

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CONTINUING TEACHER TRAINING AND ISSUES ETHNIC-RACIALS IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

Jones César da Paixão¹

Fagner Marques Pereira²

Cristiane Santos de Souza Paixão³


RESUMO: Neste estudo propomos apresentar os resultados de uma pesquisa realizada numa escola da EJA, na cidade de Salvador – Bahia, cujo objetivo foi investigar a importância da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva das relações étnico-raciais. Interessávamos saber como os professores da EJA compreendem a formação continuada no que concerne às questões étnico-raciais, bem como isso implica em sua prática pedagógica. Utilizamos a abordagem qualitativa de investigação e como procedimento técnico usamos o estudo de caso. Aplicamos o questionário semiestruturado junto aos professores que trabalham nessa escola. Os resultados revelaram que a formação continuada é essencial para a consolidação do debate sobre a temática proposta no espaço escolar; os professores demonstraram a existência de ações pedagógicas pontuais no decorrer do ano letivo, que visam ao aperfeiçoamento do ensino da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Formação continuada. Questões étnico-raciais.


ABSTRACT: In this study we propose to present the research's results realized at an EJA school in Salvador, Bahia, the objective was to investigate the importance of continuing education of teachers of Youth and Adult Education (EJA) from the perspective of ethnic - racial relations. We would like to know how EJA teachers understand continuing education in ethnic-racial issues, as well as their pedagogical practice. We used the qualitative research approach, in the other hand, as a technical procedure we used the case study. We applied the semi-structured questionnaire to the teachers who work in this school. The results revealed that: continuing education is essential for the consolidation of the debate on the proposed theme in the school's space; the teachers demonstrated the existence of specific pedagogical actions during the school year, these actions have the objective to improving the EJA's teaching.

KEYWORDS: EJA. Continuing education. Ethnic-racial issues.


¹ Rede Estadual de Educação da Bahia. E-mail: jonespaixao@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8320-1091>

² Universidade do Estado da Bahia. E-mail: fagnermarques20@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6012-7474>

³ Universidade Federal da Bahia. E-mail: crisjinfo@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4321-8902>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Introdução

A partir das nossas experiências na educação, notamos a ausência das discussões voltadas para as relações étnico-raciais. Observamos que esta situação é ainda mais acentuada quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos – EJA. O público da EJA, enquanto modalidade educacional, é constituído por sujeitos sociais (jovens, adultos e idosos) que historicamente tiveram (e ainda têm) negados diversos direitos básicos à vida, como alimentação, moradia, trabalho, destacando-se à educação escolarizada por diversos fatores: ofertas insuficientes de vagas, inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas que não permitiram estudar.

Na contemporaneidade, nas turmas da EJA sobressai uma característica que é: o número expressivo de jovens, este que já adentraram o espaço escolar em outras épocas e por diversos motivos desistiram, mas sentem a necessidade de retornarem para concluírem os seus estudos. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino pensada para uma população que não restringe apenas pelo recorte cronológico da juventude, da vida adulta ou da terceira idade, mas em razão da diversidade étnico-racial, cultural e social que repercutem nas trajetórias de exclusões dos lugares de privilégios da sociedade.

Considerando a diversidade étnico-racial que constituem as turmas da EJA e a incipiência de formações para os professores que atuam nesta modalidade educacional, principalmente, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, é que este estudo concentra no enfoque da formação continuada para docentes, em vista do aperfeiçoamento da prática pedagógica para contemplar a diversidade étnico-racial, mais especificamente o negro, em consonância com a Lei nº 10.639/2003⁴, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira.

Defendemos a premissa de que o processo de ensino e aprendizagem na EJA está relacionado a uma dimensão relacional, onde é requerida uma formação docente que atenda a essa especificidade da modalidade, mas percebemos que essa formação cada vez mais é escassa, principalmente quando se trata sobre a diversidade étnico-racial.

⁴ Em 10 de março de 2008 a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que então passou a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. No entanto, ao longo do artigo, optamos por enfatizar o primeiro recorte específico da Lei nº 10.639/03 por conta do pioneirismo do segmento negro e africano (BRASIL, 2008: 01).

Portanto, procurou-se responder neste estudo à seguinte problemática: como os professores da EJA, que atuam em um Centro Estadual de EJA⁵, em Salvador, compreendem a importância da formação continuada no que concerne às questões étnico-raciais e como isso implica em sua prática pedagógica?

