

# Ensino de História e políticas públicas: interfaces entre a educação das relações raciais e a EJA<sup>1</sup>

*Almir Lopes de Castro*<sup>2</sup>

*Renísia Cristina Garcia Filice*<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa realizada numa turma do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da rede pública do DF, durante a disciplina “Ensino de História Identidade e Cidadania” e Projeto IV – Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília. O intuito foi analisar, no decorrer de dois semestres, a implementação do artigo 26-A LDB/96, alterado pela lei 10.639/2003, que determina o ensino de História da África, da Cultura Africana e Indígena. Observaram-se as práticas desenvolvidas na disciplina História, e os impactos desta implementação ou a sua ausência, na percepção dos educandos/as.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Educação das relações étnico-raciais. Cidadania.

**Abstract:** This paper presents a study conducted in a group of the first segment of Youth and Adults - EJA, public network of DF during the course “History Teaching Identity and Citizenship” and Project IV - Supervised Internship in the Faculty of Education, the University of Brasilia. The aim was to analyze, in the course of two semesters, the implementation of Article 26a LDB/96, amended by Law 10.639/2003, which requires the teaching of African history, African and Indigenous Culture. Observed the practices developed in the History, and the impacts of this implementation or lack thereof, in the perception of learners / the.

**Keywords:** Public policy. Youth and adults. Education of racial-ethnic relations. Citizenship.

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, apresentado em dezembro de 2011.

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação – UnB, orientadora da pesquisa e co-autora deste artigo.

## Considerações iniciais

Ao longo do ano de 2010 realizamos esta pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal, como parte integrante da disciplina obrigatória “Ensino de História, identidade e cidadania” e do Projeto IV – Estágio supervisionado, do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília – UnB.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada uma modalidade da Educação Básica e é estruturada em três segmentos que correspondem curricularmente aos períodos do ensino regular. O primeiro segmento é correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), o segundo segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e, por fim, o terceiro segmento corresponde ao ensino médio. Diferentemente do ensino regular, os segmentos da EJA se dividem por etapas e não por séries/anos, sendo a primeira etapa do primeiro segmento correlata ao 1º série/ano do ensino fundamental e assim sucessivamente. Geralmente cada etapa tem duração de um semestre ou 100 dias letivos.

Esta pesquisa pretendeu lançar um olhar reflexivo sobre a questão racial na Educação de Jovens e Adultos – EJA, fazendo uma interface com a questão de classe social. O estudo se propôs a analisar se, no ensino de História, ministram-se os conteúdos definidos pelo artigo 26-a da Lei nº 9.694/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDBEN, alterada pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que obriga o ensino da História da África, Cultura africana e afro-brasileira e indígena e se o/a aluno/a do primeiro segmento da EJA faz relação entre o histórico de discriminação sofrido pelo negro no Brasil; as condições objetivas de vida dessa população, principalmente no que diz respeito ao contexto educacional; e a sua condição de estudante desta modalidade de ensino, caracteristicamente fora da idade e da série esperada, estudante-trabalhador/a, morador/a das Regiões Administrativas e de baixa renda. Propôs-se ainda a analisar a prática em sala de aula à luz das políticas públicas para a EJA e para a Educação das Relações Étnico-raciais – ERER, verificando se as mesmas se alinham ao disposto no art. 26-a, orientado para a Educação das Relações Étnico-raciais no currículo da Educação Básica, conforme determina a LDB:

Art. 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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses 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, econô-

mica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e 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 brasileira.<sup>4</sup>

E, se tais práticas cumprem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pelo Parecer nº 003, de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que entre outras determinações aos sistemas de ensino e estabelecimentos de educação, inclusive da EJA, prevê que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.<sup>5</sup>

Por partir do pressuposto de que a diminuição das desigualdades e a eliminação do racismo passa pelo acesso aos conhecimentos das diferentes culturas, com a consequente valorização dos grupos hoje discriminados, tarefa essa a ser desempenhada pela escola, no presente trabalho, pela complexidade do campo e pelo prazo escasso para sua realização, abordaremos somente negra na EJA deixando para outros pesquisadores avaliarem a implementação da educação escolar indígena.

Historicamente no Brasil, a questão da EJA tende a ser focalizada pela perspectiva da alfabetização e do aumento da escolarização como formas de se alcançar a qualificação para o trabalho e a geração de renda. A redemocratização do país nos fins da década de 1980 e durante toda a década de 1990, apresentou um aumento das matrículas na EJA devido à obrigatoriedade do ensino fundamental para todos os brasileiros, constante da Constituição de 1988<sup>6</sup>, além de trazer de volta práticas educacionais mais críticas nessa modalidade educacional, principalmente por pressão dos movimentos sociais.<sup>7</sup>

No que tange à importância da questão racial no universo da EJA, é preciso lembrar que a discriminação racial está presente na vida das populações negras desde o Brasil-colônia,

<sup>4</sup> BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Outubro, 2004.

<sup>6</sup> PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1117, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

<sup>7</sup> Idem, p. 1.118.

como mostram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>8</sup>, com a anuência do Estado brasileiro. Trata-se do racismo institucional, comprovado nos Decretos nº 1.331, de 12 de fevereiro de 1854 e 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que respectivamente proibia o acesso às escolas públicas pelos escravos e restringia o acesso do estudante negro ao turno noturno.

Silva e Araújo relatam que “a população negra teve presença sistematicamente negada na escola (...), negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional (...)”. Segundo estes mesmos autores tais restrições geraram “prejuízos sociais, econômicos e políticos à população negra”.<sup>9</sup>

Nosso estudo visou analisar a propriedade do arcabouço teórico dado no campo do ensino de História<sup>10</sup> para

problematizarmos a situação do público-alvo da EJA, em sua maioria mulheres negras; e em que medida a disciplina História, pela sua característica questionadora possibilitaria aos sujeitos-educandos dessa modalidade refletirem sobre suas próprias vidas com vistas à transformação de sua condição excludente, mas principalmente, interferir na histórica discriminação racial e econômica que os atinge secularmente.

Com esta expectativa focamos no estudo dos conteúdos ministrados e no sentido que a escolarização tinha para os nossos sujeitos da pesquisa, e quais as expectativas que esses alunos/as do primeiro segmento tinham quanto à melhoria da sua qualidade de vida decorrente dessa escolarização.

Durante a observação-participante percebemos que a classe se constituía majoritariamente de negros/as, com a supremacia das mulheres, fato que parecia passar despercebido para gestores/as, professores/as e até para os próprios alunos/as. Esse dado, em conjunto com a observação das aulas, apontou para a veracidade das discussões realizadas em sala de aula, na UnB, sobre a invisibilidade da discussão racial para além da escravidão na matéria de História, e as implicações

<sup>8</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005, p. 7.

