



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

IVO TEIXEIRA DE ARAÚJO FILHO

**PLURALIDADE CULTURAL: VISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS
DISCURSIVOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR
DA EJA**

**MAMANGUAPE – PB
2016**

IVO TEIXEIRA DE ARAÚJO FILHO

**PLURALIDADE CULTURAL: VISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS
DISCURSIVOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR
DA EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito final para a obtenção
do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Pereira da
Silva.

**MAMANGUAPE – PB
2016**

A683p Araújo Filho, Ivo Teixeira de.
Pluralidade cultural: visibilidades e silenciamentos
discursivos nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar da
EJA / Ivo Teixeira de Araújo Filho.- Mamanguape-PB, 2016.
90f.
Orientadora: Marluce Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Pluralidade
cultural. 4. Práticas discursivas. 5. Relações étnico-raciais.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

IVO TEIXEIRA DE ARAÚJO FILHO

**PLURALIDADE CULTURAL: VISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS
DISCURSIVOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR
DA EJA**

Trabalho dissertativo apresentado no dia----- pelo mestrando Ivo Teixeira de Araújo Filho e avaliado pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva – CCAE/UFPB
Orientadora

Prof. Dra. Laurênia Souto Sales – PROFLETRAS/UFPB
Examinadora Interna

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins – PROFLETRAS/UFPB
Examinador Externo

**MAMANGUAPE – PB
2016**

Ao tempo, à Casa do Estudante, aos meus
pais, irmãos, amigos e as minhas filhas,
dedico este porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Ivo Teixeira de Araújo** e **Ana Eudócia de Araújo**, por construírem toda a possibilidade para eu chegar à conquista dos meus sonhos.

Às minhas filhas, **Raíssa** e **Mariana**, por me fazerem sempre pensar no melhor.

A **Ildefonso**, **Ildevan** e **Ildeane**, irmãos batalhadores, pelo carinho e consideração.

À competente orientadora Profa. Dra. **Marluce Pereira da Silva**, pela perseverança, pelo senso crítico, pela ternura e, froucamente, por mostrar que há sempre discurso de vitória na boca de quem batalha.

Ao **corpo gestor do lócus desta pesquisa**, que acolheu desde o princípio nosso trabalho.

Aos **docentes e discentes entrevistados**, que se prontificaram a discutir acerca de questões étnico-raciais que tanto afligem a Educação de Jovens e Adultos.

Ao Prof. Dr. **Juarez Nogueira Lins**, ao Prof. Dr. **Joseval dos Reis Miranda**, e à Prof. Dra. **Laurência Souto Sales**, pela contribuição acadêmica e intelectual.

Aos **professores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)** que, indubitavelmente, contribuíram para o meu aprendizado.

Aos meus **colegas de turma**, que sempre farão parte dos meus versos, da minha prosa, da minha poesia.

A **CAPES**, pela consolidação e qualidade da pós-graduação.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1998, p.13)

RESUMO

A temática da Pluralidade está relacionada à análise e à valorização de conceitos étnicos e culturais dos mais diversos grupos sociais inseridos em desigualdades socioeconômicas e relações sociais excludentes. Por isso, é imperativo que haja o reconhecimento dessa pluralidade, em especial as atinentes a raça, sexualidade e gênero. É com essa compreensão que a pesquisa proposta objetiva problematizar e discutir discursividades que elaboram sentidos, em narrativas de docentes e discentes, em torno do trato com a convivência com a diversidade étnico-racial, no contexto de uma escola pública municipal de João Pessoa-PB. Assim, indaga-se de que modo os enunciados de docentes e discentes constroem sentidos que traduzem o trato com a diversidade nesse contexto escolar, em específico as relacionadas às matrizes identitárias de pertencimento étnico racial. A pesquisa é de natureza qualitativa e, metodologicamente, utilizou-se de alguns procedimentos, como questionários, entrevistas e roda de conversa, além de articular teorizações foucaultianas acerca das relações de poder, concepções da análise de discurso francesa (AD) de filiação francesa e a dos Estudos Culturais. Ela se insere no âmbito da Linguística Aplicada e adota a concepção de língua como prática social (MOITA LOPES, 2006).

Palavras-chave: Pluralidade Cultural. Práticas Discursivas, Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The theme of Plurality is related to the analysis and valuation of ethnic and cultural concepts of the most diverse social groups inserted in socioeconomic inequalities and excluding social relations. For this reason, it is imperative that there be recognition of this plurality, especially those related to race, sexuality and gender. It is with this understanding that the proposed research aims to problematize and discuss discursivities that elaborate meanings, in narratives of teachers and students, about the deal with the coexistence with the ethnic-racial diversity, in the context of a municipal public school of João Pessoa-PB . Thus, it is asked how the statements of teachers and students construct meanings that translate the treatment of diversity in this school context, specifically those related to the identity matrices of racial ethnicity. The research is of a qualitative nature and, methodologically, it was used some procedures, such as questionnaires, interviews and conversation, as well as articulating Foucaultian theorizations about power relations, French discourse analysis (AD) conceptions of French affiliation and Of Cultural Studies. It is part of Applied Linguistics and adopts the concept of language as a social practice (MOITA LOPES, 2006).

Keywords: Cultural Plurality. Discursive Practices, Power Relationships.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL	15
2.1	SOBRE AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ADULTOS (CONFINTEAS)	24
2.2	DOCENTES E DISCENTES DA EJA, DISCURSIVIDADES E SUBJETIVIDADE	25
3	APORTES TEÓRICOS	29
3.1	Subjetividade	29
3.2	Teorizações foucaultianas sobre poder	30
3.3	Análise do discurso: um recorte teórico	31
3.3.1	Discurso	31
3.3.2	Interdiscurso, enunciado e formação discursiva	32
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	35
4.1	Tipologia da pesquisa	37
4.2	Contexto da pesquisa	39
5.	ANÁLISE DOS DADOS	41
6.	SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	50
7.	A RELAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS E PESQUISAS	52
8.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	55
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE	68
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	68
	APÊNDICE B – Questionário docente/discente	69
	APÊNDICE C – Roda de conversa com docentes	72
	APÊNDICE D – Roda de conversa com discentes	83
	APÊNDICE E – Carta de anuência	86
	APÊNDICE F - Propostas de intervenção	88

1 INTRODUÇÃO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44).

A minha trajetória profissional, cheia de aventuras pelos caminhos do apreender e do saber, é a linha que atravessa a busca pelo meu objeto de estudo neste trabalho. Nunca fui um professor temeroso, tampouco fugi das amarras efêmeras que a vida, às vezes, nos prega. Sou um homem das letras, dos sonhos amiúdes e indizíveis que teimam em me acalantar o ser. Tive, nesses sonhos e com o incentivo e a capacidade profissional de uma grande pessoa (não apenas orientadora), a possibilidade de me reler, de me reconstruir como pessoa e profissional e, a partir disso, tornar-me capaz de perceber a linguagem não apenas como instrumento de comunicação, mas também como prática social que vê a educação sob uma perspectiva humanitária, descartando o imbróglio causado pela procura incessante pelo êxito individual e mercantilista das empresas privadas.

Há sete anos, trabalho efetivamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e confesso que via essa modalidade de ensino como apenas mais uma turma, uma sala de aula repleta de cadeiras e pessoas que almejam uma aprovação sem que sejam reprovadas na vida. Via nos discentes dessa modalidade um distanciamento que não me incomodava, uma ausência que metaforizava só cadeiras vazias. Tinha, é verdade, o coração vazio, acostumado com a mesmice do “dar aula”, do “decodificar conhecimento”. Faltava enxergar práticas discursivas que permeiam o cotidiano escolar e que constroem sentidos apreendidos nas discursividades presentes nas expressões de Elomar¹ (2007): “Consta de vivenciar uma realidade que me circunstancia, densa, amarga, às vezes trágica, mas com um sonhar, com uma proposta de sonhar, de esperança. No final, vencer a batalha”.

Foi assim, depois de alguma inquietação, que consegui perceber a importância de se trabalhar com a diversidade cultural, numa perspectiva discursiva, principalmente na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que sofre, muitas vezes, com descasos e atos discriminatórios. E isso me trouxe os prismas necessários para enriquecer este projeto de pesquisa, que procura problematizar práticas racistas que assolam o cotidiano

¹ Cantor, compositor, violeiro. Nascido em família tradicional de fazendeiros da Zona da Mata do Itambé e da região do Mata - de - Cipó, de Vitória da Conquista, iniciou-se na música ainda criança, acompanhando os cantos das festas religiosas, a música dos cantadores, violeiros e repentistas do sertão.

escolar, apontando condições para que esse tipo de violência não fique à mercê do esquecimento, do silenciamento e da impunidade.

Ser professor do segmento EJA é, portanto, estar além do passar conhecimento. É poder descer do pedestal solitário do autoritarismo e fazer-se misturar com a beleza encantadora dos discentes que, embora enfrentem dificuldades e indiferenças, esbanjam perseverança para o enfrentamento das dificuldades que assolam a sociedade. Vejo no semblante de cada um deles um pedido de ajuda, de atenção. Ouço de cada voz deles um grito de alerta, implorando visibilidade. Sinto em cada um deles uma felicidade que ultrapassa os limites da sala de aula, do cotidiano escolar e paira sorrateiramente no próprio existir.

Sei que, mesmo com toda essa felicidade, com toda essa perseverança, é notória, ainda em pleno século XXI, a presença da segregação social e de práticas preconceituosas fora e dentro do contexto escolar, ocasionando um convívio desumano que gera exclusões e faz com que nós nos sintamos incapazes de construir um espaço privilegiado para aprender a resolver conflitos e conviver com as diferenças. Por isso, é imprescindível discutir a temática da pluralidade cultural na nossa sociedade, que está relacionada à análise e valorização de conceitos étnicos e culturais dos mais diversos grupos sociais inseridos em desigualdades socioeconômicas e relações sociais excludentes, para que se evite uma sociedade que incentiva o individualismo e vê a solidariedade como um favor.

Percebe-se, pois, que vivemos em uma sociedade excludente cujas instituições ainda tratam timidamente as questões atinentes à problemática da diversidade, ao preconceito, privilegiando um ensino que visa, sobretudo, ao mercado de trabalho, preterindo as relações humanas que tanto importam para a formação de um cidadão mais bem preparado para construir um mundo mais justo e igualitário. E surgem, a partir disso, as questões norteadoras da nossa pesquisa: Em que medida as discursividades apreendidas nos relatos de docentes e discentes da EJA apontam sentidos em torno da pluralidade cultural? Até que ponto as estratégias discursivas que atravessam as práticas pedagógicas elaboram sentidos que apontam existir no cotidiano escolar reflexões acerca das discriminações alusivas ao pertencimento étnico-racial? A diversidade étnico-racial, vista como construção social, conduz ao reconhecimento das diferenças ou vem silenciada sob a prática do acobertamento?

Nessa perspectiva, a partir dos questionamentos norteadores, vale ressaltar que a pesquisa traz como objetivo geral analisar práticas discursivas, acerca das relações étnico-raciais, que constroem sentidos em relatos de docentes e discentes da EJA, de uma escola pública do município de João Pessoa-PB e, de maneira mais específica, examinar posicionamentos discursivos de docentes e discentes da EJA referentes a situações em que as

identidades étnico-raciais são construídas no cotidiano escolar, além de problematizar como se entrelaçam, diante de práticas discursivas em documentos oficiais (PCNs), as propostas de ações político-pedagógicas visando ao reconhecimento da diversidade cultural, propondo atividades de intervenção voltadas para o trato com questões étnico-raciais, que contribuam para a construção de um ambiente escolar mais justo, mais humano. Para isso, foi adotada a pesquisa qualitativa, que traz à baila as relações humanas, com suas aspirações, crenças, conflitos, atitudes.

É importante ressaltar ainda que o preconceito não é só coisa de grupos sectários, pois surge, às vezes, da ínfima pretensão de valorizar a si mesmo, depreciando diferentes escolhas religiosas, sexuais, estéticas, musicais. Ele pode surgir disfarçado de humor, como na humilhação de um estudante por seu sotaque regional, ou pela forma como se veste, ou pela cor da pele. Uma escola que não discute posturas como essas, por não reconhecer seu potencial massacrante, avassalador, abre caminho para discriminações de etnia, idade, origem, gênero e classe e nos leva a uma reflexão de como as estratégias discursivas que atravessam as práticas pedagógicas elaboram sentidos que apontam existir no cotidiano escolar reflexões acerca das discriminações alusivas ao pertencimento étnico-racial?

Dessa forma, é preciso repensarmos o contexto educacional, as práticas sociais, a forma como a comunidade escolar enxerga as relações étnico-raciais, tema exigido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas e que propõe, além do saber tradicional, preocupações com questões contemporâneas, como a sexualidade, e com as relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Essa proposta dos PCNs, infelizmente, mostra-se como uma contradição na prática docente, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que trata a pluralidade cultural apenas no contexto folclórico, em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o Dia do Índio etc.

Embora ressaltemos essa significativa contribuição dos PCNs para o ensino e reflexões sobre os temas transversais, é importante também lembrar o papel da Linguística Aplicada (LA), que não se restringe ao ensino tradicional de conteúdos programáticos. De acordo com Moita Lopes (1996, p.123):

Há uma preocupação cada vez maior em LA com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo.

Assim, uma ação pedagógica realmente pautada pelo respeito à pluralidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença, em que os espaços discursivos sobrepõem a enfadonha e mecânica tradição conteudística, passando-se a valorizar as posturas e posicionamentos das pessoas, sempre visando à coletividade, descartando, pois, a mesquinhez do individualismo.

Principalmente na EJA, essa prática pedagógica corrobora para se evitarem a evasão escolar, o preconceito, além de contribuir para a formação dos discentes, tornando-os cidadãos mais críticos, participativos, capazes de realizar o sonho de criar uma sociedade mais significativa, que contribua para os crescimentos pessoal e profissional de todos os seus indivíduos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) supõe, em princípio, conceituá-la, entender as funções, saber um pouco da sua história e do seu público.

Trata-se de uma modalidade de ensino destinada a pessoas jovens e adultas que não tiveram oportunidade de escolarização nos ensinos Fundamental e Médio, na idade considerada apropriada. Como o conhecimento é um processo contínuo e o ser humano é um indivíduo inacabado, a escolarização nunca tem ponto final. Como mostra Freire:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca [...]. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados (FREIRE, 1997, p.64).

A continuidade do processo de educação nos seres humanos implica no reconhecimento de que sempre é possível aprender; não existe uma idade apropriada. Podemos aprender até o fim da vida se nos mantemos abertos ao novo. Enquanto existir vida nos seres humanos, existirá a capacidade de aprender sempre mais.

A Educação de Jovens e Adultos tem suas raízes no período colonial, com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, que tinham a intenção primeira de propagar a fé. Depois, o espaço escolar vai se constituindo como instituição. No entanto, essa modalidade de educação vem ao longo do tempo passando por vários processos de rupturas que constituem as transformações sociais. Mesmo que a Educação de Jovens e Adultos tenha se iniciado com os jesuítas, somente a partir do período imperial, por volta de 1870, ocorreu a criação, em quase todas as províncias do país, das chamadas escolas noturnas, dedicadas a atender a um público composto predominantemente de jovens e adultos.

É importante destacar que, mesmo antes dessa iniciativa do Império, a Constituição de 25 de março de 1824, por meio do seu Artigo 179, parágrafo XXXII, garante a instrução primária gratuita para todas as pessoas, exceto para os escravos e as mulheres, pois para estes a instrução não era obrigatória. Como se pode observar abaixo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte (BRASIL, 1824).

De acordo com Sales (2008), a história da educação de jovens e adultos no Brasil sempre esteve voltada para os interesses políticos e econômicos das elites. O autor supracitado diz que nestas políticas não se observa uma preocupação real para o desenvolvimento das pessoas por meio da educação, e sim uma intencionalidade utilitarista e pragmática para atender as elites.

Partimos do pressuposto de que a classe dominante tem interesse em que as pessoas apenas tenham o domínio da leitura e escrita sem, necessariamente, serem letradas, ou seja, que essa educação seja superficial para os jovens e adultos. Essa concepção é reforçada por Freire (1980) quando afirma que a educação é ato político e nunca é neutra.

Com isso, o autor (1982) está afirmando que não há educação sem intencionalidade, sendo assim o educador pode se utilizar dessa perspectiva política que é inerente ao ato de educar para transformar este ato em liberdade para o discente. Nesse contexto, o educador sai daquela esfera em que apenas repassa conteúdos e passa a trabalhar com a libertação da consciência política do sujeito, descaracterizando a educação como neutra, sendo enxergada como transformadora.

Observa-se nos textos de Paulo Freire (1982) que a alfabetização sem conscientização política não tem muito sentido, ou seja, é preciso que esta seja amparada pelo letramento. Como se pode observar a seguir:

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Nessa concepção, a educação é um momento do processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação e deve compatibilizar a teoria à prática, para que haja um sentido do ensinar e do aprender.

Seguindo sua trajetória, a educação de jovens e adultos no Brasil é contemplada na Constituição de 1934, que, em seu Artigo 150, garante o ensino primário integral e gratuito de frequência obrigatória a todos os indivíduos adultos da nação. Ainda garante alguns cursos de continuidade e aperfeiçoamento destinados para aos jovens e adultos. Segundo Sales (2008),

esses cursos eram práticos de artes e ofícios destinados a quem se interessasse, e, além deles, havia os cursos de aperfeiçoamento para os que já tinham alguma profissão definida.

Ainda de acordo com Sales (2008), estes cursos logo foram extintos, pois o presidente Getúlio Vargas alegava que estes serviam de propagadores dos ideais comunistas, por trazerem em seu fundamento os ideais de uma educação libertadora do estudioso Paulo Freire.