Partindo dessa inquietação, que constitui um obstáculo para os professores da EJA desenvolverem práticas pedagógicas que contemplem os pressupostos defendidos pela Lei nº 10.639/2003, e por compreender a importância de refletirmos acerca de caminhos que ajudem a amenizar essas dificuldades enfrentadas pelos docentes, este estudo tem como objetivo refletir sobre formação continuada para professores da EJA, na perspectiva das relações étnico-raciais e suas implicações na prática pedagógica, a partir da discussão sobre a aplicabilidade da lei nº 10.639/2003. Além disso, buscamos contextualizar a formação de professores na EJA e discutimos sobre a importância da formação continuada, no que concerne às questões étnico-raciais.

Diante disso, o presente trabalho se constitui como instrumento útil no sentido de ampliar a discussão acerca de uma educação não excludente, uma vez que, no ambiente escolar ocorre uma imposição de referenciais eurocêntricos que faz com que grupos étnicos, destacamos neste estudo os negros, se sintam inferiorizados e invisibilizados. Precisamos, segundo Lima (2015), descolonizar práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem os sujeitos que constituem as classes da EJA. Seguindo essa linha de pensamento, Gomes e Silva (2011) reiteram a importância desse estudo por compreenderem que a diversidade étnico-racial está presente na sociedade e o contexto escolar não pode se eximir dessas reflexões.

Dado o exposto, o texto está organizado por esta introdução onde são apresentados os objetivos, justificativa, problemática, bem como a relevância desta pesquisa. Em seguida, vem os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, bem como os instrumentos técnicos utilizados. No terceiro tópico apresentamos breves considerações sobre a institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e o protagonismo dos Movimentos Negro

⁵ Aqui trataremos com o pseudônimo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, localizado na cidade de Salvador – Bahia, que é considerado a maior instituição de Educação de Adultos, com 40 anos de existência, na Rede Estadual de Ensino da capital. A instituição oferece a modalidade educacional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades Tempo Formativo I (Eixos I, II e III), Tempo Formativo II (Eixos IV e V) e Tempo Formativo III (Eixos VI e VII), Tempo de Aprender I e II e CPA – Comissão Permanente de Avaliação, nos turnos diurno e noturno.

Brasileiro, que sempre lutou pela inclusão da temática da diversidade étnico-racial e cultural e o direito à educação de maneira justa e igualitária. Na oportunidade, apresentamos uma discussão sobre a importância da escola para combater atos discriminatórios, para isso, aborda-se, a especificidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e a importância da formação continuada dos professores, no intuito de contribuir para uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural e étnico-racial; no penúltimo tópico analisamos os resultados obtidos da pesquisa empírica; por fim, seguem as considerações e as referências da investigação.

Caminhos trilhados

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2003), esse tipo de pesquisa é considerado como sendo uma atividade básica das ciências na sua construção da realidade. De acordo com a autora, este tipo de abordagem se preocupa com as ciências sociais em nível real, que não pode ser quantificada, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros fatos que não pode ser reduzido à operacionalidade de variáveis e o trabalho a ser desenvolvido.

Nessa perspectiva, observamos que Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) defendem que na pesquisa qualitativa existe:

[...] a objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, bem como a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Quanto ao procedimento técnico, trata-se de um estudo de caso que de acordo com Fonseca (2002, p. 33), pode ser “[...] caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”. O autor ainda acrescenta que este tipo de pesquisa visa conhecer, em profundidade, o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, na qual o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640), “[...] os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento”. Por isso, entendemos que estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002).

O questionário semiestruturado foi o dispositivo utilizado para a obtenção de dados e de informações sobre a importância da formação continuada, no que concerne às questões étnico-raciais e suas implicações na prática pedagógica. Segundo Cervo et. al. (1999, p.53), esta é a “[...] forma mais usada para coletar dados, que possibilita obter com mais exatidão o que se deseja”. O questionário é um dos instrumentos que facilitam no levantamento de informações, conhecendo a partir das questões respondidas as opiniões dos participantes da pesquisa sobre a temática em estudo. Assim, compreendemos o questionário como sendo o dispositivo eficaz para apurar opiniões e atitudes explícitas dos entrevistados representando um determinado universo de modo que os dados possam ser generalizados e projetados.

Sendo assim, o estudo de caso foi desenvolvido num centro estadual de educação que aqui trataremos com o pseudônimo: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, localizado no município de Salvador – Bahia, que é considerado a maior instituição de Educação de Adultos, com 40 anos de existência, na Rede Estadual de Ensino da capital. A instituição oferece a modalidade educacional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades Tempo Formativo I (Eixos I, II e III), Tempo Formativo II (Eixos IV e V) e Tempo Formativo III (Eixos VI e VII), Tempo de Aprender I e II e CPA – Comissão Permanente de Avaliação, nos turnos diurno e noturno.

