, trabalhadores rurais, ou seja, são pessoas marginalizadas e pobres em situação de vulnerabilidade pela ausência do Estado. Ainda continuam em situação de desigualdade cultural e social, precisando de políticas públicas para atender a essa demanda que convive em uma multiplicidade de saberes; são sujeitos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências. Essa concepção deverá orientar as políticas e práticas dessa modalidade de ensino.

Diante de toda essa trajetória histórica da diversidade étnico racial e a EJA é possível diagnosticar o quanto o Estado brasileiro foi negligente com políticas públicas voltadas para educação étnico racial e a EJA. Percebe-se também o quanto esse mesmo Estado forjou dados e posturas, normatizando juridicamente a exclusão de pessoas jovens e adultas negras das políticas educacionais. Passos (2012) salienta que:

A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX. (PASSOS, 2012, p.153)

As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Essas questões ainda são pouco evidenciadas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito simplista pelos próprios teóricos do campo. É no cotidiano das práticas da EJA que a

diversidade cultural, etária, racial e de gênero expressam-se; mas como tudo isso se articula em uma experiência de escolarização da EJA? Essa é uma das questões orientadoras desta investigação, tendo como recorte temático central o currículo e as relações étnico raciais para perceber como esta temática vem sendo articulada, no currículo do Ensino Médio (EJA), a área de Ciências Sociais e Humanidades do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres/MT.

Entretanto, continuando a discussão teórica concernente ainda a contextualização histórica das relações étnico-raciais, importante discorrer sobre um movimento denominado “eugenia” que nas palavras de Dávila (2006, p.31), foi uma tentativa de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aperfeiçoamento de traços hereditários, uma prática que já vinha ocorrendo por toda a Europa e Américas no período entre guerras. A intenção era, de certa maneira, “melhorar” uma população nacional que, no caso do Brasil, era vista como doente e degenerada.

CAPÍTULO II A EUGENIA NO BRASIL

2.1 Educação e relações étnico-raciais: Dimensões eugênicas no Brasil.

Após percorrer um breve percurso histórico de como se deu o processo de escolarização de jovens e adultos negros e a trajetória da EJA no Brasil, faz-se necessário compreender o processo político social e racial no Brasil a partir do final do século XIX e início do século XX. Esse período foi marcado por fortes ideários eugênicos e por uma busca incessante de uma identidade nacional baseada no modelo europeu. Ao mesmo tempo, no Brasil, havia uma forte presença de negros, pardos e miscigenados²⁷ que influenciou diretamente no processo educacional brasileiro no período entre as duas guerras mundiais.

Segundo Vieira e Moya (2010, p.171) a presença da população não branca na sociedade brasileira era bastante marcante. Surgiram com muita intensidade os debates travados pelos dirigentes que sonhavam com uma nação moderna nos trópicos, pois, do ponto de vista científico, as teorias raciais tinham como premissa a inferioridade das populações não brancas (VIEIRA; MOYA, 2010). Isso é o que se chama de ideias racialistas.

No Brasil, as ideias racialistas, foram elevadas ao status de ciência. Dessa maneira, este país teve vários representantes que defendiam essas teorias, tais como Silvio Romero²⁸, Euclides da Cunha²⁹, Nina Rodrigues³⁰. A questão racial, tal como foi apresentado pelos idealizadores das Ciências Sociais no Brasil, adquiriu, na verdade, um contorno nitidamente racista (ORTIZ, 2006, p.13), sendo que esses pensamentos influenciaram boa parte do século XX.

Desse modo, no início do século XX, intensificou-se a busca incessante da construção de uma nacionalidade, a partir do pensamento científico europeu, que tinha como base conceitual pressupostos que acreditavam na existência de diferenças biológicas entre diferentes grupos humanos, a contar pelas características regionais e fenóticas de cada grupo. Essas diferenças eram colocadas em classificação hierárquica que alocavam as sociedades brancas superiormente às sociedades não brancas. Uma dessas teorias de pensamento foi

²⁷ A miscigenação é um conceito prioritariamente biológico, que aborda a mistura genética entre populações, por meio da reprodução humana (VIEIRA; MOYA, 2010, p 174).

²⁸ Foi advogado, jornalista, crítico literário, ensaísta, poeta, historiador, filósofo, cientista político, sociólogo, escritor, professor e político brasileiro.

²⁹ Foi um engenheiro, militar, físico, naturalista, jornalista, geólogo, geógrafo, botânico, zoólogo, hidrógrafo, historiador, sociólogo, professor, filósofo, poeta, romancista, ensaísta e escritor brasileiro.

³⁰ Foi um médico legista, psiquiatra, professor, antropólogo brasileiro.

alicerçada pela eugenia³¹, cuja configuração de atuação radical era a tentativa de impedir a mistura genética entre os diferentes grupos étnico raciais para que não houvesse a degeneração³² racial.

A eugenia, segundo Dávila (2006, p.31), foi uma tentativa de “aperfeiçoar” a população humana por meio do aperfeiçoamento de traços hereditários, prática que já vinha ocorrendo por toda a Europa e Américas no período entre guerras. A intenção era, de certa maneira, “melhorar” uma população nacional que, no caso do Brasil, era vista como doente e degenerada.

Ainda de acordo com Dávila (2006, p. 31), a eugenia foi dividida em “pesada” e “leve”: a pesada era caracterizada pela eliminação, por meio da esterilização ou do genocídio, do indivíduo que possuía traços indesejados. Os principais países a utilizarem esse recurso foram Alemanha nazista, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos; em contrapartida, grande parte da América Latina e parte da Europa utilizaram a eugenia “leve”, sustentando que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população (DÁVILA 2006, p. 31).

O Brasil, no início do século XX, vivenciava um período bastante conturbado em busca de concretizar o ideário da construção da identidade nacional, diante da disparidade racial. Naquele período, o mestiço ainda era visto no Brasil como um problema social a ser resolvido (ORTIZ 2008, p.20-21).

Vieira (2015, p. 69-70) destaca que a tese de “pureza de raça” tinha seus críticos, apesar de partilharem da premissa de que o negro era inferior e outros que apostavam que a fusão do sangue branco ao negro e indígena seria responsável pelo surgimento de um novo tipo de civilização nos trópicos. Dimensionavam o desaparecimento da população negra e, a longo prazo o surgimento de um tipo realmente novo, e para exemplificar o autor cita o caso do diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda³³, aliás, esse mesmo exemplo foi dado por Munanga (2004, p. 68-69). Confirmam-se as palavras de João Batista:

³¹ A palavra *eugenia* é fruto da junção de duas palavras gregas: *eu* significa “boa”, *genia* significa “geração”, tendo o sentido de “geração boa” ou “bem nascido” como salienta Gualtieri (2008, p 92).

³² Segundo Borges (1993, p.235), “degeneração, embora nunca longe da cor no Brasil, era mais do que cor. Era uma psiquiatria do caráter, uma ciência da identidade e uma psicologia social”.

³³ João Batista Lacerda (1846-1915) notabilizou-se por ser diretor do prestigiado Museu Nacional e por sua participação no I Congresso Universal das Raças, realizado na cidade de Londres, em 1911. Lá vaticinou que os negros desapareciam no Brasil em aproximadamente um século. Ironicamente, o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010 apresenta, preliminarmente, que a população negra corresponde a maioria da população entre os brasileiros, exatamente um século após àquela “profecia”. Foi ministro da Agricultura e, no Museu Nacional, chefe do Laboratório Experimental e subdiretor das seções de zoologia, antropologia e paleontologia. Boa parte de suas investigações resultou em artigos publicados na renomada *Revista do Museu Nacional*. Foi

os mestiços [são] obviamente inferiores aos negros como mão-de-obra agrícola [...] Porém, física e intelectualmente [estavam] acima do nível dos negros [...] Embora não fossem capazes de competir em outras qualidades com as raças mais fortes de origem ariana e não tivessem instinto civilizador tão pronunciado quanto às raças brancas, nem por isso os mestiços devem ser colocados no nível das raças realmente inferiores [...] Já se viu no Brasil, afirmava João Batista Lacerda, filhos de mestiços apresentarem na terceira geração todos os caracteres físicos da raça branca [...] as miscigenações removem dos descendentes dos mestiços os traços da raça negra [...] Em virtude desse processo de redução étnica, é lógico esperar que, no curso de mais um século, os mestiços desapareçam no Brasil. Isso coincidiria com a extinção paralela da raça negra em nosso meio (VIEIRA, 2004, p.70).

Os mestiços nesse contexto eram caracterizados ainda como seres inferiores; porém, considerados melhores do que ser negro, pois o mestiço estava em grau de transição para a tão sonhada raça branca e pura como os arianos.

Toda essa discussão em torno da mestiçagem³⁴ brasileira vinha sendo discutida desde os primeiros anos do século XX, principalmente fora do Brasil, pois o Brasil era conhecido como “laboratório racial”, sobretudo pelos viajantes europeus e norte-americanos que por aqui passaram em busca de espetáculo da natureza e dos homens (SHWARCZ 2011, p. 226). Para representar o Brasil no Congresso Universal das Raças, em Londres, 1911, foi escolhido o cientista e médico João Batista Lacerda, por estudar antropologia e, ainda mais, dominava as potencialidades de um país de raças mistas como o Brasil (2011, p. 226); igualmente, e pelo seu vasto conhecimento e por ter atuado vários cargos de confiança do então presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Marechal Hermes da Fonseca.

O Brasil era visto de maneira negativa, representando um exemplo de degeneração, obtido pelo efeito nefasto da mistura de raças, exemplo de mistura que os demais países não deveriam seguir. Nesse Congresso Universal de Raças João Batista Lacerda foi defender a ideia do eugenismo que ocorria no Brasil. Proferiu o resultado de sua pesquisa sobre os botocudos, cujo resultado comprovou a inferioridade do grupo, que restaria na ‘infância da humanidade’. Esse antropólogo então salientou ao público que “comprovava para o mundo que o Brasil abrigava grupos em início do processo de civilização” (SHWARCZ 2011, p. 227), ou seja, os mestiços. Lacerda também defendia a concepção de que no Brasil não se igualava às demais ‘republiketas vizinhas’ e que, ao contrário, aqui reinaria a mais pacífica

também diretor dessa instituição, além de presidente da Academia Nacional de Medicina. (VIEIRA, 2004, p. 69).

³⁴ *Mestiçagem* é um conceito cultural mais abrangente que a miscigenação, pois está diretamente associada aos pilares fundamentais da constituição conceitual do Estado Nação, pois na medida em que um único território, uma única língua e um único povo e que tais fatores não estavam dados e muito menos eram exclusivos, a problemática das fronteiras, das hibridizações e das misturas dos territórios, das línguas e dos povos tornou-se um fator bastante relevante (VIEIRA; MOYA 2010, p. 175).

ordem. A mestiçagem brasileira seria apenas passageira, porém era necessária uma vez que, ao longo dos atos, não sobrariam rastros nem pistas de negros e mestiços para contar história. Lacerda justificou e se posicionou positivamente a favor da mestiçagem, pois, graças à mestiçagem, o negro desapareceria e o mestiço produziria descendentes brancos, branqueando, aos poucos, a totalidade dos brasileiros.

Não foi por acaso que o cientista introduziu, na abertura do seu trabalho sobre os mestiços brasileiros, que levou ao Congresso Universal das Raças, a tela do artista acadêmico Modesto Brocos (1852-1936) chamada de *A redenção de Cam*³⁵. A partir dela, ilustrou o processo “depurador” que ocorreria no Brasil com o passar do tempo. Na legenda da tela, a frase não deixava dúvidas acerca da interpretação a ser seguida: o negro passaria a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raça (SCHWARCZ, 2011, p. 234). Na realidade, de acordo com Schwarcz (2011, p. 234), o ideário de Lacerda era traduzir a pintura, tendo como base o darwinismo social: a avó era preta, a mãe já apresentava traços “suavizados e evoluídos” e o filho, localizado ao centro da composição, fruto do casamento com um branco, mais se parecia com o pai que era branco; a avó foi retratada com as mãos dando graças aos céus pelo neto branco. Em análise ao quadro posterior, ressaltava ser a essa a grande diferença que trazia vantagens ao país em relação aos Estados Unidos, onde os negros foram separados e, por conseguinte, aumentavam em proporção muito sensível (LACERDA, 1912, p. 98). O Brasil, naquele período, vivenciou dias extremamente difíceis, pois esse pensamento de embranquecer o país se proliferou por todo o território brasileiro.

O pensamento eugênico³⁶ surgiu das elucubrações do inglês Francisco Galton, que era naturalista-viajante, antropólogo, estatístico e ainda tinha em sua biografia laços de parentesco com Charles Darwin. Segundo Gualtieri (2008, p. 91), a eugenia esteve relacionada a projetos de intervenção social que almejavam gerir a qualidade de vida e a dinâmica demográfica das populações humanas, isto é, concepções que buscavam promover de modo racional ampla seleção dos considerados bons exemplares humanos do ponto de vista biológico e moral, a fim de que as sociedades futuras fossem povoadas apenas pelos supostos melhores estoques.

A eugenia no Brasil, segundo Stepan (2004, 337) deve ser vista como parte de um entusiasmo generalizado pela ciência como ‘sinal’ de modernidade cultural. Para Renato Kehl, a eugenia ia muito mais além que sinal de modernidade, era mais que ciência, era religião,

³⁵ Essa tela pode ser visualizada através do link: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>.

³⁶ A palavra *eugenia* surgiu no final do século XIX, cunhado, em 1883, a partir de uma expressão grega que significa *bem-nascido* (GUALTIERI, 2008, p. 92).

religião da saúde, do corpo, e do espírito, era a verdadeira religião da humanidade (KEHL, 1920, p. 29).

A “ciência eugênica” tinha como pressuposto a ideia de que as características físicas e mentais e, sobretudo, a inteligência, eram hereditárias. Dessa forma, Galton defendia a necessidade de o Estado formular um plano com o objetivo de selecionar jovens aptos a procriarem, “os mais capazes”. Nesses termos, propunha a escolha de uma boa raça (a mais pura) chegando ao extremo de defender a esterilização de doentes, criminosos, judeus e ciganos. Galton entendia, ainda, ser necessária a realização de uma “higiene racial” a partir da intervenção quando da reprodução das populações, com a proibição de casamentos interraciais e a incidência de severas restrições aos alcoólatras, epiléticos e doentes mentais. A eugenia incentivou experiências promovidas pelo Terceiro Reich, que desenvolveu um plano de purificação racial, marca do aprisionamento em campos de concentração e das experiências pseudocientíficas, bem como, do holocausto na Segunda Guerra Mundial.

Com a deflagração da Primeira Guerra Mundial, a ansiedade e o medo intensificaram-se e pioraram nos primeiros anos do século XX. A ameaça da degeneração foi entendida, na concepção de Gualtieri (2008, p. 94), como o outro lado da moeda do progresso, pois, segundo a autora, o progresso parecia trazer consigo o germe da destruição da própria civilização pelo avanço numérico dos pobres e dos poucos dotados intelectualmente. Desse modo, destaca ainda Gualtieri (2008, p. 94), era necessário intervir em relação à ciência galtoniana, a qual visava manipular para controlar a reprodução humana, porque estimulava a multiplicação dos “tidos como melhores” e desencorajava os “piores”, apresentando-se para muitos como a solução para alcançar a regeneração humana.

2.2 A influência da eugenia no processo educacional brasileiro

Ao realizar estudos em torno da influência da eugenia na educação brasileira, a chave mestra foram os estudos de Jerry Dávila (2006, p.13), pesquisador que estudou profundamente a influência da eugenia no processo educacional no período que compreende 1917 e 1945. O autor buscou analisar documentos nacionais e internacionais do período, jornais, fotografias conversas. A pesquisa, que foi intitulada *Diploma de brancura*, refere-se às práticas empregadas nas escolas cariocas e nas intenções dessas práticas: transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e, até, eventualmente, na cor da pele (DÁVILA 2006, p.13).

Dávila (2006, p. 13) salienta que as práticas educacionais desenvolvidas nesse período eram uma “faca com dois gumes”, criaram-se novos recursos e novas oportunidades para as pessoas que eram excluídas do processo educacional; no entanto, participantes da educação pública foram tratados de maneira desigual, sendo que os alunos pobres e “de cor” foram caracterizados como doentes, mal adaptados e problemáticos.

Segundo Dávila (2006, p. 21), a escola teve um papel fundamental para resolver o problema dos alunos de cor, pois os dirigentes da educação pública na primeira metade do século XX não impediam alunos negros de frequentarem a escola pública; porém, o intuito desses dirigentes eram “aperfeiçoar a raça” e criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia em boa forma física e nacionalista. Ainda segundo o autor, esse desejo de “aperfeiçoamento eugênico de raça” foi processo explicitamente vinculado aos programas de saúde. Essa conexão era explicitada mesmo nos mais altos currículos da política educacional, como fez a Comissão de Ensino Primário do Ministério de Educação ao listá-lo entre suas quatro metas: “disciplina social, defesa nacional e aumento da produtividade” (DÁVILA, 2006, p. 21).

Na década de 1920, o pensamento eugênico tinha intenção de uma possível regeneração da vasta subclasse racial e social, como eram vistas as pessoas não brancas. Neste mesmo ano, o movimento eugênico ganhou visibilidade nacional e seus idealizadores passaram a propagar e disseminar todo esse pensamento, inclusive no sistema educacional brasileiro.

Com a revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, fez com que houvesse uma série de mudanças. E essas mudanças foram além da orientação política. Provocou também a expansão do sistema escolar. (DÁVILA 2006, 33), contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a educação para as relações étnico-raciais e o ideário eugênico no Brasil.

Foi elaborado em 1932, o documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, por 26 signatários³⁷. Esse documento consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Entre 1926 e 1930,

³⁷ Fernando de Azevedo; Júlio Afrânio Peixoto; Antônio de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; Manoel Bergstrom Lourenço Filho; Edgar Roquette-Pinto; José Getúlio da Frota Pessoa; Júlio César Ferreira Mesquita Filho; Raul Carlos Briquet; Mário Casasanta; Carlos Miguel Delgado de Carvalho; Antônio Ferreira de Almeida Júnior; J. P. Fontenelle; Carlos Roldão Lopes de Barros; Noemy Marques da Silveira Rudolfer; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Benevides de Carvalho Meireles; Edgar Süsskind de Mendonça; Armando Álvaro Alberto; Sezefredo Garcia de Rezende; Carlos Alberto Nóbrega da Cunha.

Fernando de Azevedo foi diretor da instrução pública do Distrito Federal, ocasião em que esteve à frente do projeto de Reforma da Instrução Pública, projeto que “implantou a Escola Nova³⁸”.

Ao ser lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (HISTEDBR, 2006, p.192-193), sendo a responsabilidade do Estado a expansão das instituições escolares e reforma do ensino. Nesse sentido, em um dos trechos observa-se como a educação recebia uma função principal nessa tarefa do desenvolvimento civilizatório, ao sinalizar que as universidades teriam o papel de selecionar os mais capazes intelectualmente e portadores de substantiva “cultura” para a construção da sociedade idealizada aos moldes europeus:

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social. (HISTEDBR, 2006, p.200).

³⁸ Essa mudança estava acontecendo em um contexto científico de contínua valorização do determinismo biológico. Os trabalhos de G. Mendel (1822-1882), redescobertos em 1900, tornaram-se uma importante fonte de novas ideias sobre a questão da herança, mas foi preciso bem mais de uma década até que fossem reconhecidos como fundamentos da hereditariedade. Nesse período de definição dos mecanismos de transmissão das características, o papel do ambiente na produção das variações hereditárias foi sendo reduzido e a independência das informações genéticas em relação ao ambiente, por sua vez, foi crescentemente compreendida a partir dos trabalhos científicos publicados entre 1915 e 1926.

Nessa acepção, as reformas educacionais e o próprio surgimento das universidades nasceram de uma proposta de caráter segregacionista, que não se preocupava em abranger a diversidade de histórias, experiências, manifestações artísticas culturais e de religião. Vale destacar que o próprio *Manifesto* define os educadores como parte importante dessa elite letrada, já que seriam responsáveis pela instrução do comportamento branco de alunos(as) negros(as) e pobres.

O processo eugênico no Brasil teve tanta relevância que chegou a ser incluído na Constituição Brasileira de 1934, artigo 138, da seguinte forma: Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica; g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (BRASIL, 1934, art. nº 138). Essa Lei, juntamente com todo o imaginário social que o Brasil vivenciava, só fortaleceu mais o preconceito e a discriminação em relação às pessoas não brancas; o intuito era de uma regeneração, pela qual o Brasil teria que passar, a partir da saúde e da educação.

Nesse momento da história do processo educacional brasileiro, o pensamento eugênico já estava sendo colocado em prática nas escolas públicas, conseqüentemente, no ideário da população brasileira. Prova disso é que, no final do século XIX e início do XX, a figura do mestiço era vista negativamente e como um problema a ser superado; porém, na década de 1930, a mestiçagem passou de um problema a uma solução. Silvério (2004, p.41) salienta que o mestiço foi elevado à condição de símbolo nacional, representando tanto a “harmonia racial” quanto a possibilidade de embranquecimento paulatino da nação.

Dessa maneira, a mestiçagem passaria a ser uma espécie de síntese cultural, resultante da mistura racial, condição primeira da sociedade brasileira, o espelho do apregoadito mito da democracia racial³⁹ que perdurou até a década de 1970, ou seja, uma corrente ideológica que pretendia negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existiam entre esses dois grupos raciais, uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretendia negar a discriminação racial contra negros no Brasil e, ao mesmo tempo, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos em relação a esse grupo social.

Todavia, o período que compreende os anos de 1970 e 1980 foi bastante profícuo no campo educacional brasileiro, pois começou a haver fortes manifestações e até mesmo um

³⁹ Segundo Munanga (1996, p.184), o mito da democracia racial baseia-se na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira. Exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

trabalho de desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, ou seja, que não havia discriminação racial contra negros no Brasil.

Este capítulo reservado à discussão sobre a “eugenia” foi pensado por considerar essa temática importante para se ter mais esclarecimentos e informações acerca dessa parte histórica do nosso país o qual é desconhecida pela maioria da população, pois conforme atesta Gualtieri (2008):

Nos dias de hoje, a palavra “eugenia” é pouco familiar; apenas em certos círculos de intelectuais a eugenia é identificada com processos de seleção humana. Essa palavra e seu significado foram praticamente expurgados da linguagem comum e científica desde o término da Segunda Guerra Mundial, momento em que se intensifica o veto a esse ideário e se desencadeia um processo sistemático de apagamento da memória. (GUALTIERI, 2008, p. 107).

Discorrer ainda sobre a eugenia é relevante para esta pesquisa, visto que se trata sobre a temática étnico-racial aplicada diretamente aos negros e afrodescendentes, portanto, nada mais justo do que reservar um capítulo para essa discussão, pois conforme ressalta Adorno (1995 *apud* Gualtieri, 2008): apagar a memória seria muito mais o resultado da consciência vigilante do que da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. De fato, a “consciência vigilante” agiu deliberadamente para tentar riscar da memória a barbárie associada à eugenia. (ADORNO, 1995, p.34 *apud* GUALTIERI, 2008, p. 107).

Por se tratar de uma teoria racial que considerava os negros inferiores, a eugenia interferiu em todos os campos da sociedade, inclusive no campo educacional, conforme visto nesta seção, desse modo, por ser o Brasil um país miscigenado com a predominância de negros e pardos muitos ex-escravos e descendentes de escravos sem nenhuma ou pouca instrução, essas pessoas adultas e jovens eram discriminadas e excluídas, em sua grande maioria, do sistema escolar. E essa exclusão se fez tanto por suas condições socioeconômicas quanto pela cor de suas peles. Por isso, estabelece-se uma relação étnico-racial entre os princípios da eugenia com a educação, especialmente com a educação de jovens e adultos. E fazendo um recorte, no tópico a seguir, contextualizar-se-á a EJA (Educação de Jovens e Adultos) em Mato Grosso.

2.3 EJA e educação para relações étnico raciais em Mato Grosso

O Mato Grosso tem suas origens marcadas fortemente pela população negra e indígena. A presença de negros escravizados, no território de Mato Grosso, estava inserida no conjunto histórico do Brasil colonial, momento em que a mão de obra negra era utilizada intensamente.

Quando da ocupação do território Mato Grosso, a situação não foi diferente, porque os negros participaram de todas essas fases de desbravamento e expansão da ocupação da terra da fronteira oeste. Segundo Chaves (2000), o negro escravizado foi a sustentação de todo o processo colonial no século XVIII. Derrubou a mata, carregou tronco, mercadorias, abriu estradas, construiu açudes, drenou córregos, pavimentou ruas, construíram prédios, fortes, presídios, pontes e foi, inclusive, minerador nas insalubres minas de Cuiabá e do vale do Guaporé⁴⁰. (CHAVES, 2000, p.05)

Cerezer (2014) salienta que as relações de poder e de exclusão dos grupos e sujeitos considerados “indesejáveis” e inferiores foram o alicerce da sociedade mato-grossense no passado. As consequências da condição de servidão são visíveis ainda hoje nas relações estabelecidas com as populações negras e indígenas e as diferentes formas de violência e exclusão a que são submetidas (CEREZER, 2014, p.55).