O período correspondente à presidência de Getúlio Vargas caracteriza-se como um período de intensas disputas políticas, em que o discurso educacional é muito importante para a proposta de desenvolvimento social. Os elevados índices de analfabetismo nos anos 40, no Brasil, traziam a necessidade de se ampliar os quadros educacionais, necessitando-se desenvolver uma Campanha Nacional de Massa em torno da educação. No entanto, só em 1947, o governo lança a Primeira Campanha de Educação de Adultos, que tinha como proposta alfabetizar os adultos em três meses, oferta de um curso primário em duas etapas de sete meses e a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (CUNHA, 1999).

No Plano Nacional de Alfabetização, de 1964, orientou-se que, para alfabetizar pessoas adultas que trabalham na construção civil, devem-se utilizar palavras, como tijolo, casa, cimento, reboco, pois são vocábulos que estão diretamente associadas com sua vivência social, tendo estas palavras uma relação direta com a vida desses alunos e, dessa forma, o processo de aprendizagem é facilitado.

Vale salientar que o plano Nacional de Alfabetização tinha como meta abranger todo o território nacional, porém, no mesmo ano da sua implantação, ocorre um golpe militar, conhecido como “O golpe de 1964”. Com isso, morre a proposta de uma educação inovadora. Logo em seguida, para substituir a campanha, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado em 15 de dezembro de 1967 pela Lei nº 5.379. Por ter sido criado no período militar, o MOBRAL se caracterizava por uma educação pautada apenas na codificação e decodificação, sem uma preocupação com a formação político-crítica, gerando analfabetos funcionais, um problema que se verifica até hoje.

A sociedade já não aceita o descaso com a educação por parte de alguns governantes, por isso são vários os movimentos no sentido de melhoria na educação. E, em 1934, com a promulgação da constituição, foi criado um Plano Nacional de Educação que indicava que era dever do Estado a educação de jovens e adultos (Art. 150). Nesse plano, estavam incluídas as normas para a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Porém, somente na década seguinte, surgem iniciativas mais concretas, visto que havia a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização para a grande camada da população até então excluída da sociedade (BEISIEGEL, 1982, p.177).

Pode-se dizer que essa preocupação surgiu dos movimentos que lutavam por uma educação de jovens e adultos que não fosse apenas com interesses econômicos, e sim que tornasse os jovens e adultos pessoas capacitadas para atuarem de forma consciente na sociedade.

Uma das iniciativas que merece destaque foi a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, do Serviço de Educação de Adulto, em 1947, a realização do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adulto, em 1947, O Seminário Interamericano de Educação de Adulto, em 1949, da Campanha de Educação Rural iniciada, em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, que marcaram uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Com os apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi criado, em 1947, o Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Diante da perspectiva de a educação servir de instrumento para o desenvolvimento do país, ela ganha novos estímulos, tendo maior destaque em nível nacional.

Em consonância com essas ações nacionais, órgãos como a UNESCO, tiveram influências bastante positivas, tornando legítimos os trabalhos que estavam sendo realizados no Brasil e motivando novos projetos para a erradicação do analfabetismo no país. Por meio dessas novas mudanças, os projetos políticos no Brasil passaram de agrário e rural para industrial e urbano, pedindo desta forma uma mão de obra qualificada e alfabetizada. Diante desta demanda, foram criadas várias escolas de ensino supletivo.

Em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adulto, que objetivava analisar as ações dos programas para combater o analfabetismo e solucionar os problemas nele existentes. Na oportunidade, foi denunciado que o processo de aprendizagem era superficial e o método era inadequado, pois era necessário se levar em consideração a população adulta e as diferentes regiões do país, bem como a precariedade das escolas e a qualificação do professor.

Essas críticas foram importantes porque despertaram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para que se pensasse um novo modelo pedagógico para a educação de adultos. Este paradigma era inspirado principalmente nos estudos do educador Paulo Freire. Nesse congresso, discutiram-se as novas Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Concluiu-se, em 1962, o novo Plano Nacional de Educação, sendo extintas, em 1963, as campanhas nacionais de educação de adultos.

O Ministério da Educação realizou em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização de jovens e adultos, organizado e planejamento a partir de orientações de Paulo Freire. No

entanto, com o golpe militar de 1964, todos os programas que visavam à alfabetização e ao fortalecimento de uma cultura popular das classes mais pobres das sociedades foram proibidos. Somente o Movimento de Educação de Bases (MEB) permaneceu, uma vez que este estava vinculado à Igreja Católica e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Governo Federal que, em 1967, autorizou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual tinha como principal objetivo erradicar totalmente o analfabetismo. Além desse objetivo, o movimento também tinha como finalidade preparar mão de obra necessária destinada aos interesses capitalistas do Estado. Em 1970, O MOBRAL foi implementado em todo o Brasil. E, em 1971, foi promulgada a lei 5.692, que garantia o ensino supletivo no Brasil, isso representou um grande avanço para a educação de jovens e adultos no Brasil, conforme mencionado abaixo:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; 1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (BRASIL, 1971).

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” substitui o termo Ensino Supletivo da Lei 5.692/71 e, no Brasil, atualmente, compreende o processo de alfabetização nas etapas correspondentes aos ensinos fundamental e médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade devida.

Já na década de 80, o Brasil viveu grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Em 1985, ocorre o fim o regime militar brasileiro e o Brasil começa a voltar ao processo de democratização no país. No entanto, neste contexto, o MOBRAL estava desacreditado nos meios políticos e, para substituí-lo, foi criada a Fundação Educar. Esta, diferentemente do MOBRAL, desenvolvia ações diretas de alfabetização, além de exercer a

supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas.

Em 1988, a constituição garantia o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos e isso representou um grande avanço para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA). Infelizmente, na década de 1990, a alfabetização de jovens e adultos ficou um pouco esquecida devido a diversos entraves como, por exemplo, falta de políticas específicas, pois o governo não priorizou a Educação de Adultos, ao ponto de fechar a Fundação Educar. Em contrapartida, alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer educação para os alunos da EJA.

Em 1996, o Rio Grande do Norte lança o Programa Alfabetização Solidária, em um evento nacional de Educação de Jovens e Adultos, que tinha como objetivo a etapa preparatória para a V CONFINTEA, Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Participaram como proponentes deste evento o Ministro da Educação, Paulo Renato, e Dona Rute Cardoso, representando a Comunidade Solidária.

O Projeto Alfabetização Solidária (PAS) foi uma das ações desenvolvidas pelo Conselho do Programa Comunidade Solidária no governo Fernando Henrique Cardoso. Este projeto teve início em 1997, com o apoio da UNESCO. O PAS recomendava uma ação conjunta entre Governo federal, empresas, administrações municipais e universidades.

Com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e de expandir o acesso de jovens e adultos à educação nos municípios que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo no país, o referido programa foi bem sucedido, refletindo resultados significativos até hoje.

Com no início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria priorizada, uma vez que esse índice ainda era muito alto, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. E logo foi instituída a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, objetivando acabar com o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo. Para alcançar essa meta, foi lançado pelo MEC o Programa Brasil Alfabetizado, realizado pelo Estado, municípios, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que se desenvolvam ações de alfabetização.

A partir de janeiro de 2003, na gestão do Presidente Lula, a alfabetização de jovens e adultos é anunciada como prioridade. Registra-se uma maior valorização, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Dentre as principais iniciativas para a área, pode-se citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e

Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA.

O PBA foi implantado em 2003, ficando posteriormente sob a responsabilidade da SECAD. Consistiu em uma ação descentralizada na qual a União suplementava financeiramente os demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos.

O ProJovem surgiu em 2005 e fazia parte da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Como parte de uma lista de ações que visavam à conformação de uma Política Nacional de Juventude, no início foi destinado à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Em 2010, de acordo com dados obtidos no Portal da Transparência (Controladoria-Geral da União), o ProJovem era o programa de EJA do governo federal com maior aporte de recursos diretos: R\$ 895,9 milhões. A título de comparação, nesse mesmo ano, o PBA tinha um investimento de quase R\$ 421 milhões e o Pronera tinha um total de quase R\$ 7,7 milhões.

É indiscutível, portanto, o crescimento e a valorização da EJA, que vem para oportunizar aos discentes uma possibilidade de crescimento profissional, inserindo-os efetivamente num mundo mais justo, menos excludente, como bem afirma Ventura (2008, p. 237):

As políticas públicas voltadas para a EJA, no Brasil, têm como foco a efetivação do direito à educação. Entretanto, os dados têm demonstrado que jovens e adultos continuam excluídos desse processo. O contingente de homens e mulheres submetidos à negação ou ao fracionamento da possibilidade da educação no sentido estrito, compõe um coletivo diverso, no que se refere à geração, à raça e à etnia, às questões de gênero, mas todos eles são sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Grande parte vive na pobreza extrema, submetidos à desigualdade social que caracteriza o modo de viver daqueles que, pelo lugar que ocupam na sociedade, são vítimas das “explorações e expropriações.”

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional– LDBEN, nº. 9.394 de 20/12/1996, como Modalidade de Ensino da Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino, tendo sua finalidade e extensão estabelecidas nos artigos 37 e 38 desta lei e pela Resolução CNE/CEB Nº. 01, de 05 de julho de 2000. Conforme essa mesma lei, a faixa etária é de 15 anos completos para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos, para qualquer um dos Ciclos. Sendo assim, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino específica, responsável pela escolarização das pessoas que não puderam ter acesso ou continuidade aos estudos na faixa etária correspondente. A estrutura Curricular da Educação de Jovens e Adultos está organizada em dois segmentos, quais sejam:

- * O primeiro segmento é constituído do Ciclo de Alfabetização, Ciclo I e II, corresponde do 1º ao 5º ano, com duração de 01(um) ano letivo para cada ano.
- * O segundo segmento é constituído dos Ciclos III e IV que correspondem do 6º ao 9º ano, com duração de 01(um) ano letivo. Tanto o primeiro como o segundo segmento terão a duração mínima de 208 dias letivos e carga horária mínima de 800 horas.

Buscando atender à demanda apresentada por sua clientela, é importante frisar que a Escola *locus* da pesquisa tem desenvolvido suas atividades visando à aprendizagem do alunado da educação de Jovens e Adultos e tem trabalhado, ainda, os componentes curriculares que fazem parte da matriz da EJA de forma interdisciplinar e com metodologia diversificada em sala de aula e em outros espaços educativos em forma de seminários, palestras, desenvolvimento de projetos, discussões temáticas, atividades culturais, oficinas etc.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos no nosso estado, em especial na cidade de João Pessoa, a Secretaria de Educação propõe alguns objetivos das modalidades de ensino e das áreas de conhecimento, tais como:

Ciclos I e II: Língua Portuguesa - Aperfeiçoar a competência comunicativa dos alunos, proporcionar eficiência na produção e interpretação de textos orais e escritos, atender as necessidades pessoais do indivíduo para acessar e participar do mundo letrado. Matemática - Valorizar a matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo reconhecendo sua importância em nossa cultura. Estudo da Sociedade e da Natureza - Desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudam a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa.

Ciclo III: Língua Portuguesa – Despertar o educando para a necessidade do estudo da Língua Portuguesa como instrumento de socialização e de aquisição de novos conhecimentos. Inglês – Despertar para a importância do idioma inglês no mundo globalizado. Ensino

Religioso – Analisar o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão de consciência resposta de ser humano. Artes – Promover alfabetização visual, através de conteúdos de história da arte, dos elementos da linguagem visual/estética e do próprio repertório do aluno, estimulando-o a desenvolver uma visão reflexiva individual e coletiva da arte. Matemática – Procurar contextualizar ao máximo os conteúdos matemáticos dentro da atualidade e socialização dos estudantes, enfatizando a resolução de problemas relacionados com esse contexto. Ciências – Compreender a natureza/ ambiente como agente de transformação do mundo em que vive em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente. Geografia – Estudar o espaço reconstruído pela sociedade humana, onde a dinâmica da natureza também é importante, mas não o ponto de partida. História – Despertar no aluno a capacidade de situar-se como sujeito histórico e fazer a leitura de fatos através da linha do tempo e oportunizar as condições para o desenvolvimento da capacidade de compreensão acerca das relações sociais e culturais do seu entorno, da sociedade e do mundo como todo.

Ciclo IV: Língua Portuguesa – Despertar o educando jovem/adulto para a importância do estudo da Língua Portuguesa. Inglês – Despertar para a importância do idioma inglês no mundo globalizado. Ensino Religioso – Compreender o significado da presença do transcendente nas culturas religiosas judaico e islâmica. Artes – Compreender a utilização da Arte como linguagem, através de atitudes de busca individual ou de grupo, articulando a percepção, a imagem a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao vivenciar e fruir produções artísticas. Matemática – Procurar contextualizar ao máximo os conteúdos matemáticos dentro da atualidade e socialização dos estudantes, enfatizando a resolução de problemas relacionados com esse contexto Ciências – Entender o funcionamento do corpo humano, compreendendo a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos promovidos por diferentes agentes físicos, químicos e biológicos. Geografia - Estudar o espaço reconstruído pela sociedade humana, onde a dinâmica da natureza também é importante, mas não o ponto de partida. História - Possibilitar a formação de indivíduos capazes de compreender a realidade e posicionar-se criticamente e favorecer um amplo entendimento sobre a estrutura organizativa de poder das sociedades contemporâneas.

Além disso, em cumprimento à Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, a escola *locus* da pesquisa inseriu em seu currículo o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena como um dos conteúdos programáticos. O dia 20 de novembro, data destinada para a reflexão da consciência negra é enfatizada em nas ações pedagógicas, a partir de atividades diferenciadas, como exposição de documentários, apresentação de danças, de peças teatrais,

realização de palestras, etc. De acordo com a Lei, “são incluídos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Ainda de acordo com o artigo, “os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

2.1 SOBRE AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ADULTOS (CONFINTEAS)

Ao se referir à EJA, é imprescindível destacar as Confinteas, o maior evento internacional da Educação de Jovens e Adultos, convocado e coordenado pela Unesco, que visa promover o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagem de jovens e adultos em âmbito internacional (BRASIL, 2009a).

Realizada a cada doze anos, a primeira Confintea, aconteceu um ano após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1949, em Elsinore Dinamarca, contemplando como título “Educação de adultos” (AZEVEDO, 2010). A primeira Conferência objetivou discutir as necessidades básicas da EJA, privilegiando, dentre outros itens, a adequação dos conteúdos às necessidades funcionais dos discentes.

Já a II Conferência, que foi realizada em Montreal, Canadá, em 1960, tendo como título “A educação de adultos em um mundo mutável” (AZEVEDO, 2010). Ela discutiu o contexto do aumento populacional, das tecnologias e, sobretudo, a aprendizagem como tarefa mundial.

Na III Confintea, realizada em Tóquio, sob o título “A educação de adultos no contexto educação ao longo da vida” (AZEVEDO, 2010), destacou-se que a Educação de Adultos possuiria como paradigma ideológico a aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo um conceito mais amplo de educação sustentado na educação de tempo integral.

A IV Conferência, sob o título “O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências”, transcorreu na França, em 1985 (AZEVEDO, 2010). Nela, objetivou-se ressaltar o cumprimento de uma educação de qualidade, que possibilite o desenvolvimento as habilidades individuais e coletivas.

Em 1997, em Hamburgo, com o tema “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI”, aconteceu a V Confintea. (AZEVEDO, 2010). Nela, propunha-se um processo

de aprendizagem que não ficasse aquém dos conhecimentos e das habilidades dos discentes, mas os preparasse para uma participação no meio social, superando os mais complexos desafios. Nesse evento, surge a “Declaração de Hamburgo – Agenda para o futuro”.

No Brasil, em 2009, acontece VI Confintea, realizada no estado do Pará, sob o tema foi “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da Educação de Adultos”. Analisou os avanços acontecidos desde a V Confintea, procurando assegurar as propostas educacionais discutidas nas Conferências. Dessa forma, fica clara a necessidade de se ter um olhar especial para a Educação de Jovens e Adultos, preparando os educandos, não apenas para as questões profissionais e trabalhistas que cerceiam o mundo, mas também para que eles participem de maneira ativa do processo de construção de uma sociedade mais justa, evidenciando-se as questões sociais nas quais estão inseridos.

2.2 DOCENTES E DISCENTES DA EJA, DISCURSIVIDADES E SUBJETIVIDADES

Vivenciamos um momento de muitas discussões, interrogações frente à problemática da relação étnico-racial nos ambientes educacionais. Sem dúvida, ainda há muito o que se fazer para que esse problema seja questionado, refletido e debatido. São humilhações que começam na sociedade e culminam no cotidiano escolar, através de práticas discursivas, refletindo um contexto desumano e estarrecedor, pautado de um niilismo que enfraquece o principal papel da escola, que é educar e formar cidadãos conscientes e competentes.

São essas discursividades que expõem o fiasco nas instituições, gerando espaços marginais significativos para os poderes vigentes, pois, segundo Foucault (1995, p.120),

O discurso não é um conjunto de signos, elementos significantes que remetem a conteúdos e representações. Discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. A linguagem não é correlata ao social, é constitutiva dele. Não há uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade; o que há é uma construção conjunta do linguístico e do social. Por isso, o discurso não é simplesmente algo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação da sociedade. O discurso é aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar.

Nessa perspectiva, analisar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana significa repensar o processo de constituição do cotidiano escolar, que tende a fabricar formas de individualidades e disposições epistemológicas que evitam a formação de sujeitos capazes de romper com estratégias de poder e de inventar uma nova realidade, na perspectiva de uma educação libertadora, democrática e consciente.