<sup>9</sup> SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In. ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p. 71 e 75.

<sup>10</sup> FONSECA, T. N. L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Introdução e Capítulo I – A história do ensino de história: objeto, fontes e historiografia. p. 7 a 28). BERUTTI, Flávio & MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009. BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*. Fundamentos e métodos. Ed. Cortez, 2011. GARCIA FILICE, R. C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro*

na educação brasileira 1993 – 2005. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. \_\_\_\_\_, *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011. GARCIA FILICE, R. C.; SANTOS, D. S. *Ações afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB*. In. *Cadernos de Educação – Ano XV, nº 23, jul./dez. 2010 – Brasília: CNTE, 1996.*

políticas, econômicas e sociais desta dinâmica. Revelou-se assim, o acerto em considerar o enfoque de raça, gênero e classe para aquela realidade, e não somente focar na perspectiva da desigualdade social como era o planejado inicialmente. Raça aqui entendida como “uma construção social que se define a partir de critérios fenotípicos, mas realimentada e ressignificada nas relações sociais”.<sup>11</sup>

Nesse sentido, foi definido como tema para este estudo a percepção que o/a aluno/a do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sobre seu histórico de vida, considerando aspectos raciais e econômicos. E o peso do ensino de História neste movimento.

Aguçados pela inquietação causada na disciplina “História, Identidade e Cidadania”, observávamos se, na prática, o ensino de História na EJA também se dava como elemento que possibilitava questionamentos e ações; se as práticas pedagógicas visavam à inserção de discussões, embates e enfrentamentos, atentando para situações do “cotidiano escolar, suas relações com o imaginário, suas múltiplas formas de apropriação na escola e suas relações com outras instâncias de circulação e difusão de saberes”.<sup>12</sup> Formulou-se assim o se-

guinte problema: as práticas escolares na disciplina História contribuem para o reconhecimento, pelos/as alunos/as do primeiro segmento da EJA, do seu pertencimento étnico-racial, permitindo reflexões sobre o histórico de discriminação sofrido pelos negros/as no Brasil e seus reflexos na realidade escolar e em sua vida?

Buscou-se assim, avaliar a interface entre a política para a EJA e a Educação para as Relações Étnico-raciais, com base nas DCNs para a implementação do artigo 26-a, por meio da análise da prática pedagógica da professora de História; da compreensão do nível de percepção que o/a aluno/a do 1º segmento tem das condições de exclusão e discriminação, tendo em vista os conteúdos ministrados na disciplina. Pretendeu-se ainda, averiguar de que forma essa trajetória diferenciada dos estudantes da EJA requalifica atitudes no ambiente escolar. Foram realizadas três etapas: uma de observação, outra de intervenção com a realização de práticas pedagógicas e, por fim, a elaboração e análise de relatórios de campo.

## **Referencial teórico-metodológico e perfil da turma**

A partir da leitura de Creswell<sup>13</sup> adotamos uma concepção reivindicatória e participatória por entendermos que a pesquisa precisa estar ligada a

<sup>11</sup> GARCIA FILICE, R. C.; SANTOS, D. S. Ações afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB. In: *Cadernos de Educação* – Ano XV, nº 23, jul./dez. 2010 – Brasília: CNTE, 1996, p. 222.

<sup>12</sup> FONSECA, T. N. L. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Introdução e Capítulo I – A história do ensino de História: objeto, fontes e historiografia, p. 8).

<sup>13</sup> CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

uma agenda política que oriente ações para a transformação de situações de opressão e discriminação existentes na sociedade. Entendemos que os indivíduos atribuem significados às coisas do mundo a partir das suas experiências concretas, interpelados por valores, costumes, padrões sociais considerados válidos por grupos hegemônicas que os transmitem pelas diversas instituições sociais que se fazem representar pela família, igreja, Estado e que são ressignificados de forma individual. Optou-se pela abordagem de métodos mistos, pois “podem servir a um propósito maior, transformativo, para defender grupos marginalizados, como mulheres, minorias étnicas/raciais (...) pessoas portadoras de necessidades especiais e pobres”,<sup>14</sup> ou seja, também os grupos sociais constituintes da EJA.

O grupo de alunos do primeiro segmento da EJA se caracteriza por ser de maioria negra, do sexo feminino, oriundos da região nordeste do país e com idades acima dos 30 anos. A maior parte reside em Regiões Administrativas ao redor de Brasília e escolheram estudar em uma escola localizada na capital pela proximidade com o local de trabalho. Também existem alunos/as moradores/as de cidades do entorno do DF, como Santo Antônio do Descoberto. Uma parte considerável apresentou dificuldades na leitura e interpretação de textos e revelou dificuldades ao res-

ponder os questionários aplicados para coletar dados sobre suas percepções acerca da História do DF, mercado de trabalho e a questão racial na EJA.

Outro fator que interferiu na seleção metodológica e na realização da pesquisa e demandou uma abordagem mais atenciosa na coleta de dados foi a presença de alunos/as com necessidades especiais. Mesmo com cuidados direcionados, uma das alunas não respondeu ao questionário. Foram ao todo 13 questões que se destinaram a identificar o perfil sócio-econômico da turma e captar a auto-declaração no tocante à cor da pele. As três últimas questões visavam analisar o conhecimento que os/as estudantes tinham sobre a história dos negros no Brasil, bem como explicitar o seu nível de percepção sobre a discriminação racial. Os professores e gestores também responderam a questionários que objetivavam avaliar a percepção que estes tinham sobre práticas discriminatórias dentro da escola e a existência ou não de projetos/atividades voltados para a implementação da Lei 10.639/2003.

Outra técnica utilizada foi a pesquisa-participante “que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – (...)”.<sup>15</sup> Além da observação das aulas, foi feita a análise

<sup>14</sup> MERTENS *apud* CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 39.