Participaram da pesquisa vinte professores que atuam na instituição, sendo 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino com faixa etária que varia de quarenta a sessenta anos, que se declararam 40% brancos; 25% pardos; 20% negros e 15%, quando questionados a que grupo étnico pertenciam, apontaram serem brancos, negros e pardos, seguindo a perspectiva da mestiçagem.

Observamos que todos os professores entrevistados possuem curso de especialização na área que atua e/ou áreas afins. Dos entrevistados, 50% trabalham como

professor em um período de cinco a quinze anos e os outros 50% de dezesseis a vinte e cinco anos, e todos apontaram que trabalham na instituição a mais de cinco anos. Os sujeitos serão identificados no trabalho por nomes fictícios, para isso utilizaremos nomes de personalidades negras que tem na sua história um envolvimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

As questões étnico-raciais na perspectiva da lei nº 10.639/2003 e a formação continuada de professores da EJA

A discussão sobre a formação continuada de professores voltada para as questões étnico-raciais ainda são incipientes, sobretudo quando se refere à Educação de Jovens e Adultos, que é constituída por sujeitos que em sua grande maioria são trabalhadores, pobres, negros e por conta disso sofrem um processo de exclusão social. Assim, os movimentos negros sempre buscaram fomentar a discussão sobre a desigualdade social e racial, cobrando projetos e políticas públicas de inclusão social e, principalmente, racial. Este movimento é compreendido, na perspectiva de Gomes (2017, p. 27), como “[...] um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais), distribuídos nas cinco regiões do país”. Percebemos assim, o protagonismo dos movimentos negros enquanto coletivo constituído de diferentes representações, imbuídos na luta por políticas públicas que objetivam combater o racismo e as diferentes formas de discriminação.

Os Movimentos Negros, segundo Silva (2007), enquanto ator coletivo, foram responsáveis por inserir a temática do racismo e da discriminação étnico-racial nas diferentes instituições sociais, tanto no campo político quanto no âmbito da justiça brasileira. Além de reivindicar direitos negados ou omitidos pelo Estado, como a educação escolarizada pública, esses movimentos sociais passaram a exigir políticas públicas que viessem contemplar uma discussão sobre a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, no intuito de proporcionar a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Através dessas lutas e reivindicações históricas do Movimento Negro Brasileiro, que sempre lutou pela inclusão da temática da diversidade étnico-racial e cultural e o direito à educação de maneira justa e igualitária, que em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639 foi sancionada. Ela estabelece a obrigatoriedade do

estudo da história e cultura afro-brasileira, exigindo uma educação menos eurocêntrica, dando visibilidade a história dos povos que constituíram o Brasil, a fim de desconstruir o mito da democracia racial e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

A sua aprovação, consolidada no Parecer CNE/CP nº. 01/2004, explicita as orientações, recomendações e as diretrizes de implantação, deve ser compreendida como:

[...] um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2004, p. 32).

Essa lei se constitui como sendo uma ação de política afirmativa com objetivo de reparar as injustiças cometidas contra a população negra, que durante muito tempo teve, e ainda tem, seus direitos humanos violados. Para o Ministério da Educação (MEC), as ações afirmativas são um “[...] o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” (BRASIL, 2017). As ações afirmativas buscam extinguir as diferentes desigualdades que possam ocorrer na sociedade, sejam elas de raça, etnias, religiões, gênero, dentre outras.

Dar visibilidade as memórias e as histórias da cultura das diferentes etnias, que constituem a nação brasileira, e instituir políticas públicas educacionais, isso se caracteriza um avanço numa sociedade que é marcada por relações hierarquizadas, etnocêntricas e hegemônicas, no qual um grupo se elege como superior aos outros. Silva (2010, p. 55), nos alerta que “[...] reconhecer o passado histórico e a cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças, no sentido de permitir uma participação ativa desses povos nos bens econômicos e de prestígios, na nação onde estão situados”.

Nesse seguimento, a escola se insere como uma importante instituição por disseminar culturas e possuir uma responsabilidade social em relação à formação humana, de que trata Lima (2015). A autora evidencia que o desafio é repensar a função social da escola enquanto disseminadora de culturas, tendo em vista que a escola reforça a discriminação étnico-racial, pois “[...] tudo aquilo que é negado na formação cultural do

Brasil, também é negado na escola brasileira. Assim, vemos esta instituição social apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura considerada hegemônica, e não as culturas nacionais” (LIMA, 2015, p. 22).