Essa exclusão e discriminação da população negra foram marcantes na eugenia, conforme descrito no Capítulo II, e a escola foi utilizada pelos defensores desse ideal eugênico como meio de resolver o problema dos alunos de cor, pois os dirigentes da educação pública na primeira metade do século XX não impediam alunos negros de frequentarem a escola pública; porém, o intuito desses dirigentes era aperfeiçoar a raça e criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia em boa forma física e nacionalista, destaca Dávila (2006). Ainda segundo o autor, esse desejo de “aperfeiçoamento eugênico de raça” foi processo explicitamente vinculado aos programas de saúde. Essa conexão era explicitada mesmo nos mais altos currículos da política educacional, como fez a Comissão de Ensino Primário do Ministério de Educação ao listá-lo entre suas quatro metas: “disciplina social, defesa nacional e aumento da produtividade” (DÁVILA, 2006, p. 21). Porém, com as lutas sociais, com transformações ocorridas na sociedade, na política brasileira muita coisa mudou, muita coisa se transformou especialmente para jovens e adultos que buscam na educação uma forma de mudar de vida e a educação volta para jovens e adultos pode ajudá-los nesse intuito

⁴⁰ Para compreender todo o processo de inserção do negro em Mato Grosso, ver Chaves (2000) e Cerezer (2014).

quanto a diminuir as exclusões, as discriminações tanto sociais quanto das relações étnico-raciais.

Em Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como no Brasil, tem uma legislação específica vigente sem, contudo, de seguir a legislação nacional.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394/96, Lei Complementar n.º 49/98, MT, e está regulamentada pelo Parecer n.º 11/2000 CNE/CEB. No Estado de Mato Grosso, a partir dessas referências legais, o Conselho Estadual de Educação normatizou o tema, a partir da Resolução n.º 180/2000, substituída pela Resolução Normativa n.º 005/2011/CEE/MT, fixando normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino, reafirmando o que consta no Parecer n.º 11/2000/CNE, que consolidou ser desnecessário seguir empregando a denominação *ensino supletivo*, por esse termo expressar uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência. Dessa forma, a denominação foi modificada por uma concepção de educação continuada ao longo da vida (SANTOS, 2013, p. 40).

Cumprindo as disposições dessa Resolução, a Secretaria de Estado de Educação, instituiu através da Portaria n.º 204/2000, uma Comissão Interinstitucional para elaborar um Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Estadual de Ensino. Essa comissão foi formada pelos próprios pares que compõem as unidades escolares, ajudando a adequar esse formato de ensino segundo Mato Grosso (2012, p. 214):

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nasceram numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma Modalidade EJA de qualidade. Sente sentido, os diretores, coordenadores, professores e funcionários dos CEJAs participaram desde o início e ainda do processo de elaboração da proposta.

No cenário das reformulações das diretrizes educacionais brasileiras, a LDBEN n.º 9693/94, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e a Resolução Nacional CNE/CEB n.º 01/2000 limitam a idade de ingresso aos cursos de jovens e adultos nas etapas de ensino fundamental e médio, estipulando 15 anos para o fundamental e 18 anos completos para o ensino médio (ROP, 2014, p. 2).

Os CEJAs foram implantados no Estado de Mato Grosso através do Decreto 1.123, de 28 de janeiro de 2008. Conforme expresso no Diário Oficial do Estado, do dia 28 de janeiro de 2008, os CEJAs têm por objetivo:

Constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (MATO GROSSO, 2008, p. 1).

No Estado de Mato Grosso, as Resoluções Normativas nº 180/CEE-MT/2000 e nº 005/2011/CEE/MT reafirmam três funções essenciais para essa modalidade que consta no parecer 11/2000, reparadora, equalizadora e qualificadora, reconhecendo as etapas correspondentes à Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – os segmentos componentes do Ensino Fundamental – primeiro e segundo segmento, o primeiro equivale às fases/anos iniciais e o segundo as fases/anos finais e o Ensino Médio. Na legislação nº 180/CEE-MT/ 2000, em vigor até 2010, cada etapa do ensino fundamental e ou ensino médio era composta por três fases, já com a aprovação da Resolução CNE/CEB 3/2010 e a Resolução 180/2000 CEE-MT é substituída pela Resolução nº 005/2011CEE-MT onde cada etapa do ensino fundamental e médio é composta por dois anos.

A organização da proposta pedagógica de cursos de jovens e adultos deve assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados. Diante disso, a Resolução nº 005/2011, no que se refere à EJA, deverá partir da pluralidade sociocultural dos sujeitos, garantindo a todos o direito aos conhecimentos sócio históricos e científicos construídos pela humanidade.

Quando se lê a Resolução 005/2011 CEE-MT, percebe-se que o currículo deve difundir valores fundamentais de interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, a orientação para o trabalho e a promoção de práticas educativas não formais.

A unidade escolar deve contemplar, no seu currículo, no seu Plano Político Pedagógico (PPP), a escolha da abordagem didático-pedagógico disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, resultado de ampla discussão realizada pelo coletivo. A Resolução 005/2011 também prevê, em seu § 1º, os conhecimentos da história, cultura, afro-brasileira e indígena, história e geografia de Mato Grosso e educação ambiental, bem como as especificidades étnico-raciais, socioeconômicas e culturais, no âmbito regional e/ou local, deverão ser tratados em todos os componentes curriculares do ensino fundamental e médio. A Resolução também prevê a oferta da educação de jovens e adultos correspondente às

especificidades de ensino da educação especial, educação, profissional e tecnológica, educação do campo escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola; requer pedagogia própria que diz respeito à realidade sociocultural, política, econômica e de território de cada uma, observada a base nacional comum, sem perder o que é inerente: a identidade, devendo assegurar a dimensão orgânica da proposta pedagógica.

De acordo com a Regra de Organização Pedagógica (ROP) de 2014, SEDUC MT, vigente até atualmente, existem no Estado, oficialmente, vinte e cinco Centros de Educação de Jovens e Adultos⁴¹, distribuídos em 22 polos regionais. Na atualidade, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT) propôs como prioridade as diversidades educacionais, inclusive com a publicação de Orientações Curriculares: Das Diversidades Educacionais/2012, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação no Campo, Relações Étnico Raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos (relações de gênero e diversidade sexual), todas advindas de conquistas dos profissionais de educação e de movimentos sociais. Essas propostas representaram um avanço no que diz respeito ao reconhecimento da riqueza da diversidade, como também, do direito das pessoas a um atendimento de suas necessidades.

Nessa conjuntura de reformulações e implantação de Programas para a EJA, a Resolução nº 198/CEE/MT/2000 define normas para oferta da modalidade educacional a distância na EJA, Ensino Médio e Educação Profissional em nível técnico. Em 2001, também foi aprovada a Resolução nº 118/CEE/MT/2001 que fixou normas para autorização e reconhecimento de etapas e modalidades de ensino em nível de Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, inclusive a EJA⁴². A Educação de Jovens e

⁴¹ 1. CEJA - Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto - **Cuiabá** - Dec. nº 1532/08 D.O 21/08/09 2. CEJA -Profª Vera Pereira do Nascimento - **Cuiabá** Dec.nº 1.535/08 D.O 21/08/08 3. CEJA- Profª Almira Maria de Amorim - **Cuiabá** Dec.nº 1.531/08 D.O 21/08/08 4. CEJA- José de Mesquita - **Cuiabá** Dec.nº 1.820/09 D.O 9/02/09 - Dec.2.444/10 D.O17/03/10 5. CEJA- Lícínio Monteiro da Silva - **Várzea Grande** Dec.nº 1.534/08 D.O 21/08/08 6. CEJA- Alternativo - **Juína** Dec. nº 1.530/08 D.O 21/08/08 7. CEJA Ariosto da Riva - **Alta Floresta** Dec.nº 1.1.927/09 D.O 12/05/098. CEJA 15 de Outubro - **Barra do Bugres** Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09 9. CEJA Profª. Marisa Mariano Silva - **Barra do Garças** Dec.nº 1.1.934/09 D.O 13/05/09 10. CEJA Prof.Milton Marques Curvo - **Cáceres** Dec. nº 1.933/09 D.O 13/05/09 11. CEJA Cleonice Miranda da Silva - **Colíder** Dec.1.988 Nº D.O 10/06/2009 12. CEJA Marechal Rondon - **Jaciara** Dec. nº 1.945/09 D.O 22/05/09 13. CEJA José Dias - **Juara** Dec. nº 1.928/09 D.O 12/05/09 14. CEJA José de Alencar - **Lucas do Rio Verde** Dec. nº 1. 879/09 D.O 26/03/09 15. CEJA Luiza Miotto Ferreira - **Matupá** Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009 16. CEJA Paulo Freire - **Nova Mutum** Dec.nº 1.879/09 D.O 26/03/09 17. CEJA 6 de Agosto - **Pontes e Lacerda** Dec. nº 1.947/09 D.O 22/05/09 18. CEJA Getúlio Dorneles Vargas - **Primavera do Leste** Dec.nº 1.929/09 D.O 12/05/09 19. CEJA Prof. Alfredo Marien - **Rondonópolis** Dec. Nº 1.990 D.O 10/06/2009 20. CEJA 25 de Junho - **Rosário Oeste** Dec.nº 1.946/09 D.O 22/05/09 21. CEJA Benedito S.Silva Freira - **Sinop** Dec.nº 1.874/09 D.O 25/03/09 22. CEJA Arão Gomes Bezerra - **Sorriso** Dec.nº 1.991 D.O 10/06/2009 23. CEJA Antonio Casagrande - **Tangará da Serra** Dec.nº 1989 D.O 10/06/2009 24. CEJA Creusli de Souza Ramos - **Confresa** - **Dec.n.2172/09 D.O 2/10/09** e Dec n.2893 25. CEJA Anísio Spindola Teixeira – **Diamantino** – **Dec. n. 1645/13 D.O 28/02/2013.**

⁴² No Artigo 1º da Resolução nº 118/2001 consta: “Nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, a Autorização e o Reconhecimento para a Educação Básica dar-se-ão para cada etapa (Educação Infantil, Ensino

Adultos é uma das modalidades que visa contribuir com a diminuição das desigualdades educacionais, de modo que busca garantir a especificidade da aprendizagem considerando a realidade da população mato-grossense. O reinício do processo de aprendizagem em espaço institucional e formal dá-se por intermédio do ato da matrícula, momento no qual o educando pode optar entre matricular-se por disciplina ou por área de conhecimento.

A Resolução nº 005/2011 é bastante profícua, pois garante e respalda todos os deveres e os direitos que regem os CEJAs. Esse documento que está amparado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que veio para direcionar os Centros de EJA do Estado de Mato Grosso, deixando bastante evidente a preocupação com a temática étnico racial e indígena. Não basta, no entanto, apenas os documentos darem essa salvaguarda, é necessário que os profissionais que vão atuar em sala de aula preocupem-se e problematizem a temática racial em sala de aula. É evidente que esse processo não é tão simples, pois ainda se vivencia o imaginário da democracia racial; o discurso do mito ainda perpassa no imaginário social.

Uma das ações do Governo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi a criação da Secretaria Estadual de Educação, em 2002, para consolidar as práticas de EJA e propor uma política própria para essa modalidade.

A partir de 2000, nasceram várias tentativas de criar um modelo para atender a demanda de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso. Em 2005, foi implantado, em algumas escolas que atendem a EJA no Estado, o Projeto Beija-Flor, por intermédio da Resolução nº 222/06-CEE-MT. Na fase inicial do projeto, o ensino era ofertado a partir de materiais do Telecurso 2000 e, posteriormente, de forma presencial e, ainda assim, através do Centro Estadual de Exames Supletivo, continuou a ofertar os exames de certificação; conforme dados da SEDUC-MT (2005), nos exames supletivos em 2005, na modalidade semipresencial foram inscritos 3.041 candidatos e no exame de EJA Suplência no Ensino Fundamental foram inscritos 58.899 e na EJA Suplência Ensino Médio 104.721, totalizando 163.620⁴³ pessoas inscritas nos exames.

Nessa conjuntura, o Estado de Mato Grosso, em função das realidades históricas particulares que colaboraram à configuração do seu território, constitui-se como um Estado multirracial e multicultural, com forte presença da população negra.

Ainda é bastante preocupante o número de pessoas de dez anos ou mais de idade, por sexo, caracterizadas analfabetas. No Mato Grosso, essa realidade ainda é marcante, segundo

Fundamental e Ensino Médio) ou modalidade (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional), em processos distintos que contemplem a forma de oferta”.

⁴³ Dados da SEDUC/SUEC/CCES/2005.

os dados do IBGE 2010, 7,8%⁴⁴ (236.739 pessoas) do contingente mato-grossense ainda carrega o analfabetismo em sua história. E em, Cáceres, onde se localiza o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, 9,3%⁴⁵ (7.299) das pessoas são analfabetas.

Para suprir a demanda da população negra e lutar contra o processo de discriminação, violência e exclusão, o Estado de Mato Grosso criou, em 2012, a Superintendência de Promoção da Igualdade Racial⁴⁶, órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social da área no Estado. A criação desse órgão deu-se em virtude de lutas e reivindicações antigas dos movimentos sociais, da população negra e da coordenação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial de Mato Grosso (FIPIR/MT, 2012).

A partir dos dados apresentados, é possível apreender progressos na situação da população negra; no entanto esses avanços ainda são insuficientes para mudar as condições de vulnerabilidade em que muitos dessa população ainda se encontram principalmente no que se refere ao campo educacional e especificamente na modalidade EJA do Estado de Mato Grosso. O baixo nível educacional e o acesso à educação, as condições de trabalho e renda, o acesso à saúde, e os altos índices de criminalidade, atribuídos à população negra jovem, são alguns exemplos da situação de exclusão dos negros em Mato Grosso e no Brasil.

Nesse sentido, os sujeitos que procuram ser acolhidos pelos programas para jovens e adultos são diversos, uma ampla maioria já teve passagens de insucesso pelo sistema educacional, entre eles, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema de ensino, e ou adultos e idosos que nunca foram à escola. Essa situação ressalta o grande desafio na organização do trabalho pedagógico dos CEJAs, em termos de criatividade. A educação de jovens e adultos deve garantir a esse segmento social que foi, e ainda continua marginalizado no que tange às questões socioeconômicas, culturais e educacionais, um acesso à cultura letrada que possa possibilitar o mínimo de participação ativa no mundo do trabalho, político e cultural que o cerca (SANTOS, 2013, p. 53).

Tal realidade, não só vivida pelo Estado de Mato Grosso como no Brasil, salienta a necessidade de implementação de ações políticas específicas, além das existentes, destinadas à superação das condições de marginalidade e da exclusão social que afetam um contingente significativo da população negra brasileira e o alunado da Educação de Jovens de Adultos.

⁴⁴Fonte: IBGE – Censo Demográfico. Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1383&z=cd&o=7&i=P>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

⁴⁵Fonte: IBGE – Censo Demográfico. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510250&search=mato-grosso|caceres>

⁴⁶ Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2012/11/governo-de-mato-grosso-cria-superintendencia-da-igualdade-racial>. Acesso em: 18 ago. 2015.

Dessa maneira, reforça-se a necessidade de ações políticas específicas, além das que já estão em vigor, destinadas à superação das condições de marginalidade e da exclusão social e cultural que afetam um contingente significativo da população negra brasileira, ou seja, estratégias políticas, maior conscientização e mobilização social e condição de vida dignas ao alunado da Educação de Jovens e Adultos. Todavia, além de implementação de políticas públicas e ações específicas, o que a EJA precisa também é um currículo adequado que contemple as suas especificidades é que leve em conta a “educação ao longo da vida”, vivências e experiências voltadas à qualidade de ensino, à inclusão e ao combate das desigualdades e discriminações, pois conforme diz Silva (2013) o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. (SILVA 2013, p.150).

CAPÍTULO III

DEBATES SOBRE O CURRÍCULO: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

3.1 Currículo: Debates teóricos

Neste capítulo intitulado Debates sobre o currículo: relações raciais e Educação de Jovens e *Adultos* (EJA) buscar-se-á, à luz de teóricos como Lopes e Macedo (2011), Silva (2013) e Costa (2011) entre outros, estabelecer uma discussão, reflexão e responder alguns questionamentos justamente sobre currículo e as relações raciais na modalidade EJA. Qual o conceito de currículo? Qual o contexto histórico e como surgiu o currículo? Quais as principais linhas teóricas desenvolvidas ao longo do tempo?

Lopes e Macedo (2011, p. 20) apontam que as primeiras menções ao termo currículo data de 1633, em registros da Universidade de Glasgow⁴⁷ referindo-se a tudo que os alunos estudariam ao longo do curso que estavam fazendo.

Embora as mesma autoras salientem essa menção ao termo currículo isso não implica propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, mas o importante é observar que já “embute” uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou ideia de um plano de aprendizagem (Lopes e Macedo, 2011, p.20). Sendo assim, nesse momento, a preocupação era organizar, estruturar e sequenciar as experiências escolares de sujeitos e grupos.

Segundo Silva (2013, p.21) professores e professoras de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada. Para Paulo (2011, p. 12) refletir sobre a educação significa refletir sobre o currículo, pois esse é um processo, inerente ao campo educacional e assim torna imprescindível, estudá-lo a partir da evolução de suas teorizações, analisando, identificando e mesmo forjando espaços que permitam desenvolver ações concretas de combates a desigualdade.

Como salientam Lopes e Macedo (2011) embora simples a pergunta o “que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Uma vez que a complexidade do termo seja alvo de muitas discussões e muitos estudos. Sobre ele as autoras salientam:

⁴⁷ A **Universidade de Glasgow** é uma instituição de ensino superior da Escócia sediada na cidade de Glasgow. Foi fundada em 1451. <http://cursos-internacionais.universia.net/reinounido/universidades/GLA/index.html> acessada em 10 de novembro 2015.

De formas muito diversas e várias dessas definições permeia o que tem sido denominado de currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares proposto pelas redes àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (LOPES & MACEDO, 2011, p.19)

Na concepção de Silva (2013, p.12) provavelmente o currículo surgiu pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte do século passado. Em consonância com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobre tudo à administração da educação para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo. Lopes e Macedo (2011, p.21) em consonância com Silva (2013, p.12) destacam que:

Na virada para os anos 1900, com início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se inicia os estudos curriculares.

Costa (2011, p.45) diz ainda que foi após a perspectiva pós estruturalistas de discurso que o currículo passou a ser entendido, não mais como um objeto estático, mas como uma trama linguística, constituindo, assim, uma concepção discursiva.

Corroborando com o pensamento de Costa (2011), Silva (2013) diz:

Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. [...] Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal “tal como realmente é” o que realmente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular. Ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta. (SILVA, 2013, p.12).

Fica evidente nas palavras de Silva (2013) que o currículo é resultado de um processo de seleção curricular então o profissional da educação vai selecionar o qual vai trabalhar em sala de aula.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2013, p.15)

Uma vez que o currículo é sempre resultado de uma seleção Moreira e Silva (2013, p.14) nos ajudam compreender que o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Neste sentido, é necessária cautela ao se discutir o conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua constituição social e histórica. Não é possível enxergá-lo de modo ingênuo e inocente o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular, não pode mais tratar e se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar nem pode deixar de problematizar o conhecimento recebido.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA & SILVA, 2013, p.28)

Outra concepção de currículo a ser compartilhada é a de Sacristán (2000) que o define como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Sendo assim o currículo, enquanto construção social abrange tanto uma dimensão prática quanto política e, por sequência não está determinado. Nas palavras de Sacristán (2000) ele constrói:

[...] no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetidos. (SACRISTÁN, 2000, p.101)

Neste sentido concordar-se-á com Costa (2013, p.46) onde fica claro que o currículo escolar enquanto produto da ação humana, não se encontra intacto aos interesses sociais, históricos e geograficamente estabelecidos. Dando sequência ao pensamento da autora seu entendimento sob essa perspectiva implica incluir, ao mesmo tempo, que as finalidades da educação escolar também estão implicadas, por esses mesmos interesses, de modo distintas teorias do currículo efetuam não somente o deslocamento importante na maneira como se concebe o currículo nos diferentes períodos, assim, como, igualmente, nas finalidades lançadas para a educação.

Diante desses debates sobre os conceitos de currículo na concepção de Sacristán (2000), Moreira & Silva (2013) e Silva (2013) em que tratam esses conceitos como umas práxis nas teorias críticas e pós-críticas onde vão se preocupar, segundo Silva (2013, p.16) com as conexões saber, identidade e poder.

Diferente das teorias críticas e pós-críticas as teorias tradicionais estão mais preocupadas com os saberes dominantes e acabam por concentrarem em questão técnicas e se preocupa com questões de organização distintamente a teoria crítica não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “que” a constantes tencionamento. A teoria crítica e pós crítica está mais preocupada com “por que” do que o “quê”. Segundo Silva (2013, p.16):

E precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós críticas do currículo. Neste sentido o autor chama a atenção que as teorias tradicionais pretende ser apenas “isso” teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada de relação de poder. (SILVA, 2013, p.16)

Para um melhor entendimento dessa dinâmica de teorias tanto tradicional, crítica e pós crítica, a seguir será apresentado um panorama histórico curricular sobre elas.

3.2 Um panorama histórico curricular

O currículo na educação surgiu como artefato de estudo e pesquisa nos Estados Unidos da América, no final do século XIX e início do século XX, como salienta Silva (2013,

p. 23), em um contexto histórico da industrialização, marcado por um intenso movimento migratório e da escolarização em massa. Nesse período buscava-se por determinar as finalidades que seria destinada à população. Nessa conjuntura, estava se formulando um ideal de currículo na qual foi se consolidar sob uma perspectiva econômica, pautada no modelo comercial e industrial.

Este modelo buscava unicamente, atender as necessidades do mundo do trabalho. O sistema educacional segundo Silva (2013, p.23) deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. O currículo que estava sendo gestado queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor⁴⁸. Este modelo de currículo que estava sendo implantado passou a ser um mecanismo de controle com uma estreita relação direta ao processo pedagógico da sala de aula e compreendia a educação como algo estático que foi disseminado para diversos países. Na perspectiva de Bobbitt⁴⁹ pensador da época que escreve em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo. O mesmo pautava a perspectiva do currículo numa questão de organização. Para Bobbit (apud SILVA, 2013, p. 24) o currículo era simplesmente algo mecânico, ou seja, uma atividade burocrática e se resumia a uma questão meramente técnica.

Diante desse contexto o currículo era compreendido e projetado como nos moldes do processo fabril concebido por Frederick Taylor. O currículo foi concebido como processo de racionalização dos resultados educacionais. Assim, o processo curricular educacional e o sistema fabril caminhavam juntos, pois a escola preparava a mão de obra que iria atender as necessidades dos mercados de trabalho, o currículo neste sentido segundo Silva (2013, p.24) é um processo de “moldagem” meramente “tecnicista”.

Silva (2013, p.27) salienta que esse período que compreende o ensino meramente tecnicista correspondente ao modelo fabril é chamado de teoria tradicional, e que somente iria ser problematizado e contestado nos Estados Unidos da América, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”. Este que influenciou diversos países, inclusive o Brasil. Segundo Costa (2013, p.47) no Brasil, encontrou terreno propício, para a implementação de um currículo tecnicista, pois o país ansiava pela preservação da organização vigente, sem introduzir as questões raciais que se entrecruzavam com as de

⁴⁸ Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, revolucionando todo o sistema produtivo no começo do século XX e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

⁴⁹ Bobbitt (1876-1969): Tem mérito por ter iniciado as teorizações sobre o currículo, ele entendia que o currículo era algo dado para o aluno, uma escola tradicional.

classe. A ideologia e as estruturas do sistema educacional tradicional vão ser contrapostas a partir da década de 60 do século XX.

Conforme Silva (2013, p.29):

A década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os processos estudantis na França e em vários outros países; [...] o movimento feministas; a liberação sexual; as lutas contra ditadura militar no Brasil.

Diante desse período o mundo estava vivendo fortes transformações sociais e culturais que marcaram a década de 60 e colocaram em xeque toda a estrutura do pensamento educacional tradicional com surgimentos de grandes pensadores tais como Paulo Freire no Brasil, o sociólogo inglês Michel Young e na França Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, e teorias diferenciadas do pensamento tradicional. Com toda essa grande eclosão o sistema educacional tradicional sofria grandes abalos em sua estrutura e em suas “certezas”. Com o surgimento desses grandes intelectuais que começaram a introduzir uma nova e audaciosa maneira de pensar a teoria tradicional entra em um verdadeiro colapso abrindo margem para uma nova era de pensamento estrutural do currículo ao qual designaram como teorias críticas.

Para Silva (2013):

As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajustes e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2013, p.30).

O que fica evidente nas palavras de Silva (2013, p. 30) é que as teorias críticas do currículo problematizavam os pressupostos dos ajustes e arranjos sociais educacionais, as desigualdades e as injustiças sociais e a conjecturada neutralidade curricular que vigorava nas teorias tradicionais. O currículo crítico é comprometido com a emancipação das classes oprimidas, e a denúncia contra a desigualdade, à disseminação e à exclusão através dos mecanismos curriculares, ou seja, o currículo passou a ser um local de disputa.

No entanto, a teoria crítica do currículo limitou-se a pensar o currículo apenas nos moldes classista e da desigualdade social deixando de perceber avanços e sujeitos invisibilizados do processo histórico tais como: culturas, linguagens, raças, etnias,

sexualidade, multiculturalismo, identidades, alteridades, diferenças, subjetividade e discurso a qual passaram a designar como teorias pós-críticas e/ou pós-moderna. Diante destas colocações as teorias críticas e pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA 2013, p.16). Nesse sentido Silva (2013) alerta que:

As teorias críticas de currículo, desloca a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA 2013, p.17).

Diante destes deslocamentos de ideologia e poder para o conceito de discurso, o currículo passa a não mais aceitar apenas as relações de desigualdades e de poder na educação e este não podia ficar restrito às classes sociais.

Portanto, depois das teorias críticas e pós-crítica do currículo Segundo Silva:

Torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdo. (2013, p.147)

Em um cenário pós crítico, o currículo pode ser todos esses fatos, pois ele também é aquilo que dele se faz, mas a imaginação é livre para pensá-lo através de outras possibilidades, para enxerga-los de perspectivas que não se restringe aquelas que foram legadas pela teoria tradicional (2013, p.147).