A sociedade em que vivemos é capitalista e, conseqüentemente, traz à tona a exploração do ser humano pelo ser humano, o que gera as desigualdades sociais. Desde crianças, percebemos que alguns têm muito dinheiro e poder e outros sobrevivem da labuta diária da falta de reconhecimento e de remuneração justa. Nesse contexto, é de fundamental importância que os educandos passem por uma formação que faça florescer o pensar de forma crítica e reflexiva, para que tal consciência seja ampliada no sentido de dar a conhecer os meandros da sociedade da qual fazemos parte, desde suas origens, para o reconhecimento de que nada é prontamente dado e acabado, mas sim, construído coletivamente enquanto prática social.

Dessa forma, é imprescindível que a escola contribua incessantemente para a formação de uma consciência coletiva libertária, que subjugu práticas discursivas discriminatórias e preconceituosas quanto à condição social, etnia, gênero, orientação sexual, etc. presentes na sociedade atual, pois, como bem afirma Foucault (2007. P. 123),

A escola é uma instituição de fundamental importância. É a ponte entre conhecimento e a vida, prepara para o mundo do trabalho e possibilita o exercício da cidadania. Essa instituição reflete o pensamento da sociedade e legitima o que esta exige dela e como instituição que veicula poder e disciplina corpos.

A escola, portanto, tem um papel importante porque auxilia a cidadania, no entanto, ao se pensar nessa instituição, recorre-se ao pensamento de Saviani (2001), para refletir sobre de que maneira há uma prática social que não reproduz as práticas legitimadas das classes dominantes. Para ele, o educador falha na compreensão de seu aluno na medida em que não se reflete que este deve ser visto como um sujeito concreto, uma vez que estão imbricadas relações sociais e subjetividades que não podem ser desvinculadas do contexto educativo.

Além disso, em se tratando da EJA, a escola também deve estar atenta às transformações que vêm ocorrendo, com o desenvolvimento da tecnologia, a globalização econômica e a revolução na área das comunicações. Sendo assim, o ambiente escolar deve ser favorável para que os discentes dessa modalidade de ensino descubram as implicações positivas (e por que não negativas?) dos processos supracitados, colaborando para a diminuição da alienação a que todos estamos propensos, principalmente com o advento da cultura de massas. Outrossim, explicitar a importância da democracia, não apenas como aspecto político, mas também como um paradigma das relações ético-políticas também deve explicitar o valor da democracia não só enquanto sistema político que permite a manifestação

das mais diversas vontades e opiniões esforçando-se por alcançar um consenso, mas principalmente como parâmetro das relações ético-políticas, abominando qualquer tipo de autoritarismo, principalmente no cotidiano escolar, que deve promover o desenvolvimento pessoal e social do(a)s educando(a)s, com discursividades e práticas sociais que reafirmem os direitos de cidadania e a imperatividade de lutar sistematicamente pela concretização dela.

Vale ressaltar, entretanto, que os docentes somos os sujeitos responsáveis na condução dessas grandes lutas pelas transformações sociais, revendo ações pedagógicas arcaicas, tradicionais, não condizentes com práticas sociais que evidenciam um ensino cheio de esperanças, cercado por um porvir repleto de perspectivas vitoriosas, sem preconceitos, focado na formação de pessoas idôneas, esperançosas, capazes.

Abandonar essa ultrapassada metodologia significa transformar o cotidiano escolar e os sujeitos que dele fazem parte. Significa “enxergar” o discente e não silenciar diante das discriminações que nos cerceiam, que nos consomem. Significa abandonar o individualismo e festejar calorosamente a coletividade, respeitar as diferenças, o diferente tão igual. Entretanto, como aponta Lopes (1996),

a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e por que ensinar. Em geral, os professores recebem uma formação acadêmica a partir de certos modismos, pautada em dogmas e teorias que desconsideram a realidade cotidiana da sala de aula.

É imperativo, pois, que a escola, e os docentes de modo especial, percebam que o trabalho com a linguagem estrutural, cheia de memorização, regras e conceitos não traduz um processo de ensino-aprendizagem, mas uma decodificação conteudística, desconsiderando o conhecimento empírico do discente, tão importante nas manifestações discursivas e sua construção de sua subjetividade.

Vale ressaltar, ainda, que a língua é uma forma de ação que marca as várias situações do nosso dia a dia. Por meio dela, ocorre a nossa interação, denotando o modo de ser e o papel social do indivíduo na sociedade. Dessa forma, os aspectos gramaticais não podem deixar de ser considerados à luz dos comportamentos da linguística aplicada, que visam à interação pela linguagem, que colocam o discurso como sendo produzido por um locutor que interage com o interlocutor, objetivando discutir problemáticas que afligem a sociedade e a escola.

Nesse sentido, o trabalho com questões étnico-raciais na EJA passa a ser a voz ouvida e analisada em sala de aula, levando em consideração as aptidões cognitivas e a linguagem da vida real do interlocutor, que são responsáveis por sua transformação física, social e profissionalmente, trazendo à tona o respeito ao diferente, às crenças, aos valores.

Dessa forma, estaremos discutindo as diferentes relações e os desafios para o enfrentamento à exclusão dos diferentes grupos por questões étnico-raciais, considerando os princípios e diretrizes da educação inclusiva e, ainda, o contexto no qual estamos inseridos, que é uma sociedade plural e desigual:

A pluralidade cultural existente no Brasil é fruto de um longo processo histórico de interação entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo em que permite seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se a permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade (BRASIL, 1997a, v. 10. p. 28).

É com base nessa preocupação sobre a desigualdade e as injustiças que assolam a nossa escola que devemos focar a nossa análise, não apenas com um intuito de demonstrar dados, mas com o propósito de fazer circular práticas discursivas que elaboram sentidos em torno do convívio com as diferenças em contextos sociais, sobretudo no escolar.

3 APORTES TEÓRICOS

Aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outras pessoas, certo número de operações em seu próprio corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação em si mesmo, com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução livre).

O referencial teórico utilizado neste trabalho é delineado com foco nas concepções de subjetividade, relações de poder, discurso, interdiscurso. Nesse sentido, utilizaram-se ferramentas conceituais das teorizações foucaultianas, da Análise do Discurso Francesa e se insere na área da Língua Aplicada, através do estudo de concepções de linguagem, a partir das teorias de Moita Lopes.

3.1 SUBJETIVIDADE

O filósofo francês Michel Foucault (1995, p. 232) faz referência ao sujeito, problematizando-o como assunto principal de sua obra, em vez do poder. Para o filósofo, o sujeito se posiciona histórica e socialmente numa conjuntura de estratégias de poder, que se caracteriza como

[...] conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de “estratégias” os mecanismos utilizados nas relações de poder. Porém o ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de confronto (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Conforme as teorizações foucaultianas, o sujeito se constitui a partir dos discursos concretos de verdade, em situações reais, por isso ele tem de ser visto em constante movimento de transformação, agindo e pensando sobre todo o campo social, que é formado pelas relações de poder. Essas relações são constituídas por regras que caracterizam a convivência social da qual se deriva o sujeito.

Em se tratando da subjetividade, é imprescindível mencionar que esta ocorre quando se percebem os modos de vida, os outros discursos de verdade assumidos pelo sujeito, que

formarão as relações sociais de que se vale a sociedade moderna, com suas tecnologias de dominação em detrimento à tecnologia do eu que permite

os indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outras pessoas, certo número de operações em seu próprio corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação em si mesmo, com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução livre).

Assim, por surgirem na modernidade os diferentes discursos e técnicas de dominação (punição e vigilância), vêm à tona também outras subjetividades que caracterizam a relação de poder de que se constitui a sociedade moderna, tornando o sujeito o centro das discussões e das discursividades que compõem as ações cotidianas da construção do social.

3.2 TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS SOBRE PODER

Discernir sobre as teorias e pensamentos de textos tão complexos, como os do filósofo Michel Foucault, não é tarefa fácil, uma vez que suas ideias ultrapassam os limites do tempo, questionando condutas e comportamentos envoltos de sujeitos concretos, levando-nos a uma reflexão sobre construção de sentido que permeia os indivíduos em suas práticas sociais.

Em suas reflexões, Foucault (1990) aborda uma forma diferente de poder, propondo uma nova concepção acerca do tema, deixa de lado a ideia de poder numa perspectiva coercitiva, embasado por relações opressoras, que suprimiam e manipulavam a liberdade.

Para Foucault, o poder apresenta-se como algo “enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e escondido, investido por toda a parte” (FOUCAULT, 2001, p. 118). Assim, o filósofo o concebe enquanto movimento capaz de construir e educar:

Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas - o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 1984, p. 8).

Na perspectiva foucaultiana, o poder é compreendido como estratégia, uma funcionalidade que perpassa as relações sociais. Acerca disso, Foucault (1999, p. 29) ressalta:

Ora, o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido, não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a uma batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

As relações de poder encontram-se em todas as esferas sociais: nas instituições religiosas, educativas, econômicas, do estado, assim como na família. O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 2001). E isso é bem perceptível quando se trata do cotidiano escolar, onde sujeitos travam duelos discursivos frequentemente, marcando os territórios delimitados da hierarquização, pondo em destaque os pensamentos e ideais sobre o outro.

3.3 ANÁLISE DO DISCURSO: um recorte teórico

3.3.1 Discurso

Adotou-se nesta pesquisa, os procedimentos de Análise do discurso (AD) de orientação francesa, na intencionalidade de analisar os efeitos de sentido que perpassam as narrativas de docentes e discentes da EJA acerca de questões étnico-raciais no ambiente escolar, levando em consideração discurso enquanto prática social.

Segundo Orlandi (2001, p. 15), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Ressaltamos, portanto, que, na perspectiva da AD, o discurso é prática; constitutivo do homem e permeado por aspectos históricos. Assim:

A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2001, p. 16).

Dessa forma, trabalhar com a língua é analisar todo o contexto em que ela está inserida, não levando em consideração situações abstratas de um mundo imaginário, mas a relação de sentido, através da funcionalidade, das discursividades, do dito, das situações sociais concretas.

O discurso, para Foucault (1993), é o encadeamento de significantes em si mesmo e de outros discursos externos. Não possui foco no significado e sim no significante e, portanto, no imaginário dos receptores. Reproduz “de” e “para” esse imaginário consolidando a função de perpetuar as leis, regras, normas, valores implícitos “no verdadeiro” socialmente aceito. O termo discurso estabelece uma relação entre a língua e práticas no contexto social, acerca das constituições de sentido:

Para Foucault essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, nem as circunstâncias em que esse discurso se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. A partir dessas relações é que se institui a noção de regra e regularidade discursivas (BOAS, 1993, p. 63).

Assim, ao analisarmos os relatos dos docentes e discentes da EJA, foi possível perceber os vários sentidos por que perpassam as discursividades desses sujeitos, determinando situações sociais e conflitos históricos que constroem, não apenas o ambiente escolar, mas todas as esferas sociais a que pertencem.

3.3.2 Interdiscurso, enunciado e formação discursiva

Para Orlandi (2001, p. 31), o interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Para a autora, ele é algo que surge de um lugar independente, é a memória discursiva, é algo que causa efeito no que se está sendo dito. Partindo dessa premissa:

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do discurso nos permite, [...], remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 32).

Compreende-se, pois, que somos seres discursivos, e a descrição da forma de interdiscurso, na visão de Orlandi, pode ser observado no conceito a seguir sobre a relação entre enunciados:

[...] Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Tal alusão sobre a relação entre enunciado ocorre, segundo Foucault (2008), porque ele não é efêmero, traz em si a condição de ficar eternizado, armazenado na memória, sempre aberto às mudanças. Trata-se, portanto, da memória discursiva.

Depois dessa referência ao enunciado, na perspectiva foucaultiana, traremos a noção de formação discursiva, proposta por ele para abordar o entrecruzamento de enunciados no discurso.

Para compreender a noção de formação discursiva, tomada como grupo de relações entre enunciados, Foucault apresenta quatro hipóteses: 1a) os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto; 2a) para definir um grupo de relações entre enunciados deve-se levar em conta sua forma e seu tipo de encadeamento; 3a) não se poderia estabelecer grupos de enunciados determinando-lhes o sistema de conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo? 4a) a identidade e a persistência dos temas podem relacionar os enunciados de uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2002:35-43).

Sobre as hipóteses apresentadas, o filósofo francês, em relação à primeira, aponta “séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações” (2002:42). Em relação à segunda, esse autor mostra a existência de formulações de níveis muito diferentes e de funções demasiado heterogêneas para poderem ligar-se e compor-se em uma figura única e para simular uma espécie de grande texto ininterrupto (FOUCAULT, 2002:42). Para a terceira hipótese, o teórico indica a presença de conceitos que diferem em estrutura e regras de utilização, que se ignoram ou excluem-se uns aos outros e que não podem entrar na unidade de uma arquitetura lógica. Sobre a quarta hipótese, demonstra que ao invés de identidade e persistência temática, encontram-se

possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes (FOUCAULT, 2002:42-3).

De acordo com Foucault:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria” (...) (FOUCAULT, 2003:43)

Para o filósofo (2003), o que concerne a uma formação discursiva e o que possibilita a delimitação de suas relações conceituais, entre outras coisas, é o modo como o conjunto de enunciados, relacionados a um campo conceitual, está ligado às técnicas de reescrita, bem como “a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto” (FOUCAULT, 2002:66). O filósofo sugere que, para compreender o entrecruzamento conceitual de uma formação discursiva, devemos nos recuar em relação ao jogo conceitual manifesto, e buscar determinar a quais esquemas de co-relação os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso. Para o autor, a compreensão da ordem discursiva a que se vinculam enunciados requer identificar como os elementos recorrentes de outros enunciados “são retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirindo novos conteúdos semânticos” (FOUCAULT, 2002:67).

Nessa perspectiva, as discursividades de docentes e de discentes que se constituíram como colaboradores da pesquisa elaboram sentidos atinentes a acontecimentos étnico-raciais que ganham visibilidade no contexto escolar da EJA, por entendermos que suas narrativas são indispensáveis para a compreensão de experiências sócio-históricas vivenciadas nesse cenário escolar.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

No dia 12 de agosto de 2015, eu, professor de Língua Portuguesa há 20 anos, formado pela UFPB, com especialização em Fundamentos da Educação (UEPB), dirigi-me à escola em que trabalho, situada na zona urbana de João Pessoa, e lá fui recebido pelo corpo diretivo e por alguns professores da EJA, que tinham aula naquele dia. No intervalo das aulas, reunimo-nos e expus a intenção de locar a escola como campo de pesquisa qualitativa e apresentei os aspectos gerais da proposta, esclareci dúvidas suscitadas quanto à temática e quanto à ética e ao sigilo dos dados coletados e sobre o voluntariado. Apresentei o questionário para docentes e tirei algumas dúvidas sobre as questões propostas. Dessa forma, não houve problemas em relação à autorização da escola para *locus* da investigação, nem dificuldades para que os docentes e discentes se voluntariassem enquanto colaboradores da pesquisa.

Vale salientar que foram adotados os procedimentos para o recolhimento de assinatura do documento de autorização e participação na pesquisa – TCLE -, com a finalidade de orientar o voluntariado sobre as condições que cada um deveria assumir, a partir do momento em que aceitasse colaborar com a pesquisa. Também foram ressaltadas as minhas obrigações éticas com os participantes e com as respostas e os textos produzidos por eles.

No primeiro momento da pesquisa, utilizei um questionário semiestruturado, contendo cinco questões (para os docentes), sendo quatro de cunho objetivo e uma de caráter discursivo, e quatro questões (para os discentes), sendo três de cunho objetivo e uma de caráter objetivo, voltadas para a identificação de possíveis atividades sobre a diversidade cultural no contexto escolar, a partir de situações experienciadas sobre essa temática pelos discentes e docentes. O propósito da adoção desse procedimento se deu em face da importância de relacionar as práticas discursivas de identidades, que se sobressaem nas unidades investigadas e, ainda, para que pudéssemos identificar qual, dentre as questões étnico-raciais, aquela mais visível do cotidiano escolar da EJA. Vinte discentes e dezessete docentes participaram da pesquisa. Combinamos que os questionários com as respostas seriam entregues no prazo de uma semana, conforme o calendário de aula de cada participante.

No segundo momento, antes de iniciar a Roda de Conversa, expus para os docentes e discentes um vídeo motivador, com cenas do filme “Homens de Honra” (2000), do diretor americano George Tillman Jr. Nele, é relatada a história de superação de Carl Brashear, primeiro negro a ingressar na marinha americana, superando as mais abomináveis ações preconceituosas.

Depois da exposição e comentário sobre o filme, houve a participação de treze docentes e dez discentes da EJA, em que discutimos questões acerca da pluralidade étnico-racial, citando exemplos, causas, consequências, visibilidades e silenciamentos. A roda de conversa foi dividida em três momentos, para atendermos à disponibilidade dos docentes, e em dois momentos para discutirmos com os discentes. Nela foi possível perceber as inquietações discursivas acerca das relações étnico-raciais por parte dos discentes e dos próprios docentes, o que caracteriza o cotidiano escolar conflitante em que estamos inseridos.

É importante destacar, também, que todos os participantes, tanto no questionário quanto na roda de conversa, tiveram seus nomes preservados. No questionário, pediu-se a identificação da idade, do sexo, da religião, da cor e, exclusivamente para os docentes, da formação e do tempo de atuação na profissão. Assim traçaríamos um perfil dos sujeitos pesquisados.