Nesse sentido, a escola, muitas vezes, atende a uma cultura hegemônica que desprestigia outras culturas por considerar inferior, assim, no processo de formação escolarizada transmite valores e ideologias que perpetuam as discriminações raciais e sociais, estabelecendo as desigualdades presentes no meio social, de maneira natural, não problematizando que este “apartheid” social e principalmente racial, constantemente, é alimentado por um processo de formação escolarizada que muitas vezes exclui ao invés de incluir.

Na perspectiva de Arroyo (2007, p. 119): “[...] a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”. De acordo com o autor, essa prática reguladora está a serviço de um coletivo hegemônico e dominante, que não tem interesse em visibilizar a história e a cultura dos afro-brasileiros. Estas atitudes reverberam na naturalização do mito da democracia racial, uma vez que continua disseminando que no Brasil não há discriminação, racismo.

A pesquisadora Lima (2015), salienta a importância da escola enquanto uma das instituições educacionais que deve ser orientada por uma prática não excludente, mas inclusiva das referências étnico-raciais. Isso oportunizará aos sujeitos, que a constituem, uma reflexão do que é ensinado e aprendido para além do ambiente escolar, demonstrando para eles, como ocorrem o processo de construção do conhecimento e suas relações de poder exercido no contexto social e o papel da escola para romper com as práticas discriminatórias e segregacionistas que exclui determinados grupos.

Diante disso, percebemos que os desafios das escolas e das ações afirmativas, no que concerne a lei nº 10.639/2003, perpassam por diferentes fatores, dentre eles acreditamos que a formação de professores se destaca por estes serem constituídos de uma formação eurocêntrica e hegemônica, que fez com eles aprendessem que diferentes povos não possuíam importância, sendo invisibilizados e inferiorizados, em detrimento de padrões hegemônicos considerados como superiores (LIMA, 2015). Destacamos, assim, a importância da formação continuada para professores que promovam a descolonização dos conhecimentos introjetados no imaginário coletivo.

A sanção da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros, nas escolas brasileiras, encontra-se num processo de implementação, pois existem diversos obstáculos, dentre eles, conforme já citamos, a demanda de profissionais com uma formação descolonizada para desenvolver discussões significativas acerca da questão racial na EJA. Por isso, conforme sinalizado por Gomes e Silva (2006), cada vez mais são exigidos aos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos que se atentem às várias situações que circundam o contexto educacional desta modalidade de ensino, tais como: a situação socioeconômica, as trajetórias de exclusão em decorrência do processo de desumanização, que tem provocado a baixa autoestima, as diferenças geracionais cada vez mais presentes pelo processo de juvenilização na EJA, a diversidade cultural e étnico-racial, as diferentes concepções dos estudantes em relação a escola e, principalmente, pensar essa modalidade a partir da perspectiva dos trabalhadores.

Miguel Arroyo, ao refletir sobre os sujeitos que compõe essa modalidade, salienta que, devemos compreendê-los nas suas especificidades e principalmente “[...] vê-los como alunos (as) e tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (2011, p. 23). Assim, diante do que foi exposto, a priori, os professores da EJA devem estar comprometidos com a educação das camadas populares e com estratégias para a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação que existem em nossa sociedade.

Vários pesquisadores da área, dentre eles, Gomes (2007), defende que o contexto dos sujeitos dessa modalidade de ensino não deve se restringir as questões que envolvem apenas a desigualdade social, mas também, pelo viés da desigualdade racial. Pois, os sujeitos da EJA são marcados pelas exclusões sociais, frutos de uma sociedade que ainda carrega numerosos fardos de representações estereotípicas, reforçando assim o racismo “à brasileira”. É urgente e necessário pensar em uma escola inclusiva, de modo a ampliar as dimensões formativas nas instituições escolares, bem como nas relações que são constituídas no cotidiano.

Essa escola inclusiva pode ser pensada a partir da concepção de Lima (2015, p. 25), que é incisiva ao mencionar que “[...] uma educação não excludente, mas inclusiva de nossas referências étnico-raciais é uma necessidade e, mais que isso, uma oportunidade de reflexão da comunidade escolar sobre o que foi ensinado, formas de ensinar/aprender,

para além do que acontece na escola”. Os modos de produção de conhecimento, sua relação com as maneiras como o poder é exercido em diferentes instâncias sociais, o papel da escola frente a uma sociedade que discrimina, segrega, exclui determinados segmentos, são alguns, dentre outros aspectos a serem considerados.