Diante dessas reflexões, não cabe mais analisar o currículo com a mesma “inocência” das teorias tradicionais. O currículo está muito mais além daqueles utilizados no começo do século XX. Diante disso entende-se currículo ancorados na perspectiva de Silva (2013, p.150) em que diz que o currículo é documento de identidade. E independente da modalidade ou ensino, em todas as instâncias o currículo deve ser pensado, elaborado, planejado e executado.

3.3 Educação de Jovens e Adultos: debates sobre o currículo étnico-racial

Este subitem tem o desafio de refletir sobre o currículo étnico racial no espaço educacional de Jovens e Adultos (EJA). Entende-se, EJA aqui como:

processos, políticos e práticas educacionais voltadas para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade. (GOMES, 2005, p.87).

Ao se refletir sobre esses aspectos aqui ressaltados compreendido por Gomes (2005, p. 87) sobre EJA entende-se que jovens e adultos, em toda e qualquer sociedade, vivenciam diversas e diferentes experiências sociais humanas. Diante disto, suas temporalidades, trajetória, vivências e aprendizagens não são as mesmas das chamadas escolas “regulares” e mesmo que compartilhem de processos socioeconômicos, políticos e educativos parecidos, esses indivíduos atribuem significados e sentidos diferentes à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu dia a dia.

Diante de toda a movimentação que os alunos e alunas da EJA e todos os significados e sentidos e suas significações atribuídas dentro dessa modalidade de jovens e adultos, gestores, coordenadores, professores e todos que compõem esse quadro educacional estão atentos a essas modificações? E quanto às categorias de idade e formas periodizadas da vida construídas socialmente? Essas são algumas inquietações que Gomes (2005) levanta e que partilhamos enquanto pesquisador. Na concepção da antropóloga Debert:

Afirmar, contudo, que as categorias de idade são construções culturais e que mudam historicamente não significa dizer que elas não tenham efetividade. Essas categorias são constitutivas de realidades sociais específicas, uma vez que Guita operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais no interior de uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios. A fixação da maioridade civil, do início da vida escolar, da entrada no mercado de trabalho é, na nossa sociedade, fundamental na organização do sistema de ensino, na organização política, na organização dos mercados de trabalho. Mecanismos fundamentais de distribuição de poder e prestígio no interior das classes sociais têm /como referência a idade cronológica. Categorias e grupos de idade implicam, portanto, a imposição de uma visão de mundo social que contribui para manter ou transformar as posições de cada um em espaços sociais específicos. (GOMES, 2005, p.11-12)

Desse modo, Gomes (2005, p.89) ressalta que é partir do alargamento da concepção de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva dentro dos processos e construções históricas sociais e culturais que se encontrará espaços para uma reflexão profícua entre EJA e as relações raciais. Dessa forma, discutir e problematizar o termo “raça” neste contexto é entendido como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidos entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte. (GOMES, 2005, p.89).

Entender o termo “raça” nesse contexto é bastante profícuo uma vez que ajuda a compreender o seu significado de forma discursiva e não biológica

Segundo Hall (2006):

[...] raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas. (HALL, 2006, p. 63)

A terminologia nesse pensamento nada se aproxima ou alude ao conceito biológicos, aqui ela é ressignificada e utilizada política e culturalmente pelo movimento negro como uma categoria da interpretação da realidade social. Ao refletir essa temática EJA e as relações étnico-racial não se pode deixar de ressaltar os esforços que tem sido realizado para garantir a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos escolares e na política educacionais do Estado Brasileiro. Uma dessas políticas criado no Estado foi a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003 órgão interligado à Presidência da República e a promulgação a lei da Lei 10.639/2003, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

E no Mato Grosso em função das características históricas e específicas que operam na constituição do seu território, Cerezer (2013, p. 85) destaca que o território mato-grossense é um estado multirracial e multicultural, com predominância da população negra (computando-se população preta e parda). Em 2010, conforme dados do IBGE Mato Grosso apresenta uma população total de 3.035.122 pessoas, desse total, conforme os dados apresentados na Tabela 1 o total da população que se autodeclarou preta ou parda foi de 1.826.804 (60,18%) pessoas contra 1.128.086 (37,17%) pessoas brancas e 80.232 (2,65%) pessoas indígenas. Portanto, esses dados confirmam a assertiva de Cerezer (2013, p. 85) em denominar Mato Grosso como um estado multirracial e multicultural.

Tabela 1 - Quantidade populacional do Estado de Mato Grosso.

População Total	População Preta	População Parda	População Branca	População Indígena
3.035.122	225.627	1.601.177	1.128.086	80.232
100%	7,43%	52,75%	37,17%	2,65%

Fonte: IBGE 2010

Neste sentido Gomes (2008, p.70) vai um pouco mais além e contribui dizendo:

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2008, p.70).

Diante das afirmações de Gomes (2008) e Cerezer (2013) em que o Brasil e o Estado de Mato grosso são um país e um Estado que predomina uma sociedade multirracial e pluricultural é inadmissível que se continue pensando a cidadania e a democracia sem levar em consideração a diversidade principalmente a étnico racial que é o foco deste estudo.

Considerando esses números expressivos de pessoas negras, conforme demonstrados na tabela 1. Em Mato Grosso faz com que haja uma necessidade premente de lutar contra a discriminação, violência e exclusão étnico-racial. Por isso, o Governo criou a “Superintendência de Promoção da Igualdade Racial”, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de Mato Grosso. Essa Superintendência objetivando promover a igualdade racial faz com que as escolas de Mato Grosso, incluindo as escolas de EJA, incorporem em seus currículos práticas e ações educativas que contemplem a temática étnico--racial e cultural em consonância com a Lei 10.639/2003 sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, que diz em seu Artigo 1º:

A Lei nº 10.639/2003⁵⁰

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

⁵⁰ Extraído da página da Internet: acessada 20/04/2015
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Se a maioria da população mato-grossense é negra pressupõe-se que a maioria dos estudantes são negros, especialmente das escolas públicas, pois pela própria história do Brasil com a questão da escravidão, a maior parte da população negra pertence à classe social menos favorecida e, por isso, matriculam-se nas escolas públicas. E muitos jovens e adultos negros que não estudaram na idade considerada própria procuram a Educação de Jovens e Adultos para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos e, desse modo, na EJA há um número considerável de alunos negros. Logo, essa especificidade deve ser levada em conta na elaboração do currículo. Segundo Gomes (2005)

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

Diante desse cenário, necessário se faz repensar numa mudança efetiva nas práticas pedagógicas e curriculares com ações que possam resultar em transformações que sejam de fato significativas na vida dos jovens e adultos negros e negras partícipes da EJA, que as reconheça como sujeitos protagonistas da educação e não meros coadjuvantes.

Gomes, (2012, p. 99) salienta que se está em um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. Nessa mesma direção, Gomes (2012, p.99) afirma que:

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade

sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p.99).

Nesse sentido, a autora vem questionando e problematizando que não dá mais para continuar com pensamentos que foram inseridos ao longo dos anos, principalmente os influenciáveis pelo mito da democracia racial em que se tem a ilusão de que o Brasil não é um país racista, quando na realidade negros são a maioria subalternizados, estereotipados, discriminados e vivem à margem da sociedade. Felizmente, esse pensamento vem sendo problematizado, discutido e as mudanças já são visíveis, graças às políticas públicas e as legislações mais severas que tem garantido mais direitos a população negra do nosso país e do nosso estado.

Nessa direção, a EJA vem travando uma forte luta para garantir os seus espaços e direitos. Nesses últimos anos, vem ocorrendo grandes e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais; logo, as percepções de educação vêm sofrendo impactos expressivos. Diante de toda essa movimentação, profissionais da educação, militantes, e até mesmo os próprios alunos da EJA vêm demarcando condições e dialogando com os órgãos representativos em estância municipal, estadual, e nacional, provocando profundas modificações no campo da legislação da EJA.

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 multiplicidade de seus direitos, dentre eles, a educação. A Educação de Jovens e Adultos ganha visibilidade 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”. Essa é uma das grandes conquistas que a EJA adquiriu ao longo dos tempos.

Ao mesmo tempo em que se consolidaram as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, é crescente cada vez mais o diálogo em torno das

especificidades do público que ocupa esse espaço em que essa educação acontece, sujeitos homens e mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens e idosos que, ao logo do processo histórico, foram “subalternizados”.

Diante desse cenário, não se pode desconsiderar a questão étnica racial já que a EJA apresenta uma tendência a uma composição de um público pardo e negro. Esta afirmação fica evidente na Tabela 2 com dados de amostragens acerca das características dos alunos em entrevista realizada pela pesquisadora Edinéia Natalino da Silva Santos, que em 2013, no seu trabalho de dissertação de mestrado entrevistou discentes do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”. Na amostragem, Santos (2013, p. 73) faz várias perguntas aos envolvidos e, dentre elas, “a raça”. Nessa inquirição houve uma maior incidência de “pardo” ou “negro”. Sendo assim, pôde-se perceber por esses dados que a composição étnico-racial do CEJA é pardo ou negro.

Tabela 2 - Características étnico-racial dos alunos/as do CEJA em amostragem realizada por Santos (2013, p. 73)

Alunos/as	Idade	Sexo	Nascimento	Raça	Tempo fora da escola	Por que parou de estudar?	Situação de trabalho/profissão
A1	49	Masculino	Mossoró	Pardo	35anos	Para trabalhar na roça	Funcionário público/aposentado
A2	60	Masculino	Cáceres	Pardo	47anos	Para trabalhar na roça	Pedreiro/atuando trabalho informal
A3	52	Masculino	Cáceres	Pardo	35anos	Ajudar a família na lavoura	Vigilante/empregado
A4	18	Feminino	Cuiabá	Parda	6anos	Casou-se aos 14anos	Doméstica/desempregada
A5	15	Feminino	Araputanga	Branca	06 meses	Mudou-se de cidade	Babá/ trabalhando sem carteira assinada
A6	55	Masculino	Cáceres	Branca	45	Para ajudar os pais	Funcionário público/trabalhando
A7	18	Feminino	Poconé	Negra	5 anos	Casou-se aos 13 anos	Vendedora / desempregada
A 8	34	Feminino	Poconé	Negra	22	Para trabalhar na lavoura e em casa	Do lar
A9	17	Masculino	Mirassol d'Oeste	Negro	03	Trabalhar na roça	Lavrador

FONTE: Santos (2013, p.73)

Diante dessas assertivas, ressalta-se que a EJA é um espaço hoje em dia que basicamente atende pessoas oriundas de locais periféricos e negros com baixo poder aquisitivo; pessoas que, ao longo da vida, foram excluídas do processo educacional.

Considera-se, portanto, importante pensar em políticas públicas para esse público, sendo necessário que se aprofundem estudos voltados para as temáticas étnico raciais.

Pensar a EJA como modalidade de ensino e refletir que ela não é e nem tenha caráter compensatório, supletivo e de aceleração dos estudos, há de se reconhecer que todos são sujeitos de direito e não apenas grupos que são atendidos como situação compensatória e de favor. Diante disso, o currículo e todas as práticas pedagógicas do universo escolar e principalmente a EJA precisam ser tencionados e problematizados. Para tanto, urge que se repense a questão curricular uma vez que o currículo é construído para dar respaldo aos profissionais da educação. Nessa direção, é preciso não só pensar como também repensar a EJA enquanto modalidade de ensino, criando formas mais democráticas de se implementarem as ações e os projetos para esses sujeitos, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção na sua organização e desenvolvimento (BRASIL, 2005, p. 103).

Diante dessa multiciplidade/pluralidade, é cada vez mais imprescindível que ações 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 nessa modalidade de ensino, o que não pode ser realidade sem se considerarem as questões étnico raciais.

Por esses motivos, quando os elementos culturais negro-africanos e afro-brasileiros são camuflados, incompreendidos e não apresentam sentidos para esses grupos étnicos, desaproxima progressivamente suas referências culturais e históricas. Nessa acepção, faz-se necessário conservar os valores culturais e sociais decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, potencializando o conhecimento da população afrodescendente no processo de desenvolvimento social, político e econômico da sociedade. Segundo Nascimento (2003):

A imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legítima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar o supremacismo branco e a dominação racial. Essa distorção tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência no negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não “obra do demônio”. A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana é um elemento essencial de desumanização dessa população. Ademais, o sistema de significados criado pelo racismo baseia-se em grande parte no alicerce ainda pouco abalado da crença na incapacidade do africano de criar civilização. (NASCIMENTO, 2003, p. 393-394).

Dessa maneira, construir outra visão sobre acultura afro-brasileira e africana incita (re)elaborar os ritos, as representações construídas, no contexto da escola, os diversos grupos étnicos que aqui chegaram. Implica em problematizar categorias como diversidade cultural, identidade, currículo e questão racial, dentre outras coisas. É necessário, como salienta Silva (2005, p. 21), conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira dentre elas a étnico racial.

Portanto, necessita construir novas práticas pedagógicas e, da mesma maneira, cuidar dos processos de formação de professores, com intuito de construir outra cultura pedagógica que possa fortalecer os sistemas de ensino na Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, no espaço escolar, firmando posturas e compromissos para a construção de novos projetos curriculares de educação assentados em uma educação plural e no diálogo com outras culturas. Conforme Silva e Silva (2005):

As experiências educacionais pluriculturais, estudos e pesquisas também têm apontado alguns desafios, decorrentes da visão estereotipada e homogeneizante, presentes na escola, que devem ser enfrentados, tais como: a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula; estudos sobre os processos civilizatórios africanos e sobre as africanidades na sociedade brasileira; compreensão dos alunos como produtores de cultura e não apenas como sujeitos de aprendizagem; debates sobre diversidade sócio cultural; visibilização da construção da identidade étnico-racial do povo negro; elaboração de material didático; continuidade de análise do livro didático quanto à representação do negro e de gênero e revisão bibliográfica e de conceitos. As experiências de educação pluricultural suscitam, pois, mudanças de currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história da educação do negro no Brasil. Essa concepção pedagógica vem, certamente, elaborando uma outra história da escolarização e de educação do negro no Brasil, na qual não apenas o acesso seja o objeto da narrativa, mas também a permanência e a sua inclusão com todas as vicissitudes do que significa ser negro no Brasil, bem como do legado cultural africano e afro-brasileiro. (SILVA & SILVA, 2005, p. 202).

De certo modo, a escola brasileira, ao ser questionada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação antirracista, vive uma situação de conflito entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função, a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais (GOMES, 2007, 104). Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos também é participante desse processo de uma

pedagogia antirracista, por isso essa modalidade também é responsável por mudanças e todo o contingente que nela atuam ou que estão nela inseridos devem trabalhar por uma educação antirracista; a EJA não pode e não deve ficar à margem dessa pedagogia.

Ainda, conforme Gomes (2007):

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências. (GOMES, 2007, p. 104).

Neste sentido Santos (2013, p. 131), diz que o currículo para a EJA não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares elas devem ser pensadas e planejadas de acordo com as suas necessidades de trabalho pedagógico e pensada de maneira que atenda os anseios da comunidade escolar.

Para que se possa pensar em um currículo da EJA, necessita-se refletir sobre a história desses sujeitos que compõem esse universo tão plural. Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite esse público, não apenas em discurso, mas também pondo em prática a necessidade de terminar com as diferenças raciais. É indispensável a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos (CAVALLEIRO, 2001, p.157). Toda e qualquer manifestação de casos de discriminação no contexto escolar deve servir de reflexões e de ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são responsáveis por tais atos, uma vez que são resultados das relações de poder institucionalizados por nossa sociedade. Nesse sentido o educador/professor tem que questionar e interferir quando essas situações ocorrem. Segundo Cavalleiro (2001, p. 158), o currículo e a escola têm que perceber e reconhecer suas características de uma educação antirracista.

Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações intermeçais entre adultos e crianças negro e branco sejam respeitadas; ensinam as crianças e os adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como os estudos de “assuntos negros”; pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 15).

Diante dessas prerrogativas, juntamente com as Diretrizes Curriculares para Relações Étnico Raciais e com o apoio dos profissionais da educação em um todo, pode-se reverter essa situação de sofrimento de jovens e adultos negros. Para tanto, é necessário e urgente à elaboração de alternativas pedagógicas e curriculares que corroborem para incluir essas pessoas e mantê-las no sistema formal de ensino, garantindo o direito constitucional à educação, plena, pública e de qualidade.

3.4 Currículo e diversidade: abordagens contemporâneas

Acerca da relação entre currículo e diversidade étnico racial, no sentido de pensar em que medida a escola e, em especial, a modalidade de jovens e adultos tem conseguido dialogar com as diferenças culturais, sobretudo com aquelas que dizem respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros, a Lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino que compõem a Educação Básica no Brasil. Ao problematizar essa relação, faz-se necessário construir uma política de descolonização dos currículos como forma de valorizar e assegurar as diferenças culturais que se fazem presentes no contexto escolar. A descolonização do currículo implica:

Conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p.107).

O autor, Anibal Quijano (2005) contribui salientando que esse descolonizar só se faz necessário porque os povos colonizados foram idealizados como raças *inferiores* e –portanto– *anteriores* aos europeus. Sendo assim de acordo com o autor a modernidade e a racionalidade

foram imaginadas como experiências de produtos exclusivamente europeus. Deste ponto de vista tudo aquilo que não pertencia a Europa ocidental era percebido como passado. Isso fica evidente nas palavras de Quijano (2005)

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p.122).

Diante dessas considerações é indiscutível, que o currículo é essencial à garantia de aprendizagem para a diversidade. Por intermédio dele, as diversidades manifestam-se derivadas e abordando as dinâmicas sociais: classe social, etnia, gênero orientação sexual, culturas e religiões, considerando que as visões de mundo são (re)produzidas e legitimadas pelo currículo, já que no currículo corporificam-se as relações de poder; logo, a seleção de conteúdos e/ou de temas a serem estudados pelos alunos não se configuram como elemento neutro. Nesse sentido, o currículo produz identidades sociais e particulares subordinadas a interesses pré-estabelecidos. Nas palavras de Silva (1996):

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discussão e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados. (SILVA, 1996, p.26).

Pensar em um currículo que considere toda a diversidade cultural é necessário para que sejam abordadas as maneiras de inclusão e exclusão que homens, mulheres, idosos,

crianças, indígenas, negros são posicionados e constituídos nos campos sociais, políticos, econômico e culturais. A escola e o currículo como artefato cultural e socialmente⁵¹ constituído são chamados a lidar com a diversidade. Existe, portanto, a necessidade de discussões que possibilitem emergir debates educacionais curriculares no conjunto da diversidade cultural que constitui a vida dos sujeitos. Do ponto de vista cultural, segundo Gomes (2007):

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES 2007, p. 17).

Nesse sentido, a sociedade contemporânea é formada por diversos tipos de sujeitos derivados de diversos âmbitos sociais e culturais. Desse modo, o currículo, ao contemplar a diversidade, não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e na qual é planejado. Ele é a forma de propalar conhecimento, não podendo esgotar seus significados, pois se converte em uma forma particular de entrar em contato com as culturas⁵².

Durante o século XX, houve muitas mudanças socioeconômicas, políticas e culturais na realidade brasileira, conseqüentemente, o conceito de currículo não ficou estático. Os autores Moreira e Silva (2013, p.16-17) apontam algumas impressões que demarcam um pensamento especializado e mais desenvolvido sobre currículo. Essas impressões resultaram em compreender a prática educativa institucionalizada e, justamente, as funções sociais da escola. O currículo está relacionado com a institucionalização concreta que caracteriza a escola, pois é ele que dota a escola de conteúdo, condicionando a especificidade de cada realidade, constituindo as formas, os ritos, relações simbólicas e culturais quando do trato pedagógico. Assim, a diversidade age no sentido de orientar e organizar a prática educativa, dotando-a de saberes, conhecimentos e aprendizagem para entender a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. É papel da escola organizar-se de forma democrática e com

⁵¹ Segundo Moreira e Silva 2013 (p.13-14): “O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história de sua produção contextual”.

⁵² Nossa concepção de cultura está situada na que foi elaborada por Geertz (1989, p.15), na medida em que, segundo esse autor, a cultura é um sistema ordenado de significados e símbolos, em cujos termos os indivíduos definem seus mundos, revelam seus achados e fazem seus julgamentos. Nisso, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”.

equidade quando da representação dos espaços deliberativos e isso inclui a diversidade sociocultural dos indivíduos.

A valorização do legado africano deve passar pela escola e por seu currículo, principalmente na educação de jovens e adultos, uma vez que a grande maioria dos indivíduos que ali estudam é negra; contudo, como afirma Silva (2009, p. 196):

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...]. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (SILVA, 2009, p. 196).

Desse modo, na concepção de Lima e Trindade (2009, p. 34), a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a obrigação e a possibilidade de transformar mentalidades, favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória. Em virtude dessa perspectiva de mudança, a necessidade, de refletir sobre o currículo, e a temática étnico racial dentro dos espaços escolares de educação de jovens e adultos, com o intuito de perceber a quem ele tem servido e representado em suas narrativas.

Além disso, como adverte Silva (2010, p. 8), a fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Diante do exposto, a pesquisa se propõe a compreender de que maneira a temática da educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Sociais e Humanidades do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres/MT. Para tanto, abordam-se discussões acerca do currículo e suas relações com os estudos das temáticas afro-brasileiras. Deste modo, entende-se que currículo é:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

A partir do que se expôs, considera-se que o currículo possui função relevante quando do processo de escolarização e de transformação sociopolítica e cultural nos espaços escolares. Assim, o currículo é carregado de subjetividades dos sujeitos que o interpretam e colocam-no em ação. Desse modo, os currículos prescritos e vividos em sala de aula convergem toda reflexão e esforço de seus atuantes ao tratamento da questão racial relevante para análise das desigualdades, da discriminação de preconceito contra as pessoas afrodescendentes. Quanto a isso, Moreira (2008, p. 54) salienta os conflitos presentes nas tentativas de superação do racismo. Segundo o autor:

A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem no diálogo. Não é suficiente criar condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar (MOREIRA, 2008, p. 54).

Estreitando-se mais ainda as reflexões, levanta-se a importância de pensar um currículo descolonizado em prol da construção teórica e manifestação de um currículo que promova as discussões étnicas raciais no cenário da educação, que evidencie e combata as várias facetas do racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial: conceito construído socialmente no Brasil) na escola e, por extensão, na sociedade. Desse modo, pode se pensar em uma educação emancipatória desde que todos os envolvidos com a educação escolar assumam esse papel e saiam da “zona de conforto”, a qual, muitas vezes o ensino público proporciona.

O processo histórico educacional do Brasil foi constituído por um currículo pensado e fabricado de acordo com os interesses homogeneizadores. A escola pública foi pensada e organizada para “todos” os homens, brancos, detentores de posses, jovens e heterossexuais (SILVA, 2009, p. 45). Sobre isso, Silva (1995) diz ainda:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (SILVA, 1995, p. 195).

Diante disso, problematizar o currículo ajuda a contestar o caráter homogeneizador de conhecimento que impera nas escolas, levando a tensionar a complexa relação entre essa noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual se está inserido. Precisa-se, portanto, dar visibilidade aos grupos subalternizados às chamadas “minorias” (grupo GLBTTTS⁵³, grupos feministas, indígenas negros), as quais precisam ter suas desigualdades sociais evidenciadas. Desse modo, uma educação para as relações étnico raciais não devem ser apenas um elemento folclorizado no cenário educacional. Lembrando que o artigo 26 da LDB confere liberdade de organização ao sistema de ensino desde que ele se oriente a partir de um eixo central por ela colocado (BRASIL, 1996):

Art. 26. Os currículos da educação infantil do ensino fundamental do ensino médio devem ter base educação comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 26).

Pode-se dizer que houve avanço em relação à sensibilidade para com a diversidade cultural incorporada – mesmo que de forma lenta – na Lei.

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/2003 representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil e promove mudanças na LDB, que passou a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da Lei nº 10.639/2003, já explicitado anteriormente.

Os envolvidos com a educação escolarizada, no entanto, precisam atentar-se para as interpretações inadequadas da Lei nº 10.639/2003 para que não haja equívocos em relação a esse marco legal. Nesse sentido, Gomes (2008, p. 86) ressalta:

como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos(as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos(as) da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras. (GOMES, 2008, p. 86).

⁵³ Gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros e simpatizantes.

A partir de então, problematizar o currículo e a diversidade nos espaços escolares é uma maneira de descolonizar o pensamento hegemônico. Não se tem que ficar com o currículo escolar simplesmente, fundamentado em uma única visão do mundo. Segundo Gonçalves (2013, p. 29), em entrevista com Kabengele Munanga:

A questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista. A questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. Assim, teríamos um currículo sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas. Pelo contrário, seria o movimento de incluir todas. Incluir as raízes africanas que foram excluídas não se trata de substituir um *centrismo* por outra forma de *centrismo*, mas é premente incluir outras visões de mundo. (GONÇALVES, 2013, p. 29).

Então, acredita-se na implementação de políticas públicas e o currículo escolar enquanto instrumento de ação para mudar a realidade de nossa sociedade, contribuindo com o meio social e cultural menos excludente, oportunizando o acesso e a permanência na escola e o cumprimento dos direitos de igualdade e justiça social para todos os grupos que compõem a sociedade.

Pensando no grupo específico para o qual esta pesquisa se direcionou, qual seja, o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, após as discussões iniciadas no Capítulo I, todos esses embasamentos teóricos servirão como suporte à análise e dados apresentados no quarto e último capítulo sobre a temática étnico-racial e a Lei nº 10.639/03 e sua efetividade nas práticas pedagógico-curriculares do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT.

CAPÍTULO IV

DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CÁCERES/MT

4.1 Educação de Jovens e Adultos em Cáceres: o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”⁵⁴

Neste tópico contextualizar-se-á o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, do município de Cáceres Mato Grosso. Essa instituição, antes denominada Escola Estadual “Professor Milton Marques Curvo”, em 2009 tornou-se Centro de EJA, de acordo com o Decreto nº 1.933/09 publicado no Diário Oficial de 13/05/2009. Traremos um pouco de seu processo histórico, sua organização pedagógica, estrutura física e suas regras de funcionamento. Para tal, foram utilizadas as Regras de Organização Pedagógica (ROP, 2014), Projeto Político Pedagógico (PPP) e Ofícios internos e externos, além de Santos (2013), pesquisadora engajada com a Educação de Jovens e Adultos e pertencente ao quadro funcional desse CEJA.