Em relação às declarações por parte dos docentes, foi possível observar que a faixa etária deles varia entre 29 e 57 anos de idade; quatro são do sexo masculino e treze do feminino. Quanto ao item sobre religião, dez declararam-se católicos, três disseram ser evangélicos, um adventista, um espírita e dois não declararam. Acerca da cor, onze se dizem pardos, cinco declararam-se brancos, um preto e outro não preencheu. Ainda foi possível identificar que dezesseis, dos dezessete docentes, têm curso superior e cinco deles possuem pós-graduação; o tempo de atuação no magistério varia entre 3 e 20 anos.

Já em relação às declarações dos discentes, consideramos apenas os questionários dos que responderam à questão discursiva (subsídio imprescindível para a análise discursiva desta pesquisa), totalizando vinte, e foi possível apreender que a faixa etária varia entre 14 e 61 anos de idade; cinco são do sexo masculino e quinze do feminino. Quanto ao item sobre religião, treze declararam-se católicos, cinco afirmam ser evangélicos, um disse não possuir religião e o outro não preencheu. Em relação à cor, sete se autodeclararam pardos, oito declararam-se morenos, dois disseram-se brancos; dois, negros e o outro, preto.

Em referência à roda de conversa, indagações sobre relações étnico-raciais no cotidiano escolar desencadearam as discursividades dos sujeitos formadores da EJA. E houve, ainda, uma preocupação em torno da preservação dos nomes dos colaboradores. Portanto, os discentes foram identificados pela letra A; os docentes, pela letra P e eu, através da E.

Observadas as respostas atribuídas ao questionário e transcritas as falas da roda de conversa, selecionei algumas narrativas dos docentes e dos discentes e vi-me diante de um corpus cujos mecanismos linguísticos produzem discursividades que deveriam ser

criteriosamente categorizadas, pois eles traduziam efeitos de sentidos que direcionariam e orientariam abordagem que daríamos à pesquisa. Vale salientar que as reflexões contidas nessa investigação são subsídios primordiais para questionamentos discursivos e práticas educativas acerca da relação étnico-racial, uma vez que a linguagem não pode ser considerada simplesmente um instrumento de comunicação. É uma forma de ação que marca os vários contextos em que estamos inseridos. Por meio dela, os sujeitos, m situações reais, interagem, demarcando o modo de pensar, os papéis sociais etc., pois “uma pessoa pobre não é só pobre, mas também homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, preta ou branca, jovem ou velha... (MOITA LOPES, 2003, p. 310). Assim, é possível perceber que, partindo dos espaços reais problematizados, encontraremos ferramentas para transpor as exclusões e, enfim, chegarmos a uma proposta pedagógica que defenda o interesse coletivo, combatendo quaisquer tipos de preconceitos.

Com essa perspectiva, realizou-se a análise dos questionários e da roda de conversa, a partir de concepções de subjetividade, discurso, interdiscurso, buscando interpretar efeitos de sentidos de discursividades que atravessam os relatos dos docentes e dos discentes.

4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Para este trabalho, foi adotada a pesquisa qualitativa, que apresenta as relações humanas, com suas aspirações, crenças, conflitos, atitudes, conforme bem descreve Minayo (2010, p.57):

... é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Neste tipo de pesquisa, levam-se em consideração os comportamentos, os conflitos, os ambientes. E o pesquisador, de forma relevante, passa a ser também um objeto da pesquisa, por participar pessoal e objetivamente do estudo, das angústias que circundam os sujeitos concretos.

Assim, mediante a problemática levantada nesta pesquisa, o viés qualitativo permite uma análise mais minuciosa:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem as práticas e as coisas são inseparáveis (DESLANDES, 1999, p. 24).

A pesquisa qualitativa, portanto, objetiva analisar as experiências de vida, deixando o aspecto quantitativo como secundário. A preocupação dela é, ainda, aproximar os sujeitos envolvidos na narrativa, descrevendo os sentimentos, as preocupações que afligem o mundo contemporâneo e, mais precisamente neste estudo, o ambiente educacional da Educação de Jovens e Adultos, com todas as aflições dizíveis e indizíveis, fazendo com que o pesquisador, o pesquisado e o leitor façam uma reflexão crítica à procura de trazer à baila (sempre questionando) os problemas plurais que existem na sociedade e na escola.

É importante ressaltar também que este tipo de pesquisa, em se tratando do universo escolar, possibilita aproximar as relações e interações que formam o nosso cotidiano de ensino-aprendizagem, possibilitando-nos refletir sobre o meio em que vivemos, sobre a escola, que agencia a cidadania, e sobre o sujeito, a quem se deve direcionar um olhar menos técnico e mais humano, pois, como bem menciona Saviani (2001),

o educador falha na compreensão de seu aluno na medida em que não se reflete que este deve ser visto como um sujeito concreto, uma vez que estão imbricadas relações sociais e subjetividades que não podem ser desvinculadas do contexto educativo. Nessa perspectiva, o discente não pode ser compreendido como uma abstração, um corte, contendo somente uma compreensão objetiva da realidade.

Assim, o educador e a escola não podem mais observar o discente como um ser abstrato, cercado de pretensões meramente materiais. Não! Ele é um sujeito com aspirações humanas, com risos e choros. É preciso combater os conflitos acerca da intolerância que cerceia o ambiente escolar, deixando de lado o discurso mascarado e ideológico da inclusão e procurando elaborar práticas exequíveis que combatam o mal da exclusão.

Reconhecer os caminhos, os processos sociais envolvidos na aquisição da aprendizagem é o passo inicial para que docentes e discentes convivam num ambiente favorável à importante e desafiadora tarefa de ensinar e compreender para a aprendizagem. Um outro consenso entre os educadores é que tanto mais significativo é o objeto de estudo, maior será a manifestação do desejo do aprendiz. Furtado (2008, p. 62) nos direciona para o seguinte entendimento acerca da aprendizagem significativa:

É aquela que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte de quem aprende, o que desencadeia uma atitude proativa que tenta desvendar o novo e (re)construir conceitos que ampliam cada vez mais a habilidade de aprender.

Os docentes e discentes necessitam compreender qual deverá ser a aplicabilidade do conhecimento ao qual eles estão sendo submetidos. Esse parece ser o caminho mais curto para se chegar ao sentido maior da aprendizagem. Não se concebe mais armazenar uma quantidade de informações das quais não se fará uso na vida prática, do contrário ela se torna frágil e superficial. Pozo (1998, p. 214) assim afirma:

A aprendizagem significativa se produz quando se relaciona ou se assimila uma informação nova a algum conceito inclusivo já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, que seja relevante para o novo material que se tenta aprender.

No entender de Pozo (1998), faz-se necessário, além das condições favoráveis para a aprendizagem, um conhecimento sobre a história de vida, dos interesses e da realidade de quem aprende. Isso se tornará possível mediante a abertura para que o aprendiz se manifeste, se posicione diante do conhecimento que está lhe sendo apresentado.

Para Isabel Parolin (2009), “a aprendizagem está diretamente ligada a desenvolvimento, a aprender a pensar, a refletir, a permitir-se perguntar e em saber estar bem no grupo e para o grupo” (PAROLIN, 2009. p. 23). Portanto, o conceito de aprender para a vida e para a convivência em grupo são os fundamentos norteadores da nossa ideia de aprendizagem e causa *sine qua non* da nossa pesquisa.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O *locus* da investigação é uma escola pública de ensino fundamental, situada na zona urbana de João Pessoa. A Escola possui uma área ampla, contém 11 salas de aula, onde 823 alunos estão matriculados nos turnos manhã, tarde e noite, distribuídos em 14 turmas do Ensino Fundamental I, 8 turmas do Ensino Fundamental II e 8 Turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – com 186 alunos - e Programa Mais Educação (PME). A estrutura física está definida conforme a tabela abaixo:

Ambientes	Quantidade
Salas de aula	11
Laboratório de Ciências	01
Laboratório de Informática	01
Banheiros para alunos	04
Banheiros para funcionários	01
Auditório	01
Biblioteca	01
Secretaria	01
Sala da Equipe Especialistas	01
Direção	01
Sala de professores	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Pátio Interno	01
Sala de Vídeo	01
Quadra Coberta	01
Pátio Externo	01
Sala do PME (Programa Mais Educação)	02
Quadra de areia	01
Sala de AEE (Atendimento Educacional especializado)	01

Tabela: Estrutura física da escola

O quadro funcional é formado por um total de 83 profissionais da educação. A maioria dos funcionários são prestadores de serviços, alguns estão presentes desde a fundação da escola. Alguns componentes de apoio residem nas proximidades, portanto são membros da comunidade local. Com relação à escolaridade da comunidade escolar, 8,7% possuem apenas o Ensino Fundamental, 10% possuem Ensino Médio completo e os demais têm nível superior e atuam na sua área de formação acadêmica.

A Instituição conta, ainda, com uma equipe de funcionários técnico-administrativos e pedagógicos, constituída por 04 gestores (gestor geral e três gestores adjuntos), duas supervisoras, um psicólogo e uma assistente social.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

(Bakhtin-Volochinov, 1988. P.36)

Na perspectiva de delinear como são constituídas as subjetividades em narrativas de docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos, analisamos a construção de sentidos em relatos de docentes e discentes da EJA e posicionamentos críticos que corroboraram para a fundamentação desta pesquisa.

A análise dos sentidos presentes nos discursos que compuseram os questionários e as Rodas de Conversa aplicados aos sujeitos formadores da EJA nos ofereceu subsídios que nos permitem tecer algumas considerações sobre a constituição das subjetividades dos docentes e discentes no que concerne as questões étnico-raciais. Nessa investigação, pretendeu-se dar voz aos docentes e discentes para que pudessem relatar episódios que indiciem o convívio no ambiente escolar, face à diversidade cultural.

Assim, é possível ratificar que os discursos que formam os sujeitos trazem situações sociais e históricas, pois o discurso é

um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1960, p. 43).

É no discurso, portanto, que o sujeito se constitui, levando-se em consideração os aspectos sociais que o cercam, as ideologias, os costumes. E isso é perceptível nas falas dos docentes e discentes, pois apreendemos efeitos de sentidos que apontam para uma certa desmotivação, angústia diante da narração de fatos por eles(as) vivenciados, como se pode perceber nesta narrativa do A4:

Pelo amor de Deus, tem um preconceito. Tem uma mulher lá no interior que não gostava não... só gostava de gente se fosse alvo. Se fosse moreninho um pouquinho, já chamava negro... preconceito geral”, ou ainda: “Negra..., mas ele se considera branco demais ao ponto de ofender.

Nos relatos dos docentes, apreendem-se discursividades cujos efeitos de sentidos apontam que, na escola, podem-se observar práticas de exclusão que aparecem cada vez mais forte no ambiente escolar. São agressões verbais e físicas vindas das salas de aula, dos corredores, resultando na evasão escolar e no desestímulo por parte dos professores. Nesse

sentido, segundo Foucault (1987), a escola é uma das "instituições de sequestro", como o hospital, o quartel e a prisão. "São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc".

Além disso, discentes e docentes sentem-se cada vez mais desprotegidos. É possível perceber efeitos de sentido nas narrativas, os quais revelam que os docentes se demonstram preocupados com práticas de racismo, fato que os leva a sugerir que a escola reflita e trabalhe com mais vigor a temática racial; e que, outrossim, haja punições severas para quem cometer qualquer ato de racismo, como se observa no discurso do P1:

Com certeza, é uma realidade que as escolas é... experienciam devido a essa questão ser bem problemática para ser trabalhada, porque a gente sabe que lhe dar com esse processo requer uma reflexão, uma avaliação e uma reavaliação dos conceitos que até hoje a sociedade reluta, e eu acho que é um processo não muito simples de ser resolvido através de um simples diálogo ou a resolução de alguma lei, de alguma coisa que vai modificar... é um pensamento bem tradicional de uma sociedade extremamente preconceituosa como a nossa.

Mas é importante ressaltar que esse discurso de punição, de disciplina caracteriza a escola como uma produtora de subjetividades, repleta de falhas, pois, segundo Foucault,

a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Se há, por parte dos sujeitos da EJA, essa preocupação com a questão do preconceito, fica claro, portanto, que a escola segue desprotegida, deixando de exercer a função de formar cidadãos, passando a ser um ambiente hostil, em que as relações humanas não fazem parte do interesse do ensino-aprendizagem, que aparece visando apenas à preparação para o mercado de trabalho, como se percebe no seguinte discurso do A5:

Meu irmão chegou uma vez da escola chorando (ele tem doze anos). Perguntei a ele o que é que tinha sido, ele disse que não queria ir mais pra escola. Ele só estudava na escola particular e era o primeiro ano na escola pública. Aí ele pega ônibus pra ir pra escola. No caso, na escola hoje, ele disse que tava na hora do intervalo, aí foi jogar bola com os meninos, aí os meninos não chamaram ele pra compor o time por ele ser negro, aí começaram a xingar ele de macaco, tizil, um mói de coisa. Aí ele foi... brigou lá com um menino por esse motivo e levou uma suspensão. Aí, no meu ponto de ver, isso aí foi injusto com ele, né? Pois ele só queria a

compania dos menino pra brincar... que ele é muito tímido e... foi a primeira vez que ele se arriscou a ir brincar com os colegas e... aconteceu isso e... tamo vendo junto com a diretora da escola dele o que se pode fazer porque ele disse que não quer estudar lá mais não.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, um olhar voltado apenas para a formação profissional é, indubitavelmente, um retrocesso. O que se percebe nas narrativas dos discentes deste segmento são discursividades que traduzem anseios os quais interferem na cidadania, uma vez que muitos não conseguem concluir os estudos, voltando ao caos de uma vida improdutiva e sem porvir.

Nessa perspectiva, e agora com base nas narrativas dos docentes, foi possível perceber que alguns deles não se sentem à vontade para trabalhar com temáticas de pluralidade junto aos discentes da EJA, o que causa uma certa apreensão, pois é importante que saibamos como se processa o jogo das diferenças no contexto deste segmento de ensino, como bem destaca Lopes (2006):

A convivência entre as pessoas nunca foi coisa fácil. Ao longo da história, tribos, etnias, pessoas, homens, mulheres, países, nações criaram mecanismos de aproximação, de integração, de defesa e de ataque. A coexistência e o confronto sempre foram desafios postos quotidianamente no encontro com o outro, um que, sobretudo, me diz do que não somos – não queremos ser – e obriga ao descentramento. Ora, esse movimento não é fácil de ser vivido. Por ninguém, sobretudo por aqueles e aquelas que se julgam, e as construções culturais reforçam, no/o centro do mundo. Os que foram empurrados para fora desse “centro” cada vez mais, e de formas cada vez mais diferentes se declaram publicamente: gritam, escrevem, gravam, se fazem belos e belas, choram. Impossível desconhecê-los; impossível ignorá-los (LOPES, In GONÇALVES & SILVA, 2006).

Além do “despreparo” de alguns docentes para se trabalhar a temática das relações étnico-raciais no contexto escolar da EJA, outro ponto importante para se destacar é o livro didático que, segundo Lajolo (1996),

assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Ou, ainda, como explica Silva (2012),

os livros didáticos denunciaram a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Devido a tais práticas que ressaltavam imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, ocorria a destruição da autoestima da mesma e, conseqüentemente, a limitação das possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. (Silva, 2012, p. 65)

Nessa perspectiva, houve docente entrevistado, identificado como P2, que criticou o livro didático, argumentando que este não trabalhava com temas transversais:

Quer prepare um projeto de cima pra baixo e, de repente, naquela semana, a gente vai trabalhar, né? E isso... sem falar nos livros didáticos, que são péssimos. Não trazem nada sobre temas transversais e somos obrigados a trabalhar.

Vale salientar que o livro didático, muitas vezes, já é indicado para ser utilizado no segmento da EJA sem que haja a participação do docente para analisar o material, o conteúdo, os objetivos, a metodologia.

A análise, por fim, das narrativas dos docentes e discentes da EJA foi relevante para identificarmos as angústias e os problemas que afligem o ambiente escolar e, a partir disso, fazermos uma reflexão, propondo medidas que vão de encontro a essa situação, zelando por um futuro cada vez mais promissor para a educação. E isso pode ser observado nos enunciados como o proferido pelo P1:

Há uma frase interessante que diz que deveriam tirar o mês da consciência negra e passar a ser o mês da consciência humana”; e ainda: “É verdade. Temos de tomar providências. Assim... como.. da mesma forma quando diz aquela frase assim é... Onde é o lugar do negro? Para mim o lugar do negro é em todo lugar, certo? Não importa ele, o negro tem de estar em todo lugar. É um, um ser humano, uma pessoa comum como qualquer outra.

Analisar esses enunciados como construções gramaticais e, ainda, puramente fazendo parte da linguística estruturalista, é desconsiderar todo um contexto social em que está inserido o sujeito e toda a construção de sentidos que eles (os enunciados) sugerem. É focado em questões dessa especificidade, que Foucault (2008) discorre sobre enunciado:

[...] Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque

é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação. (FOUCAULT, 2008, p. 32)

O enunciado, portanto, deve ser compreendido além do aspecto estrutural. Ele não é uma forma fixa ou um conteúdo imutável, não tem uma unidade material com início ou fim. Ele deve ser compreendido no campo linguístico e social dos sujeitos.

Nos questionários semiestruturados, na parte das questões objetivas, discutiu-se se o tema pluralidade cultural é tratado pedagogicamente pela escola. Os docentes e discentes responderam, quanto ao trabalho escolar, que alguns professores falam da pluralidade em determinadas datas comemorativas, que a cultura negra é estudada apenas no Dia da Consciência Negra, que não tiveram oportunidade, ainda, de estudar o tema da diversidade cultural. Já os discentes acreditam que o assunto sobre a pluralidade cultural é trabalhado a partir da visão de cada docente. Questionados se percebem a presença da diversidade em sala de aula e se poderiam relatar alguma situação, alguns docentes relataram que é comum o uso de expressões, tais como: “macaco”, “cabelo de bucha”, em referência a discentes negros, como se pode observar nas tabelas abaixo:

Questionário semiestruturado com respostas dos 17 docentes

Tabela 1: Como a pluralidade cultural está sendo trabalhada?