Sendo assim, a formação docente para a EJA foi e ainda continua sendo um desafio para uma educação emancipadora, que se configure em uma escola efetivamente inclusiva. Pensar nessa formação na atualidade levando em consideração os aspectos econômicos, social, políticos, cultural e principalmente racial, exige uma reflexão da prática educativa, a fim de pensar alternativas e estratégias pedagógicas para superar a situação de exclusão social que ocorre na atualidade. O professor tem o papel fundamental para combater as práticas discriminatórias e principalmente demonstrar para os alunos “[...] as Africanidades brasileiras, isto é, ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro” (SILVA, 2001, p. 172).

Destarte, para que os professores combatam a discriminação e demonstrem as africanidades brasileiras de maneira positiva, os mesmos precisam discutir, estudar as questões que envolvem a diversidade étnico-racial. Pois, muitas práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto escolar que contribui para a negação da identidade dos estudantes negros e negras são originadas de discussões pautadas no senso comum, que demonstram ignorância acerca dos outros grupos étnicos que constituíram esse país.

Faria (2009, p.156) reitera essa reflexão ao afirmar que “[...] a EJA necessita dialogar e acolher a diferença, além de combater toda forma de exclusão e desigualdade que tem sido constante no cenário brasileiro”. Assim, a modalidade educacional EJA é constituída por uma diversidade de sujeitos que são marcadas historicamente pela negação de direitos humanos, como já mencionamos a priori, a escola e conseqüentemente os professores são essenciais para romper com a prática discriminatória tão presente no cotidiano da nossa sociedade, e principalmente oportunizar uma reflexão sobre o que é ensinado e aprendido, tomando por base o contexto social dos sujeitos que constituem o ambiente escolar.

Em seus estudos, Amorim (2007) destaca que a escola deve exercer uma missão transgressora, pois, não se pode ignorar o que está acontecendo na sociedade. De acordo com o autor, a escola transgressora promove discussões sobre as questões que envolvem as diferenças em seu espaço e fora dela, pois, ao problematizar essas temáticas é possível estabelecer um sentido mais democrático às relações étnico-racial.

Evidenciamos, portanto, a importância da escola transgressora para a formação de cidadãos e da construção de identidade, exercendo um papel importante para efetivação da Lei nº 10.639/03. Assim sendo, ela deve promover discussão sobre temas que proporcionem mudanças, pois a mesma deve estar atenta às indagações, aos questionamentos acerca da sua função social que é a preparação dos seus sujeitos para viver em sociedade. Por isso, Amorim ainda reitera que “[...] é necessário trabalhar com questão da equidade. [...] Não podemos perder de vista que uma sociedade que tem equidade é também uma escola mais justa e igualitária” (2007, p. 46-47).

Não podemos esquecer a função social que tem a escola para encorajar os jovens e os adultos a romperem com as práticas segregadoras existentes dentro desta e no conjunto da sociedade, que na maioria das vezes exclui, ao invés de incluir, por isso Amorim (2007) defende que é responsabilidade da escola promover uma formação humana que oportunizem aos cidadãos estarem preparados para viverem em uma sociedade equânime de maneira ativa, crítica e solidária.

Defendemos que a formação continuada de professores, para as questões étnico-racial, é essencial para que esses profissionais compreendam a diversidade em uma perspectiva da equidade, onde o respeito e valorização às diferenças prevaleçam. Pois, uma formação que contemple a diversidade implica em uma efetiva mudança de atitude e postura acerca das diferenças.

Não cabe um olhar descontextualizado e comemorativo sobre a diversidade e, sim, uma atitude problematizadora e questionadora acerca das concepções que se apresentam no contexto escolar, que muitas vezes se apresentam de maneira estereotipada e preconceituosa. As trocas de saberes, a partir do diálogo, é um dos caminhos por onde os docentes e estudantes podem estabelecer uma reflexão sobre a temática proposta, em que as “vozes vibrantes” que os sujeitos da EJA possuem possam ser ecoadas a partir das suas trajetórias de vidas e influenciar as práticas pedagógicas em uma perspectiva de uma escola emancipatória.

É, nesse sentido, que Freire (1996, p.18) evidencia que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, acreditamos que a formação continuada sobre a diversidade deve estar pautada na reflexão da prática, pois possibilitará analisar o ato pedagógico que

envolve os conhecimentos disseminados e o processo avaliativo desse processo instituído no âmbito escolar, o que proporcionará novas metodologias para contemplar a diversidade cultural e étnico-racial de maneira igualitária.