Na pesquisa de Santos (2013, p.94) foi diagnosticada uma forte tendência tanto por alguns professores, funcionários e mesmo de alguns alunos, em associar o CEJA com o nome CES (Centro de Ensino Supletivo). Isso porque a primeira denominação do hoje CEJA foi Centro de Estudos Supletivos “Professor Milton Marques Curvo”. Nesse sentido, o PPP (2014) diz:

Inserida neste contexto, este Estabelecimento foi criado em 1981 e denominado Centro de Ensino Supletivo (CES) “Professor Milton Marques Curvo”. A denominação “CES” por questões de identidade cultural permanece sendo referência para a sociedade cacerense e região até atualidade. (PPP, 2014, p. 10-11)

Para se compreender essa passagem faz-se necessário traçar um percurso histórico do Ensino Supletivo à Educação de Jovens e Adultos.

O ensino supletivo teve seu marco normativo na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº5692/71, que em seu capítulo IV – parágrafo único do artigo 24

⁵⁴ De acordo com Santos (2013, p.94) em suas entrevistas realizadas com funcionários que ainda atuam como profissionais da Educação Básica (professores e administrativos) o nome dado a esse Estabelecimento de Ensino, foi uma homenagem ao Professor Milton Marques Curvo, que não foi uma escolha da comunidade escolar, mas surgiu como indicação de políticos da cidade e através da Lei nº 4.575 de 13/07/1983, assinada pelo Governador do Estado de Mato Grosso Sr. Júlio José de Campos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, (2012, p. 15-16) O “Prof. Milton Marques Curvo” formou-se em Bacharel em Direito pela UFMT, foi professor em 1957 na Escola Estadual “Onze de Março” (o CEOM) e no Colégio “Imaculada Conceição”, foi ainda diretor da Escola “Onze de Março” nos períodos de 1958-1960 e 1966-1968 e Delegado de Ensino de Cáceres de 1968-1972, atualmente Assessoria Pedagógica.

enuncia que o ensino supletivo deverá abranger, as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional, definida em lei especificam, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e atualização do conhecimento. De acordo como o § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior numero de alunos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.117), o ensino supletivo foi exposto à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos de 1970. Nesta mesma linha de raciocínio Haddad e Di Pierro (2000) salientam que:

O ensino supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 117)

De acordo com As Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Diversidade - OCs , a EJA passa a ser Política Pública consolidada significando muito mais do que proposta de um Governo Estadual. Nesse sentido, ela passa a fazer parte das políticas públicas permanentes independentes de gestores, e das forças sociais de pressão. (MATO GROSSO 2012, p.170)

Para reafirmar e consolidar a modalidade de jovens e adultos, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, em maio de 2000 o parecer 11, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e para que esse adquirisse força de lei, foi homologada uma resolução pelo ministro da Educação em 5 de julho de 2000. Assim, a EJA passa a seguir formulações internacionais e o sentido da EJA amplia-se para além da escolarização, agora como um direito a todos os cidadãos e, assume na sociedade atual, também a concepção de educação continuada, que se faz por toda a vida. A Constituição Federal de 1988 garante e o Parecer respaldando esses sentidos da EJA pela função reparadora sobre o direito não garantido na infância; equalizadora, só compreende que a única maneira de assegurar a igualdade de direito é priorizar os que estão fora dele e, por fim, qualificadora que reconhece como verdadeiro sentido da EJA, por significar e aprender por toda a vida (MATO GROSSO, 2012).

Em consonância com as Orientações Curriculares de Mato Grosso o parecer reafirma determinações da Constituição Federal e da LDBEN que entendem a Educação de Jovens e

Adultos como direito do cidadão, cuja oferta, é gratuita, é dever do poder público, particularmente na etapa do ensino fundamental. Salienta ainda a inconveniência de empregar a denominação de ensino supletivo, por expressar visão compensatória de reposição de escolaridade, de não realização na infância e adolescência, longe dos preceitos legais de adequar-se às características de jovens e adultos. (MATO GROSSO, 2012, p. 171),

Segundo Santos (2013, p. 95), no município de Cáceres a educação de adultos passou por inúmeras etapas acompanhando as campanhas nacionais. E, somente em 1981, criou-se uma instituição de ensino exclusiva para atendimento às pessoas que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria. Porém, o modelo seguido no ensino supletivo era embasado no período do regime militar, onde o ensino era meramente técnico e neutro. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.117) o ensino de suplência se preocupava em recuperar a defasagem escolar, reciclar o presente, formando mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. E todas essas características do ensino supletivo estavam garantidas na Lei de nº 5.692 que trata desse ensino.

Atualmente, o CEJA está localizado à rua Bolívia, 21, Centro, perímetro da Zona Militar do Exército, Cáceres-MT. Porém, Santos (2013, p.) salienta que esse espaço só foi conquistado após várias mobilizações por parte da comunidade, funcionários e professores. O prédio foi inaugurado em 1992 no sistema de suplência. E a partir do momento em que a suplência passou a ser Educação de Jovens e Adultos, o espaço físico do CEJA tornou-se inadequado não comportando mais todos os alunos, especialmente do período noturno. Desse modo, a alternativa foi solicitar salas em outras escolas públicas de Cáceres, de bairros periféricos e até da própria área central que dispunham de salas ociosas no período noturno.

Em específico 2014, o CEJA funcionava com 1260 alunos distribuídos em 35 turmas, divididas em turnos (matutino, vespertino e noturno). Sendo duas turmas do Ensino fundamental, 1º segmento (unidocência⁵⁵); doze turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental, por área de conhecimento (que são três: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); 21 turmas do Ensino Médio, por área do conhecimento e duas turmas de atendimento, por disciplina (que compõe a matriz curricular tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio) . A escola possui uma área de 1.000.00m², sendo 500m² livre (PPP, 2014).

⁵⁵ Um único professor em sala de aula. Ensino fundamental (I segmento) correspondente ao 1º ao 5º ano, que nos CEJAs tem duração de 02 anos.

Ainda segundo o (PPP, 2014) para atender a demanda, o Centro conta com 01 secretaria, 01 sala de direção; 01 sala para coordenação; 01 sala para almoxarifado; 01 sala para educadores; 02 banheiros para professores e funcionários, sendo 01 do sexo masculino e 01 do sexo feminino, uma biblioteca, 01 copa, 01 cozinha, 01 barracão coberto utilizado como refeitório, 01 depósito de material de limpeza; 01 laboratório composto por vinte e cinco computadores com acesso à internet por cabos e *wifi*, 25 cadeiras escolares, 01 armário de aço; 08 salas de aula que segundo Santos (2013, p.102), três foram construídas para, provisoriamente, atender a demanda dos alunos, mas que se tornaram fixas. Em relação aos recursos Humanos, no período em questão era composto por 33 professores, 01 coordenadoras pedagógica, 03 coordenadoras de área e 26 funcionários administrativos.

Ao ter acesso à documentação do CEJA e à pesquisa de Santos (2013), fica evidente ainda nos tempos atuais, que o espaço físico vem sendo um grande problema para a modalidade de ensino, uma vez que o terreno é pequeno e se encontra com problemas na sua legalização para que a escola possa receber ampliação. Diante dessa circunstância, a comunidade escolar juntamente com os gestores, professores e funcionários vem lutando para adquirir um espaço que venha garantir um ensino de qualidade.

Ao verificar a documentação selecionada fica evidente que esse CEJA “Professor Milton Marques Curvo” é marcado, assim como a própria modalidade que oferta, por profundas lutas e reivindicações desde os seus tempos de CES e, agora como CEJA, os esforços continuam.

São várias as iniciativas de lutas e pedidos de uma estrutura física que comporte toda a demanda escolar, tal fato pode ser observado nos documentos protocolados junto à Secretaria do Estado de Mato Grosso, como exemplo no Ofício N° 018/012 encaminhado para o Excelentíssimo Senhor Governador e Secretário de Estado de Educação.

[...] Por não termos um espaço construído que comporte todos os nossos educandos, desde 1988 fomos obrigados a utilizar salas anexas em regime de parceria com escolas da rede pública municipal e estadual do município de Cáceres. Entretanto, todos os anos para o início das aulas, temos que “implorar” às escolas a cedência de salas e isso nos causa um desgaste muito grande, que poderia ser resolvido se tivéssemos um local que comportasse todos os nossos alunos. (Acervo da escola Of. N°018/12 de 13/02/2012.)

Diante do exposto é possível perceber a luta e as manifestações realizadas pelas pessoas que compõem essa unidade escolar e a demora do Estado a se posicionar em relação à construção de uma unidade escolar que comporte e garanta os direitos desses alunos e profissionais.

Nos arquivos e registros da escola encontramos outros documentos que também denunciam e legitimam a movimentação e reivindicação de uma nova estrutura física. Foram enviados Ofícios para o Excelentíssimo Secretário de Educação Permínio Pinto Filho, ao Deputado Federal Ezequiel Ângelo Fonseca e ao Deputado Estadual Dr. Leonardo Ribeiro Albuquerque, que externam:

Considerando a necessidade de construção de uma nova sede para o CEJA, desde fevereiro de 2012, encaminhamos a documentação necessária para Superintendência de Acompanhamento e Monitoramento da Estrutura escolar- SEDUC, inclusive, já se tem o Projeto Executivo aprovado pela Gerencia de Patrimônio Imobiliário para ser incluso junto ao PAR/MEC que deveria ocorrer o início da construção em 2014. Entretanto, até o presente momento não fomos informados da iniciação das obras. Nesse sentido, solicitamos de Vossa Excelência a gentileza de acompanhar o referido processo, bem como a agilidade da construção da nova sede do CEJA que beneficiará não só o município de Cáceres, mas toda a região. (Acervo da escola Of. N° 006/2015, 004/2015, 004/2015, todos de 09/03/2015)

Nota-se que as reivindicações são intensas em prol de uma educação pública de qualidade, direito esse que a própria Constituição de 1988 garante, e que é reforçado pelo Parecer CNE/CEE N°11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Por falta de estrutura física, principalmente no período noturno, período em que se concentra um maior número de alunos no CEJA, esses são distribuídos em três unidades escolares cedidas para atender a demanda, são elas Escola Estadual “Prof. Natalino Ferreira Mendes”, localizada no centro da cidade a uma distância de aproximadamente 02 km da sede; na Escola Municipal “Prof.^a Isabel Campos”, localizada no Bairro Marajoara, numa distância de aproximadamente de 03 km e, no Bairro Cohab Nova, na Escola Estadual “Prof.^a Ana Maria das Graças Souza Noronha” em uma distância de aproximadamente de 5.6 km da sede.

Na pesquisa apresentada por Santos (2013) foi apontado, nos diálogos com os coordenadores, um grande desconforto por parte dos gestores (das salas anexas) que recebem os alunos e, também, nos professores do CEJA que lecionam nessas salas, via de regra, não poderem utilizar os mesmos recursos e materiais disponibilizados na sede.

Diante das muitas necessidades e problemas denunciados pelas documentações a infraestrutura é um dos pontos central na melhoria do ensino e do aprendizado dos alunos e profissionais da educação dessa instituição. Neste sentido, o PPP (2014) foi bastante profícuo para expor que com a existência de salas anexas o professor também faz um trabalho de ir e

vir de um local para outro o que Santos (2013, p. 104) denominou de “Itinerante”. Portanto, em consonância com Santos (2013, p. 104) as salas anexas do CEJA constituem-se como uma forma de luta contra um sistema educacional excludente. Esse é um dos desafios que os profissionais de EJA têm também que enfrentar.

Devido a tantas lutas e reivindicações, a escola recebeu, em 2013 um documento interno nº 3800/2013 (SEDUC / GEPI) da Gerência de Patrimônio Imobiliário do Estado de Mato Grosso comunicando a doação de um terreno integrante do patrimônio Municipal de Cáceres, situada à Rua Membeca s/n, bairro Maracanãzinho, com área de 1.400m² para a construção da nova sede do CEJA Professor Milton Marques Curvo.

A Regra de Organização Pedagógica (SEDUC-MT, 2014) que define critérios para a oferta da modalidade EJA nos Centros de EJA de Mato Grosso, estabelece que uma das finalidades dos CEJAS é constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços. Na concepção de Arroyo (2001, p.10)

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos.

Isso leva a uma reflexão ancorada em Gomes (2005, p.90) que diz pensar a realidade da EJA, nos dias atuais, é pensar a realidade de Jovens e Adultos, na sua maioria negros que vivem processos de exclusão social e racial. É nesse sentido, que cada vez mais o movimento vem se intensificado e se organizando politicamente de maneira diversa na sociedade atual e reivindicando uma postura explícita das escolas, das políticas educacionais e dos programas sociais e culturais já existentes que considerem a importância da “raça⁵⁶” e desenvolva projetos e políticas de inclusão não somente social, mas também racial. Ao analisar o quadro que Santos (2013, p. 73) realizou, fica evidente que o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, se insere nessa discussão, uma vez que na pesquisa da autora, dos 09 (nove) alunos

⁵⁶ Raça aqui está sendo compreendida conforme pensa Hall.

selecionados para participar do trabalho, 04 (quatro) se autodeclararam pardos, 02 (dois) brancos e 03 (três) negros e estavam entre 03 (três) a 45 (quarenta e cinco) anos fora dos bancos escolares e todos que ali foram entrevistados e questionados disseram que abandonaram os estudos porque tinham que trabalhar. E atualmente, trabalham como lavrador, vendedor, babá, vigilante, pedreiro, funcionário público e do lar.

Visando atender as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos as formas de atendimento ofertadas pelo CEJA são presenciais, por ano, por área de conhecimento e por disciplina; em 2011, através da Resolução Nº 221/2011 CEE/MT implantou-se, também, o Exame Supletivo na forma *on line*, por área de conhecimento e por disciplina. O CEJA realiza ainda a certificação dos candidatos aprovados nos exames nacionais, o Ensino Médio através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Ensino Fundamental através do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos) e eliminadas via Exame Supletivo/Online (ROP/SEDUC-MT, 2014).

A modalidade EJA de Cáceres acompanha a mesma Resolução do Estado de Mato Grosso, a Nº 05/2011 - CEE/MT, com a seguinte estrutura: O Ensino Fundamental está organizado em 02 anos, com 800 horas anuais que correspondem a 1600 horas no mínimo, o segundo segmento está organizado também em 02 anos, com 800 horas anuais que corresponde no final, 1600 horas, o Ensino Médio está organizado em 02 anos cada ano corresponde a 600 horas anuais, que num total de 1200 horas, nessa organização do 2º Ano/Ensino Médio/EJA, concluído com êxito (entende-se as três áreas do conhecimento), tem caráter de terminalidade da etapa, com direito à certificação.

A matriz curricular do ensino médio, que é o foco dessa pesquisa, divide-se em 04 áreas do conhecimento e é embasada na Resolução CEB/CNE nº 2/2012 – DCNEM da seguinte forma: I Linguagens, que abrange a disciplina de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, e Educação Física; II Matemática, abrange a disciplina de Matemática; III Ciências da Natureza envolve as disciplinas de Biologia, Química e Física; IV Ciências Humanas contempla as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, e Filosofia.

De acordo com a ROP/SEDUC-MT, 2014 o calendário escolar é padrão para todos os CEJAS, para o primeiro segmento/fundamental e Ensino Médio Proeja o calendário é anual, para o segundo segmento Segmento/fundamental e Ensino Médio é por Área do conhecimento e o calendário escolar terá organização trimestral. Cada trimestre terá o mínimo de 67 dias letivos para o desenvolvimento de cada área de conhecimento, sendo que ao final do ano letivo deverá ser computado o mínimo de 200 dias letivos. Assim, as matrizes organizadas por áreas de conhecimento, implica na parametrização de matrizes

independentes, porque para cada área concluída no trimestre letivo, é feito apuração de assiduidade, frequência e lavrado a ata de resultado final dos alunos dessa forma a cada trimestre concluído significa um ano letivo.

Em consonância com a ROP (SEDUC-MT, 2014) para efeito de atribuição e trabalho em sala de aula, a duração da hora/aula é de 60 minutos, em relação à atribuição de classes e/ou aulas aos professores na organização por área de conhecimento e por disciplina no CEJA é trimestral Cada professor é lotado em 30 horas, com possibilidade de chegar a 23 horas/aula, sendo que, destas, 07 horas/aula será utilizadas para e atribuída para Carga Horária de Formação do Professor – CHFP-. Essas 07 horas atribuída na jornada de trabalho do professor são para efeitos de formação pedagógica, integração curricular, estudo em grupo, planejamentos de aulas, oficinas pedagógicas e aulas culturais.

Assim, percebe-se que o campo da educação de Jovens e Adultos tem uma longa e difícil história principalmente segundo Gomes (2005, p.92) por isso também, se faz necessária a inclusão da discussão sobre a questão racial na EJA não como um tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, estudos, problematização e vivências. Desta maneira, concorda-se com Arroyo (2005, p.19) quando ele ressalta que a EJA é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisas, de políticas públicas e diretrizes educacionais da formação de educadores e intervenção pedagógica. Ainda cabe dizer que a EJA, no que toca às relações raciais, é um campo desconhecido por parte de muitos dentro do universo escolar, que, em sua maioria preferem deixar essa temática de lado.

4.2 O Projeto Político Pedagógico do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” e as práticas e intervenções curriculares para as Relações Étnico-raciais

É sabido que todas as escolas devem construir o seu Projeto Político Pedagógico, o famoso PPP. E para esta pesquisa é de suma importância que se tenha clareza do que este representa, quem são os sujeitos que o elaboram e como o elaboram.

De acordo com Veiga (2008) ao se construir projetos escolares, planeja-se o que se tem a intenção de fazer, de realizar. Através de uma discussão coletiva dos princípios e metas, busca-se o ideal com vistas à melhoria da educação. Sendo assim, nesse processo de construção coletiva todos os segmentos que compõem a escola devem estar presentes. É um construto a muitas mãos. Ainda conforme Veiga (2008, p. 18):

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo que exige dos educadores, funcionários, alunos, pais a definição clara do tipo de escola que intentam,

requer, a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretende formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico. (VEIGA, 2008, p.18)

Nessa direção, há que se concordar com o pensamento de Veiga (2008) ao definir que um Projeto Político Pedagógico deve ser construído em um processo dinâmico, pensado e construído com a sua comunidade, por toda unidade escolar envolvendo todos os sujeitos que compõem e forma um espaço educacional: corpo docente, discente, pais e todos os demais funcionários.

Segundo Veiga (2002, p. 1) O projeto político-pedagógico tem sido artefato de estudos para docentes, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade de ensino para educação.

Sabe-se que essa discussão referente ao papel político da escola não é um tema que está sendo debatidos somente nos dias atuais. Segundo Silva (2013, p.30) na década de 70, do século XX as teorias críticas de currículo já se preocupavam e denunciavam o modo tecnicista e burocrático, que vinha sendo implantado no sistema educacional do período que antecede a década de 1970. É que as mesmas contemplavam e atendiam aos anseios de uma elite que representava a minoria, em detrimento da grande maioria. Após um período de quase 40 anos depois, a escola brasileira ainda necessita de incluir em seu currículo conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, via política curricular nacional que necessita urgentemente efetivar e implementar, mas se vê dificuldades por diversos fatores, dentre os quais a falta de vivência dos planejamentos enquanto instrumento de trabalho do cotidiano da escola. (COSTA 2013, p. 104)

Ao elaborar os projetos das escolas, planeja-se o que tem de intenção de fazer, de concretizar o que estava previsto, porém isso não significa no meio desse percurso algo ocorra e que seja necessário aprimorá-lo ou acrescentar o que for necessário. Segundo Gadotti (1998, p. 52)

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1998, p. 52)

Pensando desse modo, as escolas necessitam urgentemente “quebrar esse estado confortável” e começar a inserir em seus Planos Políticos Pedagógicos a temática étnico racial não apenas por que determina a Lei 10.639/03, porém necessita-se sair dessa zona de conforto e sair também do pensamento em que vive em uma harmonia racial. Uma vez que estudiosos já diagnosticaram que vive essa harmonia principalmente em âmbito escolar. Nas escolas, o racismo se manifesta de múltiplas maneiras. Segundo Cavalleiro (2001, p. 7) elas se manifestam através da negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição de mundo da nossa humanidade. Essas e tantas outras como a falta de um Plano Político Pedagógico que contemplem a diversidade étnico racial ainda impera nos currículos e nos ambientes escolares. Se o desejo é uma sociedade com justiça social e urge transformar as escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadão.

Como salienta Costa (2013, p. 108) ter um projeto político-pedagógico exclusivamente para dizer que tem cuja finalidade se resume em si, coloca em pauta o papel e a finalidade social da própria instituição.

Ao mesmo tempo instiga e problematizações acerca do modelo de democracia existente no Brasil, considerando que, mesmo a escola sendo uma das mais importantes instituições da nação, não consegue traduzir, na organização administrativa e pedagógica sua dimensão democrática. (COSTA, 2013, p.108)

A autora salienta ainda que embora no cotidiano da escola “aparentemente” a responsabilidade seja dos professores ou professoras, tais sujeitos representa apenas uma minúscula ponta de um “iceberg” na estrutura social, embora não se coloca a mostra (ou quem sabe exatamente por isso impõem-se afirmando os aspectos visíveis ou perceptíveis da realidade).

Embora Costa (2013, p. 108) destaque que os professores e professoras sejam uma pequena ponta de um grande problema que a educação Brasileira vem há anos sofrendo em relação a inclusão da temática étnico racial enfatiza-se que os profissionais da educação deixam de ser pequeno quando passam a integrar e colocar em prática a discussão das relações em seus planos de ensino. E cabe a direção e coordenação pedagógica acompanhar todo esse processo de implementação e efetivação de um trabalho realizado em equipe e que as políticas de implementação se consolida no âmbito educacional. Como bem reforça Costa (2013, p. 108) nenhuma transformação ocorre pelo improvisado, por isso o planejamento é indispensável em uma unidade escolar principalmente no que tange a temática étnico racial

que ainda é vista como algo desnecessária por acreditar que convivência é harmoniosa. Desse modo, é muito importante que o Projeto Político Pedagógico seja construído coletivamente contemplando todas as diversidades e necessidades da escola articulando sempre com as práticas pedagógicas.

As ações educativas traçadas e definidas no PPP são importantes, todavia como um projeto, um plano elaborado, este é flexível e deverá sempre atender aos anseios da comunidade e a realidade é mutante; o que hoje foi planejado amanhã pode ser superado, modificado.

Como bem alerta Costa (2011, p. 101), o planejamento também não é a solução para todos os problemas educacionais, mesmo porque a solução de muitos deles se localiza fora dos limites de poder da escola. No entanto, o planejamento escolar demarca e direciona para pensar e problematizar os aspectos que fragilizam ou consolida a escola e o fazer docente, garantindo a construção da autonomia escolar.

O Projeto é Político e Pedagógico e sobre a palavra Político Vasconcellos (2004, p. 20) afirma que não existe neutralidade no PPP. E quem corrobora com essa afirmação são os pesquisadores Moreira e Silva (2013, p. 14) quando salientam que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento. Os mesmos autores dizem que no currículo está implicado relações de poder, uma vez que transmite visões sociais particulares e interessadas, sendo assim, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. Vasconcellos (2004) salienta ainda que as unidades escolares comumente trabalham com dois projetos: um projeto explícito e assumido pela unidade escolar e um projeto elaborado por outrem. Isso pode indicar que o mesmo é imposto de cima para baixo. Numa situação dessa, pode ocorrer a desconsideração da realidade escolar, dos alunos e as subjetividades desse espaço.

Além disso, a omissão do termo político pode ser mais um fator de distorção, por induzir ao engano de restringir o projeto a uma tarefa técnica, da qual somente especialistas, profissionais da área, poderiam participar na elaboração, deixando, portanto, de fora, segmentos importantes como os alunos e a comunidade. Ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na polis; significa sobretudo, a busca do bem comum. (VASCONCELLOS, 2004, p.20)

A citação acima faz com que se reflita sobre a tessitura de um PPP, pois conforme salienta Minguili e Daibem (2006, p. 3) refletir um projeto pedagógico implica primeiramente em se ter um projeto de vida humano tendo em vista a sua interface com a natureza e a sociedade. As autoras complementam ainda que se deve contrapor o modelo econômico,

político e social existente, de natureza neoliberal, competitivo, excludente, elitista. Desta maneira, há que se concordar que se necessita de uma sociedade justa, politicamente democrática socialmente solidária e culturalmente plural(...) para o reencontro do homem com sua humanidade (DAIBEM, 1997, p.14).

Sendo assim um projeto de educação necessita a prática do trabalho em equipe e “ousadia” como bem salientam Minguili e Daibem (2006). Entretanto, Costa (2013, p.101) destaca que em um processo de mudança, ele estabelece importante instrumento, tendo em vista a formação de protagonismo comprometido com a transformação de uma sociedade que embora se afirme democrática e igualitária, aprofunda sistematicamente as desigualdades sociais, particularmente entre brancos e negros.

Deste modo, entender e compreender a importância e a necessidade do planejamento como indispensável ao desenvolvimento do ser humano em suas mais diversas atribuições, assim como a eficácia que ele integre o processo educativo no momento histórico, tendo em circunstância que:

[...] a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isto, entendemos que o planejamento é um excelente caminho. (VASCONCELLOS, 2007, p.14)

Pensando neste problema educacional que se constitui em torno do negro ao longo do seu processo histórico de fracasso, abandono é que o Plano Político Pedagógico é um instrumento importante e de responsabilidade de todos que compõem uma unidade escolar, juntamente com políticas públicas educacionais, pois de acordo com Teodoro (2010, p. 10), a dimensão e persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira podem ser explicadas em decorrência da existência de processos de discriminação relacionadas a cor ou raça.