<sup>15</sup> FALS BORDA, 1983 p. 43 *apud* GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

documental do projeto político-pedagógico da escola, do material utilizado na disciplina História e dos planos de aula, no intuito de verificar se os referidos documentos atendem às disposições legais constantes nos marcos legais relativos à implementação do artigo 26-a da LDBEN/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Seguindo um procedimento misto sequencial, a metodologia da pesquisa consistiu na utilização de métodos quantitativos para definição do perfil étnico-racial, profissões, faixa etária etc. Logo após, seguiu-se a utilização de métodos qualitativos, por tratar-se, segundo Flick, de “um estudo (que) poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior”.<sup>16</sup>

Após a identificação do perfil da turma formamos grupos focais por entendermos que este é o instrumento de coleta de dados mais adequado para os alunos do primeiro segmento da EJA, devido às suas limitações com a linguagem escrita. Para Morgan e Krueger o objetivo dos grupos focais é:

captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exem-

plo, a observação, a entrevista ou questionários.<sup>17</sup>

Para a organização dos grupos focais adotamos como padrão a escolha aleatória de uma turma da terceira etapa do primeiro segmento. Neste período da escolarização o currículo prevê na disciplina de História o ensino da história do DF e dos candangos, conteúdo que possibilitaria estabelecer semelhanças e diferenças com os estudantes da EJA pois, coincidentemente, ambos provêm da região Nordeste, são negros/as e moradores/as de regiões administrativas que circundam Brasília, e têm nesta cidade seu local de trabalho. Apesar da professora regente não ter explorado estas possibilidades a nós foi possível, com base no conteúdo programático e sem perder o foco na especificidade da turma, propor aulas interventivas que abordassem a história dos negros/as no Brasil, migrações regionais e a construção de Brasília.

Durante o grupo focal, no intuito de deixar os participantes mais à vontade durante as seções, apenas houve gravação de áudio, logo em seguida transcritos e analisados. Foram utilizados alguns temas norteadores para as discussões, porém não houve um roteiro estruturado. O moderador guiou a discussão, mas não implantou uma dinâmica de perguntas e respostas, estimulando ao máximo a interação e a discussão do grupo, entendendo que:

<sup>16</sup> FLICK, U. *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 43.

<sup>17</sup> Morgan e Krueger. 1993, *apud* GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livros, 2005, p. 9.

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando, pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando.<sup>18</sup>

### **O projeto político-pedagógico da escola**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em atendimento às disposições da LDB que prevê em seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu Sistema de Ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e ainda em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aponta como objetivos “a promoção da escolarização de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos, proporcionando-lhes um ensino de qualidade que contribua para a melhoria da sua

qualidade de vida.”<sup>19</sup> Evidencia preocupação não só com o desenvolvimento intelectual do/a estudante, também como ser humano e cidadão:

[...] reconhecimento do potencial dos alunos, estimulando-os a ir em busca de suas metas, valorizar-se como pessoa, adquirir autoconfiança, elevar a auto-estima, perceber-se como cidadão consciente de seus direitos e deveres. Além de desenvolver seu senso crítico e estar sempre trabalhando para seu aperfeiçoamento.<sup>20</sup>

Nesse sentido, o PPP anuncia o compromisso com seus procedimentos pedagógicos. Em sala de aula exige a atenção aos princípios básicos do desenvolvimento humano, que associe os conteúdos como meios para o desenvolvimento dos processos cognitivos, privilegiando o estímulo da capacidade de pensar e desenvolver a competência de processar os conteúdos com autonomia intelectual. Não obstante o espírito do texto, paradoxalmente, as observações na turma revelaram a ênfase na transmissão dos conteúdos sistematizados, destacando a memorização, sem o estabelecimento de conexões com discussões sobre pertencimento, identidade, história local e cidadania, de forma interligada.

No primeiro segmento, embora a avaliação da aprendizagem ocorra ao longo do semestre e não se restrinja às

<sup>18</sup> PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. *Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: OTP 2 jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho*. 2. ed. Brasília: SESI: Universidade de Brasília, 2003, p. 22.

<sup>19</sup> BRASÍLIA. Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul. *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília, 2010, p. 6.

<sup>20</sup> Idem, p. 7.



notas das provas e atividades, é comum alunos/as que tenham alcançado média aritmética maior que 5.0 (cinco) serem retidos na série/ano por apresentarem deficiências em língua portuguesa e/ou matemática, disciplinas enfatizadas nesse segmento. Essas decisões sempre ocorrem nos Conselhos de Classe, onde professores/as e equipe pedagógica discutem a situação de cada estudante, individualmente, a fim de emitir um parecer mais condizente com a realidade do mesmo. Tais situações são previstas no PPP e estão alinhadas com as normas em vigor.

A dinâmica de funcionamento da escola determina que as turmas do primeiro segmento tenham três professores conforme as disciplinas estudadas: um de Português e Matemática, um de Ciências Sociais e Geografia e outra de História. A maior parte dos professores da turma enfatiza os conhecimentos sistematizados, limitando-se a apresentar o conteúdo do livro didático. Apenas a professora de ciências e geografia tenta relacionar conhecimentos prévios e os conteúdos das aulas, na tentativa de cumprir o PPP e trabalhar os conteúdos significativos de forma contextualizada, respeitando o ritmo próprio do/a aluno/a, com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades e competências.

O PPP da instituição de ensino enfatiza sobremaneira a questão da educação inclusiva, e considera em suas ações de inclusão apenas os/as alunos/as com necessidades especiais físicas ou intelectuais, embora diga estar alinhada à política do MEC que

procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas e grupos de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou que enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar. Assim são considerados alunos com necessidades especiais todos aqueles que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, em decorrência de condições individuais, econômicas e sociais.<sup>21</sup>

Apesar desta orientação do MEC, a escola define no PPP como “alunos com necessidades especiais” *os possuidores de condições econômicas e sociais desfavoráveis*. E ainda, ao responderem os questionários, quando descrevem a estrutura e os projetos de inclusão, somente se referem às suas salas de recursos multifuncionais e aos programas de atendimento de alunos com deficiência auditiva, visual, física e mental. A especificidade das práticas voltadas para a inclusão e para a discussão das temáticas da diversidade, que estão razoavelmente definidas nas orientações legais do MEC, não são mencionadas no PPP. A confusão faz com que singularidades históricas, particularidades de grupos marginalizados socialmente, como os negros, as mulheres negras e não negras, e os idosos e deficientes sejam apresentados num emaranhado confuso, pouco formativo.

---

<sup>21</sup> BRASÍLIA. Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul. *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília, 2010, p. 5.

No tocante à educação para as relações étnico-raciais, o PPP é omissivo em vários pontos previstos nas DCN-ERER e no Plano Nacional de Implementação das DCN-ERER, que se compromete a cumprir até o ano de 2010 a aplicação da temática das relações étnico-raciais nos PPP das escolas da educação básica.