Resultados e discussões da investigação

Os dados e as informações do estudo de caso caminharam na direção da análise reflexiva sobre uma temática tão contemporânea quanto é a formação continuada dos professores, tomando como pano de fundo as relações étnico-raciais. Quando questionados sobre as características imprescindíveis para um professor/professora atuar na EJA, todos os entrevistados apontaram que é necessário ter conhecimento para adotar uma metodologia diferenciada, com criatividade e paciência, pois, os estudantes dessa modalidade educacional exigem. Garcia et al (2013) apontam que é necessário destacar que o trabalho docente na EJA pode garantir o sucesso, mas também contribuir para o fracasso escolar, caso a proposta de ensino desenvolvida em sala de aula não esteja adequada aos discentes.

Entendemos que isso pode ocorrer, por exemplo, quando o docente desconsidera a faixa etária de seus alunos e aborda conteúdos de forma infantilizada, não considerando o perfil, a bagagem de experiências e vivências pessoais e profissionais que o aluno traz consigo. Isso ficou explícito nos diálogos com os professores, sobretudo na fala do professor Abdias do Nascimento⁶: “Para trabalhar na EJA, o professor deve realizar um trabalho diferenciado, pois o público tem uma idade diferenciada e a grande maioria trabalhadora, portanto precisa-se ter um olhar para o sujeito”. Neste ínterim, a professora Conceição Evaristo complementa: “A metodologia deve ser diferenciada, pautada em uma relação de um franco diálogo e muita paciência”.

Essas falas deixam entrever que ao trabalhar com essa modalidade de educação os professores devem levar em consideração a diversidade que compõe a sala de aula, as peculiaridades de cada aluno, bem como as diferenças culturais, experiências de vida, histórias e saberes, considerando-os como sujeitos participes do contexto sócio-histórico. Estes professores devem refletir, criticamente, sobre a sua prática e optar por metodologias

⁶ Cabe ressaltar que todos os nomes dos professores e professoras citadas neste estudo são fictícios. E no intuito de dar visibilidade a pessoas que tem na sua história a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, optamos em colocar nomes de personalidades negras.

inovadoras que possibilitem o desenvolvimento de uma prática educativa, que seja capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012).

Para isso, é necessário que os professores sejam dinâmicos, responsáveis, criativos e capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador para receber e formar jovens e adultos que são frutos de uma sociedade injusta, levando em conta que, os sujeitos da EJA representam as mais variadas e distintas situações vividas em seu cotidiano e que, embora únicos em suas características de existência, compartilham de uma mesma realidade social marcada pelo trabalho como prioridade em suas vidas.

Quando perguntados se já participaram de alguma formação continuada sobre as questões étnicas raciais, 50% dos professores responderam que não e os outros responderam que sim. Deste percentual, 25% participaram do curso ofertado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA) e 25% participaram do curso ofertado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA).

Para aplicabilidade da lei ainda há diversos desafios, dentre eles a formação dos professores, tendo em vista que essa temática implica em rasurar o mito da democracia racial, deslocando conceitos estereotípicos que inferioriza e invisibiliza as histórias e memórias dos povos negros. Eles foram pedagogicamente elaborados e introjetados no imaginário coletivo a ponto de serem considerados verdadeiros. Precisamos descolonizar as mentes, de que trata Fanon (2008), e isso pode ser possível através de práticas descolonizadoras, o que exige dos docentes conhecimentos e formação específica para que se possa fundamentar e executar seu planejamento, a fim de garantir a efetivação da lei, uma vez que a formação em cursos de licenciaturas não oferece condições suficientes.

Desse modo, Munanga (2005) destaca que os professores brasileiros não receberam formação para lidar com a heterogeneidade presente em sala de aula e, por conseguinte não sabem lidar com as problemáticas que advém do desafio de lidar com a diversidade, o que acarreta em práticas pedagógicas que reforçam as discriminações. Assim, percebemos a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento de novas práticas na EJA que valorizem a diversidade étnico-racial.

A Formação Continuada tem, entre outros, segundo Lima e Corrêa (2010, p.2) o objetivo de “[...] propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados

em termos de novas metodologias de ensino” e, com isto, “[...] contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação”. Assim, na perspectiva das questões étnico-raciais, a formação continuada poderá favorecer aos educadores a compreensão acerca da diversidade a partir de um referencial teórico que possibilite conhecer através da história e das relações sociais, culturais e das políticas afirmativas os povos que constituíram o Brasil e, que a partir dessa formação os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas para combater toda e qualquer forma de discriminação.