A dimensão e a persistência das desigualdades raciais no Brasil não podem ser explicadas unicamente pelos efeitos inerciais do passado; nem pelas diferentes condições sócio-econômicas; parte das desigualdades decorre da existência de mecanismo discriminatórios associados à cor/raça; barreiras (diretas ou veladas) operam na sociedade brasileira produzindo tratamento desigual e diferenças de oportunidades (THEODORO, 2010, p.10).

A partir do debate em torno da Lei nº 10.639/03 e do Parecer nº 03/2004, que definem as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, tornam obrigatória a incorporação das discussões sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial das escolas de Educação Básica, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que maneira a temática da educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Humanas do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres, MT.

Nessa acepção, esta pesquisa está balizada nos seguintes objetivos: (a) Analisar como a educação para as relações étnico-raciais vem sendo construída no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”; (b) Efetuar um levantamento nos Planos de Cursos e Planos Individuais (PI) dos professores da Área de Ciências Humanas para a verificação da temática as relações étnico-raciais em sala de aula; (c) Verificar qual(is) disciplina(s) da área de Ciências Humanas aborda(m) com mais ênfase essa temática étnico-racial.

Diante do exposto, são feitos os seguintes questionamentos: (a) houve mudanças no PPP da escola no que se refere à temática afro-brasileira e africana, em conformidade com a Lei nº 10.639/03? (b) de que maneira essas mudanças curriculares adentraram ou não no Plano Individual dos professores da Área?

Para obtenção dessas respostas, convém conhecer a configuração do PPP do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”.

O Projeto Político-Pedagógico analisado deste trabalho data do período de 13 de maio de 2009 quando essa Instituição deixou de ser Escola e foi transformada num Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em conformidade com o Decreto 1.933/09. E data final é o ano de 2014 período em que o Projeto Político Pedagógico passa por uma nova reformulação e está organizado da seguinte maneira, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012, p. 8-9).

1. INTRODUÇÃO
2. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
 - 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS
 - 3.2. BIOGRAFIA DO PATRONO
4. JUSTIFICATIVA
5. OBJETIVOS:
 - 5.1. OBJETIVOS GERAIS

- 5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- 6. CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO
 - 6.1. CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE
 - 6.2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO
 - 6.3. CONCEPÇÃO DE ESCOLA
 - 6.4. CONCEPÇÃO DE ENSINO – APRENDIZAGEM
 - 6.5. CONCEPÇÃO DE ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 - 6.5.1. O PROFESSOR E AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS
- 7. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO
 - 8.1. FILOSOFIA
 - 8.2. OBJETIVOS
 - 8.3. FORMAS DE ATENDIMENTO OFERTADO NESTE CEJA
 - 8.4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
 - 8.5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
 - 8.6. CONCEPÇÕES DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO
 - 8.6.1. LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
 - 8.6.2. CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS
 - 8.6.3. CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
- 9. PLANOS DE CURSO POR ÁREA DO CONHECIMENTO
 - 9.1. LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS ENSINO FUNDAMENTAL (I E II SEGMENTOS) E ENSINO MÉDIO
 - 9.1.1. I SEGMENTO (FUNDAMENTAL)
 - 9.1.2. II SEGMENTO E ENSINO MÉDIO
 - 9.2. CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS - FUNDAMENTAL (I E II SEGMENTOS) E ENSINO MÉDIO
 - 9.2.1. I SEGMENTO (FUNDAMENTAL)
 - 9.2.2. II SEGMENTO (FUNDAMENTAL) E ENSINO MÉDIO
 - 9.3. PLANOS DE CURSO: CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO FUNDAMENTAL (I E II SEGMENTOS) E ENSINO MÉDIO
 - 9.3.1. I SEGMENTO (ENSINO FUNDAMENTAL)
 - 9.3.2. II SEGMENTO (ENSINO FUNDAMENTAL) E ENSINO MÉDIO

10. PLANOS DE CURSO POR DISCIPLINA
 - 10.1. ENSINO FUNDAMENTAL (II SEGMENTO)
 - 10.2. ENSINO MÉDIO
11. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO
12. MATRIZ CURRICULAR POR ÁREA DO CONHECIMENTO: ENSINO FUNDAMENTAL (I, II SEGMENTOS) E ENSINO MÉDIO
13. MATRIZ CURRICULAR POR DISCIPLINA: ENSINO FUNDAMENTAL (II SEGMENTO) E ENSINO MÉDIO
14. CALENDÁRIO ESCOLAR/2012 / 2013 / 2014
15. RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS
16. ESTRUTURA ADMINISTRATIVA
 - 16.1. RECURSOS HUMANOS - CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO
17. BIBLIOGRAFIA
18. ANEXOS

O Projeto Político Pedagógico (PPP), como apresentado acima, é o documento que reúne, além da parte histórica, da estrutura física, o projeto de escola e a proposta de currículo da instituição, é um documento direcionador e que deveria estar em constante processo de discussão e reelaboração.

Segundo a direção e a coordenação do CEJA os PPPs (2012, 2014, p. 113) foram construídos coletivamente, por professores, funcionários, reunidos em encontros de capacitação com objetivo de atender os educandos e os interesses da escola. O PPP (2012, 2014 p. 28) tem como princípios Igualdade, Liberdade e Autonomia e o mesmos reforça a construção coletiva e como participação “mutua” na construção do Projeto Político Pedagógico. Já em relação a concepções e princípios do trabalho pedagógico o PPP (2014) acrescenta que:

Está na necessidade permanente de se pensar uma escola voltada exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos inserida numa sociedade em que a má distribuição de renda e a falta de condições dignas de vida são visíveis, é função da escola instrumentalizar os alunos para que esses possam agir nessa comunidade, de tal maneira que possa transformá-la. Pois, é função social da escola promover, a/ao aluno /a, acesso ao conhecimento sistemático e, a produção de novos conhecimentos. Preocupar com a formação de um/a cidadão/ã consciente e participativo/a na sociedade em que está inserido/a. (PPP, 2014)

Ao analisar os (PPPs) percebe-se a forte presença da teoria de Paulo Freire, uma vez que Freire é o principal referencial tanto teórico quanto metodológico norteador da proposta pedagógica utilizada por todos os CEJAs de Mato Grosso, desde a sua implantação em 2008, isso talvez se justifica pela sua grande colaboração e contribuição para a modalidade de Jovens e adultos. Acrescenta ainda que a concepção pedagógica da escola está embasada segundo o PPPs (20012/2014, p. 24)

Aquilo que mais difere na Escola atual em relação à de outros tempos é a forma de olhar tanto para a criança quanto ao jovem e adulto e integrar aquilo que lhe deve transmitir. Ao conceito de Escola que apenas deposita conhecimentos opõe-se, o conceito de Escola que ensina o que fazer com tais conhecimentos. Este aspecto é extremamente importante no sentido de preparar os educandos para o seu futuro como cidadãos portadores de saber e de capacidade de agir, o que em última instância se traduz por um processo de ensinar a viver em comunidade. (PPPs, 20012/2014, p. 24).

Sobre o currículo os PPPs trazem uma sucinta referência salientando que:

O currículo do ensino fundamental e médio na EJA tem por base as diretrizes nacionais e estadual que recomendam às escolas atenderem as características regionais e locais da sociedade, da economia. Nesse sentido, nossa escola trabalha os conteúdos em consonância com a necessidades dos sujeitos, adequando-se às peculiaridades da vida de nossos educandos, utilizando metodologias modernas, diferenciadas e promovendo um ensino significativo. (PPP, 2012/2014, p.34)

Ao analisar e utilizar as palavras chaves para diagnosticar a presença da temática étnico Racial no Plano Político Pedagógico geral aquele que é construído por todos e transportados para os (PPP) da área de Ciências Humanas e que depois é adequado nos Planos de ensino individual percebe-se uma falta de estruturação ainda muito presente no que se refere às relações étnico racial. Fazendo uma leitura bastante densa no PPP geral de 2012 a temática ainda se apresenta de forma bastante tímida. Isso fica evidente nas poucas alusões em que foram localizadas e analisadas no PPP 2012. No Projeto Político Pedagógico de (2012) aparece uma alusão à temática racial que diz que:

Assegurar a todos os educandos – segundo preceitos legais – o direito de igualdade de acesso e permanência na escola, sendo respeitada a diversidade cultural, a diferença de gênero, orientação sexual, etnia, os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como os afros descendentes, indígenas, entre outros. (PPP, 2012, p.30)

É importante destacar que no ano de 2012, o CEJA “Professor Milton Marques Curvo” desenvolveu o projeto “Crônicas da Vida Real: “Memórias da Comunidade Quilombola Campina, de Pedra, de Poconé-MT”, selecionado e aprovado pela SEDUC, em novembro de 2011, foi desenvolvido no ano letivo de 2012 e passou a constar também no PPP desse mesmo ano. Esse projeto teve a seguinte justificativa:

O Brasil é um país de extensa diversidade étnico-cultural, devido essa diversidade a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais dizem que para a educação das Relações étnicas, as unidades de ensino apresentem uma emenda voltada para a pesquisa e interação no contexto escolar. Assim esta unidade de ensino, sendo conhecedora da realidade busca envolver seus educandos e educadores em projetos que visem não deixar que a desinformação e o preconceito caminhem juntos.

Para isso nossa equipe de profissionais da educação, comprometidos com a qualidade de ensino, desenvolvem em sala de aula, através dos temas transversais como a pluralidade cultural, elaboram atividades que permitem aos educandos compreender a cidadania como forma de participação social e cultural; a posicionar-se de modo crítico e construtivo diante de atitudes preconceituosas, a conhecer características sociais, materiais e culturais, e valorizar as culturas existentes em nosso país. Pois, conforme Helena Theodoro (2005: 83 apud Kabengele) “a pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas (...)” formam a cultura brasileira, e o negro é parte desse fazer no Brasil “a população afrodescendente tem características culturais marcantes, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é muito significativa para todos os setores da vida brasileira.”(p.83)

Portanto, ouvir o que o negro tem para dizer sobre ele mesmo, sua vida, sua comunidade, seu jeito de viver, suas crenças, sua história é poder aproximar para entender e valorizar o que o outro é, sem discriminar, mas perceber que o diferente é diferente porque nós somos também diferentes. (CEJA, 2011, p. 7).

O projeto “Crônicas da Vida Real: Memórias da Comunidade Quilombola “Campina de Pedra”, de Poconé-MT” tem sua justificativa baseado na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. E, de acordo com o descrito no projeto, o trabalho foi desenvolvido Inter e transdisciplinar. Confirmam-se:

Este projeto irá fomentar a pesquisa in loco, proporcionando aos alunos – protagonistas dos processos educativos – vivenciar um contato real com descendentes do povo que ajudou a construir nosso país e dar visibilidade às histórias de vida dos moradores da comunidade quilombola “Campina de Pedra”, do município de Poconé, através das narrativas orais que, após coletadas e analisadas, transformá-las em uma cartilha de crônicas para publicação e distribuição às escolas. Todavia, pretendemos com este projeto não apenas conhecer as histórias de vida dessa comunidade como também, conhecer os hábitos, a cultura, fontes de renda, formas de organização da comunidade, principais dificuldades num trabalho inter e transdisciplinar

com todas as áreas do conhecimento e, não somente “extrair”, “sugar” a comunidade, mas também dar um retorno a ela de todas as ações que forem desenvolvidas a partir deste projeto, pois acreditamos que o conhecimento deve ser compartilhado e ele se através da troca, da interação, do diálogo, do feedback. (CEJA, 2011, p. 8-9).

Em 2013, o PPP do CEJA não sofreu mudanças significativas a não ser no Calendário Escolar que muda todos os anos e nos Projetos e Oficinas Pedagógicas desenvolvidas pelas áreas de conhecimento. Todavia, nada que tratasse especificamente da temática deste estudo.

Já 2014, foi um ano importante para o CEJA, pois passou a constar no seu PPP a Lei nº 10.639/2003, dado que não estava descrito claramente nas edições anteriores:

Considerando a diversidade étnico-cultural existente no Brasil e em cumprimento com a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/08 é trabalhado em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, história e geografia de Mato Grosso e Educação Ambiental, e ainda as especificidades étnico-raciais, socioeconômicas e culturais, em âmbito regional e local. (PPP 2014, p.8)

Em 2014, outro projeto participou de uma seletiva promovida pela ONG Repórter Brasil que desenvolve o Projeto *Escravo, nem Pensar!* Foi vencedor. Passando a constar nos anexos do PPP/2014. No entanto, esse projeto tratou mais das questões restritas ao trabalho escravo. Mas foi relevante porque a maioria dos professores foi além do trabalho escravo contemporâneo e sim ao escravo da época do Brasil Império e servindo também para conscientizar aos alunos da importância do trabalho, porém sem ser subjugado, discriminado, explorado, de lutar pelos seus direitos:

Começamos a justificativa desse projeto balizando em um dos documentos mais importantes da História da Humanidade que é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, onde a mesma em seus artigos nos remete às reflexões pertinentes ao tema abordado levando-nos a compreender que todo homem tem direito à vida, à liberdade e a igualdade.

Artigo I: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II: Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III: Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV: Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas. (CEJA, 2014, p. 4)

O Centro Educacional de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, localizado em Cáceres-MT, atende exclusivamente à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental (I segmento) ao ensino médio. São jovens, adultos e idosos que procuram essa instituição de ensino para iniciar, dar continuidade ou concluir seus estudos que, em tempo considerado “hábil” não conseguiram ou não puderam frequentar os espaços escolares e que buscam, conforme Marques (2012) não só uma qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna, o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional.

A diversidade étnico-racial tão comumente presente em quase todos os lugares, nas escolas e centros de EJA não ela também é marcante. E no CEJA “Professor Milton Marques Curvo” cuja realidade e público discente são de conhecimento deste pesquisador, desde 2012, pode-se afirmar, além dessa vivência e após a apuração de dados, que é considerável o número de pessoas que se declaram parda (morena) ou negra, nesse estabelecimento de ensino. Esses dados são confirmados por Santos (2013) Por isso, faz todo sentido uma análise do PPP, dos Planos de cursos e Planos Individuais, especialmente, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ensino médio, para a comprovação ou não do trabalho efetivo, em sala de aula, da temática racial, tendo em vista a Lei nº 10.639/03. Todavia, antes de se adentrar nos dados da pesquisa, considera-se interessante alicerçar mais fortemente o arcabouço teórico.

Costa (2011, p. 101) salienta que pensar o planejamento escolar voltadas para as relações raciais significa pensar a própria organização do trabalho pedagógico.

Pensar o campo educacional na modalidade de jovens e adultos, é refletir também que o acesso a educação é uma das maneiras de se ter a ascensão e mobilidade social dos sujeitos. Sendo que quanto maior o nível de escolarização a probabilidade de se garantir melhores oportunidades de inserção em posto de trabalho de prestígio social e salários mais altos. Desta maneira a formação escolar ofertada na educação de jovens e adultos, pode contribuir para melhoria de vida dos sujeitos que frequenta essa modalidade de ensino.

Cabe salientar que o planejamento de acordo com a LDB de 1996 evidencia que:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas

por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, Art.67, Inciso VI, § 2º, p. 51).

O ideal esperado é que um Projeto Político Pedagógico, atenda a essa normativa e seja construído no coletivo e que elabore Projetos que atendam as necessidades do público que ali estuda. Segundo Costa (2013, p.102) a educação para as relações étnico-raciais ainda é um caminho por fazer, um percurso a construir. E a educação básica principalmente a modalidade EJA compõe o chão onde se aspira que novos caminhos e percurso estejam sendo organizados.

É com essa preocupação que se busca analisar os documentos da escola: o Projeto Político Pedagógico” e os Planos de ensino da Área Ciências Humanas no ensino médio com intuito de perceber de que maneira a temática para as relações étnico racial vem sendo problematizada no CEJA “Professor Milton Marques Curvo”. Procurou-se compreender possíveis articulação ente o Plano Político Pedagógico e os Planos Individuais da Área de Ciências Humanas tendo em vista as dimensões da LDB nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

4.3 O Estudo de Caso do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”: As Relações Étnico-Raciais e as suas Implicações Curriculares

Com objetivo de analisar o Projeto Político Pedagógico do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” para se verificar a incidência de trabalho com a Lei nº 10.639/2003 que *tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio*. Essa análise seguiu os seguintes parâmetros:

1º) Tomando por base as palavras-chaves: “étnico-racial”; “negro”; “África”; “Lei 10.639/2003”; “quilombo”; “quilombola” efetuou-se busca:

- a) nos PPPs da Instituição referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014;
- b) nos Planos de cursos do ensino médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias dos anos de 2012 a 2014;
- c) nos Planejamentos Individuais dos professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Ensino Médio) correspondentes às disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de 2012 a 2014;

- 2º) Entrevista com os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que ministram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;
- 3º) Compilação e tabulação dos dados apurados através de tabelas e gráficos (análise quantitativa);
- 4º) Descrição e análise das entrevistas com os professores (análise qualitativa).

Em verificação e análise ao Projeto Político de 2012, 2013 e 2014 e aos Planos de curso e Planos Individuais dos professores correspondentes à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias dos anos supracitados, bem como, aos Diários Eletrônicos correspondentes às disciplinas que compõe a respectiva área quais sejam: História, Sociologia, Filosofia e Geografia, restringindo-se ao Ensino Médio, relacionando-se os conteúdos pertinentes à temática da História e Cultura Afro-Brasileira – Lei nº 10.639/2003 através de tabelas e gráficos em que são descritos os conteúdos relacionados e o quantitativo dos conteúdos trabalhados ao longo desses 03 (três) anos.

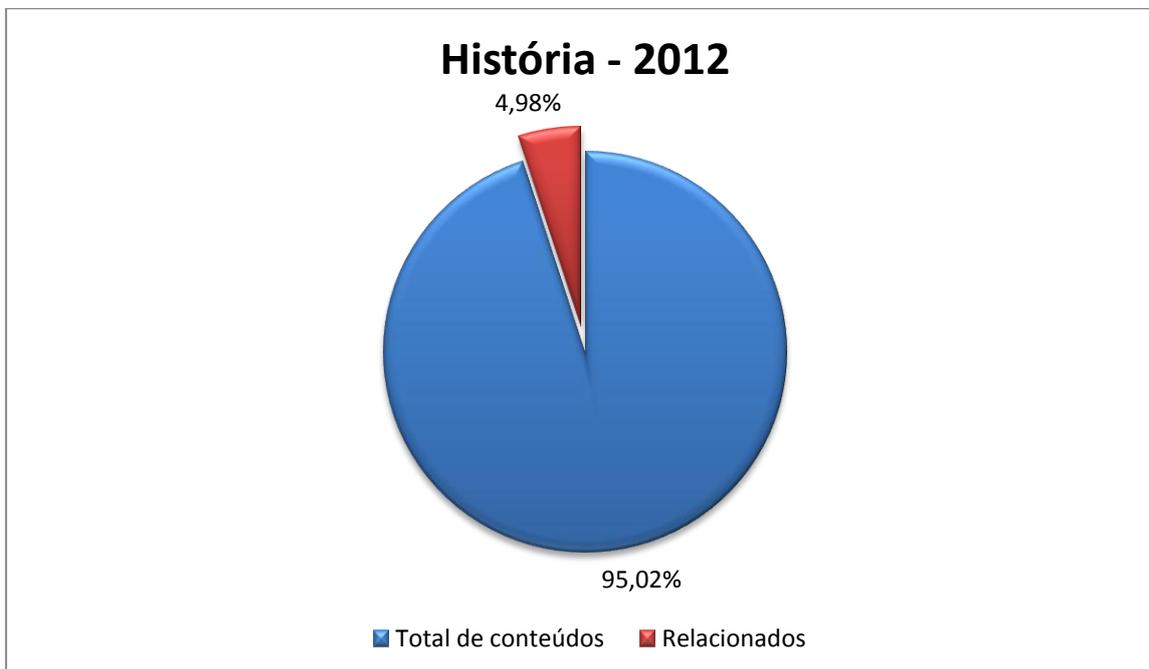
Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 3 - História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2012 - Disciplina: História

HISTÓRIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2012	
21/mar	A história dos afrodescendentes a África pré colonial.
22/mar	A influência africana na cultura brasileira.
22/ago	Afro-brasileiros a África pré colonial.
24/ago	Afro-brasileiros: os europeus na África, os africanos no Brasil.
31/ago	Os negros no Brasil: Lei Eusébio de Queiroz, Lei dos Sexagenários e a lei Áurea.
04/set	Brasil: escravidão africana, o lucrativo tráfico negreiro viagens e mortes nos navios, povos africanos desterrados e escravizados.
05/set	A luta dos escravos estratégias de resistências quilombo dos Palmares.
05/set	Afro-brasileiros: a influência africana na cultura brasileira.
21/set	Projeto quilombola: Crônicas da Vida Real: Memórias da Comunidade “Campina de Pedra”, de Poconé-MT. Quilombola: conceito contemporâneo
25/set	Continuação: Projeto quilombola: Crônicas da Vida Real: Memórias da
26/set	Comunidade “Campina de Pedra”, de Poconé
26/set	Leitura complementar: Aboliram a escravatura?
02/out	Texto relacionado ao projeto quilombola, questões reflexivas.
10/out	Significado da palavra quilombo e conceito de quilombo
16/out	Quilombo em Mato Grosso, presença negra em Mato Grosso na fronteira no período colonial.
17/out	Quilombos na atualidade; Quilombo do Piolho, Campina de Pedra.
17/out	Significado da palavra quilombo e conceito de quilombo.
22/out	A história dos quilombos e suas tradições.
24/out	Quilombo no Brasil, Zumbi dos Palmares.
24/out	Quilombo em Mato Grosso.
31/out	Segregação racial: O <i>Apartheid</i> : Resistência e luta do povo sul-africano
20/nov	Definição de quilombos, quilombos história, tradição e cultura quilombola
27/nov	O que é cultura quilombola, história e cultura
06/dez	Afro-brasileiro, a África pré-colonial, os europeus na África, os africanos no Brasil, a influência africana na cultura brasileira
07/dez	Encerramento do projeto quilombola crônicas da vida real: "Memórias da Comunidade “Campina de Pedra-MT”, de Poconé-MT. Concurso beleza Negra.

Fonte: Dados extraídos do Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 1 - Percentual dos Conteúdos Relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: História



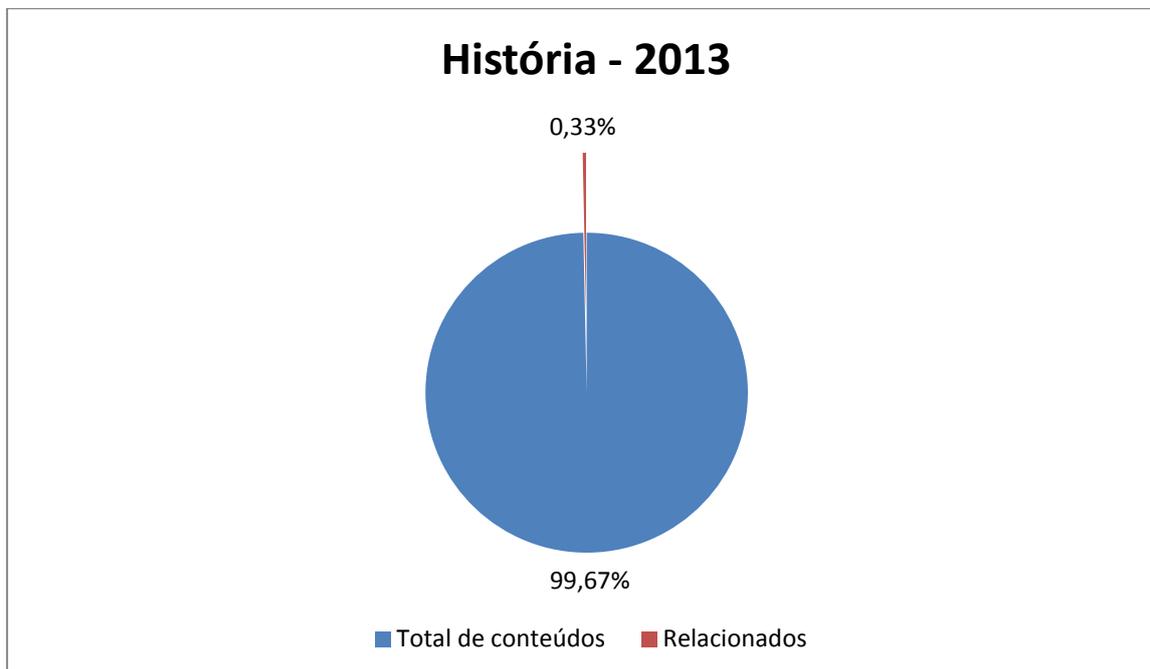
Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 4 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: História

HISTÓRIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2013	
30/abr	Sociedade escravista, crise da república a transição do império.
19/nov	A história dos afrodescendentes no Brasil.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 2 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 – Disciplina: História



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 5 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: História

HISTÓRIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2014	
26/mar	A África pré-colonial, os europeus na África.
27/mar	Os africanos no Brasil, a influência africana na cultura brasileira.
31/mar	Os africanos no Brasil, a influência africana na cultura brasileira.
02/abr	Filme: 12 anos de escravidão.
02/abr	Filme: 12 anos de escravidão.
23/abr	A escravidão nas Américas, escravos: mãos e pés do senhor.
29/abr	A abolição da escravatura.
30/abr	Escravidão: infelizmente não é só uma triste memória.
06/mai	Filme: 12 anos de escravidão.
18/jun	Texto complementar: os excluídos da história, os negros e suas histórias.
13/ago	Cadernos da EJA. Escravos urbanos.
15/ago	Projeto <i>Escravo nem pensar!</i> O trabalho escravo na região de Cáceres, direito de trabalhar.
27/ago	Apresentação do projeto escravo nem pensar: uma abordagem sobre o trabalho escravo.
03/set	O que é trabalho escravo, aliciamento quem é o trabalhador escravizado no

	Brasil, quem escraviza no Brasil.
03/set	A economia e a política: a escravidão.
09/set	Diferentes formas de escravidão em diversos tempos: a escravidão na antiguidade, o tráfico de escravos e a escravização da população africana.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 3 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: História



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 6 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: História

INCIDÊNCIAS/HISTÓRIA					
Anos	Total Conteúdos Trabalhados	%	Anos	Total Conteúdos Relacionados	%
2012	582	100	2012	29	4,98
2013	599	100	2013	2	0,33
2014	591	100	2014	16	2,71
TOTAL	1.772	300	TOTAL	47	8,02

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Através das tabelas e gráficos amostrados, percebe-se que a disciplina de História deu mais destaque às questões étnico-raciais no ano de 2012, com 4,98%, seguido de 2014. E

o ano de 2013 foi o ano com pouca incidência de conteúdos pertinentes às relações étnico-raciais, com apenas um único conteúdo em abril e outro em novembro.