Constatou-se no documento em análise a falta de atividades que abranjam o previsto na Lei 10.639/2003. O material evidencia que a equipe de coordenação não está conseguindo desenvolver ações voltadas para a valorização da cultura negra. Como na maioria das instituições de ensino, tais ações não constam de seus PPP e, na prática, só ocorrem por ocasião da semana da consciência negra.<sup>22</sup> A escola não possui um mapeamento dos alunos quanto ao recorte racial, o que ficou evidente no não preenchimento da questão sobre o perfil étnico-racial dos estudantes. Os profissionais da secretaria revelaram que no ato da matrícula de novos alunos preenchem “automaticamente” no campo “cor/raça” a opção “não declarada”, sob a alegação de que o preenchimento de tal quesito atrasa o atendimento ao público, devido à dificuldade que as pessoas apresentam em definir sua cor de pele. Esta atitude revela uma falta de percepção da importância desse indicador para a composição de práticas mais adequadas ao público demandante desta modalidade de ensino.

<sup>22</sup> GARCIA FILICE, R. C. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

Essa postura também se choca com as orientações legais e interfere na implementação do artigo 26-A, ao mesmo tempo em que mostra a dificuldade que as pessoas têm de se declararem negras, expondo a materialização da discriminação racial atrelada ao simbolismo pejorativo que o “ser negro” traz implícito no imaginário das pessoas e que é mascarado pelo mito da democracia racial. Parece difícil aos estudantes assumirem-se como negros/as, ou mesmo ao técnico da secretaria pedir que o outro o faça. Esta resistência não deveria ser empecilho para a escola adotar uma postura de educação para as relações raciais em seu Projeto Político-Pedagógico, considerando o entendimento de Paiva e Brandão, de que:

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho educativo, como na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder na escola.<sup>23</sup>

Um PPP que realmente relacione a dimensão política e pedagógica não se restringe a atuar sobre o aspecto conteudista do currículo, também analisa suas práticas e conteúdos no contexto das relações de poder que são estabe-

<sup>23</sup> PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. *Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: OTP 2 jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho*. 2. ed. Brasília: SESI: Universidade de Brasília, 2003, p. 63.

lecionadas em seu interior. Procura contemplar as diferentes culturas existentes na escola, provocando um diálogo aberto e franco entre as subjetividades, sem perder as referências com o coletivo, num contexto amplo de relações, local e global.

Os resultados obtidos mostram que analisar os PPP's das escolas com suas contradições significa se deparar com contextos variados de disputas de sentidos e significados; é revelador de lutas sociais de minorias discriminadas, posto que invisíveis socialmente; mesmo quando se arvora educar e criar um ambiente democrático e de cidadania dentro e fora dos muros da instituição educacional. Pela análise do PPP em contraponto à observação prática, nota-se que a tendência generalista, universalista e o caráter de neutralidade que ainda impera na educação pouco têm contribuído para que o público da EJA se perceba como cidadão de direito.

### **Caracterização da turma: sobre o pertencimento étnico-racial e gênero**

O Censo Demográfico do ano de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE contabilizou que aproximadamente 50,74% da população brasileira é negra (somatória de pretos/as e pardos/as) e 47,73% são brancos/as. Considerando que a Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios do ano de 2008 – PNAD/2008, realizada pelo mesmo Instituto apontava que 49,2% da po-

pulação do DF se declararam pardos/as, 41,8% brancos/as e 8,1% pretos/as, podemos dizer que houve uma evolução no nível de consciência da população negra no sentido do reconhecimento de sua origem étnico-racial de ascendência negra, africana.

Por sua vez, a Pesquisa Domiciliar Socioeconômica – PEDS, realizada em 2009 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, apurou que 64,3% das pessoas residentes em domicílios precários do DF se declararam pardos/as, 18,2% pretos/as e 17,4% brancos/as. O total de negros/as é de 82,5%, bem acima da média populacional que gira em torno de 50%.

A EJA é caracterizada por atender a população de baixa renda que não teve acesso à educação regular na idade devida, suprimindo majoritariamente a carência educacional desta população, cuja clientela é predominantemente constituída por negros/as, tendo duas alunas de origem africana, existindo apenas uma aluna branca.

Esses dados também ordenam a vinculação entre raça, gênero e classe para a compreensão da questão da desigualdade racial e social existente no Brasil. E se associa à desproporcionalidade entre o total da população branca do DF e o quantitativo dessa população residente em domicílios precários 17,4%, o que permite indagar se o critério permanência não poderia ser acionado para refletir sobre a composição étnica das turmas de EJA, corroborando com a afirmação a seguir:

É bem verdade que a alguns bancos escolares foi vetado o assento de brancos, em função da classe social que ocupavam, ou seja, foram excluídos efetivamente por serem pobres; já para os negros, a exclusão foi dupla, em primeiro lugar racial, e em segundo, econômica.<sup>24</sup>

O universo pesquisado, constituído por 16 alunos/as da terceira etapa do primeiro segmento de um Centro de Educação de Jovens e Adultos do DF é composto por 13 mulheres e 3 homens, com idades que variam dos 15 a 58 anos; sendo que 62,5% dos/as alunos/as estão na faixa etária dos 41 aos 58 anos. Do total, 10 alunos/as são originários de estados nordestinos, que concentra a maior parte da população negra do Brasil, e 4 do estado de Goiás. As outras duas alunas africanas são provenientes de Angola e Guiné Bissau. Além das duas alunas pretas e uma aluna que se auto-declarou branca, todos os outros se auto-identificaram como pardos. A maioria, mulheres e negras, reside nas regiões circunvizinhas a Brasília, sendo estas suas cidades-dormitórios (Tabela 1).

**Tabela 1. Perfil da turma por regiões administrativas e sexo (2011)**

Região administrativa	Quantidade de alunos residentes	Mulheres	Homens
Brasília	4	3	1
Varjão	1	0	1
Samambaia	2	2	0
Paranoá	2	2	0
Taquari	1	1	0
Riacho Fundo I	1	1	0
Santa Maria	1	1	0
Ceilândia	2	1	1
Vicente Pires	1	1	0
Entorno	1	1	0
Total	16	13	3

Fonte: dados da pesquisa.

<sup>24</sup> GARCIA FILICE, R. C.; SANTOS, D. S. Ações afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB. In: *Cadernos de Educação* – Ano XV, nº 23, jul./dez. 2010 – Brasília: CNTE, 1996, p. 226.

## Sobre o nível socioeconômico e ocupação

A PEDS<sup>25</sup> revela que dos chefes de família de baixa renda do Distrito Federal, 56,1% são naturais da região Nordeste. A grande maioria migrou para o Distrito Federal à procura de trabalho, apenas 23,2% alegaram ter vindo para o DF para acompanhar parentes. E mostra que, das 227.453 pessoas de baixa renda no DF, 53% são mulheres.