Questões	Quantidade	%
A partir das atividades propostas pelo livro didático	04	23,53
Através das datas comemorativas	04	23,53
A partir da visão de cada professor(a)	09	52,94

Tabela 2: A cultura negra é estudada

Questões	Quantidade	%
Apenas no dia da consciência negra	10	58,82
Durante todos os anos, nas aulas	04	23,53
Quando é assunto veiculado da mídia	03	17,65

Tabela 3: Que ações são realizadas como forma de habilitar o professor para o trato da diversidade cultural da escola?

Questões	Quantidade	%
Algumas vezes no ano, são formados grupos de estudo para	02	11,76

se discutir esse tema		
Ainda não foi oferecida a oportunidade de se estudar esse tema	07	41,18
O assunto é incorporado em discussões ocorridas nas reuniões pedagógicas	08	47,06

Tabela 4: No trato das questões de sexualidade

Questões	Quantidade	%
É percebida e discutida no espaço escolar	11	64,71
Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola	00	00
Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola	06	35,29

Tabela 5: Você já presenciou alguma situação de prática racista ou homofóbica na escola?

Questões	Quantidade	%
Sim	09	52,94
Não	08	47,06

Questionário semiestruturado com respostas de 20 discentes

Tabela 1: Como a pluralidade cultural está sendo trabalhada?

Questões	Quantidade	%
A partir das atividades propostas pelo livro didático	07	35
Através das datas comemorativas	03	15
A partir da visão de cada professor(a)	10	50

Tabela 2: A cultura negra é estudada

Questões	Quantidade	%
Apenas no dia da consciência negra	11	55
Durante todos os anos, nas aulas	06	30
Quando é assunto veiculado da mídia	03	15

Tabela 3: No trato das questões de sexualidade

Questões	Quantidade	%
É percebida e discutida no espaço escolar	08	40
Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola	01	05
Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola	11	55

Tabela 4: Você já presenciou alguma situação de prática racista ou homofóbica na escola?

Questões	Quantidade	%
Sim	10	50
Não	10	50

As respostas apontam que, apesar da alarmante visibilidade sobre atos preconceituosos, a discriminação racial vive a fase de silenciamento, caracterizado pela “interdição do dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74), ou seja, é a forma em que se presenciam os casos, mas não existem projetos ou propostas que abordem a temática de diversidade no ambiente da escola. Entretanto, a consciência que a diversidade deve ser tratada pedagogicamente pela escola aponta que os docentes estão abertos para as discussões a ela relacionadas; para tanto precisam ter oportunidade de estudar a diversidade, tema proposto pelos PCNs e que não é levado tão a sério na comunidade escolar.

Esses discursos sobre a improdutividade das instituições disciplinares acerca da temática da pluralidade cultural atestam, não o fracasso, mas o sucesso dessas escolas como ambientes que caracterizam campos de normalidade, de silenciamentos, o que ocasiona espaços marginais imprescindíveis às estratégias de poder vigentes.

Dessa forma, pensar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana, significa analisar o processo de constituição da escola disciplinar a partir das disposições epistemológicas e do poder que se instituíram na sociedade moderna, fabricando formas de vida e individualidades. Significa, sobretudo, pensar as possibilidades de se constituir uma escola e uma educação capazes de criar uma atitude de modernidade (TERNES, 2006), capazes de tonificar o pensamento e constituir sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e inventar uma nova realidade.

Ainda sobre as respostas à questão discursiva do questionário, para a pergunta: Você já presenciou alguma situação de prática racista ou homofóbica na escola? Em caso

afirmativo, relate sucintamente o fato. Deparamo-nos com respostas como esta de um docente:

Em sala de aula, as práticas mais comuns são: cabelos de bucha, besouro do cão, saci, churrasco queimado”/ “Um aluno da EJA, negro, foi ofendido por um colega que o chamou de macaco. A situação foi tensa, pois o aluno tinha acabado de sair de uma aula de valorização a negritude e a cultura negra. O aluno reagiu com agressividade e foi contido.

Esses depoimentos trazem à tona a problemática das questões étnico-raciais presentes no cotidiano escolar, que estabelece uma hierarquização em que só se pode pensar em “dois lados”, abandonando a fictícia ideologia igualitária que tanto propaga a ideia de uma nação mestiça e esconde as discursividades e práticas selecionistas desde a gênese da nossa sociedade escravista, que nos faz acreditar na existência de um mundo igual, solidário. Um rótulo que surge com tanta ênfase a ponto de sumir da vista sem desaparecer, ideia ratificada na narrativa do P5, quando afirma:

Eu vejo meus colegas comentando. EU nunca vi não. Não vou mentir. Eu nunca vi aqui à noite, nos horários que eu to. Não vi nada assim. Nada que eu vi alguém com preconceito com alguém. Eu vi, por exemplo, na palestra de Renato Bonfim, eles não se assumirem como negros.

Ou até percebida e questionada, como no sentido produzido pelo seguinte discurso do P2:

É... porque tem uma coisa importante, né? Que efeito de lei não vai, efeito de lei não rola, porque, por exemplo, se você pensar muito na sociedade brasileira, ela tá marcada por uma ideia de que a gente vive uma democracia racial, que foi algo bastante pautado, por exemplo, na época da ditadura, quando os militares diziam que nós tínhamos uma democracia racial, e no Brasil não se podia falar de racismo, por exemplo. E hoje o brasileiro ainda vive com essa ideia de que, no Brasil, não existe o racismo, de que o Brasil, por ser um país multicultural, multifacetado, e que todo mundo aceita muito bem o negro, e não aceita a ideia de que nós, por exemplo, tivemos mais de trezentos anos de escravidão, e que isso está enraizado na cultura brasileira de que mudança de mentalidade demora séculos, a gente não vê isso, por exemplo, sendo trabalhado já na educação básica, sendo trabalhado, por exemplo, dentro de casa, porque os pais não acreditam nessa ideia do racismo, e as piadas são muito comuns, né? (barulho de tosse) É...é...é... Jovens, crianças são...são criados a partir dessas piadinhas. Por exemplo, ah... porque negro, quando não faz merda na entrada, faz na saída, né? Se você tá fazendo um trabalho que você poderia tá fazendo de outra forma ... ah, você tá fazendo serviço de índio, serviço de negro. Então são marcas desse... da... dessa violência simbólica. E o problema da escola é esse, porque nós temos uma violência simbólica muito forte contra negros, descendentes de quilombolas, indígenas, contra homossexuais. A violência é mais simbólica, ela não é tão declarada, então

ela vem muito por meio de discursos, de práticas. E uma das piores, tá? Que eu acho que é a violência que vem pelo silenciamento. Você fingir que não está lá... e isso, eu acho que já vi muitos professores fazer isso, por exemplo, isso muito forte, por exemplo, na questão do ... do homossexual, pois ele é silenciado em sala, ele não é visto, é como se ele fosse invisível porque é muito melhor pro professor fingir que ele não está lá do que ter a consciência de que ele está lá e tem de trabalhar o tema. Então o silenciamento é muito evidente.

Nesse contexto, Foucault (2006) verá o tratamento das “raças” como um importante passo no sentido da “estatização do biológico”, isto é, como forma de introduzir uma fissura na população, no *continuum* biológico da espécie, subdividindo-o em classes hierarquizadas, qualificando umas como boas e outras que, ao contrário, devem desaparecer, o que pode ser observado em falas como a do P6:

É, a autoestima é muito baixa. Eles não se aceitam, eles acham que não têm capacidade, né? É tanto que a gente já pediu aos professores do CICLO III e IV que vão nas salas antes de terminar o ano, se apresentem pros alunos, mostrem que vocês são como a gente. Eles têm medo, um medo muito grande. E aí até a questão que as meninas sugeriram da gente fazer a confraternização juntas pra que eles se inter... integrassem, a gente interagisse com eles pra que eles não tenham medo de avançar.

Por isso a necessidade emergente de uma maior atenção às classes menos favorecidas, em especial as relacionadas às questões étnico-raciais, uma vez que se torna comum uma autoestima baixa, o que ocasiona desestímulos diversos que provocam a perda de interesse para a conclusão dos ciclos durante o ano letivo.

6. SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O projeto político-pedagógico é parte integrante do planejamento e da gestão escolar, tornando possível uma visão macro a respeito do que a escola tem como metas e estratégias, no que diz respeito às atividades pedagógicas e administrativas. Desse modo, o projeto político pedagógico passa a ser um norteador das ações da escola, tendo sido produto de debate e compromisso coletivos (BETINI, 2005).

De acordo com Gadotti (2000), o projeto político-pedagógico na atualidade está arraigado em um panorama marcado pela diversidade. Sendo assim, cada escola resulta de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições, e o projeto político pedagógico deve, portanto, contemplá-las.

Nesse sentido, Betini (2005) afirma que para a construção de um projeto político pedagógico é fundamental considerar a realidade que circunda a escola, pois esta certamente afeta o funcionamento da instituição, suas possibilidades e limites. Do contrário, é possível que o planejamento torne-se falho em seus resultados.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *locus* da pesquisa foi elaborado no ano de 2010, com a contribuição de todos os envolvidos no processo educacional. Nele, questões norteadoras foram colocadas em destaque, como: A que escola nós aspiramos? Quais sujeitos participam do processo ensino-aprendizagem?

O Projeto é atualizado anualmente, conforme as necessidades que surgem nesse mundo efêmero da educação, com seus sujeitos sempre em transformação, prontos para participarem do processo social e das discursividades que englobam o ambiente escolar e a sociedade em geral. Ele objetiva, ainda, promover uma educação eficiente pautada em princípios que garantem a igualdade e, acima de tudo, a dignidade humana.

É nesse âmbito que surge a necessidade da construção do Projeto Político Pedagógico, envolvendo todos os atores inseridos no cotidiano escolar. Acredita-se que, tal como aponta o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento será mais eficiente e eficaz se for orientado pelas demandas da comunidade escolar, levando em consideração suas peculiaridades.

A construção do PPP favorecerá a autonomia da escola, apontada por Salmaso e Fermi (2005) como algo necessário para que a escola estabeleça sua própria identidade, tendo, assim, subsídios para enfrentar os problemas da comunidade a que pertence. Essa construção atende ao Art. 58 do ECA, o qual prescreve que, “no processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do

adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 2001, p. 22). A elaboração do projeto político pedagógico atende também as normas comuns do sistema de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual assinala que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica (Art. 12) e envolver os profissionais da educação na elaboração da mesma (Art. 14) (BRASIL, 1996). Também a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, Art. 5º, inciso III estabelece a construção de uma proposta que articule a comunidade e garanta a eficácia da aprendizagem escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental também são contempladas com a constituição do projeto político pedagógico, pois assinalam no Art. 3º que as escolas devem considerar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para a comunidade local, regional e planetária, favorecendo a relação da educação e cidadania.

Com isso, os estudantes terão a possibilidade de atuarem como protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas (BRASIL, 1998). Diante de tais considerações, compreende-se que o projeto político pedagógico tem uma importância fundamental para certificar a eficácia do processo de ensino aprendizagem através da integração entre alunos, família, docentes, funcionários e comunidade local, possibilitando a todos os segmentos terem uma parcela de responsabilidade com a escola e com seus objetivos. Espera-se, assim, contribuir para que a escola cumpra o seu papel social de atuar frente às desigualdades socioeconômicas, socializando o conhecimento e investindo na qualidade do ensino.

7. A RELAÇÃO COM OUTROS ESTUDOS E PESQUISAS

No presente texto, busco apresentar exemplos de teses e dissertações cujos objetos referem-se à temática diversidade étnico-racial em contexto escolar. Este estado da arte enseja visualizar as discussões e debates colocados no campo acadêmico e suas contribuições para a temática em questão e, assim, situar minha pesquisa, no que concerne as suas possíveis colaborações.

A dissertação de mestrado de Eliane Brito de Lima, apresentada à Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, na área de concentração educação, linguagem e diversidade cultural, intitulada *Pluralidade Cultural: limites e possibilidades da prática pedagógica*, aborda a questão a partir das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando como é tratada a pluralidade cultural em sala de aula, em escolas da rede municipal de Campina Grande-PB. Em sua investigação, verificou uma dinâmica de trabalho que oscila entre posturas, práticas e discursos que, ora reforça a homogeneização cultural, ora demonstra o interesse e/ou esforço das professoras para contemplarem a diversidade presente no cotidiano da sala de aula.

A *Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na Escola - um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos* é o título da dissertação de Eugenia Portela de Siqueira Marques, apresentada à universidade Dom Bosco, na área de educação escolar e formação de professores, investiga o desenvolvimento do tema transversal pluralidade cultural em relação ao povo negro pela análise comparativa da proposta pedagógica de duas escolas públicas do estado do Mato Grosso do Sul: a escola estadual Rui Barbosa, localizada na periferia de Campo Grande e a escola estadual Zumbi dos Palmares, na comunidade remanescente de quilombos.

O estudo comparativo demonstrou que a temática pluralidade cultural foi contemplada na proposta pedagógica da escola Rui Barbosa, onde, porém, é desenvolvida de forma embrionária. Na escola Zumbi dos Palmares, o tema não está presente na proposta pedagógica, mas está inserido nas ações tímidas e isoladas de alguns professores.

A dissertação de Raquel Moreira, apresentada à Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração processos de ensino e aprendizagem, tem como título *Diversidade Cultural e Educação Escolar: perspectiva comunicativa dialógica para o trabalho pedagógico*, traz resultado de investigação realizada junto a uma sala de aula de primeiro ano do Ensino fundamental de São Carlos, onde existem as comunidades de aprendizagem.

Em comunidades de aprendizagem, busca-se desenvolver uma educação apoiada na racionalidade comunicativa de Harbermas (1981), na dialogicidade de Freire e nos princípios da aprendizagem dialógica formulada pelo Centro Espanhol em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB-Espanha), entendendo-se que a diversidade na escola é vantagem educativa a ser explorada.

Como resultado, destaca-se como grande elemento favorável a presença de diferentes pessoas nos momentos de ensino e aprendizagem, bem como a preocupação da educadora da sala de aula em propiciar momentos para dialogar sobre a diversidade, sobre os saberes constituídos historicamente por diferentes povos e como isso repercute em nossas vidas.

Vale destacar como estado da arte alguns trabalhos resultantes do projeto Discurso, Memória e Identidade, coordenados pela professora Marluce Pereira (2012), que aborda a temática Pluralidade Cultural, no que concerne as questões raciais, e analisa o processo de constituição de identidades em sequências discursivas que compõem roteiros biográficos dos(das) professores(as) negros/as, a partir da relação entre práticas de liberdade e discursos de verdades concernentes à trajetória profissional, ao convívio familiar, aos “arranjos” afetivo- conjugais e às relações sociais face ao seu pertencimento racial.

Outra grande contribuição científica sobre as questões raciais são obras organizadas pelas professoras Nilma Lino Gomes (2002) e Petronila Gonçalves (2002), sob o título *Experiências étnico-culturais para a Formação de Professores*, destacando amplamente vários trabalhos sobre as questões raciais, inclusive resgatando a história de judeus, ciganos e indígenas, envolvendo diversos autores, numa coletânea de artigos, entre eles: “O desafio da diversidade”, de autoria das organizadoras, que alerta sobre a postura de educadores e educadoras frente ao desafio de vivenciar estudos e debates sobre temas de inclusão social e cobra a adoção de atitudes concretas da nossa responsabilidade social e acrescenta que “as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção de identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes na atuação de professores/as.”

De grande dimensão, no campo da Linguística Aplicada contemporânea, são os estudos de Moita Lopes, que defende uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolagem*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

A partir da percepção do sujeito como social, Moita Lopes debate que, no campo da Linguística Aplicada na área de ensino aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência

continua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico. É contra esse contexto de distanciamento da linguagem, enquanto práticas sociais, que suas pesquisas se insurgem, pois visam, fundamentalmente, problematizar a vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.

Dessa forma, esses estudos assumem relevância nesta investigação do Educar na Diversidade, que adota a perspectiva de que só se pode contribuir, de acordo com Moita Lopes, se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugar de poder e conflito, que refletem preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem à construção do significado e do conhecimento. Considero, ainda, em consonância com o pensamento do pesquisador, a Linguística Aplicada como lugar de ensaio da esperança, decisivo na direção de um projeto epistemológico com implicações sobre a vida social.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (MANDELA,1995)

Em atenção à orientação expressa nas diretrizes acerca do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e em consonância com a temática dessa investigação, apresentamos propostas de ações executadas na unidade escolar lócus da pesquisa, situada no município de João Pessoa.

Não temos o propósito de elaborar intervenções visando ao fim de uma questão que afeta tão fortemente as esferas sociais, sobretudo o ambiente escolar da EJA. O objetivo é instigar a discussão sobre relações étnico-raciais que formam e transformam o universo escolar, buscando ações que assegurem uma educação e uma escola mais justas na formação de cidadãos.

Como propostas de intervenção, apresentamos quatro sequências de atividades, conforme a descrição abaixo e anexos no apêndice. Vale ressaltar que a escolha dos textos deu-se a partir de análises prévias dos docentes, levando em consideração o conteúdo e acessibilidade da linguagem.

Atividade I



Justificativa: A escolha deste vídeo ocorreu devido à necessidade de se trabalhar com a autoestima dos discentes e dos filhos deles, uma vez que, nos relatos de docentes e discentes, foi possível perceber alguns exemplos de xingamentos racistas acerca de questões físicas como, por exemplo, o cabelo.