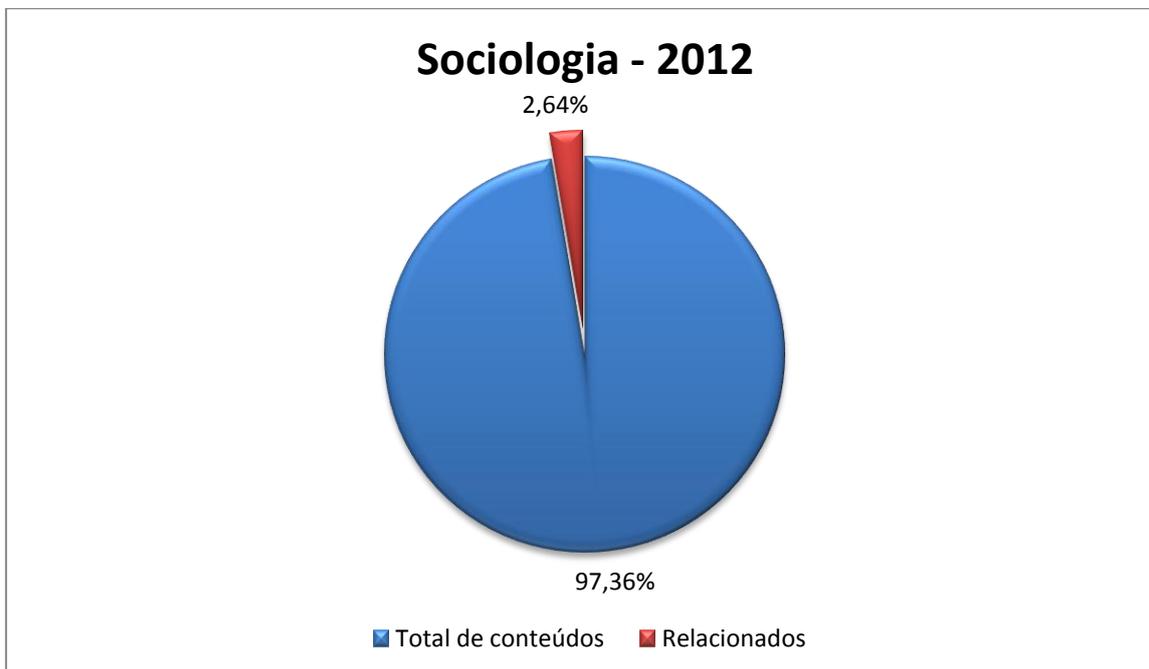
Acredita-se que em 2012 e 2014 o trabalho tenha sido mais intenso devido ao desenvolvimento dos projetos “Crônicas da Vida Real: Memórias da Comunidade Quilombola “Campina de Pedra, de Poconé-MT” (em 2012) e “Escravos, Nem Pensar – Trabalho Escravo na Região de Cáceres, Ainda Existe!” (2014).

Tabela 7 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: Sociologia

SOCIOLOGIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA	
AFRO-BRASILEIRA	
2012	
08/ago	Escravidão e servidão.
22/ago	Quilombos no Brasil, conceito de quilombo.
24/ago	Zumbi e dia da consciência negra, localização dos quilombos.
29/ago	Quilombos em Mato Grosso
31/ago	Mobilidade e participação negra na fronteira da colônia, cultura dos quilombos.
04/out	Diversidade cultural X direitos humanos.
10/out	Preconceitos e intolerâncias.
11/out	Raça e racismo, o que faz o brasileiro um brasileiro.
16/out	A produção nas sociedades tribais. Escravidão e servidão.
07/nov	Quilombos e a luta pelo território e o que diz a lei.
08/nov	Terra quilombola: terra e território no Brasil.
14/nov	Escravidão e servidão.
14/nov	Organização e mobilização: passos importantes para fazer avançar a conquista do território quilombola.
28/nov	O abismo brasileiro entre brancos e negros.
01/dez	Desfile: diversidade cultural beleza negra.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 4 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: Sociologia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

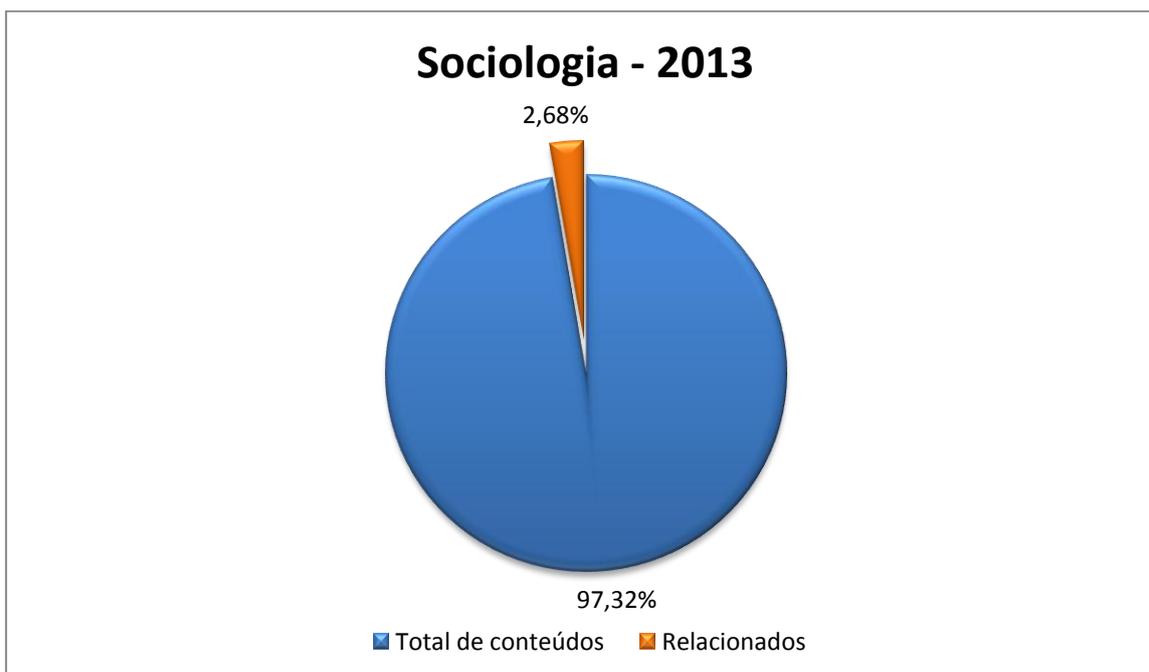
Tabela 8 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: Sociologia

SOCIOLOGIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2013	
28/mar	O abismo brasileiro entre brancos e negros.
03/abr	As desigualdades analisadas no Brasil, fome e coronelismo raça e classe.
08/abr	Raça e classes sociais: formação de classes sociais e mudanças sociais, mercado de trabalho e condições de vida.
15/abr	O abismo brasileiro entre brancos e negros.
24/abr	Preconceitos, intolerâncias, raça e racismo.
02/mai	Preconceitos, intolerâncias, raça e racismo.
08/mai	Fome e coronelismo: Raça e classes: formação das classes sociais e mudanças sociais.
05/jul	As desigualdades analisadas no Brasil, fome e coronelismo raça e classe.
31/jul	O tráfico de escravos e escravidão das populações africanas e indígenas.
01/ago	A trajetória da escravidão africana no Brasil até a abolição.
14/ago	Os movimentos sociais no Brasil, lutas no período colonial revolta regional, abolicionismo e republicanismo.
03/set	O estudo social dos afrodescendentes no Brasil.
01/nov	As desigualdades analisadas no Brasil, fome e coronelismo raça e classe.

- 05/nov As desigualdades analisadas no Brasil, fome e coronelismo raça e classe.
 06/nov As desigualdades analisadas no Brasil, fome e coronelismo raça e classe.
 22/nov Os movimentos sociais no Brasil, lutas no período colonial, revolta regional, abolicionismo e republicanismo.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 5 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: Sociologia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 9 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: Sociologia

SOCIOLOGIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2014	
12/mar	Escravidão e servidão, as bases do trabalho na sociedade moderna.
13/mar	Escravidão e servidão, as bases do trabalho na sociedade moderna.
21/mar	África: um continente de muitas culturas.
27/mar	As desigualdades analisadas no Brasil, fome e coronelismo raça e classe.
28/mar	Preconceito racial.
04/abr	Filme: 12 anos de escravidão.
09/abr	Os movimentos sociais no Brasil, lutas períodos colonial, revolta regional abolicionismo e republicanismo.
25/abr	Preconceitos, intolerância, raça e racismo.
30/abr	A construção do racismo e o negro na sociedade brasileira.

- 02/mai O negro na formação social brasileira.
 07/mai Filme: 12 anos de escravidão.
 09/mai África: um continente de muitas culturas.
 06/jun Contextualização do filme.
 11/jun África: um continente de muitas culturas.
 11/jun Preconceito racial.
 23/jul Filme: 12 anos de escravidão.
 04/ago Apresentação do projeto Escravo nem pensar!
 06/ago Início dos estudos relacionados com o projeto Escravo nem pensar!
 06/ago Apresentação do projeto Escravo nem pensar!
 06/ago Apresentação do projeto Escravo nem pensar!
 07/ago Filme: 12 anos de Escravidão.
 07/ago Os movimentos sociais no Brasil, lutas períodos colonial revolta regional. Abolicionismo e republicanismo.
 08/ago Aula no laboratório para pesquisar assunto relacionado ao trabalho escravo.
 13/ago Atividades voltadas para o tema escravo nem pensar.
 13/ago Apresentação do projeto Escravo nem pensar!
 13/ago Contextualização do filme.
 13/ago Projeto Escravo nem pensar! Socialização do projeto.
 15/ago Preconceitos, intolerância, raça e racismo.
 15/ago Filme: 12 anos de escravidão.
 18/ago Filme: 12 anos de escravidão.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 6 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: Sociologia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 10 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: Sociologia

INCIDÊNCIAS / SOCIOLOGIA					
Anos	Total Conteúdos Trabalhados	%	Anos	Total Conteúdos Relacionados	%
2012	568	100	2012	15	2,64
2013	596	100	2013	16	2,68
2014	378	100	2014	30	7,94
Total	1.542	300	Total	62	13,26

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Em Sociologia, os dados obtidos e demonstrados por meio das tabelas e gráficos dão a exata dimensão dos anos em que foram mais profícuos às questões étnico-raciais no currículo. Diferente da disciplina de História em que o destaque foi em 2012, com a disciplina de Sociologia teve-se mais ênfase em 2014 com 7,60%, seguido de 2013 com 2,85. E o ano mais fraco foi 2012. Em Sociologia, vê-se uma ascensão no currículo voltado à temática de estudo: 2012: 2,64%, 2013: 2,68% e 2014: 7,94%. Percebe-se pelos conteúdos trabalhados em 2014, os números são maiores e, acredita-se que seja devido ao desenvolvimento do Projeto ““Escravos, Nem Pensar”” – Trabalho Escravo na Região de Cáceres, Ainda Existe!”.

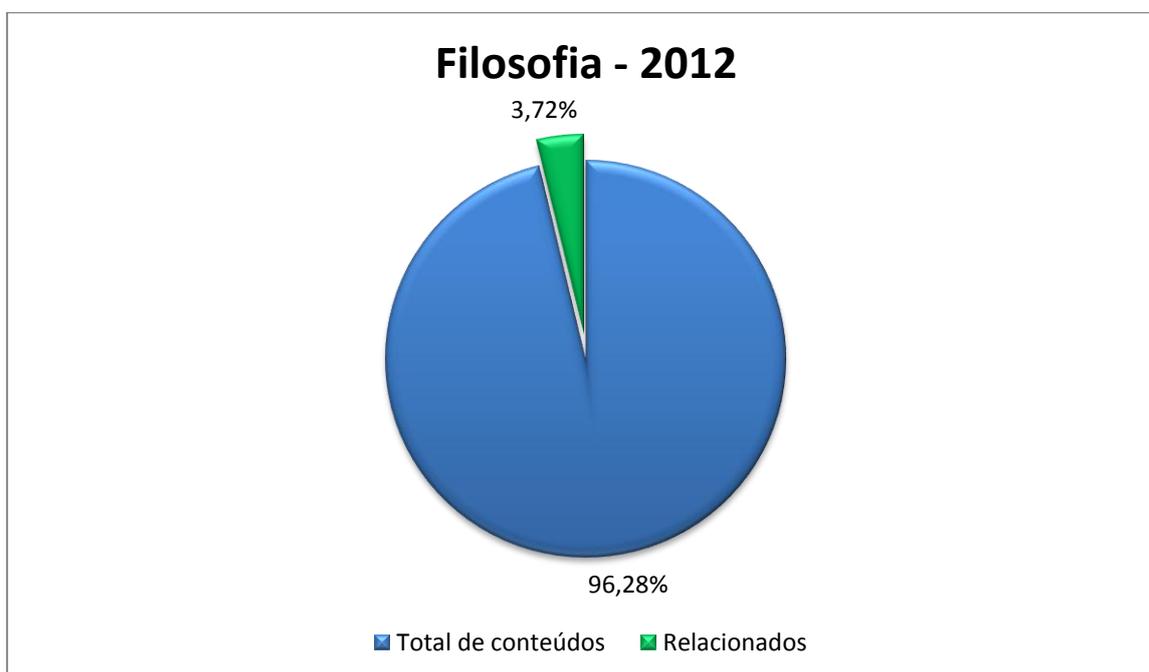
Tabela 11 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: Filosofia

FILOSOFIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2012	
26/abr	Quilombos em Mato Grosso, quilombos uma cultura de muitos significados, história da cultura negra.
02/mai	Quilombos em Mato Grosso, quilombos uma cultura de muitos significados, história da cultura negra.
02/mai	Quilombos: uma cultura e muitos significados, história da cultura negra.
04/mai	História dos quilombos, cultura e religiosidade de Mato Grosso.
15/ago	Textos: Zumbi dos Palmares, Comércio nos quilombos.

- 21/ago Os quilombos em Mato Grosso, mobilidade e participação negra na fronteira da colônia quilombo na atualidade.
- 22/ago Imagens dos quilombos, cultura em Mato grosso.
- 03/set Zumbi e o dia da consciência negra, Zumbi dos Palmares.
- 06/set Quilombos em Mato Grosso.
- 18/out Seminário terra quilombola.
- 19/out Cultura Afro-brasileira o que é cultura quilombolas.
- 24/out Pesquisa sobre quilombos no Brasil.
- 24/out Quilombolas culturas e tradições.
- 24/out Seminário terra quilombola.
- 25/out Quilombos em Mato Grosso.
- 26/out Quilombolas em Mato Grosso, resistência negra.
- 31/out Cultura Afro-brasileira.
- 31/out Culturas dos quilombos em mato Grosso.
- 01/nov Comunidades quilombolas em Mato Grosso.
- 19/dez Racismo: uma pratica presente na sociedade contemporânea, texto *Apartheid*.
- 20/dez Filme Quilombo, 1984.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 7 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: Filosofia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 12 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: Filosofia

FILOSOFIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2013	
10/abr	Filosofia e racismo.
10/abr	Filosofia e racismo.
12/abr	Filosofia e racismo.
12/abr	Filosofia e racismo.
16/abr	Filosofia e racismo.
17/abr	Filosofia e racismo.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 8 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: Filosofia



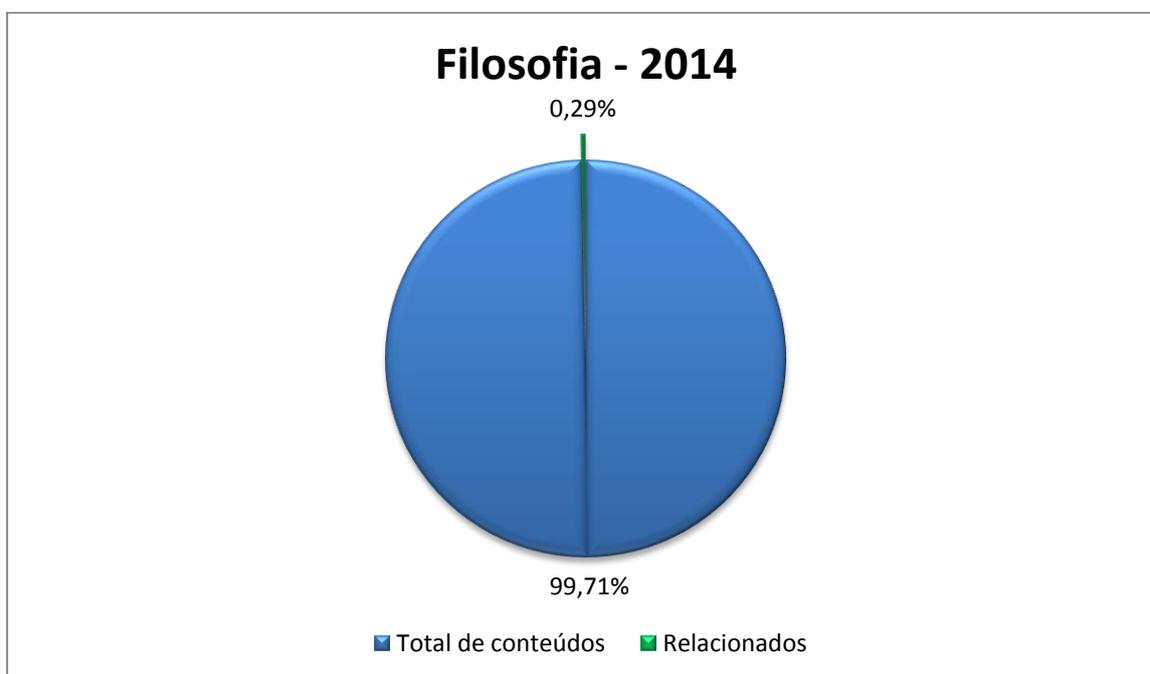
Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 13 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: Filosofia

FILOSOFIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2014	
20/ago	Projeto Escravo nem pensar! Direito e trabalho, direitos humanos.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 9 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: Filosofia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 14 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: Filosofia

INCIDÊNCIAS / FILOSOFIA					
Anos	Total Conteúdos Trabalhados	%	Anos	Total Conteúdos Relacionados	%
2012	565	100	2012	21	3,72
2013	599	100	2013	06	1,00
2014	350	100	2014	01	0,29
Total	1.514	300	Total	28	5,01

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Já em Filosofia, as amostragens denotam que, em 2012 (3,72%) foi significativo, em 2013 (1%) teve uma queda acentuada e em 2014 (0,29%) o índice foi baixíssimo, com apenas um único conteúdo voltado à temática.

Em 2012 em que se tem um percentual maior, percebe-se que há uma correlação entre os conteúdos trabalhados e o projeto desenvolvido nesse mesmo ano: “Crônicas da Vida Real: Memórias da Comunidade Quilombola “Campina de Pedra, de Poconé-MT”. Em 2013, a temática “racismo” é pertinente, todavia, os professores que ministraram essa disciplina não a pormenorizaram, ficando registrado na parte do Diário Eletrônico correspondente aos conteúdos apenas “Filosofia e Racismo”. E em 2014, somente no mês de agosto houve uma referência ao tema de pesquisa para se tratar do projeto em desenvolvimento “Escravo, Nem Pensar!”.

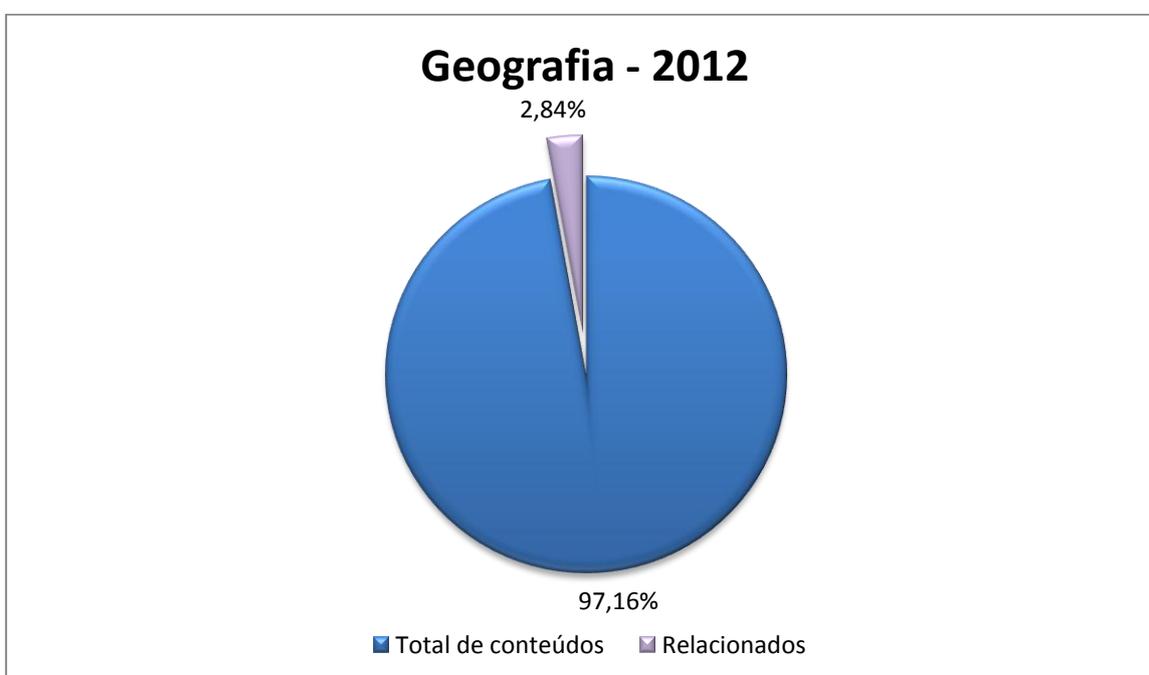
Tabela 15 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: Geografia

GEOGRAFIA CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2012	
11/abr	Periferias e perspectivas mundiais- Oriente Médio, África e América Latina.
11/abr	Religiões no Brasil: Os evangélicos, católicos, espíritas, afro-brasileiras... O papel das Igrejas.
25/abr	Etnias - grupos étnicos formadores do Brasil.
07/mai	Etnias - grupos étnicos formadores do Brasil.
15/mai	O espaço quilombola.
28/ago	Pesquisa no laboratório sobre o quilombo Campina de Pedra de Poconé MT.
29/ago	África aspectos fisiográficos, colonização e descolonização.
03/set	África consequências da colonização conflitos étnicos, culturais e militares.
04/set	Pesquisa no laboratório sobre o quilombo Campina de Pedra de Poconé MT.
05/set	Socialização do filme e estudo de texto referente à Zumbi de Palmares.
24/out	O quilombo dos Palmares.
29/out	Discriminação contra outros grupos humanos, o racismo.
01/nov	Etnia: grupo étnico negro ou afro-brasileiro: situação atual do negro.
05/nov	População e cidadania no Brasil- migrações, desigualdades e preconceito.
07/nov	Textos referentes ao projeto “Crônicas da vida real: Memórias da Comunidade Quilombola “Campina de Pedra”, de Poconé-MT”.
08/nov	Vídeo aula- A história da escravidão no Brasil- ocupação quilombola em mato Grosso.
08/nov	Texto complementar - Terra quilombola.
12/nov	Grupos étnicos formadores do Brasil.
12/nov	A questões de políticas afirmativas.
14/nov	Vídeo aula: A história da escravidão no Brasil; ocupação quilombola em Mato

	Grosso.
14/nov	Texto complementar - Terra quilombola.
14/nov	organização dos quilombos, economia, organização política, e lideranças, repressão e dia da Consciência Negra.
14/nov	Texto complementar - Terra quilombola.
14/nov	Texto complementar - Terra quilombola.
19/nov	Preconceito e desigualdades raciais.
21/nov	Quem foi Zumbi dos Palmares e realizações: Importância de Zumbi para a história do Brasil.
05/dez	África aspectos fisiográficos, colonização e descolonização.
07/dez	África: conflitos étnicos, culturais e militares, pobreza na África subsaariana.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 10 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012 - Disciplina: Geografia



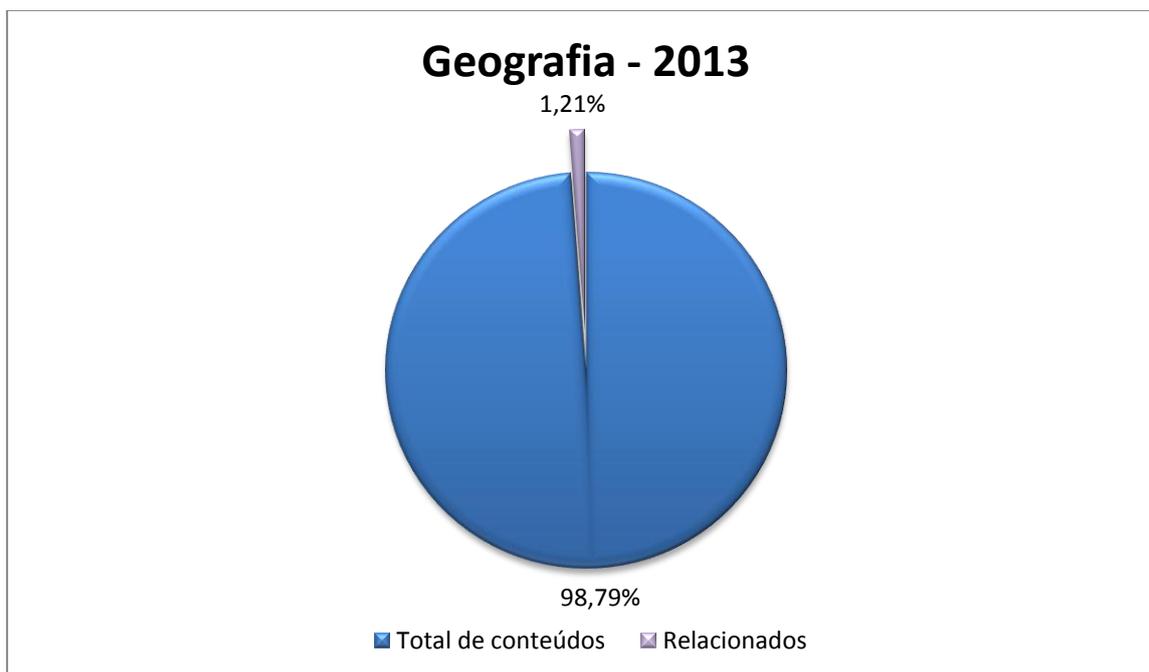
Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 16 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: Geografia

GEOGRAFIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2013	
13/mar	O <i>Apartheid</i> na África do Sul. A vida e luta de Nelson Mandela. Filme: Mandela.
08/mai	Religiões no Brasil: Os evangélicos, católicos, espíritas, os sem religião, afro-brasileiras.
07/ago	Migração internacional e racismo.
03/set	O continente africano- formação territorial e as desigualdades sociais.
04/set	Filme Quilombo- discussões referentes à escravidão.
04/set	Filme Quilombo- discussões referentes à escravidão.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 11 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2013 - Disciplina: Geografia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 17 - Conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: Geografia

GEOGRAFIA	
CONTEÚDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
2014	
20/fev	Discriminação contra outros grupos humanos: o <i>Apartheid</i> , o novo racismo, a conferência internacional contra o racismo.
30/abr	Preconceitos, racismos, tráfico de drogas e a formação de poder paralelo ao do estado.
23/jun	Continente africano.
12/ago	Continente africano.
13/ago	A cultura africana em Mato Grosso.
15/ago	A cultura africana em Mato Grosso.
19/ago	A cultura africana em Mato Grosso.
20/ago	Projeto Escravo, nem pensar! Socialização do projeto.