Dentre o percentual dos professores que responderam ter participado de formação continuada sobre questões étnico-raciais, gostaríamos de destacar a fala da professora Dandara: “A formação contribuiu para a minha formação crítica reflexiva quanto às relações étnico-raciais, me mostrando de fato o que é o racismo, discriminação, exclusão e também a história e cultura, visando uma formação urgente e que necessita de transformação”.

No depoimento da professora mencionada acima, percebemos a importância da formação continuada ao possibilitar uma reflexão sobre a diversidade étnico-racial e o enfrentamento que se faz necessário para uma formação que combata as práticas discriminatórias que são validadas cotidianamente. A pesquisadora Passos (2002, p.23), nos aponta:

[...] por considerar que “todos são iguais” a escola trata de uma única cultura, socialmente mais valorizada e aceita como válida, ou seja, a cultura do colonizador eurocêntrica, masculina, branca, heterossexual e cristã. [...] com isso, muitas vezes impossibilita aos jovens e adultos, oriundos das camadas populares e pertencentes em sua grande maioria da população afro-brasileira, a construção da sua identidade étnico-racial de forma positiva.

Podemos compreender, tomando por base a visão da autora, que a sociedade, logo a escola está pautada no mito da democracia racial. Dessa forma, quando apontamos as consequências dessa propagação desse mito e como ele interfere no desenvolvimento pedagógico na EJA, reafirmamos a importância da formação continuada para descolonizar essas práticas, pois a formação possibilita ao docente refletir acerca da diversidade, bem como os preconceitos existentes na escola e fora dela. Oportuniza, ainda, aos professores refletirem sobre suas práticas, reavaliar seus conhecimentos e avaliar o currículo instituído na escola, possibilitando a esses docentes desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas.

Ao serem questionados como avaliam a atuação dos professores da EJA no que concerne às questões étnicas, todos os professores apontaram com positividade. Citamos as falas da professora Luiza Bairros e do professor Cuti. A primeira aponta que faz uma avaliação positiva, “[...] pois há na escola um trabalho multidisciplinar, onde sempre fazemos discussões e análises sobre o tema em questão”. Já o segundo complementa: “Acredito que os professores estejam atuando para superar preconceitos e discriminação dos jovens e adultos em seu cotidiano e no ambiente escolar... em relação a negritude enfatizo sempre que precisamos ser resilientes”.

Os depoimentos acima revelam a importância de investimentos na formação inicial e principalmente continuada dos professores, sobretudo da EJA, pois, muitas vezes um trabalho superficial, sem um planejamento sistematizado, poderá reforçar os estereótipos e preconceitos sobre a questão étnico-racial.

Outra questão importante nesse trabalho teve o objetivo de saber de que maneira as questões étnico-raciais são trabalhadas na escola. As respostas demonstraram que 35% dos professores responderam que são trabalhadas durante o ano todo como destaca a fala da professora Lélia Gonzalez: “A todo momento fazemos discussões, colocamos vídeos sobre a história e cultura africana, fazendo um link com as exclusões, discriminação e o que podemos refletir para que essas questões sejam mais discutidas e não mais versadas como problemáticas”.

Esses depoimentos demonstram que os professores estão atentos às questões de discriminação e racismo que permeiam o contexto dos sujeitos que constituem o público da EJA, mas na maioria das vezes promovem discussões e análises que não contemplam a história e cultura afro-brasileira preconizada pela Lei nº 10.639/03, o que demonstram que são carentes desse conhecimento para intervirem nestas problemáticas de maneira mais incisiva, para promover transformações na formação desses estudantes. Os demais professores, que representam 65% dos entrevistados, responderam que as questões étnico-raciais são trabalhadas, sobretudo, em datas comemorativas com é o caso da semana de consciência negra ou em palestras realizadas dentro da escola, como fica evidente na fala do professor Guerreiro Ramos: “Aproveitamos a semana da Consciência Negra (em novembro) para trabalhar essas questões através de palestras”.

Ao que notamos, as questões étnico-raciais, não estão sendo trabalhadas de acordo com o que prescreve as diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-raciais e

para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Ela ainda acontece de maneira muito pontual ou por iniciativas isoladas de professores engajados que lutam por um ensino em que possa descolonizar mentes.