Objetivo: A primeira atividade proposta referiu-se a um vídeo com uma criança de 6 anos de idade, em que ela apresenta características dos seus cabelos e propõe como as crianças devem agir se forem vítimas de brincadeiras relacionadas aos seus cabelos. A ideia aqui foi mostrar aos discentes e docentes da EJA, que têm filho(a)s e/ou parentes negro(a)s, a maneira como eles devem orientar essas crianças para que não “baixem a cabeça” diante de situações constrangedoras, mas lutem, enfrentem e digam que são belas do seu jeito. Por isso, pedimos para que os discentes e docentes falassem, refletissem, dialogassem sobre a fala da menina.

Conteúdos trabalhados/gênero textual: A atividade proposta pertence ao gênero depoimento, que trouxe à sala de aula a possibilidade de se debater sobre a temática étnico-racial, apontando realidades do cotidiano escolar da EJA.

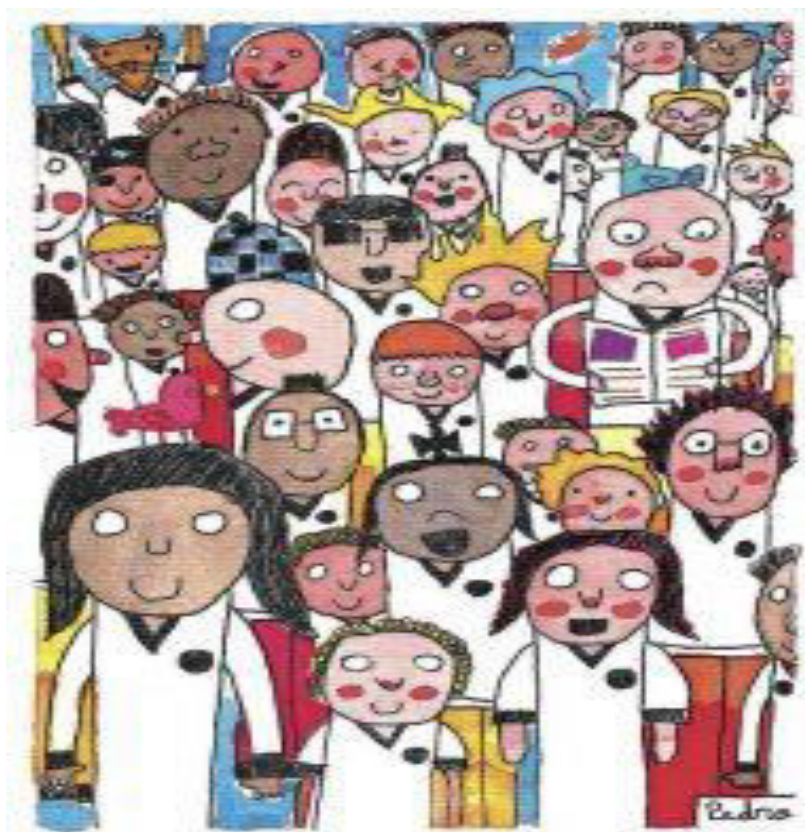
Recursos didáticos: Para a realização da atividade, além do uso de datashow, distribuímos para os discentes uma folha com a transcrição da fala da menina do vídeo para auxiliar na reflexão acerca do tema.

Tempo destinado à atividade: A atividade foi realizada em duas aulas geminadas, que correspondem a 90 min.

Questão sugerida: A partir da mensagem exposta no vídeo, debata com seus discentes situações em que eles possam relatar casos de preconceito, racismo. Deixe-os falarem, refletirem, dialogarem. Em seguida, procure considerar as discursividades para que, a partir delas, se conheça o ambiente escolar no qual trabalhamos, principalmente relacionado às questões étnico-raciais.

Análise da aplicação da proposta: Foi possível perceber que, na exposição do vídeo, alguns discentes reagiram com risos, outros com uma certa apreensão. Além disso, acerca do debate, houve algumas divergências sobre a fala da menina, marcadas por expressões como: “isso é frescura”, “já puxaram meu cabelo porque era ruim”, “minha filha já sofreu com isso”, “na escola, tem sempre piadas com o cabelo”. Esses discursos demonstram o quão é corriqueira a presença do racismo no cotidiano escolar, que vem marcado por agressões físicas e verbais, criando-se um ambiente hostil divergente da proposta de igualdade propagada em toda a nossa sociedade.

Atividade II



Justificativa: A escolha deste texto ocorreu devido à necessidade de se trabalhar com a diversidade cultural, as diferenças sociais e físicas que existem na sala de aula, trazendo uma reflexão que podemos conviver em harmonia e paz.

Objetivo: Na atividade II, trabalhamos com um texto opinativo intitulado ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA. Nele, um garoto de 11 anos faz uma descrição da sua sala de aula, expondo seu ponto de vista acerca das diferenças, que existem, mas que não podem mudar em nada o comportamento entre as pessoas. Nesta tarefa, procuramos entender se a sala de aula descrita pelo Gustavo tinha alguma coisa a ver com a dos nossos discentes, instigando para que estes fizessem uma reflexão acerca das questões étnico-raciais, quando questionados se as pessoas devem ser julgadas pelas aparências.

Conteúdos trabalhados/gênero textual: A atividade proposta pertence ao gênero artigo de opinião, que trouxe à sala de aula a possibilidade de se debater sobre a necessidade de convivência com as diferenças.

Recursos didáticos: Para a realização da atividade, além do papel impresso com o texto, organizamos uma roda de conversa.

Tempo destinado à atividade: A atividade foi realizada em duas aulas geminadas, que correspondem a 90 min.

Questões sugeridas:

1. A sala de aula do Gustavo se parece com a sua? Em que sentido?
2. Como o Gustavo se identifica no texto?
3. Escreva o nome de cinco amigos (as) e suas diferenças (características).
4. O que você acha da frase “as pessoas não devem julgar pelas aparências”?

Análise da aplicação da proposta: As questões supracitadas não foram cobradas apenas por escrito. Sugeriu-se que os discentes expusessem as respostas para que se gerasse, a partir disso, uma roda de conversa para discutirmos as questões das diferenças. Foi possível perceber que, apesar de uma certa inibição, os comentários foram muito positivos acerca da aceitação das diferenças presentes em sala de aula. Nos relatos, os discentes da EJA ratificaram que é possível uma convivência harmoniosa entre negros e brancos, baixos e altos, gordos e magros.

Atividade III



Justificativa: País da mistura e da diversidade, o Brasil ainda paga pela frase histórica de Joaquim Nabuco, inclusive incorporada por Caetano Veloso em música: “a escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional”. A influência do negro e também do índio na cultura tupiniquim provém tanto desses dialetos, dos ditados populares,

das expressões, quanto da dança, do jogo, da capoeira e, em especial, da canção. Assim como nos Estados Unidos, nossa maior vertente de composição popular se vê impregnada pela raiz africana. Do samba, ao rock, à música soul, até a conformação da sigla MPB, também entendida como “música preta brasileira”. Por isso, a necessidade de se trazer para a sala de aula um pouco da história da MPB, principalmente relacionada às questões étnico-raciais: nomes importantes de compositores e composições que traduzem uma luta contra o racismo.

Objetivo: Na tarefa III, propusemos uma atividade com o intuito de mostrar exemplos de superação. Citamos casos que vão de Martinho da Vila a Clementina de Jesus e, em seguida, solicitamos uma pesquisa sobre personalidades que enfrentaram (enfrentam) obstáculos e conseguiram construir histórias marcantes na nossa literatura, na música, nas artes, no cinema, no esporte etc.

Conteúdos trabalhados/gênero textual: A atividade proposta pertence ao gênero composição musical, que trouxe à sala de aula a possibilidade de conhecer a biografia de importantes compositores (*Clementina de Jesus, Martinho da Vila, Sandra de Sá, Luiz Melodia*) e de analisar algumas composições musicais (*O Canto dos Escravos (domínio público, 1928) – Clementina de Jesus, Geraldo Filme e Doca da Portela, Tributo a Martin Luther King (sambalanço, 1967) – Wilson Simonal e Ronaldo Bôscoli, Negro é Lindo (samba-rock, 1971) – Jorge Benjor, Pérola Negra (MPB, 1973) – Luiz Melodia, Sarará Miolo (tropicália, 1979) – Gilberto Gil, Festa de Caboclo (samba, 2001) – Martinho da Vila*) com temáticas étnico-raciais.

Recursos didáticos: Para a realização da atividade, além do papel impresso com as composições, foi utilizado o recurso de áudio e, ainda, organizou-se um seminário para a exposição das biografias dos compositores.

Tempo destinado à atividade: A atividade foi realizada em quatro aulas, divididas em duas por dia, que correspondem a 180 min.

Questão sugerida: No Brasil e no mundo, diversos são os casos de pessoas que conseguem as conquistas relutando contra as barreiras do preconceito racial. Pesquise e cite cinco casos que exemplificam essa superação. Anote no caderno e faça a leitura para os discentes da turma;

Análise da aplicação da proposta: Tanto a pesquisa sobre a biografia dos compositores quanto a análise de algumas composições trouxeram para os discentes um conhecimento cultural riquíssimo, além de uma maior preocupação com a temática da questão étnico-racial relacionada à superação das dificuldades. Foi possível perceber que os discentes ficaram muito satisfeitos em conhecer alguns nomes da nossa música e, ainda, as composições, o que

comprova a importância de se trabalhar mais efetivamente com esse gênero musical, por ser atrativo e despertar o interesse pela nossa cultura.

Atividade IV



Justificativa: O PPP tem o intuito de propor uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola, objetivando uma superação dos conflitos, buscando, entre toda a comunidade escolar, ideias que contribuam para o desenvolvimento das práticas educacionais. Por isso, o intuito de anexar ao PPP este nosso trabalho de pesquisa, uma vez que ele é uma peça fundamental para a construção de um ambiente escolar mais justo e harmônico.

Objetivo: Na última atividade, a mais significativa, houve a participação de docentes, discentes e de um dos gestores da escola para discutirmos a possibilidade de acrescentar a nossa pesquisa ao PPP da escola, propondo um trabalho mais específico sobre o enfrentamento às problemáticas de natureza étnico-racial no ambiente escolar. Na oportunidade, foram apresentados os objetivos, as intervenções da pesquisa, com o intuito de demonstrar a importância de se trabalhar com a temática das relações raciais numa perspectiva que vá além das datas comemorativas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Para isso, requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. Por sua ampla e complexa atuação, o racismo deve ser reconhecido também como um sistema, uma vez que se organiza e se desenvolve através de estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência, atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional. (Racismo institucional: uma abordagem conceitual. Geledés, Instituto da Mulher Negra)

A EJA e Foucault me trouxeram mais humanitarismo para a prática pedagógica. O que antes era apenas uma sala de aula formada por sujeitos abstratos tornou-se um hibridismo de culturas, de discursos, de aflições, de amor. Isso me fez crer que, apesar de todas as dificuldades por que passa a educação, não devemos nos render ao marasmo e mesmice do cotidiano. Faz-se mister lutarmos para que, cada vez mais, construamos perspectivas para os jovens e adultos, os quais tanto almejam driblar os obstáculos da vida, os preconceitos, evitando um futuro pérfido e infeliz. Dessa forma, será possível tirar da teoria a ideia da inclusão social, colocando-a nos corredores das escolas, na sociedade, para a construção de um mundo mais justo e humano.

Eis a gênese deste trabalho, que procurou ouvir e analisar as mais diversas produções de sentido que aparecem nas narrativas de docentes e de discentes para que conhecêssemos as aflições, as discursividades e, a partir daí, propuséssemos intervenções exequíveis para acrescentarmos à práxis pedagógica, com o intuito de existirem reflexões acerca da temática étnico-racial tão presente no cotidiano escolar da EJA.

Vale salientar, também, que o tema desta pesquisa não foi escolhido aleatoriamente. Fizemos, através de um questionário semiestruturado, uma sondagem com docentes e discentes para que pudéssemos identificar, dentro da pluralidade cultural, qual o problema mais recorrente no nosso cotidiano escolar e, a partir disso, conseguíssemos, através da análise dos sentidos produzidos pelas narrativas dos sujeitos da EJA, contribuir para uma reflexão crítica acerca das questões étnico-raciais pertinentes ao segmento e à escola.

Assim, tornar visível a problemática do racismo é re(pensar) o ambiente escolar no qual estamos inseridos. É desconstruir a ideia de escola enquanto gaiola e transformá-la em asa porque, como bem afirma Alves (2004),

escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de se trabalhar com o segmento da EJA, analisando-o sem visar apenas ao lado profissional. É possível preparar o sujeito para o mundo dos questionamentos, das reflexões, das diversidades, para que, enfim, possamos pensar numa escola que seja uma formadora de bons cidadãos.

Esta pesquisa, portanto, revela o quão ameaçado encontra-se o ambiente escolar da EJA, afirmação constatada nas discursividades de docentes e discentes, que relataram as aflições acerca de ações racistas que permanecem frequentes nos ciclos da EJA, tornando o ambiente hostil impossibilitado de assegurar uma aprendizagem satisfatória para a construção de cidadãos competentes e solidários.

Assim, os resultados desta pesquisa, apesar de nos mostrarem dados estarrecedores, levam-nos a refletir sobre a importância de intervenções exequíveis para o combate a práticas racistas que ocorrem no dia a dia da educação, assegurando a toda a comunidade escolar, não apenas o conhecimento, como também um ambiente em que o respeito às diferenças torne-se a ideia mor para uma convivência mais solidária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto, Edições Asa, 2004.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Encaminhamentos e resoluções das Conferências Internacionais de Educação de Adultos**. Audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, em 07 de julho de 2010.

BAKHTIN, M (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982.

BETINI, G. A. **A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola**. Revista Educação UNIPINHAL, Esp. Sto. do Pinhal, SP, v. 01, n. 03, p.38-44, jan./dez. 2005.

BOAS, C. T. V. **Para ler Michel Foucault**. Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 1993.

BRASIL, **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14 n. 41, mai./ago. 2009.

_____, **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (MEC/SEB, Brasília, 2006).

_____, **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692** de 11 de agosto de 1971, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

_____. **CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824) - Carta de Lei** de 25 de Março de 1824.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – **discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II**; O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel: **A Arqueologia do Saber**, 1926-1984; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel: **A Arqueologia do Saber**, 1926-1984; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. “Defender la Sociedad”, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2006, pág. 231-32.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** (3ª ed.). São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **A Educação na Cidade**. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FOUCAULT, MICHEL **Tecnologias del yo – Y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

FURTADO, J. C. **Aprendizagem significativa e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O desafio da diversidade**. In: _____. (Org.). Experiências étnico-culturais para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33

<http://www.psicoviver.com/artigos/nelson-mandela-direitos-humanos-e-psicologia/>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012. Vol. II. Título original: Theorie des kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, 1981.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar.1996.

LOPES, Eliane Marta, IN GONÇALVES; SILVA. **O jogo da diferença: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências**. Positivo, 2009.

POZO, J. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA. Versão Preliminar. Prefeitura Municipal de João Pessoa, Secretaria de Educação e Cultura, 2003.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: programa reaja**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de educação e Ciências Humanas, São Carlos – SP, 2008. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2165>. Acesso em: 07 out. 2015.

SALMASO, J. L.; FERMI, R. M. B. **Projeto Político-Pedagógico: uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia**. Disponível em: www.cefetesp.br/ed/sinergia. Acesso em: 08/03/2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34ed. revista Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TERNES, J. Michel Foucault e o nascimento da Modernidade. Tempo Social: Ver. Sociol. USP, São Paulo, vol. 7, n.1, out. 1995. p. 45-52. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol07n12/nasce.pdf>. Último acesso em: 18 mar. 2010.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2012.

VENTURA. J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na Contemporaneidade Brasileira.** Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Campo de Confluência: Trabalho e Educação. Niterói.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - JOÃO PESSOA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa, sob a responsabilidade de Ivo Teixeira de Araújo Filho, aluno do curso de Mestrado Profissional em Letras, desta universidade, em que se pretende analisar, em práticas discursivas de profissionais de educação desta unidade de ensino, a pluralidade cultural no contexto escolar.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participar de roda de conversas em grupos focais com o pesquisador e das respostas a um questionário elaborado por ele.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão reparados com procedimentos que venham apagar qualquer dano. Se você aceitar participar, estará contribuindo para promover debate sobre questões ainda pouco debatidas nos ensinos fundamental e médio, em específico a pluralidade cultural focada em violência contra negros, homossexuais etc, nos espaços escolares.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) decidir não continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço, Rua: José Firmino Ferreira – 975 - , Jardim São Paulo, em João Pessoa-PB ou na escola, *lócus* da pesquisa, onde exerce a função de professor. Pode ainda contatá-lo pelo telefone (083999645031) .

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi o que me foi apresentado. Concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado (a) e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Questionário docente/discente

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO COM A PLURALIDADE CULTURAL NA EJA

Car@s colegas,

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre diversidade cultural no contexto escolar, desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Nela, pretende-se discutir a diversidade cultural no cotidiano da escola, especificamente a convivência entre iguais e diferentes, no tocante a questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Grato pela colaboração.

Perfil do(a) professor(a) pesquisado(a)			
Idade: _____	Sexo: _____	Religião: _____	Cor: _____
Formação: _____		Tempo de atuação _____	
Disciplina _____			

Assinale a alternativa que melhor corresponde à realidade do seu ambiente escolar:

1. Como a pluralidade cultural está sendo tratada:

- A- A partir das atividades propostas pelo livro didático.
- B- Através das datas comemorativas.
- C- A partir da visão de cada professor(a).

2. A cultura negra é estudada:

- A- Apenas no dia da consciência negra.
- B- Durante todo o ano, nas aulas.
- C- Quando é assunto veiculado da mídia.