Fonte: Diário Eletrônico CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” / SEDUC – História – Ensino Médio

Gráfico 12 - Percentual dos conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2014 - Disciplina: Geografia



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Tabela 18 - Conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012, 2013 e 2014 - Disciplina: Geografia

INCIDÊNCIAS / GEOGRAFIA					
Anos	Total Conteúdos Trabalhados	%	Anos	Total Conteúdos Relacionados	%
2012	668	100	2012	28	2,84
2013	535	100	2013	06	1,21
2014	555	100	2014	08	1,44
Total	1.758	300	Total	42	5,49

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Na disciplina de Geografia que aqui fecha as quatro disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, obteve-se os seguintes números: 2012 com 2,84% foi o ano em que mais foi abordado a temática das relações étnico-raciais no currículo do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”. Em 2013 a incidência foi baixa, com meros 1,21% e 2014 subiu um pouco ficando em 1,44%. Aqui também se percebe que há uma correlação entre os conteúdos ministrados relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana e os projetos desenvolvidos. Como já foi citado, em 2012, foi o Projeto “Crônicas da Vida Real: Memórias da Comunidade Quilombola “Campina de Pedra, de Poconé-MT” e em 2014, “Escravo, Nem Pensar!” Trabalho Escravo na Região de Cáceres, Ainda Existe!”.

Tabela 19 - Percentual geral dos conteúdos trabalhados relacionados à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* em 2012, 2013 e 2014

ANOS	% INCIDÊNCIAS - DISCIPLINAS			
	História	Sociologia	Filosofia	Geografia
2012	4,98%	2,64%	3,72%	2,84%
2013	0,33%	2,68%	1%	1,21%
2014	2,71%	7,94%	0,29%	1,44%
Total %	8,02%	13,26%	5,01%	5,49%

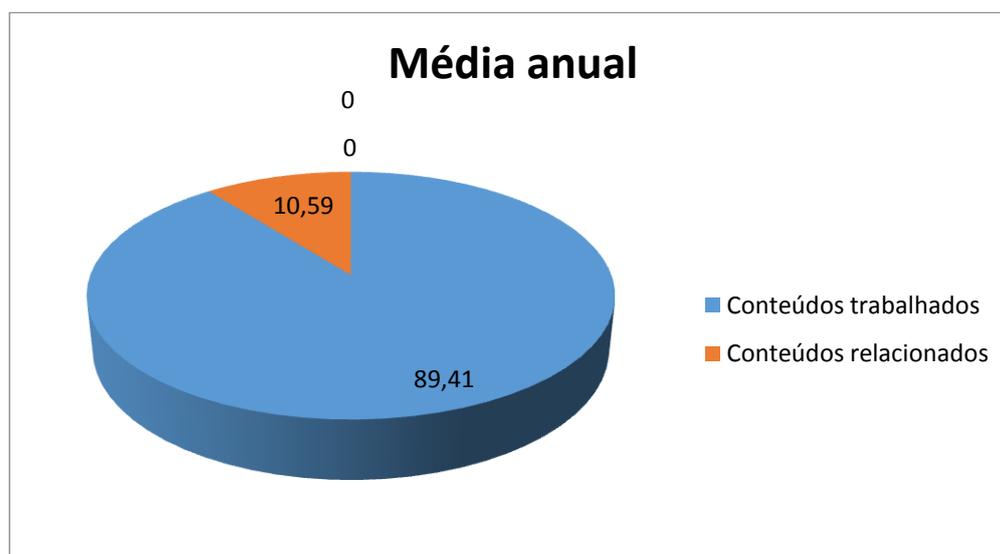
Fonte: Elaboração do próprio autor.

Percebe-se através da Tabela 19 que a disciplina que mais trabalhou a temática *História e Cultura Afro-Brasileira* foi a de Sociologia, seguida de História, Filosofia e, por último, Geografia. O ano de destaque foi o de 2014 com 7,94%, em que houve o desenvolvimento do Projeto “Escravo, Nem Pensar!” cujo objetivo é o combate ao trabalho escravo, sem relação mais estreita com ao tema *História e Cultura Afro-Brasileira*. Uma hipótese plausível para isso é a de que a Sociologia *estuda a sociedade* e o trabalho escravo está muito presente neste mundo contemporâneo, não sendo portanto, “coisa do passado”; todavia, o Projeto “Escravo, Nem Pensar!” foi importante porque o corpo docente ao fazer uma contextualização dele trabalhou também à escravidão negra no Brasil. Outro fator interessante a se observar é o fato de que em 2012, quando o Projeto (*Crônicas da vida real: memórias da comunidade quilombola “Campina de Pedra”*) selecionado e aprovado pela Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) foi posto em prática e o trabalho tenha sido voltado à interdisciplinaridade, em Sociologia pouco se trabalhou. Já História, Filosofia e Geografia deram mais destaque. Todavia, ficou claro também que em 2013 quando não havia nenhum projeto em desenvolvimento, os conteúdos sobre *História e Cultura Afro-brasileira* teve pouco enfoque. A disciplina de História foi a que menos trabalhou. Ficando para a Sociologia mais uma vez, o primeiro lugar.

Tabela 20 - Disciplinas e Meses em que mais se trabalhou o currículo: *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* – com base na Lei nº 10.639/2003 e a comparação com todos os conteúdos trabalhados na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio - Disciplinas: História, Sociologia, Filosofia e Geografia, em 2012, 2013 e 2014.

MESES	DISCIPLINAS												Total
	HISTÓRIA			SOCIOLOGIA			FILOSOFIA			GEOGRAFIA			
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	
Fevereiro	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	01	01
Março	02	—	03	—	01	05	—	—	—	—	01	—	12
Abril	—	01	05	—	04	04	01	06	—	03	—	01	25
Mai	—	—	01	—	02	03	03	—	—	02	01	—	12
Junho	—	—	01	—	—	03	—	—	—	—	—	01	05
Julho	—	—	—	—	02	—	—	—	—	—	—	—	02
Agosto	03	—	03	05	02	15	03	—	01	02	01	05	40
Setembro	07	—	03	—	01	—	02	—	—	03	03	—	19
Outubro	09	—	—	04	04	—	09	—	—	02	—	—	28
Novembr o	02	01	—	05	—	—	01	—	—	14	—	—	23
Dezembro	02	—	—	01	—	—	02	—	—	02	—	—	07
TOTAL	25	02	16	15	16	30	21	06	01	28	06	08	174
TOTAL TRIÊNIO	43			61			28			42			174
TOTAL CONTEÚDOS TRABALHADOS NO TRIÊNIO 2012, 2013, 2014													
HISTÓRIA			SOCIOLOGIA			FILOSOFIA			GEOGRAFIA			TOTAL	
1.772			1.542			1.514			1.758			6.586	
CONTEÚDOS RELACIONADOS NO TRIÊNIO 2012, 2013, 2014													
HISTÓRIA			SOCIOLOGIA			FILOSOFIA			GEOGRAFIA			TOTAL	
43 = 8,02%			61 = 13,26%			28 = 5,01%			42 = 5,49%			174 = 31,78%	
Média anual – área Ciências Humanas e suas Tecnologias = 10,59% - Conteúdos relacionados.													

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Gráfico 13 - Percentuais de conteúdos trabalhados e conteúdos relacionados anualmente

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Em observância aos dados expressos na tabela 20 em que se tabularam os conteúdos relacionados à temática aplicados em sala de aula, durante os anos de 2012, 2013 e 2014 e meses letivos (fevereiro a dezembro), na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio, os números obtidos foram:

1º) História (= 43 conteúdos relacionados): Em 2012, houve 25 ocorrências e os meses em que se comprovaram mais trabalhos concernentes à temática estudada foram: outubro com 09 ocorrências e setembro com 07. Em 2013 apenas 02 ocorrências, 01 em abril e 01 em novembro. Já em 2014 contabilizaram-se 16 ocorrências sendo que no mês de abril foram 05 registros;

2º) Sociologia (=61 conteúdos relacionados): Em 2012, houve 15 ocorrências e os meses em que se comprovaram mais trabalhos relativos à temática estudada foram: agosto e novembro cada qual com 05 ocorrências. Em 2013 foram 16 ocorrências, os meses de abril e outubro somaram mais ocorrências. Já em 2014 contabilizaram-se 30 ocorrências sendo que no mês de agosto o índice foi bem maior, registraram-se 15 conteúdos;

3º) Filosofia (= 28 conteúdos relacionados): Em 2012, houve 21 ocorrências e o mês em que se comprovou mais trabalhos significativos foi outubro com 09 ocorrências. Em 2013 foram 06 ocorrências, todas no mês de abril. Já em 2014 houve apenas 01 registros no mês de abril também;

4º) Geografia (= 42 conteúdos relacionados): Em 2012, houve 28 ocorrências e o mês em que se comprovou mais trabalhos concernentes à temática estudada foi novembro com 14

ocorrências. Em 2013 foram 06 ocorrências, o mês de setembro contou com 03 registros. Já em 2014 houve 08 ocorrências, sendo 05 no mês de agosto.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias tomada para se fazer o levantamento dos dados da pesquisa através dos Planos de Curso, Planejamentos Individuais e do Projeto Político Pedagógico, após minuciosa análise de todos esses documentos e mais os diários eletrônicos das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia que compõe a referida área, no Ensino Médio, percebeu-se que há uma enorme disparidade entre o quantitativo de conteúdos trabalhados (6.586) e os conteúdos relacionados (174), nesse período determinado de 03 anos, à temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pois o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, é organizado por área do conhecimento e por trimestre, conforme o PPP 2012 (p. 14):

Assim, como Centro esta Instituição oferta a EJA na forma Presencial por Área do Conhecimento com duração TRIMESTRAL e por Disciplina – para o ensino fundamental (2º segmento) e ensino médio, todos com carga horária definida tanto para a área quanto a disciplina, na matriz curricular. E, a partir de ano de 2009 a EJA também passou a ser ofertada ao ensino fundamental – 1º segmento (Unidocência). Portanto, este Centro atende todos os segmentos da modalidade EJA. (CEJA, PPP 2012, p. 14).

Entretanto, pela tabela acima, detecta-se que há disciplinas em que durante o ano trabalhou apenas 02 vezes, é o caso de História, em 2013. E Filosofia foi o caso mais alarmante, em 2014, a temática somente uma vez.

Portanto, pelos dados apurados, a diferença é considerável entre o que se trabalha na área, nas quatro disciplinas do ensino médio e os conteúdos que tratam especificamente da temática étnico racial. Anualmente, o percentual de trabalho efetivo é de 10,59% somando-se as quatro disciplinas. Percebe-se uma certa incoerência, pois se o trabalho é organizado por trimestre, porque então uma disciplina aborda a temática num trimestre e em outro não? Por que será que algumas fazem tão pouca alusão a essa temática sendo que a Lei nº 10.639/2003 torna *obrigatória a incorporação das discussões sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial das escolas de Educação Básica* e a EJA faz parte da Educação Básica? Tentar-se-á responder a essas inquietações a seguir, com a análise das entrevistas feitas com 09 (nove) professores dessa mesma área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, atuantes nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia, do Ensino Médio.

4.4 Entre saberes e práticas nas falas de professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias: o estudo das temáticas da cultura afro-brasileira e africana no CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT.

Com o anseio de desenvolver esta pesquisa no qual se definiu como objetivo e problemática norteadora “analisar de que maneira a educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres-MT”, a entrevista foi uma das metodologias adotadas para se chegar aos resultados. Desse modo, entrevistas⁵⁷ foram realizadas durante o mês de fevereiro e meados do mês de abril de 2016 com 09 (nove) professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias ministrantes das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, aqui denominados de “Professor Colaborador⁵⁸”.

Visando ainda compreender aspectos no que se tange ao estudo da história da África, dos afro-brasileiros e a relação/impacto da formação superior dos professores na Educação Básica / EJA, do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres MT, procurou-se evidenciar e explorar as concepções desses professores entrevistados sobre o estudo da questão étnico-racial africana nessa formação inicial, os saberes e as práticas educativas e, principalmente evidenciar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Na transcrição, optou-se por não identificar os colaboradores pelos seus nomes originais. Por isso, denominamo-los Professor Colaborador I, Professor Colaborador II, Professor Colaborador III e assim sucessivamente até o Professor Colaborador IX.

Os professores colaboradores escolhidos pertencem a faixa etária de 43 aos 49 anos de idade, 05 (cinco) pertence ao sexo feminino e 04 ao sexo masculino. Em relação à questão étnico-racial, 02 (dois) colaboradores se autodeclararam brancos, 05 (cinco), se consideram pardos, 02 (dois) de autodeclararam negros, foram utilizadas as tipologias adotadas pelo IBGE para identificação racial. Percebeu-se com a Professora Colaboradora V que a mesma ao autodeclarar a cor, gesticulou e com um sorrisinho disse: “mais para parda do que para qualquer outra coisa assim meio misturada um pouquinho de cada coisa”. Vislumbra-se nessa fala e na expressão facial e corporal uma ironia, talvez, numa tentativa de fuga de se vincular

⁵⁷ Todas as entrevistas foram realizadas pelo próprio mestrando, Antonio Sidney Miranda Silva, entre fevereiro e meados do mês de abril de 2016 atendendo a fortes recomendações da banca de qualificação. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo pesquisador. Todos os colaboradores assinaram “Carta de Cessão”, autorizando o uso integral dos dados coletados.

⁵⁸ - Os professores envolvidos na entrevista são todos os professores da área de Ciências Humanas com vínculo empregatício (efetivo ou contratado) em 2016, no CEJA “Professor Milton Marques Curvo”.

à cor negra ou amarela. Embora a questão “cor” não seja o tema central desta pesquisa não poderia deixar de evidenciar essa fala uma vez que a classificação racial no Brasil é um tema ainda bastante polemizado e de difícil aceitação. Neste contexto concordou-se com Oliveira (1999, p.48) que salienta que a autoclassificação é extremamente influenciada pelas relações sociais. A autora destaca, entretanto, que a auto atribuição da cor é um acontecimento sócio histórico, e desta maneira

[...] a identidade não pode ser considerada como algo abstrato, válido para todos os contextos, mas deve ser focado a reciprocidade da influência identidade/sociedade e, portanto, a possibilidade da existência de diferentes alternativas de identidade, de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, sem deixar de destacar as consequências políticas de determinadas opções. (OLIVEIRA, 1999, p. 48)

Deste modo, também se compreende que o ato de classificar não é neutro e inocente, ele está carregado do contexto histórico e social. Segundo Teixeira (2003, p.126), a discriminação racial vai aumentando cada vez mais à medida que a cor da pele vai escurecendo ou quanto mais se aproxima de características fenótipos do negro.

As entrevistas seguiram um roteiro particular, previamente, definido, com questões sobre a formação inicial dos professores colaboradores, com destaque particular para a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n.º 10.639/03.

O Professor Colaborador I é licenciado em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no ano de 2008, e especialização em Educação de Jovens e Adultos e se autodeclara pardo. O início de sua carreira foi como professor interino de Geografia há 06 (seis) anos na própria modalidade EJA e no próprio CEJA, atuando no ensino fundamental e ensino médio.

A professora colaboradora II tem formação em Estudos Sociais pela UNEMAT e curso complementar de Geografia pela mesma Instituição, e especialização em Ensino da Geografia e se autodeclara parda. Atua no Magistério desde 1982 sendo 15 anos dedicados à modalidade EJA; pertence ao quadro efetivo do CEJA e sua lotação é no ensino fundamental e ensino médio.

O professor colaborador III é licenciado em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no ano de 2011, e especialização em Educação de Jovens e Adultos e se autodeclara pardo. Iniciou sua carreira como professor interino de Geografia há 06 (seis) anos na modalidade EJA atuando no ensino fundamental e médio.

A professora colaboradora IV é licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no ano de 2001, e especialização em Educação de Jovens e Adultos e se autodeclara branca. Há 16 (dezesesseis) anos vem atuando como professora interina da modalidade EJA no CEJA, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

A professora colaboradora V é licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e mestra em Estudos de Linguagem, na área de concentração “Estudos Culturais e Literários” pela Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT, Cuiabá. Atualmente está matriculada como aluna especial no curso de Doutorado no Departamento de História da UFMT de Cuiabá. Ela se autodeclara parda. Atua no magistério há 20 anos dos quais 16 anos dedicados à modalidade de Jovens e Adultos, como professora efetiva do CEJA. Tem exercido suas funções no ensino fundamental e médio.

O Professor Colaborador VI, é professor efetivo, possui licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) concluída em 1997, e especialização em Educação de Jovens e Adultos e se autodeclara negro. Início de sua carreira profissional foi há 16 anos sempre atuando na modalidade EJA no CEJA “Professor Milton Marques Curvo. Atua no ensino fundamental e médio.

A Professora Colaboradora VII é licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), concluída no ano de 1992 e com especialização em Psicopedagogia e está terminando sua segunda especialização em Docência em Ensino Superior. Ela se autodeclara negra. Atua como professora há 10 (dez) anos e na modalidade EJA há 03 (três) anos. Atua no ensino fundamental e médio.

A professora colaboradora VIII é licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), concluída no ano de 2006, com especialização em Educação de Jovens e Adultos. A professora se autodeclara parda. Iniciou sua carreira há 15 (quinze) anos e há 10 (dez) anos atua na EJA como professora contratada, atuando no ensino fundamental e médio.

O Professor Colaborador IX tem três licenciaturas: Educação Física, Teologia e Filosofia, mestrado em Ciência da Religião com pesquisa em Psicanálise. Ele se autodeclara branco. Iniciou há 20 (vinte) anos sua carreira docente em São Paulo e há 06 (seis) anos vem atuando na EJA. Já foi contratado no CEJA como professor de Educação Física e atualmente ministra a disciplina de Filosofia no ensino médio.

4.4.1 O Estudo da História e Cultura da África, Afro-Brasileira na Formação Inicial da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Neste momento, apresentar-se-á algumas falas presentes no diálogo com os professores colaboradores referentes ao debate em torno da temática da educação para as relações étnico-raciais e de que maneira tem sido articulada no currículo do Ensino Médio da área de Ciências Humanas do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, Cáceres, MT.

Os educadores ao serem questionados sobre o reconhecimento da Lei 10.639/03 que passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" as respostas dos Professores Colaboradores foram unânimes e quase todos responderam que “sim” que tinha conhecimento sobre o assunto, porém não dominavam profundamente ficando apenas na superficialidade apenas os Professores Colaboradores III, IV e disse:

Então eu tenho alguma pouca leitura sobre isso, mas não adentrei bem no assunto eu já li alguns artigos sobre isso, mas não tenho aprofundamento, não tenho domínio.

Profundamente não conheço, não tive curiosidade para aprofundar.

Sendo assim dentre as respostas dos professores colaboradores seis foram monossilábicos respondendo apenas “sim” e os demais responderam que tem o conhecimento, mas ainda é superficial precisando adquirir mais embasamento teórico e leituras. Diante destas falas e em consonância com Gomes (2010, p.104) que salienta que:

somente através da força de Lei nº 10.639/03 que a temática étnico racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo estado, pelas instituições escolares, pelos currículos, e pelos processos de formação do professor no Brasil. E mesmo assim, com inúmeras oposições.

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação básica brasileira, da modalidade de Jovens e Adultos, é perceptível uma certa falta de compreensão e de interesse por parte dos profissionais da educação ou até mesmo falta de incentivos ou de uma formação mais qualificada no que se refere à temática das relações raciais. Mesmo tendo se passado 12 (doze) anos da implementação da Lei 10.639, de 2003 ainda se percebe uma lacuna em relação aos avanços da temática, porém apagar ou desconstruir ou construir centenas de anos de pensamentos escravistas, racistas e preconceituosos. Talvez 12 anos seja pouco tempo para que o imaginário social possa desconstruir esses pensamentos. E passe a construir um pensamento em que a educação brasileira valorize devidamente a história e a

cultura de seu povo afrodescendente buscando assim reparar danos, que se repetem secularmente, à sua identidade e a seus direitos, talvez ainda leve muito tempo, não se pode e nem se tem meios para precisar quanto.

Todavia, ainda que os professores colaboradores apresentem conhecimento de que a Lei existe e que precisa ser praticada, seus conhecimentos ainda são restritos, cometendo até mesmo em erros de interpretação da Lei e das Diretrizes. Ficando evidenciado que a maioria dos entrevistados desconhece o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, descrito no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Este documento do Conselho Nacional de Educação contém as orientações de implementação da Lei de forma mais minudenciada e contextualizada.

No entanto, no cenário da educação brasileira, ainda há fortes resquícios do passado e da história tradicional, que ainda impõem obstáculos para a aceitação, inclusão e estudo da “história dos outros” das suas especialidades e da contribuição dos atores históricos negligenciados na constituição da sociedade brasileira.

Em sequência, a pergunta seguinte dirigida aos professores colaboradores busca verificar se em suas práticas pedagógicas em sala de aula eles abordam a Lei 10.639/03 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira?