Vale destacar que há necessidade de promover ações para tratar sobre as questões étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e principalmente combater as práticas discriminatórias. Caso contrário, essas questões ficarão no campo do obstáculo e não se efetivará em uma intervenção pedagógica que se caracterize realmente inclusiva. Assim, defendemos que existem alguns atores responsáveis pela implementação dessa política afirmativa, tais como a Secretaria Estadual de Educação que deveria promover formações atendendo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; no âmbito escolar a gestão, constituída por diretores e coordenadores.

Destacamos este último, que precisa utilizar os momentos de Atividades Complementares (A.C.), onde ocorrem reuniões de formação entre professores e coordenadores, para promover a formação em lócus, o que possibilitará refletir sobre o contexto ao qual está inserido em uma relação dialógica com os professores; e, principalmente, os professores que deverão buscar formações, como citada a iniciativa da professora Dandara, para desenvolver discussões e atividades pedagógicas que desmistifiquem práticas discriminatórias que permeiam o cotidiano escolar.

Considerações finais

A temática sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é recorrente nos estudos acadêmicos, entretanto no que concerne a modalidade Educação de Jovens e Adultos e as relações étnico-raciais ainda é necessário ser mais debatido/estudado. Neste texto, não foi nosso objetivo nos deter em considerações teóricas sobre o tema. Propusemos no início trazer algumas reflexões sobre formação continuada e questões étnico-raciais, sem qualquer pretensão de uma discussão mais ampla sobre o tema. Para isso, aplicamos questionários que teve como sujeitos investigados professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Com base na análise dos dados apresentados durante o estudo, foi possível inferir que a grande maioria dos professores, da unidade escolar pesquisada, reconhecem a importância e relevância em aprimorar seus conhecimentos acerca das questões étnico-

raciais para trabalhar em sala de aula, tais questões com mais propriedade. Ficou evidente que a unidade de ensino precisa intensificar as discussões sobre a temática durante o ano letivo e não apenas em datas específicas. Constatamos que, embora a lei nº 10.639 tenha sido aprovada em 2003, ainda há diversos desafios para sua aplicabilidade, dentre eles formação de professores.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa* (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acessado: 23 out 2017.

AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. Santa Cruz do Rio Pardo - SP: Editora Viena, 2007.

ARROYO, M. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-130, 2007.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC; SEF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 set. 2017.

_____. /CP. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em 23 de out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Brasília. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>. Acesso em 20 set. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. Metodologia Científica, 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 1999.

CUNHA, C. M.; SILVA, M. C. F.da. A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. *In*: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, p.158-187, 2004. (Série Educador em formação).

FARIA, E. M. da S. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. *In*: Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 151-164, jul./dez. 2009.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação* [online], Recife, v. 1, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. ISSN 2237-9703. Acesso em 22 set. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa / [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2007.

_____. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, M. N. M. de. Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SEF, 2005.

PASSOS, J. C. dos. Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. *In: Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilénde, vol. 8, 2002. p. 21-43.

SILVA, N. N. da; GOMES, N. L. Refletindo sobre a formação continuada de professores/as da EJA a partir da análise da diversidade étnico-racial. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, v. 6, p. 61-78, 2006.

SILVA, A. C. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

_____. Prática do racismo e formação de professores. *In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 168-178.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e cidadania. *In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Educação e raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


Jones César da Paixão. Mestre em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pedagogo e Historiador (UNEB). Especialista em Estudos Étnico-Raciais (IFBA). Professor da Rede Municipal de Presidente Tancredo Neves e Coordenador Pedagógico da rede estadual de educação da Bahia. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas e Avaliação Educacional (GEPAL/BAHIA). BA. Brasil.

E-mail: jonespaixao@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8320-1091>


Fagner Marques Pereira. Doutorando no Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UNEB - Campus VI). Professor substituto na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI. BA. Brasil.

E-mail: fagnermarques20@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6012-7474>

Cristiane Santos de Souza Paixão. Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, na área Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia e Letras pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Pesquisadora do Grupo de pesquisa EtniCidades: outros interpretes do Brasil (ILUFBA - UFBA) e integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Culturas e Ambientes – GLICAM (IFBAIANO - CAMPUS VALENÇA). BA. Brasil.

E-mail: crisjinfo@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4321-8902>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

HISTÓRICO

Recebido em: 17/10/2020 – Aprovado em: 12/12/2020 – Publicado em: 29/12/2020.

COMO CITAR

PAIXÃO, J. C.; PEREIRA, F. M.; PAIXÃO, C. S. S. Formação Continuada de Professores e as questões Étnico-Raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Revista ENSIN@ UFMS, Três Lagoas, v. 1, n. 5, p. 31-50. 2020