3. Que ações são realizadas como forma de habilitar o professor para o trato da diversidade cultural na escola:

- A- Algumas vezes no ano, são formados grupos de estudo para se discutir esse tema.
- B- Ainda não foi oferecida a oportunidade de se estudar esse tema.
- C- O assunto é incorporado em discussões ocorridas nas reuniões pedagógicas.

4. No trato das questões de sexualidade:

A- É percebida e discutida no espaço escolar.

B- Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola.

C- Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola.

5. Você já presenciou alguma situação de prática racista ou homofóbica na escola?

A- SIM

B- NÃO

Em caso afirmativo, relate sucintamente o fato.

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO COM A PLURALIDADE
CULTURAL NA EJA**

Car@s alun@s,

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre diversidade cultural no contexto escolar, desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Nela, pretende-se discutir a diversidade cultural no cotidiano da escola, especificamente a convivência entre iguais e diferentes, no tocante a questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Grato pela colaboração.

Perfil do(a) aluno(a) pesquisado(a)

Idade:_____	Sexo:_____	Religião:_____	Cor:_____
Formação:_____		Tempo de atuação_____	
Disciplina_____			

Assinale a alternativa que melhor corresponde à realidade do seu ambiente escolar:

1. Como a pluralidade cultural está sendo tratada:

- A- A partir das atividades propostas pelo livro didático.
- B- Através das datas comemorativas.
- C- A partir da visão de cada professor(a).

2. A cultura negra é estudada:

- A- Apenas no dia da consciência negra.
- B- Durante todo o ano, nas aulas.
- C- Quando é assunto veiculado da mídia.

3. Que ações são realizadas como forma de habilitar o professor para o trato da diversidade cultural na escola:

- A- Algumas vezes no ano, são formados grupos de estudo para se discutir esse tema.
- B- Ainda não foi oferecida a oportunidade de se estudar esse tema.
- C- O assunto é incorporado em discussões ocorridas nas reuniões pedagógicas.

4. No trato das questões de sexualidade:

- A- É percebida e discutida no espaço escolar.
- B- Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola.
- C- Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola.

5. Você já presenciou alguma situação de prática racista ou homofóbica na escola?

- A- SIM
- B- NÃO

Em caso afirmativo, relate sucintamente o fato.

APÊNDICE C – Roda de conversa com docentes

TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA COM DOCENTES DA EJA, CICLOS III e IV

E- Nós sabemos sempre das...das dificuldades por que passam as escolas do município, principalmente no município daqui de João Pessoa em se tratando de uma temática tão polêmica como é a pluralidade cultural, seja através da sexualidade, da etnia, enfim. Esse preconceito existe de fato ou é apenas uma parte teórica?

P1- (silêncio na sala) Com certeza, é uma realidade que as escolas é... experienciam devido a...a... essa questão ser bem problemática para ser trabalhada, porque a gente sabe que lidar com esse processo requer uma...uma reflexão, uma avaliação e uma reavaliação dos conceitos que até, que até hoje a sociedade reluta... e, e... eu acho que é um processo (barulho da porta da sala dos professores abrindo) não muito, não muito simples de ser resolvido através de um simples diálogo ou a resolução de alguma lei, de alguma coisa que vai modificar... é...uma...um pensamento bem tradicional de uma sociedade extremamente preconceituosa como a nossa.

P2- É... porque tem uma coisa importante, né? Que efeito de lei não vai, efeito de lei não rola, porque, por exemplo, se você pensar muito na sociedade brasileira, ela tá marcada por uma ideia de que a gente vive uma democracia racial, que foi algo bastante pautado, por exemplo, na época da ditadura, quando os militares diziam que nós tínhamos uma democracia racial, e no Brasil não se podia falar de racismo, por exemplo. E hoje o brasileiro ainda vive com essa ideia de que, no Brasil, não existe o racismo, de que o Brasil, por ser um país multicultural, multifacetado, e que todo mundo aceita muito bem o negro, e não aceita a ideia de que nós, por exemplo, tivemos mais de trezentos anos de escravidão, e que isso está enraizado na cultura brasileira de que mudança de mentalidade demora séculos, a gente não vê isso, por exemplo, sendo trabalhado já na educação básica, sendo trabalhado, por exemplo, dentro de casa, porque os pais não acreditam nessa ideia do racismo, e as piadas são muito comuns, né? (barulho de tosse) É...é...é... Jovens, crianças são...são criados a partir dessas piadinhas. Por exemplo, ah... porque negro, quando não faz merda na entrada, faz na saída, né? Se você tá fazendo um trabalho que você poderia tá fazendo de outra forma ... ah, você tá fazendo serviço de índio, serviço de negro. Então são marcas desse... da... dessa violência simbólica. E o problema da escola é esse, porque nós temos uma violência simbólica muito forte contra negros, descendentes de quilombolas, indígenas, contra homossexuais. A violência é mais

simbólica, ela não é tão declarada, então ela vem muito por meio de discursos, de práticas. E uma das piores, tá? Que eu acho que é a violência que vem pelo silenciamento. Você fingir que não está lá... e isso, eu acho que já vi muitos professores fazer isso, por exemplo, isso muito forte, por exemplo, na questão do ... do homossexual, pois ele é silenciado em sala, ele não é visto, é como se ele fosse invisível porque é muito melhor pro professor fingir que ele não está lá do que ter a consciência de que ele está lá e tem de trabalhar o tema. Então o silenciamento é muito evidente.

E- Muitas vezes, alguns até participam da brincadeira, né? Não sei se por maldade ou por alternativa, mas tem essa participação.

P2- Tem. E, por exemplo, tem um... um sociólogo, que acho muito interessante ele, o Richard Miskolci. Ele é paulista. E ele vai dizer, ele vai trabalhar justamente essa violência simbólica para o negro e também pras questões de gênero, que, muitas das vezes, o negro, o gay e a própria mulher, né? Se a gente pensar nessa coisa de gênero mais ampla... Ela participa, eles participam da piada porque é muito melhor se sentir integrado no grupo sendo ele o piadista, o negro que faz piada sobre negro, o gay que faz piada sobre gay, e a mulher que faz piada sobre loira e essas coisas todas, porque eles se sentem integrados, porque, se for debater, se for discutir, vai se sentir marginalizado. Então o medo de ser marginalizado, de ser excluído, faz com que as pessoas entrem nessa ideia e é horrível.

E- E essa questão do racismo, de fato a gente percebe que é frequente na escola, nas nossas salas e deveriam ser tomadas providências judiciais, projetos sociais.

P1- É verdade. Temos de tomar providências. Assim... como... da mesma forma quando diz aquela frase assim é... Onde é o lugar do negro? Pra mim o lugar do negro é em todo lugar, certo? Não importa ele, o negro tem de estar em todo lugar. É um, um ser humano, uma pessoa comum como qualquer outra.

P1- Há uma frase interessante que diz que deveriam tirar o mês da consciência negra e passar a ser o mês da consciência humana.

P3- Exatamente. Como também a consciência negra deveria ser também é... Não só esperar que chegasse o dia 20 pra ser é... é... comemorado, e sim ser sempre trabalhado dentro da própria escola.

P1- Eu tinha observado até nos programas de humor, né? Quando as piadas falam, que rolam em relação aos negros, né? A maioria dos artista hoje fazem questão de... de se travestir como homossexual, porque acha que, fazendo isso, é... a piada fica mais interessante, fica mais engraçada...

E- Há um documentário belíssimo que fala sobre isso aí, que é o Riso dos Outros.

P1- É. Porque aí você ... eu acho que o... o... o humor brasileiro perdeu muito a qualidade. Você vê um Chico Anísio, que sabia lidar com a realidade social brasileira (barulho da porta abrindo) E... e ele utilizava de forma muito inteligente e pegava vários personagens, e sabia muito bem como trabalhar a realidade social do nosso país, mas hoje, os humoristas de hoje fazem questão de estereotipar algo e, daquilo ali, lançar na... no público como se fosse algo que precisa ser divulgado porque é uma forma engraçada de rir da própria, entre aspas, desgraça de alguém.

P2- Tem uma coisa bem interessante, por exemplo, tinha um programa naquela... na... na tv Globo. É aquele que falava da própria tv. É... acho que a tv na tv, a tv está no ar, eu acho. O programa é mais ou menos esse... de que eles faziam piadas sobre negros, homossexuais, mulheres, e aparecia depois, como se fosse um professor de história meio que de esquerda que ele começava a ridicularizar a piada anterior como se mostrasse que a própria TV tem consciência do discurso que ela produz, do humor que ela produz equem vai reagir contra, mas que ela entende que, por exemplo, a maior parte da população tá ali, acho o riso pelo riso. Não percebe o que tá por trás, não percebe, por exemplo, o quanto de violentação existe nesse tipo de piada, de brincadeira, de discurso que a gente percebe.

E- O que torna a escola vulnerável, os professores também porque faltam subsídios pra que nós trabalhemos com essas temáticas. Não há em nenhuma escola de João Pessoa, pelo menos até onde eu conheço, não há um planejamento voltado a isso. A gente planeja... é... o nosso planejamento é conteudístico como se isso não fosse... pode até não ser o conteúdo a que me refiro, mas é uma temática que não poderia estar de maneira alguma, nem pensando três vezes, em estar fora de um planejamento escolar porque, com o indígena a gente tem menos problemas até porque a frequência é mínima, nós temos... assim... descendentes, mas não chegam a ser a causa maior das brincadeiras, mas a questão do homossexualismo e etnia, aí elas estão sempre... essas questões estão bem frequentes no nosso cotidiano.

P2- Aliás, homossexualidade, né?

E- Homossexualidade.

P2- Porque você voltar a homossexualismo, volta a um debate bem mais antigo que já foi superado. A ideia como doença, né? O ismo vai muito através disso. Agora eu acho também que isso é muito importante e que... tem que pensar, a escola tem que começar a pensar, eu acho que nossa escola tem um pouco dessa vantagem e vai começar a amadurecer isso, que é a ideia de a gente pensar que o professor que tá na rede básica, ele também é produtor de conhecimento, e de que ele não precisa esperar, por exemplo, políticas governamentais.

E- Verdade.

P2- Quer prepare um projeto de cima pra baixo e, de repente, naquela semana, a gente vai trabalhar, né? E isso... sem falar nos livros didáticos, que são péssimos. Não trazem nada sobre temas transversais e somos obrigados a trabalhar.

P1- É o que, geralmente, ocorre, né?

P2- Que ocorre muito, e a gente percebe, por exemplo, que a gente tem uma movimentação, uma mobilidade muito boa, e eu acredito que depois que é... é... as peças começar a encaixar efetivamente, 2016 já deve trazer frutos ainda melhores do que esse ano, pra gente começar a pensar projetos mais transversais, no sentido que atravesse todas as disciplinas, e essas temáticas vão aparecendo, né? Vão sendo trabalhadas. É óbvio que a gente tem que tá atento também ao que tá sendo discutido, o que se torna problema, até porque os alunos são muito afetados por isso, né? Pela mídia sim, e vão comprando as ideias prontas, e acho que o nosso trabalho é mais fazer com que eles aprendam a pensar. Acho que é o mais importante.

P1- Você... você vai ter um ponto mais crítico, né? Sobre a própria realidade e vai poder se expressar com conhecimento de causa, que a gente sabe que a dificuldade que os nossos alunos têm de se aceitar... é... dentro dessa realidade social é meio complicado porque eles trazem um preconceito consigo mesmo muito arraigado devido ao que receberam... vieram recebendo dentro da própria família.

P2- É verdade. Por exemplo, só pra dizer uma coisa bem importante, eu lembro de quando eu fiz a pergunta naquela palestra sobre consciência negra, né? Sobre qual seria o destino de um negro pobre que tinha nascido numa favela no Brasil. É interessante que a resposta mais automática, né? É dos espaços da marginalização ou de reclusão, quando, na verdade, a pergunta se referia a mim mesmo, minha própria trajetória.

P1- E depois você mesmo disse, né?

P2- Depois que eu disse, veio a cara de espanto de pensar que parece que o destino, né? É... do negro no Brasil, do pardo no Brasil é mais os espaços da marginalidade.

P4 Vicente- Além disso, vale frisar que os professores devem trabalhar mais o dia a dia deles, né? Já que existem tantos casos de discriminação em sala de aula .

E- Você já presenciou algum?

P4- Algumas vezes, eu tentei contornar a situação é... demonstrando alguns casos e o efeito, no caso, respeito, né? Porque a gente deve respeitar o ser humano como um todo, independente da sua sexualidade, da sua raça, seja lá qualquer tipo de... de preconceito que seja esclarecido ou não perante a sociedade.

E- E o nosso colega frisou uma coisa interessante que nós não podemos ficar somente à mercê de... de... é... leis governamentais porque cada um tem que...

P4- Exatamente.

E- Não é elaborar a sua lei, mas elaborar a sua didática pra que, a partir daí, nós tenhamos um... menos agressividade dentro da escola, dentro da aula e no cotidiano escolar como um todo.

P4- Exatamente. É... é isso aí. Temos de exercer a cidadania perante esses tipos de discriminações que há, né? Principalmente no ambiente escolar, independente da sua cultura, raça, então é isso aí.

P5- Eu vejo meus colegas comentando. EU nunca vi não. Não vou mentir. Eu nunca vi aqui à noite, nos horários que eu to. Não vi nada assim. Nada que eu vi alguém com preconceito com alguém. Eu vi, por exemplo, na palestra de Renato Bonfim, eles não se assumirem como negros.

E- Os alunos?

P5- Os alunos. Eles falavam isso com segurança. Não, moreno claro. Então isso vai ser a grande questão do projeto que vamos elaborar.

E- O projeto da EJA?

P5- Sim. O da formação continuada é em cima disso. Esse que a gente vai sentar hoje e amanhã pra discutir. Agora como é que discute se alguns professores não vêm? Eu vejo em relação à deficiência, mas não por serem negros. Eles se chateiam com uma colega porque a colega ficou dizendo que ele calasse a boca porque ele era burro, ele não sabia de nada, que ele não devia nem tá na escola estudando, que ele não aprende nada mesmo... é... e ele se magoou muito, se chateou, disse que tomou ódio da cara dela, aí veio falar comigo. Aí você vê... ele é deficiente mental. Ele sentiu tanto que ele veio falar comigo sobre a atitude dela. Ele sentiu mesmo a questão de ele ser totalmente discriminado. E eu tive que chamar ela, conversar com ela sobre isso porque a maneira que ela falou com ele foi muito grosseira e de forma pejorativa porque ela, simplesmente, excluiu ele da... do ambiente escolar, né? Excluiu e, além dela excluir, excluiu de forma agressiva, grosseira. “Cala a boca, menino! Você não sabe de nada não! Tu é burro, tu não aprende nada mermo. Fica quieto no teu canto, menino! Deixa os outros falar, os outros sabe de alguma coisa”. Quer dizer, ele sabe das limitações dele. Ele sabe que ele não consegue aprender. Ele tem consciência disso, né? Mas, mesmo assim, ele ficou muito magoado, muito magoado, triste mesmo ao ponto de vim conversar comigo e me dizer que tava... Ele não queria nem mais vim pra escola!

E- E essa questão de apelidos e de discriminação não é o motivo, mas é um dos grandes motivos da... da... Como é que se diz? Da evasão escolar.

P5- Da evasão. É um dos motivos. Qualquer coisinhaaa... Olha, a gente tá agora num frigor de ovos pela questão de... que, por exemplo, os nossos do CICLO II não querem ir pro III, os do CICLO I não querem ir pro II, os do CICLO ALFA não querem ir pro CICLO I.

E- Qual é a razão?

P5- Têm medo! Eles não têm coragem de enfrentar.

E- A questão da autoestima.

P6- É, a autoestima é muito baixa. Eles não se aceitam, eles acham que não têm capacidade, né? É tanto que a gente já pediu aos professores do CICLO III e IV que vão nas salas antes de terminar o ano, se apresentem pros alunos, mostrem que vocês são como a gente. Eles têm medo, um medo muito grande. E aí até a questão que as meninas sugeriram da gente fazer a confraternização juntas pra que eles se inter... integrassem, a gente interagisse com eles pra que eles não tenham medo de avançar.

P4- Lá no Conde, comecei uma turma de nono ano, que à noite é oitava série, com 25 alunos. Sabe quantos vão se formar? 5. E se for avaliar a capacidade ...

P5- E eu só tenho uma que desistiu. Graças a Deus! Eu só tive uma.

P4- Então assim: ao todo, na escola toda, tem uma quinta, uma sexta, uma sétima e uma oitava. São 20 alunos. Quatro turmas. É tanto que a gente não vai fazer só a formatura do nono ano. A gente unificou todo mundo junto.

E- Tem essa questão do preconceito lá?

P4- Tem. Porque alguns alunos vieram da cidade, outros são do campo. Tem essa miscigenação assim...

E- Mas por questão de raça não?

P4- Por questão de raça, não. De etnia, não.

P5- Uma coisa que eu observo aqui, A não é um rapaz bem bonitão, forte e alto?

P4- Do CICLO III A.

E- Do III A, que é desenhista, né?

P5- É, ele desenha muito bem.

E- Caricaturista.

P5- Ele me levou um desenho da menina. Aí ele, ele... Assim, eu vejo também, eles, por exemplo, tipo como eles veem uma beleza em A. além da cor da pele.

P4- Um dia, houve uma confusão dele com An.

E- Que An?

P4- J.A. Ele chamou de macaco, num sei o quê... Lembra que ele... E a gente teve que...

P5- Foi, eu me lembro. Porque A. se acha branco. Ele se acha branco. Ele não é branco. An. tem uma descendência é... é... é...