Pesquisas apontam ainda que as mulheres possuem mais anos de escolarização que os homens. A junção destes dados pode explicar a predominância das mulheres nas escolas de EJA, pois estas, apesar das condições sociais desfavoráveis, estão conseguindo se manter nas salas de aula.

No contexto atual as mulheres são a maioria no ambiente escolar, contrariando o histórico de submissão destas na sociedade brasileira. Em maior número também na EJA, argumentam sobre a vontade de recuperar a escolarização que lhes foi impedida na infância. Essa constatação torna importante a discussão nas turmas de jovens e adultos de questões como meios de informação e comunicação, diversidade étnico-racial, além das relações de gênero e direitos da mulher, essenciais para a composição do currículo da EJA, uma vez que descortinam as desigualdades sofridas pelas minorias na socie-

dade atual.<sup>26</sup> Do universo da pesquisa, das 13 alunas, apenas quatro são chefes de família, o que se alinha aos dados da PEDS/2009 que mostram que apenas 31,7% dos chefes de família do DF são mulheres.

Na relação trabalho, educação e evasão, constatou-se que uma característica se repetiu com quase todas as alunas, independentemente de serem as principais provedoras do lar ou não. Foi o fato de terem abdicado dos estudos quando ainda jovens ou para trabalharem nas roças, ajudando os pais ou para cuidarem dos filhos e por terem se casado muito cedo. A violência doméstica também apareceu nos relatos de várias dessas alunas como um dos motivos da migração para Brasília, pois muitas delas deixaram suas cidades de origem fugindo de maridos ou de pais violentos. Mesmo que de forma distinta, esse dado requalifica a importância da discussão de gênero, no cruzamento com a História local e nacional. A violência familiar incidiu sobre a mulher, mas desestrutura a família como um todo e atinge os filhos homens, como é o caso do aluno “C”, que afirma que a mãe veio do Piauí para Brasília fugindo do pai, que alcoólatra, a espancava constantemente.

Mesmo que de forma rápida, notam-se as imbricações entre a história do Brasil e os sujeitos da aprendizagem da EJA. Os efeitos da ausência de po-

<sup>25</sup> CODEPLAN. Pesquisa Domiciliar Socioeconômica. 2009. Disponível em: [www.codeplan.dp.gov.br](http://www.codeplan.dp.gov.br).

<sup>26</sup> PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedex*, ano XXI, n<sup>o</sup> 55, p. 58 – 77, novembro/2001, p. 75.

líticas públicas, da desigualdade regional, racial e de gênero, ainda vitimizam a população negra. Continua a existir uma migração forçada para os centros urbanos em busca de condições dignas de trabalho e cidadania.

Teoricamente distante desta realidade, mas simbolicamente a reproduzindo, os cursos de formação em História ainda não atentaram para a gravidade deste abismo entre a historiografia europeia e a história vivida, com todas as suas contradições. É comum percebermos nos graduandos de História, uma postura elitista em relação aos alunos da Pedagogia e à forma como o ensino de História tem sido ministrado, mais comprometido com a história local. Pois os conteúdos das licenciaturas em História ainda se vinculam à política nacional de valorização da cultura europeia implantada no pós-abolição; problematiza-se pouco a falta de investimentos nas regiões Norte e Nordeste do país, em sua maioria ocupada por negros/as e indígenas e os pesados aportes de recursos voltados para o desenvolvimento das regiões Sul e Sudeste, a fim de atrair imigrantes europeus; e a relação destes contextos com suas ressignificações em solo brasileiro. As permanências históricas no campo da desigualdade regional, de raça, classe e gênero precisam ser enfrentadas no campo do ensino de História em sua relação com as demandas mais recentes de implementação de políticas públicas, com vistas a traçar um perfil mais realista das diferentes localidades

e das múltiplas faces que se escondem nas histórias dos vilarejos, povoados ou mesmo grandes centros urbanos, e a relação desses movimentos com os diferentes sujeitos, individuais e coletivos.

O estudo da relação História e políticas públicas, revela que “os negros estão mais sujeitos ao desemprego, permanecem nessa situação por mais tempo e, quando trabalham, ocupam postos de menor qualidade, *status* e remuneração”.<sup>27</sup> Este formato seletivo do mercado de trabalho também pode ser notado na turma observada; 37,5% da turma estão sem ocupação, os demais, sem exceção, exercem profissões ligadas a atividades braçais, pouco valorizadas no mercado de trabalho (porteiro, manicure, copeira, diarista, etc). E a escola observada, quando desenvolve cursos de formação, se restringe a qualificar para o mercado justamente nestas profissões desqualificadas na hierarquia social. Não há a percepção de que, com suas práticas, referendam uma histórica exclusão social, racial e de gênero. Não poderiam estes/as estudantes exercerem outras funções como médicos/as, engenheiros/as, professores/as etc?

Há uma relação visível entre o perfil das turmas da EJA, analisadas a partir das categorias de raça, gênero e classe, e as invisibilidades da História do Brasil, que muitas vezes passa

---

<sup>27</sup> GARCIA FILICE, R. C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993 – 2005*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 89.

despercebida a gestores/as escolares e professores/as, que privilegiam apenas o discurso sobre o econômico.

Quando o assunto é desigualdade racial, de gênero e social, as análises sobre a EJA não podem se encerrar apenas no fator econômico. No campo das políticas públicas e do ensino de História, vale ressaltar o argumento de Jaccoud:

A presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial como práticas sociais, aliados à existência do racismo institucional, representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Assim a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existentes em nossa sociedade, apresenta-se como uma exigência incontornável na construção de um país com maior justiça.<sup>28</sup>

### As aulas de história

Para verificar a apreensão da corrente historiográfica predominante nas aulas de História pela turma da terceira etapa aplicamos um questionário com dez questões, o qual foi respondido pela professora da disciplina de História, que não permitiu sua aplicação na turma. A professora em questão é graduada em Pedagogia e pós-graduada

*latu sensu* em ensino especial e psicopedagogia, além de possuir curso de pós-graduação em EJA pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal - EAPE. Leciona há onze anos.

Apesar da professora não possuir um plano de curso, nem planos de aulas, segundo ela, por ser o “seu primeiro ano lecionando a disciplina” informou que abordou em sala de aula a história de Brasília antes de se tornar o Distrito Federal, com ênfase no sonho de Dom Bosco e na previsão de sua construção nas Constituições Brasileiras, e as ações de criação de Brasília, destacando o presidente Juscelino Kubstcheck. Também foram trabalhadas, segundo a professora, as condições de vida dos candangos, através de textos de apoio, músicas e do livro didático. Não houve menção ao fato da maioria dos candangos ser negra, e também não se abordou a questão das migrações a que foram submetidas aquelas pessoas que vieram construir a cidade de Brasília.