Especificamente na disciplina não, mas nos projetos que são desenvolvidos pela escola e de acordo com calendário de aniversários a gente passa abordar relações que tem a ver com a Lei, consciência negra, semana de mato grosso sendo trabalhada de forma transversal nos conteúdos trabalhados ao longo do ano. (Professor colaborador I)

Sim, eu trabalho, por que nós trabalhamos com jovens e adultos e é importante estar reforçando já que o nosso país é uma sociedade que exclui muito e quando você está em suas aulas você tem que passar esse conhecimento para os alunos, mostrar seus direitos motivar e incentivar, isso é feito através de palestras e oficinas para valorizar essa questão cultural étnica e pra autoestima do aluno que as vezes com os problemas do dia a dia vem pra baixo e com uma aula diferente você consegue as vezes atingir seus objetivos. (Professor colaborador II)

Eu trabalho em sala de aula, a questão da Lei 10.639/03 e como já disse antes não tenho muito domínio nisso, mas minha metodologia e trabalhada de forma bem didática, com apoio de livro tentando conscientizar as pessoas como é seu papel de cidadão dentro do contexto social e sua contribuição da sua negritude na educação nesse contexto histórico desde a escravidão até os dias atuais. (Professor colaborador III)

Sim, passo apostilas sobre isso, pego a lei e mostro para eles, pego filme, documentários tudo isso, não tenho a prática de estar levando as diretrizes para a sala de aula, isso não tenho a prática. (Professor colaborador IV)

Sim, inclusive ano passado desenvolvemos um projeto justamente com a área que apresentou a lei para os alunos e a partir da apresentação dessa lei houve todo um trabalho de estudo da lei e um entendimento da lei enquanto instrumento necessário para a temática para o estudo da temática o resultado desse projeto culminou com a confecção de um mural de divulgação da própria Lei na escola e de algumas oficinas ligados à questão da diversidade étnico racial, oficina de tranças, oficina de manuseio de argila que é uma técnica que ajuda na questão do trabalho e renda. (Professor colaborador V)

Não, na realidade o que nós estamos buscando não é falar diretamente da Lei, mas as aulas sempre estão focadas nessa realidade nossa, essa questão étnico racial principalmente por ser uma área das ciências humanas aí focamos nossa área. (Professor colaborador VI)

Sim tanto de conteúdo não adentro muito nela mais conversando, comunicando e para finalizar sempre passo um filme, né? Só que não tem um filme que fala diretamente das leis coisas assim são filmes que retratam a história africana. Com as diretrizes não diretamente, exatamente com ela porque a diretriz tem certas ramificações que as vezes mesmo que a gente comente com os alunos fica ainda aquela coisa de lacuna então sempre vou direto na lei para que eles adentrem dentro do assunto com o conteúdo que está sendo trabalhado para que eles compreendam o que está sendo falado. (Professor colaborador VII)

Sim porque como historiadora eu me sinto na obrigação de inserir nas minhas aulas essa temática e a gente trabalha todo o tempo em sala de aula, pois percebemos que isso é uma novidade para os alunos por eles desconhecem dos seus direitos desconhece da lei e quem não conhece seus direitos não tem como busca-lo, né? E quando a gente começa a falar sobre cotas raciais nas faculdades existem grandes debates na sala de aula porque por falta de conhecimento da lei. (Professor colaborador VIII)

Sim, eu sempre tenho trazido, não sou totalmente incisivo em situações, todavia dentro de uma globalização a gente tem trabalhado, o que eu já falei anteriormente para não me contradizer que eu enxergo que o ser humano como ser humano eu não dou conta de ver uma situação contrária por questão de cor de pele, todavia eu tenho abordado isso pelo respeito, por tentar entender este outro que pode ser negro. Como ser humano e a gente trabalha isso dentro de uma possibilidade no campo de um entendimento uma conscientização e não somente porque a meu ver a importância que eu não sou somente não só eu, mas como estudante nossa relação entre seres humanos seres pensantes todavia, tem uma profunda conexão o ser pensante com o sujeito ético, eu tenho que pensar eu tenho que levar uma ideia de reflexão esses exercício do pensamento sobre o próprio pensamento no campo da minha prática aquele que pensa é mesmo que age quando eu tenho uma conscientização e essa a importância da sala de aula é obvio que dentro de pouco tempo quem muda o pensamento muda o comportamento, então quem tem esse comportamento racista se você trabalha no âmbito do pensamento e isso é importante, e não estou sendo só um sujeito cartesiano, todavia isso é importante mas no campo da filosofia mas não ficar somente no campo do pensamento todavia leva isso no campo da prática que é essa

profunda conexão do ser que pensa com o sujeito que age e fazê-los entender que o que pensa não está dissociado daquele que vai agir e quando eu tenho um pensamento coerente, prudente respeitoso que consigo enxergar o outro que não sou eu como o outro diferente obviamente que esse comportamento vai ter uma mudança significativa. (Professor colaborador IX)

Nessas falas se percebe que os professores colaboradores ficam divididos entre os que trabalham e os que de certa maneira não tem muito conhecimento em relação ao tema em questão, porém mesmo os que trabalham com a temática em sala de aula dizem que trabalham ainda de forma “transversal”, “aulas diferenciadas” “não” tenho domínio” “não se trabalha com as diretrizes”, “pouco conhecimento da mesma”, não se fala de Leis, da Lei 10.639/2003 e quando se fala relaciona ao dia da Consciência Negra somente, ou “enxerga que o ser humano como ser Humano” negando de certa maneira o preconceito racial.

Percebe se que esse silenciamento ou essa falta de conhecimento, de sobremaneira, esteja ligado ainda a fatores históricos brasileiros que se constituiu ao longo do tempo em torno da cultura negra e africana. Por serem estimadas como “inferiores” e sem “história”. Portando, uma hipótese que se faz aqui até porque essa questão não foi mais profundamente mediada e não se tem dados suficientemente necessários para se afirmar tal coisa, é a de que talvez os professores estejam ainda se referendando a forte herança eurocêntrica, na produção do conhecimento para esses alunos da educação básica da modalidade jovens e adultos.

A herança do modelo eurocêntrico diagnosticado na veiculação do conhecimento está presente em nossos dias atuais, e hipoteticamente, na realidade do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”.

Sobre a obrigatoriedade do estudo da história africana, afro-brasileira todos os professores colaboradores disseram ser muito importante a Lei, exceto a professora colaboradora V que discordou da referida Lei, porém ela se justifica dizendo:

Olha minha opinião é que não precisaria ter uma lei, uma obrigatoriedade de uma temática que é de extrema importância para todos nós enquanto brasileiro e conhecedores da nossa história sabemos da gravidade que foi esse processo de exclusão dessas populações que serviram o Brasil sempre trabalharam para alimentar a riqueza da nação daqueles que compuseram a elite brasileira ou compõem ainda a elite brasileira e ainda a gente percebe que a própria história ela foi responsável pelo apagamento dessa luta no caso e dessa injustiça social em relação a população descendente de escravos porque há muita coisa errada aconteceu com essa população que colaborou para sua exclusão na sociedade de modo em geral e aí ter uma lei para reconhecer isso é um pouco assim digamos que vergonhoso para nós que somos historiadores e conhecemos a nossa história não teria que ter necessidade de uma lei e sim o próprio interesse de todo mundo seja da

sociedade de modo geral dar conta de reconhecer a importância dessa sociedade na nossa formação enquanto um sociedade brasileira enquanto povo brasileiro no caso.

No caso dos demais professores colaboradores todos tiveram argumentos semelhantes:

Eu acho importante porque abre uma porta pra inclusão, diversidade para evitar discriminação. (Professor colaborador I)

Positivo vai mostrar, né, a questão da afro descendência é muito próximo da gente precisamos falar sobre isso sobre essas questões em sala de aula e foi positivo a gente percebe que há um respeito a mais também em relação a afro descendência (Professora colaboradora IV)

Eu acho que a lei vem em forma de reconhecimento a que somos um país onde está muito presente esses grupos étnicos e com isso a lei vem para dar reconhecimento a questão étnico racial.

Apesar de quase todos os professores colaboradores dizerem que a temática racial é importante, constata-se ainda que não estão presentes de maneira efetiva na prática na sala de aula. E isso, apesar de se ter inúmeros acervos bibliográficos e todo tipo de artigos, textos, dissertações, teses sobre o tema. E esse resultado significa, infelizmente, que a Lei 10.639/03 ainda é incompreendida ou entendida de maneira deturpada ou superficial.

Uma outra questão versou sobre a formação inicial e continuada voltada à temática étnico-racial. Confirmaram-se as respostas.

1) Como você avalia o estudo dos temas recebido no curso de formação inicial?

De forma positiva, poderia ser melhor, a gente vê que na teoria é uma coisa e na prática é outra, mas é uma média boa, mas poderia ser melhor. (Professor Colaborador III)

Eu tive uma formação, interessante tanto na questão da teologia e da filosofia, deixa eu olhar até a própria filosofia tem um viés que fala da filosofia acerca do racismo contra essa ideia muitos filósofos desenvolvendo, trabalhando questionando muitas situações dentro dessa possibilidade fui privilegiado por entender essa ideia da possibilidade de ver com outros olhos e não somente de uma formação europeizada que vem já com essa fundamentação racista mesmo que maquiada. – se tratando dentro dessa possibilidade que deveria ser mais profundo. (Professor Colaborador IX)
Poderia ser melhor. (Professor Colaborador VI)

Eu avalio a contento, mas poderia ser melhor (Professor colaborador I)

Não existe nenhuma formação inicial principalmente se tratando da lei 10.639/03. (Professor colaborador VIII)

Insuficientes sempre são palestras muito assim síntese dos estudos os estudos de grupo de você conhecer os trabalhos e debater sobre isso não acontece nas escolas ate porque existe vários outros fatores que precisa ser pensado pra que essas atividades assim pudesse ser desenvolvidas porque o estudo de grupo de estrutura de sala precisa de condições para estar realizando os estudos no caso condições de estruturas tem que ter uma sala para realizar seus estudos ter uma sala para você) fazer os debates e um ambiente que de condições para isso e tempo que nos não temos essas dez horas que temos ela e insuficiente para dar conta da burocracia da organização escolar fica ai vendo a vida dos alunos os desenvolvimentos deles e as 10 horas não sem nem suficiente para isso para estudo nem se fala não da mesmo. (Professor colaborador V)

Não tem a formação então não tem (Professor colaborador IV)

Na minha opinião ainda é pouco tem muito a aprender sobre determinada tema pois sabemos que o conhecimento e estudo em si tem uma grande vastidão que cada dia vai ampliando mais ainda para mim não esta superior e sim mediano. (Professor colaborador VII)

Nas respostas dos professores sobre a formação inicial, observou-se que a maioria acha que a formação inicial foi insuficiente e acreditam que a universidade poderia investir mais na formação dos acadêmicos em relação à temática étnico-racial, pois geralmente a abordagem é feita de modo superficial e através de palestras, mas ainda assim muito sintetizado.

2) A escola procura oferecer formação continuada para a equipe pedagógica e para os professores, voltada à temática étnico racial?

Sim, mas pelo que me lembro pelo CEFAPRO⁵⁹, pela formação continuada. (Professor Colaborador II)

Sim a escola está sempre trabalhando essa temática, na questão da conscientização do preconceito e material didático sempre tem, através de livros didáticos, materiais audiovisuais e através de palestras. (Professor Colaborador III)

Aqui na unidade não assim de uma forma totalmente especifica, todavia tem um apoio tem um despertar, mas como deveria ser obviamente a gente não tem isso. (Professor Colaborador IX)

Especificamente não, o tema é trabalhado de forma geral. (Professor Colaborador VI)

⁵⁹ Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica de Cáceres-MT.

Como eu falei dentro da formação continuada foi abordada essa lei pra ser trabalhada em sala de aula. (Professor Colaborador I)

Não, infelizmente não, se nós professores quisermos trabalhar o tema e instituir a lei na escola e fazer valer, é necessário que o próprio professor busque, né, que ele se prepare e prepare suas aulas. (Professor Colaborador VIII)

É, no começo na implantação da Lei isso aconteceu, hoje em dia a formação em si ela não dá muito foco na questão da educação étnico racial, contudo as nossas práticas e os projetos que desenvolvemos na escola acaba dando vista a isso, os profissionais são envolvidos com a temática tanto o pessoal das humanas da linguagens a gente vê trabalhos interessante sobre essa temática (Professor Colaborador V)

Sim... quer dizer, não. (Professor Colaborador IV)

Sim, de certa forma, quando se tem, dependendo, lógico, da preparação do curso é sim falado, mas especificamente não. Tem curso, alguns são comentados mais diretamente, mas falar assim que tem para aquele determinado assunto ainda não. A escola ainda, na minha opinião, não trabalhou ainda o assunto étnico racial só aquele compactado vamos dizer assim aquele assunto onde se vê tudo Mais sim na formação continuada se conversa sobre todos os assuntos mais diretamente um curso apropriado sobre isso não. (Professor Colaborador VI)

Em relação à questão nº 2 sobre a formação continuada em serviço sobre a Lei nº 10.639/03 e à temática étnico-racial também neste caso os docentes, em sua maioria, disseram que no CEJA, quando houve formação nesse sentido, foi muito pouca se restringindo mais à época em que a Lei foi implantada. Mas ainda assim, o Centro trata desse assunto na formação continuada, só que não de modo mais intenso e com mais frequência.

3. Já frequentou algum curso de formação continuada especificamente sobre a temática afro-brasileira

Não, somente palestras e oficinas. (Professor colaborador II)

Já, inclusive apresentei um trabalho em Pontes e Lacerda em 2014, eu e uma colega apresentamos sobre a lei 10.639/03, foi interessante e foi um curso pela UFMT foi um momento de experiência muito importante. (Professor colaborador III)

Não. (Professor colaborador IX)

Não. (Professor colaborador VI)

Não, específico não. (Professor colaborador I)

Infelizmente não. (Professor colaborador VIII)

Não curso não. (Professor colaborador V)

Já participei. (Professor colaborador IV)

Sim. (Professor colaborador VI)

Sobre a questão nº 03 em que foi perguntado a respeito da participação dos nove professores entrevistados, em cursos sobre a temática afro-brasileira, 06 (seis) disseram que nunca participaram e apenas 03 (três) já fizeram cursos que versavam sobre esse estudo. Ou seja, falta também um pouco mais de interesse do corpo docente em participar mais de cursos a respeito da Lei nº 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. E a EJA que comporta tanta diversidade, sendo uma delas, a diversidade étnico-racial, exige-se que o seu corpo docente tenha um preparo também para essa temática e possa fazer um trabalho mais efetivo em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num país em que o racismo, o preconceito e a discriminação racial perpassam pelo âmbito educacional esta pesquisa é mais uma engajada na luta contra esses atos que ferem a dignidade e os direitos humanos. E nessa luta, pensou-se então numa pesquisa que estivesse voltado à educação para as relações étnico raciais, delimitando-a a cidade de Cáceres-MT, num estudo de caso, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) “Professor Milton Marques Curvo” que oferta exclusivamente à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Educação Básica, ensino fundamental e médio. Assim, este processo de investigação científica pautou-se no objetivo principal “analisar de que maneira a educação para as relações étnico-raciais tem sido articulada no currículo do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do referido CEJA”.

Em desdobramento ao objetivo geral e objetivos específicos, foram feitos os seguintes questionamentos: houve mudanças no PPP do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, de Cáceres MT no que se refere à temática afro-brasileira e africana? (b) de que maneira essas mudanças curriculares adentraram ou não no Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino e de que maneira foram transportados e trabalhados para os Planos Individual dos professores da Área?

Após a coleta de todos os dados obtidos nos PPPs correspondentes aos anos de 2012, 2013 e 2014, Planejamentos de Curso e Planos Individuais também desse triênio, busca no Diário Eletrônico / SIGEDUCA / SEDUC para verificação e análise dos conteúdos lançados nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia desses mesmos anos e, por fim, as entrevistas com os 09 (nove) professores que ministram essas disciplinas e estão atuando no CEJA neste ano de 2016, chegou-se a algumas considerações importantes.

O Projeto Político Pedagógico do CEJA de 2012 e 2013 apesar de assegurar, conforme os preceitos legais, e respeitar a diversidade cultural, de etnia, de gênero e aos afros descendentes não contempla especificamente a Lei nº 10.639/03. E nas relações dos conteúdos curriculares desses mesmos anos também não há nenhuma menção direta a essa Lei. Todavia, encontraram-se referências à Lei no Plano de Ensino da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias quando foi planejado o Projeto *África: a inclusão do ensino da história africana lei nº 10.639/03 – obrigatoriedade da história da África*. Ainda em 2012 foi desenvolvido o projeto *Crônicas da vida real: memórias da comunidade quilombola “Campina de Pedra”*, de Poconé-MT que é justificado tomando por base a Lei nº 10.639.

Encontrou-se no PPP de 2014 uma referência explícita à Lei nº 10.639/2003 o que foi considerado um avanço para o CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, haja vista, que esse Projeto é o norteador de todas as ações da escola.

Entretanto, enquanto que em 2012 a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias desenvolveu um projeto voltado à lei, em 2013 e 2014 expôs em seu Plano de Curso que iria trabalhar textos sobre a diversidade étnico-racial e a lei 10.639, no mês de novembro, em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra. O que é considerado pouco para uma área que deveria ser o carro chefe da implementação à Lei nº 10.639/2003.

Assim, entende-se que falta um pouco mais de conexão entre o que está posto no PPP e o que se trabalha, efetivamente, na prática, pois nos currículos definidos para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no PPP desses 03 (três) anos para o ensino médio, não está expressamente escrito nenhum currículo voltado às questões étnicas raciais, só implicitamente.

Os dados concernentes aos currículos trabalhados nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia, ensino médio, demonstram que nos anos de 2012 e 2014 em que havia um projeto em desenvolvimento tratando particularmente dessas questões, a incidência foi maior, porém, em 2013 quando não havia nenhum projeto sendo desenvolvido, o número caiu bastante. E tratar das relações étnico-raciais apenas com projetos ou no mês em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra (novembro) ou porque o negro contribuiu muito com a cultura brasileira, com o folclore (agosto) não vai mudar essa realidade tão latente na nossa sociedade, o da exclusão étnico racial. E se as mudanças ocorrem, geralmente, a partir da educação, então a educação tem que tratar dessa diversidade com mais enfoque, não fazer disso apenas um currículo insignificante a ser abordado em algumas ocasiões, mas que seja dado o mesmo valor que os demais conteúdos curriculares.

Sobre as vozes dos nove professores obtidas nas entrevistas que, com exceção do Professor Colaborador IX são oriundos dos cursos de Licenciatura da UNEMAT em História ou Geografia os quais foram unânimes ao afirmar que conhecem a Lei 10.639/2003, porém superficialmente. Já sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira não houve um consenso e alguns afirmaram que conhecem e trabalham a Lei e as Diretrizes Curriculares na prática com os alunos através de textos, com exposição de cartazes, em oficinas e nos projetos, outros, porém, disseram que não trabalham especificamente a Lei, mas que procuram realizar ações nesse sentido através de textos, filmes e outros. Entretanto, pelas respostas obtidas, nenhum deles demonstrou firmeza nas respostas e tampouco segurança nem na prática e nem

na metodologia empregada nas aulas. Desse modo, podem-se fazer algumas considerações: a) os professores das licenciaturas em Ciências Humanas estão saindo da universidade sem a devida preparação no que se alude à Lei 10.639/03 e educação das relações étnico-raciais; b) A área de Ciências Humanas não está contemplando, nos planejamentos de curso, os conteúdos e práticas curriculares com a devida importância que a temática merece; c) Professores não estão preparando adequadamente seus planos individuais; d) O CEJA “Professor Milton Marques Curvo” não está fornecendo subsídios suficientes de modo a suprir a deficiência de formação dos docentes sobre a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A escola como instituição deve assegurar no Projeto Político Pedagógico à implementação às Leis, às Diretrizes Curriculares, enfim, todas as ações prático-pedagógicas para o bom funcionamento da escola e aos objetivos que devem culminar em uma educação de qualidade que atenda aos interesses, anseios e às diversidades do seu corpo discente. Entretanto, ao professor cabe a obrigação e árdua tarefa de transformar tudo que está no papel, o que foi pensado, planejado e idealizado em práticas efetivas de sala de aula, pois quem tem o contato direto, quem realiza o trabalho com o aluno é o professor. Porém, a gestão escolar é quem deve conduzir o trabalho coletivo e dar os subsídios necessários aos professores e a equipe pedagógico e primar pelo bom funcionamento da instituição sob seu comando e fazer de tudo para que o PPP não fique apenas no papel.

Finalizando, neste estudo de caso do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” percebeu-se que há muito ainda a ser feito, pois nem todos os professores tiveram uma formação superior adequada sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana e a implementação da Lei 10.639/03, aliás, alguns deles terminaram a graduação quando essa lei ainda nem havia sido sancionada. Todavia, percebeu-se que todos têm boa vontade e interesse em ampliar seus conhecimentos e levá-los para a prática efetiva em sala de aula. Outro fator preponderante é o fato de que no PPP de 2014 do CEJA já está contemplado a Lei nº 10.639/03, faltando apenas investir mais na formação continuada dos professores, realizar planos de ensino condizentes com o PPP e aos professores também fazer seus Planejamentos Individuais em consonância com o Projeto Político Pedagógico e ao Plano de Curso da Área para que os conteúdos curriculares registrados no Diário Eletrônico não se divirjam e as práticas pedagógicas sejam condizentes com tudo que foi planejado e dado o mesmo destaque à Lei nº 10.639/03 e a história da cultura afro-brasileira e africana quanto aos demais currículos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC; FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**– LDBEN nº. 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEE Nº11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 01 de abril de 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05 de julho de 2000**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> - acesso em 01 de abril de 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Implementações e Impactos na Formação, Saberes e Práticas de Professores de História Iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2015. (Tese de Doutorado)

CHAUÍ, Marilene; NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **O Pensamento Político e a Redemocratização do Brasil**. São Paulo. Lua Nova: 2007

CHAVES, Otávio Ribeiro. **Escravidão, Fronteira e Liberdade: Resistência Escrava em Mato Grosso, 1752- 1850.** 2000, 181 F. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal da Bahia, 2000.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, Ana. Luiza. Jesus da. **As escolas noturnas da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889).** In: Congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação (COLUBHE) 2006, Uberlândia. Anais eletrônicos... Uberlândia: www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../458AnaLuizaJesusdaCosta.pdf. Acessado 04/02/2015.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945,** São Paulo: EdUNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos,** Niterói RJ: Tempo, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, 2005.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte.** 2004, Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FAUSTO, Boris. A crise dos anos vinte e a Revolução de 1930. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda (Org.). **História geral da civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Difel, 1977.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1832-1988.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. Brasília. **Revista Brasileira Est. Pedagogia.** Brasília v. 80, n. 196. p.472-482 set/dez.1999

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa,** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Políticas Curriculares e descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores.** Revista Educação e Políticas em Debate v. 2 n°. 1. Uberlândia, 2013

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03.** Brasília: 2005.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010.

_____. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.23, p. 75-85, 2003

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio, CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, OLIVEIRA, Fernanda Silva e SOUZA, Kelly Cristina C. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino. **Educação e Raça: Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça, in: **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, Campinas: EdUNICAMP, 2012.

_____. **Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça,** Campinas: Educação e Sociedade, 2012.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo –** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Joaquim. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007

GADOTTI, MOACIR. **A questão da educação formal e não-formal.** Institut International des droits de l'enfant. Suíça, 2005.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênicos e educacional no Brasil. **Revistas Estudos de sociologia,** Araraquara, v. 13, n.25, p. 91-110, 2008

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro:LTC,1989.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo. 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora Identidades e mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2006

HADDAD, Sérgio et al. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo**. São Paulo: CEDI, 1993.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação. Maio/Julho/Agosto/ n. 14, 2000.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12/03/2016.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

JACCOUD, Luciana.; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetória de escolarização: perfil da EJA**. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

KAWAKAMI, Erica Aparecida. **Relações Étnico-raciais e a produção acadêmica na Educação de Jovens e Adultos em 10 anos de ANPED**. Florianópolis SC: Revista EJA em Debate, 2014.

KEHL, Renato. **Eugenia e Medicina Social**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1920

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalíia, 1949.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Maros Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Org.). **Identidades e alteridades**: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógico e atividade docente**. 7.ed. São Paulo Cortez, 2009.

MEDEIROS, Priscila Martins. **O Descentramento e a Desracialização do Nacional: Estado Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós Graduação em Sociologia 2014.

MISKOLCI, Richard. **O desejo de nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

PAIVA, Jane. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. (Orgs.). Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SENTEC, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola – Ibrades 1987.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. UFSC, Florianópolis, 2010.

_____. **As desigualdades na escolarização da população Negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis: Revista EJA em Debate, 2012.

PAULO, Marta Diniz. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógicas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PERES, Eliane. **Sob(re) o silêncio das fontes... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais**. Vitória: Revista Brasileira de História da Educação, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico**.

Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós Graduação em Educação. 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira**. In: SANTOS, Joel Rufino; BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. In: Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação**. Belo Horizonte: Paidéia v. 6, p. 61-72, 2009.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALLE SILVA, N. do. **White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960**, University of Michigan, PhD Thesis, 1978.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Cotas para Negros em Universidade Públicas no Brasil: Significados da Política Contemporâneas de ação Afirmativa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós Graduação em Sociologia 2012.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. MOYA Thais Santos. **Que Raça é esta que interroga a Nação? Ação Afirmativa, Ensino Superior e Estado no Brasil Contemporâneo**. In Silva, Agnaldo Rodrigues da; Karim, Taisir Mahmundo (Org). *Universidade e Política Temas do ensino*. Cáceres MT: UNEMAT 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. Tese Doutorado. Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Ana Rita Santiago da; SILVA, Rosângela Souza da. **A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios**. *Revista da FAEEBA– Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.14, n. 24.dez.2005. Acessado em 20/04/2016 http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de Identidades: Uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: Projeto Político Pedagógico; Educação Superior**: Campinas SP: Papyrus, 2008.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES COLABORADORES

- 1) Qual o seu nome? Idade? Religião
- 2) Você se considera branco(a), pardo(a), preto (a), amarelo(a), indígena?
- 3) Qual a sua formação acadêmica? Onde se formou/curso/ano?
- 4) Possui curso de pós-graduação? Nível (especialização/mestrado)?
- 5) Onde e quando começou a carreira de professor?
- 6) Você é contratado ou pertence ao quadro efetivo da escola?
- 7) Você diria que ocorre algum tipo de discriminação racial nesta escola? Pode exemplificar?
- 7) Houve mudanças depois da Lei 10.639/03? Quais? (PPP; currículo, processo de ensino-aprendizagem, a relações interpessoais).
- 8) A escola dispõe de recursos para adquirir materiais didático pedagógicos voltados para a temática étnico racial?
- 9) A escola procura oferecer formação continuada para a equipe pedagógica e para as professoras/es voltada para a temática étnico racial?
- 10) Você conhece a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira?
- 11) Em sua atuação pedagógica, realiza abordagens sobre as Leis 10.639/03 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira?
- 12) Qual é a sua opinião a respeito da lei que tornaram obrigatório o estudo das temáticas afro-brasileira na educação básica?
- 13) Você considera que o currículo da escola e os professores cumprem o disposto nas Leis?
- 14) Quais recursos didáticos pedagógicos você costuma utilizar para preparar e desenvolver as aulas sobre esses temas?
- 15) Gostaria de falar algo mais sobre o assunto?

APÊNDICE II

CARTA DE CESSÃO

Eu _____, documento de identidade _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para o pesquisador Antonio Sidney Miranda Silva Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente Carta de Cessão.

Assinatura

_____, _____, de _____ de 201.