E- Negra.

P5- Negra. Mas ele se considera branco demais ao ponto de... de... ofender A. Mas a questão de An com A. foi além dessa questão de racismo, foi a questão de despeito porque A. é um menino bonito e de cor, e ele se sentiu desprezado porque ele sempre quis ser o mais bonito da sala. Ele se sentiu desprezado porque a maneira dele foi tentar humilhar, diminuir ele...

E- Vocês estavam na palestra de Renato Bonfim?

P4- Não.

P5- Tava.

E- Quando ele pegou no cabelo da menina. “Olha que cabelo maravilhoso!” Ela não gostou.

P5- Ela não gostou.

E- E ela ficou, assim, se esquivando... E eu fiquei torcendo assim... Eu tô torcendo pra que ele não pegue de novo.

P5- Eu também percebi.

E- A escola toma alguma atitude quando ocorrem casos de preconceito? Existe alguma intervenção por parte da escola?

P6- Assim... eu, como professora, quando presencio, eu me sinto obrigada a intervir nessa situação, né? Porque é um caso que termina gerando muita violência, e é um caso, vamos dizer assim, não é porque (entre aspas) tá na moda, tá em alta, tá uma coisa muito estudada, questionada, mas eles precisam ter consciência que todos temos os mesmos... somos diferentes sim, mas ninguém é melhor que ninguém. Vou dizer que a gente é diferente, na raça, na religião, mas somos iguais nos direitos, né? No respeito um pelo outro. Então nós temos obrigação de respeitar o outro.

P7- Tem até uma intervenção nisso que é... os projetos da escola e é trabalhado isso, com vários temas, vários assuntos. E quando ocorre alguma coisa assim sobre racismo, ou alguma coisa assim, não fique só na sala de aula. É... É... informado pra direção, a direção conversa com o aluno. Se ainda persistir esse... essa ocorrência repetidamente, a criança, o adolescente é convidado a ser é... é... afastado por alguns dias de aula, mas só pra ter uma conversa com os pais pra que não ocorra mais. Pra que tenha o respeito com o próximo.

P8- Na verdade, eu nunca vi um trabalho efetivo da escola quanto a isso. Efetivo mesmo.

E- E não existe em nenhuma escola de que eu tenha conhecimento.

P8- Nunca vi um trabalho efetivo. E eu acho também que existe projetos sim, mas são muito pontuais. E... assim, por exemplo, eu falo no dia da consciência negra é um caso pontual que eu falei com os alunos em sala de aula com uma conversa bem aberta, uma conversa franca de quem se considera negro, porque eu não posso chamar o menino de negro, vai que ele não se considera negro. Quem se considera negro, quem não se considera. Aí eu comecei a perguntar sobre essa questão: se eles me viam como negra, se me viam como negra e por quê. E eles começaram a me perguntar: A senhora me vê como negro ou como negra? Aí pra alguns eu disse sim, outros, não. E eu disse que, no fundo e no fundo, se a gente for olhar a origem genealógica, a gente, muitas vezes, encontra, né? a raça negra. Eu falei da minha árvore genealógica, que tinha mais índios, na verdade, e europeus do que negros, mas que todo brasileiro é formado, geralmente, por essas três etnias. E muito pelo contrário, os negros é... são uma cultura rica, uma cultura bonita e a gente tem de aprender a valorizar.

E- E muitos alunos desistem por causa do racismo.

P7- Teve um aluno à noite... porque tem muito entre os alunos. Às vezes, você vê que uns, realmente, têm uns traços da... da raça negra, mas o que tem a pele mais escura sofre nas mãos de outros. A sexualidade, também, a gente vê que os homossexuais sofrem mais bullying que os negros. E... sabe outra coisa que eu percebo também? Preconceito com os gordinhos. Toda menina gordinha aqui nessa escola sofre preconceito, principalmente nos sextos anos, as crianças. Apelidam de baleia, de gorda, de baleia terrestre. E uma situação ainda pior pra ela: mulher, gorda e negra.

E- E sobre a homossexualidade na escola, é frequente também o preconceito? Vocês já presenciaram?

P9- Eu já presenciei bastante um aluno que nós temos aqui, que nós conhecemos, que ele é gay assumido, mas como também ele é muito despachado, ele mesmo se defende, né? ele se defende bastante. E quando também eu presenciou, eu intervenho. Eu acho um absurdo ver isso e não falar.

P7. Eu nunca presenciei isso, mas a gente percebe que eles ficam mais acuados, no canto porque já sofrem isso na sociedade e também na escola, que eles não se interessam por grupos, até pra fazer trabalhos, eles não se interessam. Aí, com pouco tempo, eles se afastam e não vêm mais.

E- O resultado é, exatamente, a evasão.

P9- Mas esse aluno que eu citei... eu já vi chegar aqui revoltado com a própria mãe, com a própria mãe.

P7. Começa em casa, né?

P9- Chegou revoltado. Os pais não aceitam. Ele já chegou aqui dizendo em alto e bom som: estava revoltado, que a mãe estava esculhambando com ele porque ele era gay e na família dela não tinha essas coisas .

P10- Inclusive esse mesmo menino é irmão de um aluno hétero. O próprio irmão não admite. Ele não... Ele não... assim... não admite que o irmão é desse jeito, não quer que ninguém fale que ele é irmão dele, entendeu?

P11- E teve um caso bem pior aqui... ano... passado. De uma professora que não está mais aqui na escola, mas que chegou aqui, na sala dos professores, se gabando que um aluno... deve ter dito alguma coisa com ela... tratou ela mal, não sei o que ele disse exatamente a ela, mas que ela chamou o aluno de macaco.

E- A própria professora?

P11- A própria professora. E ela chegou aqui e disse pra todo mundo ouvir, se gabando que chamou ele de macaco. Disse que olhou pra uma lado e pro outro, não viu nenhuma... ninguém pra ser testemunha disso, e olhou pro aluno e chamou ele de macaco.

E- Quer dizer, partindo de onde deveria ser o referencial pra se evitar, né?

P12- Mas esse mesmo caso houve também com a diretora daqui. Com a própria diretora daqui.

E- Foi vítima?

P12- Foi vítima de racismo. A mãe fez com a diretora. Chamou ela de macaca. E disse mais: Chamei e chamo. Você é macaca, agora você vá e... vá da parte.

P11- Eu, negra, ia na mesma hora dar parte.

E- Então é notório que existe o preconceito na nossa escola. E qual a reação da escola?

P13- Não, porque a escola são os professores. Os professores têm de saber da discussão. É uma discussão teórica.

E- Existe isso no planejamento escolar? Pra mim, não existe. O planejamento escolar se resume a conteúdo, a meu ver.

P13- Exatamente, porque você pensa no conteúdo.

E- Eu digo assim...

P13- Não, não... você tá certo. Tem um amigo meu em Natal, que ele dizia uma coisa engraçada: Na escola, a gente pede a ficha do aluno com uma foto 3 x 4 porque a gente só pensa na cabeça.

E- Verdade.

P13- rrsrrsrs

P13- O aluno é o corpo inteiro rrsrrsrs.

P12- Porque a escola só enxerga o cognitivo, o corpo.

E- E nós, professores?

P13- Nós também.

P12- Porque a escola moderna, a escola da modernidade só enxerga o cognitivo, e não enxerga as emoções, como se essas coisas pudessem ser separadas.

APÊNDICE D – Roda de conversa com discentes

E- Existe uma problemática muito preocupante no cotidiano escolar, que são práticas de racismo na escola. Vocês, alunos da EJA, vocês acham que existe essa prática étnico-racial aqui na escola?

A1- Eu creio que sim. Mas de uma forma geral, não só de cor, mas religião, preconceito por... por formas de opção sexual... dessa forma. Eu creio que sim.

A2- Existe vários tipos de preconceito, de racismo dentro e fora do colégio.

E- Você já presenciou alguma caso?

A2- Já. Já aconteceu comigo já.

E- Com você? Como foi esse caso?

A2- Isso foi o ano passado.

E- Na escola? O que foi que houve?

A2- Uma... brincadeira aí... com racismo.

E- Tem alguém que já foi vítima de racismo?

E- Ninguém foi vítima? Mas conhece algum caso?

A3- Não.

E- A senhora não conhece nenhum caso?

A3- Alguns casos de alguém querer ser melhor que os outros, querer ser mais que os outros... tem todo tipo de gente que... pelo amor de Deus. É melhor ficar calada e ficar prestando atenção no que as pessoas falam.

A4- Se for falar de racismo mesmo, tem muitas coisas erradas assim.

E- Em sala de aula, já houve algum episódio que vocês se lembrem? Ou não?

A2- Aqui na... no... na nossa sala não. Eu presenciar, nunca presenciei não. É o primeiro ano que tô no colégio, mas nunca presenciei não, assim.

E- E sobre a questão de trabalho. A escola combate essa questão sobre o racismo?

A5- Ela tem, tem que combater, né? Tem que ter uma ideologia que deixe o povo ciente do que tá fazendo, com o intuito de respeitar os alunos, respeitar os companheiros, seja ela de que forma.

E- E o que é feito pelos professores na prática de sala de aula, por exemplo, para que esses atos de preconceitos sejam evitados?

A6- Eles tenta passar pra... pra... os alunos da melhor forma possível, né? Explicando racismo, ensinando como combater esse... esse tipo de preconceito.

E- Eu, como professor, penso que ainda falta muita coisa na escola. A gente só olha pra essa prática do racismo quando vem uma data comemorativa, quando passa alguma caso na mídia.

Então a escola ainda... há um silenciamento muito grande na escola e também uma invisibilidade sobre essas práticas. O que é que vocês acham? Ou existe? Porque eu posso estar errado, posso estar equivocado.

A7- Não. Os professores deveria... deveria falar mais, né? Só falam muito na comemoração, nas comemorações.

A5- Meu irmão chegou uma vez da escola chorando (ele tem doze anos). Perguntei a ele o que é que tinha sido, ele disse que não queria ir mais pra escola. Ele só estudava na escola particular e era o primeiro ano na escola pública. Aí ele pega ônibus pra ir pra escola. No caso, na escola hoje, ele disse que tava na hora do intervalo, aí foi jogar bola com os meninos, aí os meninos não chamaram ele pra compor o time por ele ser negro, aí começaram a xingar ele de macaco, tizil, um mói de coisa. Aí ele foi... brigou lá com um menino por esse motivo e levou uma suspensão. Aí, no meu ponto de ver, isso aí foi injusto com ele, né? Pois ele só queria a companhia dos menino pra brincar... que ele é muito tímido e... foi a primeira vez que ele se arriscou a ir brincar com os colegas e... aconteceu isso e... tamo vendo junto com a diretora da escola dele o que se pode fazer porque ele disse que não quer estudar lá mais não.

E- Olhaê, uma brincadeira, uma palavra pode...

A8- No meu ponto de vista assim... tem preconceito em relação ao professor com o aluno... por causa que eu estudava em outra escola e... eu tinha um professor que tinha preconceito com os alunos, chamando de débil mental, idiota, imbecil, burro, tudo que não prestava, ele chamava com os alunos... até que chegou um ponto de... os alunos se reunir tudinho... eu fui uma das alunas que fui falar com o diretor, e ele, enfim saiu da escola porque pra mim isso é injusto porque a gente quer melhorar o negócio na escola e o diretor mesmo e os professores praticam preconceito.

A9- Minha filha estudava num colégio... tinha uns professor lá que pelo amor de Deus. É difícil ir pra sala de aula e, quando vai, é aquela coisa feia... por que tu não grava? Gravava e ia na delegacia. Era aquela coisa feia, pelo amor de Deus.

E- É uma coisa terrível, né?

A9- Falta de respeito. E foi falar com o diretor, não adiantou nada. Disse que era brincadeira. Nunca vi isso.

A10- Mas é como diz o professor, que ele falou que a gente só estuda isso quando passa alguma coisa na mídia ou quando é data comemorativa. Porque, fora isso, ninguém nem escuta.

E- O racismo não é brincadeira, é coisa séria. Já vi muita gente perdendo vida, já vi muita gente, como é o caso do irmão do nosso amigo aqui, desistir dos estudos. As pessoas que

passam através de cotas (talvez vocês nem saibam disso). Elas, quando chegam à sala de aula, são totalmente discri... discriminadas.

A7- E fora que o negro depende... e as mulheres também...

A1- Eu já acho essa... essa cota já é uma diferença. Separar um negro de um branco é uma acepção. Eu tenho pra mim que seja uma acepção porque ele tem que... é... galgar alguma coisa com seu... seu estudo, com seu...

E- Você é contra as cotas?

A1- As cotas sim porque ele tá fazendo a acepção de pessoas, entendeu? Ele tá separando pessoa. Ele não é diferente de mim... o negro não é diferente de um branco, dum pardo, dum mulato. É uma pessoa só.

A4- Pelo amor de Deus, tem um preconceito. Tem uma mulher lá no interior que não gostava não... só gostava de gente se fosse alvo. Se fosse moreninho um pouquinho, já chamava de negro... preconceito geral.

A2- O Brasil é um país que mais... comé? Que mais preconceituoso.

A4- Minha vizinha... minha vizinha... se ela ver uma moreninha, ela chama de cabelo ruim... aquela atriz.

E- A atriz famosa. Como é o nome dela? Thaís...

A4- É a atriz.

E- Pra você ver que o preconceito é tamanho que independe da classe, da posição social. Ela é famosa. É atriz da Rede Globo e, mesmo assim, é vítima. Jogadores milionários, como o caso daquele lateral... Daniel Alves... É... O goleiro Aranha, vocês se lembram? Ficaram xingando de macaco e ele processou.

A5- E aquela que faz a visão do tempo. Também foi vítima.

APÊNDICE E – Carta de anuência**ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA RAIMUNDO NONATO BATISTA**

ENDEREÇO: Rua Projetada S/N – Conjunto Gervásio Maia– Gramame- PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de atividade didática, voltada para turmas de alfabetização, que desenvolva, de forma correlacionada, atividades referentes à habilidade inicial de leitura, escrita e consciência fonológica. Promovendo, assim, um melhor desempenho em relação a estas habilidades.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelo pesquisador, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: **ORIENTADORA:** Professora Doutora Marluce Pereira da Silva (UFPB) - marlucepereira@uol.com.br e **mestrando** : Ivo Teixeira de Araújo Filho (UFPB) - profivofilho@hotmail.com.

João Pessoa/PB, 23 maio de 2016.

Nome da Instituição: Escola Municipal Raimundo Nonato Batista

Responsável pela Instituição

Francisco Ferreira da Silva
Vice-Diretor - Mat. 54.628-3
E.M.E.F. Jornalista Raimundo
Nonato Batista

APÊNDICE F: Propostas de intervenção

Atividade I: Análise crítica a partir de depoimento (vídeo)

Carolina tem 6 anos e mora em Divinópolis-MG. Ela ama seu cabelo crespo e dá dicas para crianças de como lidar com os comentários sobre seu cabelo na escola. Ela ainda dá dica de livros que valorizam sua identidade. Veja o vídeo!



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0YMp8uJBQg>. Acesso em 12 de agosto de 2016.

QUESTÃO: A partir da mensagem exposta no vídeo, debata com seus discentes situações em que eles possam relatar casos de preconceito, racismo. Deixe-os falarem, refletirem, dialogarem. Em seguida, procure considerar as discursividades para que, a partir delas, se conheça o ambiente escolar no qual trabalhamos, principalmente relacionado às questões étnico-raciais.

Atividade II: Análise de texto opinativo

Leia o texto abaixo, escrito por um garoto de onze anos:



ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA

Era uma vez uma sala de aula. Lá tem todo tipo de gente: tem a Júlia, baixinha e calma (que só fica nervosa quando a chamam de baixinha), tem a Laura, um pouco maluca, divertida e engraçada, e tem a Giovana, bem mais alta que eu...

Tem muita gente. Tem Jhonatan, tem Augusto, William e tem até o Gustavo, um garoto negro, baixinho e esperto (que, é claro, sou eu).

Nessa sala tem todo tipo de coisa, só não tem uma coisa: preconceito. Todo mundo é diferente, e é isso que é bom.

A diferença de altura da Júlia para a Giovana, por exemplo, nem importa. As duas são amigas. O fato de o William ser negro e o Augusto ser branco também não muda nada. Os dois têm até uma coisa em comum: amam jogar “Minecraft”.

As diferenças só deixam as pessoas mais interessantes, não tem motivo para preconceito!

Sem falar que, por dentro, somos todos iguais, só muda o caráter. As pessoas não devem julgar pelas aparências. Todos temos defeitos, mas também temos qualidades.

GUSTAVO GOMES, 11, colunista da “Folhinha”

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhinha/235917-era-uma-vez-uma-sala-de-aula.shtml>. Acesso: 13 julho de 2016.

QUESTÕES PARA PENSAR E RESPONDER:

1. A sala de aula do Gustavo se parece com a sua? Em que sentido?
2. Como o Gustavo se identifica no texto?
3. Escreva o nome de 5 amigos(as) e suas diferenças (características).
4. O que você acha da frase: “As pessoas não devem julgar pelas aparências”?

Atividade III: Conhecendo pessoas que superam diariamente as barreiras do preconceito racial



Disponível em: <http://www.esquinamusical.com.br/14-musicas-brasileiras-contr-o-racismo/>

QUESTÃO: No Brasil e no mundo, diversos são os casos de pessoas que conseguem as conquistas relutando contra as barreiras do preconceito racial. Pesquise e cite cinco casos que exemplificam essa superação. Anote no caderno e faça a leitura para os demais discentes da turma.

Atividade IV: Sugestão para inclusão da pesquisa e da metodologia , acerca do trabalho sobre questões étnico-raciais, no Projeto Político Pedagógico da escola.