De posse dos dados da turma, pode-se inferir que se perdeu a oportunidade de traçar um paralelo entre esse movimento migratório nacional; o perfil da turma e a diáspora africana, caracterizada por ser um fenômeno sócio-histórico-cultural de migração forçada da população dos países africanos por motivos escravagistas e mercantis e que durou até o fim do século XIX. Ao não problematizar o deslocamento da população negra de seus locais de origens para Brasília em busca de melhores

<sup>28</sup> THEODORO M.; JACCOUD L.; OSORIO G. R.; SOARES S. *As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. 2. ed. IPEA, 2008, p. 141.

condições de vida no contexto da história local e nacional, o ensino de história se mostra fragmentado e sem sentido para os/as estudantes da EJA.

Em relação às migrações forçadas, pouco foram problematizadas as condições desumanas impostas aos candangos. Segundo Reis:

À semelhança de Canaã, terra prometida aos hebreus, onde corre leite e mel, Brasília é a terra prometida, onde corre pão, trabalho, escola, saúde e liberdade para todos os brasileiros. Erantes e migrantes acorrem a Brasília em busca de maiores e melhores condições de vida.<sup>29</sup>

Além da abordagem idílica, o material didático também não traz a participação dos/as negros/as habitantes da então capital federal, Rio de Janeiro, grande parte migrantes da região nordeste, que foram seduzidos por promessas de prosperidade na nova capital e que mais uma vez se deslocaram para uma região inóspita no Planalto Central, à procura de dias melhores. Conforme declara Reis:

(...) Brasília não é a terra onde corre leite e mel. Mas que muitos têm que viver, lutar, e até morrer, para conquistar e fazer correr leite e mel, moradia, pão, educação, saúde e trabalho. Muitos dos migrantes que construíram a capital, prédios e até mesmo moradias, não têm acesso a estas. Ficam

ao relento, sem ter onde morar. Esses "candangos" (como são chamados os operários construtores de Brasília) ficam à margem da vida social, cultural e econômica da cidade.<sup>30</sup>

No geral, a história das Regiões Administrativas foi citada superficialmente embora, segundo a professora, sempre fossem utilizados exemplos das vivências dos/as alunos/as como contribuição para as aulas, apesar de a mesma não ter dito como era realizada essa prática. Esse dado corrobora as conclusões de Fonseca<sup>31</sup> que aponta a fragilidade do ensino da história local e regional nas séries iniciais (o que não é diferente na EJA). Pela fragmentação rígida dos espaços e temas, pela naturalização e ideologização da vida social e política, pelo espaço reservado aos estudos dos chamados aspectos políticos, que privilegiam os vultos nacionais e, finalmente, pelas fontes de estudos produzidas por órgãos administrativos locais "com o objetivo de difundir a imagem do grupo detentor do poder político e econômico."<sup>32</sup>

Outro exemplo é o livro didático. Apesar da análise do livro utilizado pela escola na disciplina de história não ser foco da pesquisa, percebemos que o capítulo dedicado aos candangos tratava apenas de manifestações artísticas, como artesanato e folclore. Este fato nos mostra os limites do mesmo

<sup>29</sup> REIS, R. H. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 14.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> FONSECA, T. N. L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 154.

<sup>32</sup> Idem, p. 155.



para abordar as condições sociais da vida dos candangos, a origem desses/as trabalhadores/as e seu destino após a inauguração de Brasília, o que dificulta a abordagem das discriminações que sofreram os/as negros/as que vieram trabalhar na construção de Brasília, articulando história local e história nacional, avaliando e problematizando conceitos como semelhança e diferença, história local e história nacional, conjuntura e estrutura, conceitos como tempo histórico, sujeito histórico e fontes históricas, deslocamentos populacionais, rural e urbano, como orienta tanto o PCN-História quanto o PCN-Geografia, para as séries iniciais e políticas educacionais afirmativas mais recentes, dentre elas, o artigo 26-a da LDB.

Todos esses fatores impedem que haja uma aprendizagem significativa e a criação de uma identificação do/a aluno/a com a cultura local produzida nas regiões em que habitam, fazendo com que manifestações como o “RAP” e o “Hip Hop” produzidos na Ceilândia, o candomblé dos terreiros do DF e o misticismo do “Vale do Amanhecer”, para além da história da Praça dos Três Poderes e outros locais estabelecidos como “lugares de memória” oficiais não sejam explorados, apropriados e ressignificados.

Infere-se da observação e das respostas da professora que ainda vigora nas salas de aula da EJA uma proposta conservadora com características positivista. As aulas de História enfatizam a memorização de datas e de fatos his-

tóricos considerados importantes na construção de Brasília, como a previsão de Dom Bosco; Juscelino Kubstcheck é visto como herói nacional. Pouco se problematiza os fatores econômicos e políticos nacionais e internacionais que determinaram a transferência da Capital Federal para o Centro-Oeste.

E, com o objetivo de captar a percepção dos/as professores/as sobre a discriminação racial no ambiente escolar, decidimos aplicar o questionário com outros três profissionais que ministram a disciplina História na escola, porém em outros segmentos da EJA. Todos/as lecionam na modalidade há mais de cinco anos e nenhum possui curso de formação para o ensino de História da África e afro-brasileira. Esse talvez tenha sido o motivo da totalidade dos/as respondentes mencionarem quando questionados sobre os temas abordados em sala de aula sobre a história do negro no Brasil, apenas temas como culinária, os flagelos sofridos pelos escravizados e a história dos quilombos. Apenas um professor disse abordar o tema das religiões e crenças africanas.

No geral, essa ora limitada ora estereotipada forma de tratar a presença dos/as negro/as em nosso país pode ser um dos fatores mais críticos quando se pensa na dificuldade da implementação da política de promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras, sendo que a formação de professores(as) nessa temática é condição indispensável para a solução deste problema.

Nenhum dos três professores/as participa de projetos/atividades que tratem da História e cultura da África e afro-brasileira, apesar de dois deles terem conhecimento da existência de tais projetos na escola. Isso mostra que o cumprimento da lei 10.639/2003 ainda depende mais da inclinação pessoal dos professores/as em desenvolverem práticas de enfrentamento da discriminação racial do que propriamente da ação institucional do governo e/ou da escola. Não é de se estranhar que nenhum deles perceba práticas discriminatórias no ambiente escolar. Dos três respondentes, dois disseram não ter ciência de tais práticas e um afirmou que estas não existem na escola.

A ausência de planos de aulas também merece ser avaliada como sintoma da deficiência das políticas de formação de professores/as dos anos iniciais da educação básica e da EJA, tendo em vista o fato de os/as professores/as da turma pesquisada terem que lecionar mais de uma disciplina do currículo e muitas vezes não se vêem preparados para desempenharem tal tarefa. Some-se ainda a realidade de tais profissionais trabalharem num contexto de avaliações quantitativas como Provinha Brasil, valorização do *ranking* de escolas pelas notas do Índice da Educação Básica (Ideb), a valorização do Português e da Matemática e outras políticas universalistas, o que faz com que muito pouca atenção seja dada às potencialidades do ensino de História e Geografia articulado às políticas públicas, para a formação do cidadão.

É notório o perfil escolarizante da EJA, em detrimento de uma formação integral que vise o desenvolvimento de uma conduta cidadã.

### **As representações dos/as alunos/as e a prática de intervenção**

Por fim, compondo o quadro complexo em tela, a aplicação do questionário revelou que a maior parte (11) dos estudantes pesquisados/as reconhecem a existência da discriminação racial na escola, embora a quase totalidade dos alunos/as (14) tenha afirmado nunca ter sido vítima de práticas discriminatórias, talvez por conta da naturalização de tais práticas disfarçadas em brincadeiras e piadas de mau gosto.

A nossa prática de intervenção nasce das provocações da disciplina de “História, identidade e cidadania”, da Pedagogia/UnB e da realidade dada a conhecer. Provocados pelas aulas e pelo disposto nos PCN-História decidimos realizar duas atividades que pudessem possibilitar aos estudantes vincular a história da construção de Brasília com a situação de desigualdade social que forçou os candangos a se deslocarem para o centro do país e trabalharem em seus canteiros de obras. Também foi nossa intenção auxiliar os estudantes a fazerem uma conexão entre seus percursos de vida e a história desses candangos.

A partir do documentário “Conterrâneos velhos de guerra”, do cineasta Vladimir Carvalho<sup>33</sup>, que trata da

<sup>33</sup> CARVALHO, V. *Conterrâneos velhos de guerra*. Documentário: Bratz Filmes. 175 minutos, 1990.

construção de Brasília do ponto de vista dos trabalhadores, estabelecemos uma roda de conversa onde os/as estudantes discutiram entre si a temática do filme a partir de questionamentos feitos pelo mediador. A primeira reação da turma foi de espanto, pois aquelas cenas contrastavam com o que tinham aprendido nos livros, conforme os relatos:

Achei tudo diferente do que vi no livro.  
(Aluna J.)

A gente viu em outro filme que Juscelino era uma pessoa humana, fazia tudo pra ajudar os trabalhadores, sabe, e agora a gente assistiu outro filme que mostra outra pessoa completamente diferente, que deixou as pessoas passarem necessidades, que usou as pessoas. Trabalharam, trabalharam e quando acabou a obra, jogaram o trabalhador fora. (Aluna S.)

Após a intervenção houve a auto-identificação com o conteúdo. Os/as alunos /as quiseram saber qual era a história verdadeira: a que eles tinham aprendido nos livros ou a que haviam acabado de assistir. Isso demonstra a dificuldade que o/a professor/a de História tem em apresentar para seus/suas alunos/as os diferentes pontos de vista que o mesmo fato histórico pode apresentar, e não limitar-se a reproduzir o texto que está presente no livro didático. Como afirma Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar não é somente transferir conhecimentos,

mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção”.<sup>34</sup>

Daí, a pergunta da aluna que passa a questionar:

Professor, o senhor que é mais estudado que a gente, o que o senhor acha que é a verdadeira história, essa que a gente viu no filme ou a que está no livro de história? (Aluna E.)

Essa fala explícita que o/a aluno/a da EJA ainda tem introjetada a ideia que a relação professor-aluno deve ser encarada de forma hierarquizada, entre quem “sabe tudo” e quem “não sabe nada”. Percebe-se que o/a aluno/a se vê como objeto do conhecimento, e não enquanto sujeito do processo educativo e a escola, principalmente o ensino de História, contribui com isso ao não proporcionar uma aprendizagem significativa ao/a aluno/a da EJA, sobretudo o/a aluno/a negro/a. Ele não é capaz de se reconhecer nos fatos históricos estudados. Quanto a isso, Freire nos alerta:

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo afinal.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 47.

<sup>35</sup> PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. *Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: OTP 2 jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho*. 2. ed. Brasília: SESI: Universidade de Brasília, 2003, p. 21.

O conjunto de dados e as falas mostram que o ensino de história ainda está sendo praticado na perspectiva positivista, o sujeito histórico visto como o herói nacional. Invisibiliza-se diferentes vivências, pobres e negros/as, mulheres e homens comuns são esquecidos privilegiando-se ainda determinados fatos históricos. Corroborar-se assim, para o desconhecimento da identidade do/a aluno/a, pela não abordagem da história do seu local de vivência, a História permanece vista como “uma entidade distinta e separada, fenômeno único, como um conjunto cultural com periodização própria.”<sup>36</sup>

E, em conformidade com a História do Brasil, esta ausência de problematização entre História, deslocamentos populacionais e o perfil do público demandante da EJA,<sup>37</sup> nos ajuda a compreender esta invisibilidade da influência da cultura negra na formação da história nacional dentre outras coisas, por limitações na escrita da História do Brasil, em seu recorte racial e de gênero, demandas incontornáveis na contemporaneidade. A disseminação por jornais e revistas de uma “visão de vazios e/ou descontinuidades, que supostamente só haveria nos movimentos negros”, se constitui num estratagema para nublar as reais condições e necessidades da população negra, bem como

a luta dos movimentos sociais negros por políticas de afirmação e reconhecimento. Fatos estes que se articulam desde o alheamento até a compreensão dos sujeitos sobre sua própria história, como ao entendimento mais acurado da luta por políticas afirmativas.

Pelo documentário nota-se, por outro lado, a visão das minorias, do dia-a-dia, da curta duração, que ocorrem simultaneamente ao tempo da longa duração, ambas constitutivas do tempo histórico. O impacto de outras visões sobre a história de Brasília, fez com que os/as alunos/as vissem aspectos tristes da história da construção da Capital Federal.

Ao problematizarmos com a turma as semelhanças desta com o perfil dos candangos, buscamos estimular diferentes leituras sobre a construção da cidade. Muitas memórias, muitas histórias, mas também estimular um reconhecimento e identificação cultural entre candangos e alunos/as, tornando-os capazes de se assumirem como negros/as e trabalhadores/as que compartilham de um destino semelhante, ainda hoje, daqueles candangos que vieram para Brasília em busca de um sonho de emancipação e libertação. Todavia, agora, com o espírito de esperança por um Brasil diferente.

Conforme orienta o mestre Paulo Freire, é preciso:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque ca-

<sup>36</sup> FONSECA, T. N. L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 155.

<sup>37</sup> GARCIA FILICE, R. C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993 – 2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 33.

paz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.<sup>38</sup>

### Considerações finais

Apesar dos avanços em relação às políticas públicas para a EJA e ERER, existe ainda uma resistência por parte de gestores em cumprir os dispositivos legais devido à dificuldade de aceitarem a existência da discriminação racial. A fragmentação das ações governamentais dificulta a efetividade das políticas pelo curto alcance que essas obtêm na comunidade escolar, o que se reflete na falta de formação de professores/as para o desenvolvimento de atividades/projetos de promoção da igualdade racial.

E, que se refere à materialização da política e a observação feita *in locu*, apesar dos PCN-História preverem a prática de um ensino reflexivo para as aulas de História no ensino fundamental, a pesquisa demonstra que em sala de aula prevalece o ensino com característica positivista, voltado para a memorização de datas e fatos históricos. O ensino de História, apesar de essencial para a compreensão dos jogos de poder, ainda invisibiliza situações históricas e políticas que envolvem as populações negras ao longo dos anos, mesmo estas estando super-representadas na EJA. E, a despeito da existência de todo um arcabouço legal construído ao longo

dos anos pela luta e reivindicações do movimento negro e simpatizantes da luta pela igualdade de direitos e reconhecimento, permanece nos ambientes educacionais a prática de atos discriminatórios e preconceituosos, que permanecem invisíveis aos olhos de gestores, professores e dos próprios alunos.

No caso da Educação de Jovens e Adultos essa invisibilidade é agravada pelo histórico de interrupções e equívocos que perpassam as políticas públicas para essa modalidade. Reconhece-se a evolução apresentada nos documentos legais, principalmente a partir da década de 1990, onde figura a constatação da diversidade existente nas salas de aula da EJA. Mas, em detrimento dessa constatação, percebe-se que as políticas públicas para a modalidade ainda possuem um caráter universalista, que não contempla as particularidades dos diversos grupos étnico-raciais e de gênero que a compõem e não respondendo às demandas de homens e mulheres negros/as.

O ensino universalista pode ser comprovado no acompanhamento das aulas de História. Estas apenas reforçam o senso comum sobre a construção de Brasília, e se resumem ao sonho de Dom Bosco e ao arrojo e humanismo de Juscelino Kubstcheck, deixando escondidos os/as milhares de trabalhadores/as, em sua maioria pretos e pardos, que exerceram suas atividades profissionais na construção da Capital Federal e que moravam em condições precárias nos acampamentos de trabalhadores.

<sup>38</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 41.

Em resumo, a escola não foi capaz de explicitar os jogos de poder que o histórico de exclusão social da população negra esconde, associando as precariedades enfrentadas pelos candangos e pelos/as alunos/as da EJA. Contribui-se, assim para a permanência da cultura racista no país, não é de se estranhar que o DF ocupe o 7º lugar na mortandade de jovens negros por homicídio.<sup>39</sup>

Os alunos demonstraram desconhecer as cidades do DF e a sua própria história. A falta de memória da comunidade do DF contribui para a falta de identificação das pessoas com a cultura local, com o lugar onde vivem e principalmente, levam ao fortalecimento do alheamento em relação à sua participação como sujeitos de sua própria História, como cidadãos/ãs.

Por outro lado, esta pesquisa revelou que pequenas iniciativas de reflexão são capazes de dotar os educandos de um senso crítico que os fazem reconhecer essa ligação histórica entre tempo presente e passado a partir das suas próprias vivências e da valorização da oralidade, na produção de relações mais democráticas entre os diversos sujeitos, conforme demonstrado pela discussão pedagógica feita a partir do documentário “Conterrâneos velhos de guerra”.

Conforme atestam Paiva e Brandão:

Reconhecendo o sentido que esses conhecimentos têm para as populações que os produzem, no lugar que são produzidos, e apreendendo-os no modo como se compreende não apenas a cultura desses produtores, mas que, em o fazendo, possibilita melhor apreender a cultura do outro, oferece, por esse novo paradigma, uma base decisiva para a EJA: a de que os projetos precisam assentar-se na cultura dos sujeitos envolvidos, definindo a serviço de quem, com quem e para quem se desenvolverão.<sup>40</sup>

Enfim, detectamos a necessidade de estudos que relacionem as questões de raça, gênero e classe com a Educação de Jovens e Adultos, por entendermos que, antes mesmo do fator econômico, estas podem estar na gênese da realidade de exclusão social sofrida por alunos/as dessa modalidade de ensino.

De outra parte visitar os cursos de formação de professores/as de História e para as séries iniciais e EJA não pode mais prescindir de enfrentar a transversalidade nas políticas públicas em sua relação com o ensino de História e a transformação social pela consciência cidadã, por meio do enfrentamento da desigualdade racial, de gênero e social.

<sup>39</sup> MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Mapa da Violência 2012. Disponível em <http://mapadaviolencia.org.br>

<sup>40</sup> PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. *Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: OTP 2 jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho*. 2. ed. Brasília: SESI: Universidade de Brasília, 2003, p.23.

## Referências bibliográficas

BERUTTI, Flávio & MARQUES, Ademar. *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*. Fundamentos e métodos. Ed. Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Outubro, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Mapa da violência 2012*. Disponível em <<http://mapadaviolencia.org.br/>>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 9.694*, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 2008.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico brasileiro do ano de 2010*. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional de Amstras de Domicílios do ano de 2008*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>.

BRASÍLIA. Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul. *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa Domiciliar Socioeconômica do ano de 2009*. Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/Domicilios%20Precarios.pdf>>.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, U. *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, T. N. L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Introdução e Capítulo I – A história do ensino de história: objeto, fontes e historiografia. p. 7 a 28).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA FILICE, R. C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993 – 2005*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

GARCIA FILICE, R. C.; SANTOS, D. S. Ações afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB. In: *Cadernos de Educação – Ano XV, nº 23, jul./dez. 2010 – Brasília: CNTE, 1996*.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Negro, com orgulho. *Jornal de Brasília*. Brasília, 15 de novembro de 2011. Edição 13.044 p. 4-5 e 15.

PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 58 – 77, novembro/2001.

PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PORCARO, R. C. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. (mimeo).

REIS, R. H. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados, 2011.



SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

THEODORO M.; JACCOUD L.; OSORIO G. R.; SOARES S. *As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. 2. ed. IPEA, 2008.