

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM CONTEXTO DE EXCLUSÃO  
SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM JOVENS E ADULTOS  
AFRODESCENDENTES, NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA, EM ESCOLA NOTURNA DA ZONA RURAL**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação

Gilcélia Santana Pires

Orientadores: Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Professor Doutor Américo Nunes Peres



Vila Real, 2016

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM CONTEXTO DE EXCLUSÃO  
SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM JOVENS E ADULTOS  
AFRODESCENDENTES, NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA, EM ESCOLA NOTURNA DA ZONA RURAL**

Departamento de Educação e Psicologia da Escola de Ciências Humanas e Sociais -  
Curso de 3º Ciclo em Ciências da Educação

Gilcélia Santana Pires

Orientadores: Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro  
Professor Doutor Américo Nunes Peres



Vila Real, 2016

*A menos que modifiquemos nossa maneira de pensar,  
não seremos capazes de resolver os problemas causados  
pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.*

Albert Einstein

## AGRADECIMENTOS

Acredito que para sermos capazes de mudar, precisamos, antes, reconhecer que qualquer mudança requer o ato coletivo. Como o fazer científico é algo que não pode ser feito de forma solitária e afirmo isso, com base nas circunstâncias diversas e adversas que vivenciei na realização desse percurso, separei este momento para agradecer a todos e todas que tiveram participação nesse labor científico. Dificilmente seria possível alcançar tamanho significado, não só em minha vida acadêmica, mas também em minha caminhada pessoal, sem a contribuição desses importantes colaboradores.

Sendo assim, é mais do que justo expressar a minha enorme gratidão a todos e todas que, direta ou indiretamente, ajudaram na construção desse projeto de investigação.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida;

A Tainã e Thiago, meus filhos queridos, por acreditarem sempre que eu posso realizar muitas coisas, obrigada pelo apoio e incentivo constantes;

A João Carlos, “Meu Bem”, “Meu Negro Lindo”, meu amor e verdadeiro companheiro, presente em todas as horas, principalmente quando o cansaço tentava tomar conta de mim, suas palavras de ânimo traziam fôlego para o labor e crença de que eu chegaria até o fim desta pesquisa;

À Josane, irmã, amiga, companheira, um ser “alto astral”, obrigada, querida, por todo afeto, fé e coragem que você passou para mim, de forma tão espontânea, tão generosa;

A Joseildes, minha irmã que possui o sorriso mais iluminado que conheço, por todos os momentos de incentivo, cuidado e apreço;

A todas as demais irmãs queridas (nove ao todo) e aos irmãos (três), sobrinhos e sobrinhas, que entenderam a minha ausência temporária nos encontros familiares;

A Universidade Estadual de Feira de Santana que fomentou a realização desse projeto;

Aos queridos alunos da EJA que me receberam com disposição para colaborar com a pesquisa e com os quais eu aprendi a ouvir ecos de sua ancestralidade, como se eu estivesse com uma grande concha do mar colada aos ouvidos, meu especial, obrigada;

A Professora da EJA entrevistada, por sua disponibilidade, colaboração e, sobretudo, solidariedade; sua contribuição foi ímpar, muito obrigada;

A diretora da escola em que fizemos a pesquisa, muito obrigada por sua generosidade para se doar sem restrições, em todas as vezes, que busquei seu apoio;

Ao vice-diretor da escola pesquisada, por sua atenção, paciência, sinceridade e grande colaboração com as informações fornecidas;

Aos alunos e funcionários da secretaria da escola pesquisada, pela recepção e acolhida generosas e pelo compartilhamento de experiências ímpares;

As moças da cantina, pelo carinho, pelo cafezinho, pelo calor humano e o “dedinho de prosa” sobre o cotidiano dos alunos na escola;

Ao Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro, meu estimado orientador, pelo acolhimento, dedicação e cuidado criterioso com a orientação do trabalho de pesquisa, desde o primeiro momento em que apresentei o projeto até o último instante, em que “mais uma dúvida” chegou aos seus ouvidos, meu especial, muito obrigada;

Ao Professor Doutor Américo Nunes Peres, por trazer, aos meus estudos, pérolas de saberes no campo da educação intercultural, pela justiça, solidariedade e paz, suas orientações foram essenciais para descortinar outras possibilidades para o fazer pedagógico;

A todos os demais Professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, pelas aulas e discussões tão profícuas e instigantes, no sentido de remexer, ao fundo, com velhos paradigmas, por isso, também, inesquecíveis;

A Professora Doutora Maria da Conceição Nogueira Correia, amiga querida, luz e serenidade sempre presente em todos os percursos desta jornada. Obrigada, Lia, pelo acolhimento em Braga, por me apresentar as belezas das cidades históricas do norte de Portugal e, sobretudo, por ser meu Norte em terras brasileiras! Suas contribuições foram imensuráveis.

A Professora, doutoranda em Ciências da Educação, na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Gilvanice Carneiro Pedreira, queridíssima amiga e irmã, “Gil ao quadrado”, obrigada por esse adjetivo que nos foi dado por você, por seu aspecto inspirador e que, durante todo o tempo, em que me debrucei sobre esta pesquisa, me fez pensar que eu não estava sozinha, e isso não só fortaleceu nossos laços de amizade, mas também fez com que eu me sentisse mais elevada intelectualmente;

A Ana Paula de Oliveira, amiga, colega de profissão e a Professora de Inglês mais consciente sobre as questões etnicorraciais que cruzou meu caminho, trazendo profundas reflexões sobre a prática pedagógica no contexto referido da pesquisa. Suas inferências e sugestões foram altamente valiosas, thank you very much, Ana;

A todos os colegas da turma 2012 do curso de doutorado em Ciências da Educação da UTAD, pelas trocas de conhecimentos, pelo apoio na hora das incertezas quando estávamos no início de nosso projeto;

A todos os funcionários da secretaria e biblioteca da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, pelo respeito, profissionalismo no trato de seus afazeres para com os estudantes brasileiros;

Aos demais colegas da Universidade Estadual de Feira de Santana que incentivaram e colaboraram com este trabalho;

Aos familiares e amigos, mesmo não nomeados aqui, sou grata por todo apoio.

*A Esmeralda Santana Pires,  
Minha Eterna Estrela Guia,  
(in memoriam)*

Dedico

## RESUMO

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo que objetivou investigar se e como as práticas discursivas, no ensino e aprendizagem de língua inglesa, contibuem para o processo de construção de identidades sociais de estudantes afrodescendentes, em contexto de exclusão social, do ensino público noturno, a partir da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, (EJA). Algumas das questões propostas para a pesquisa implicaram saber como as práticas discursivas e os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) contribuem para a construção identitária; como o vínculo de pertença a um contexto de exclusão social implica o ensino/aprendizagens de língua inglesa pelos estudantes afrodescendentes e em que medida o professor elabora a recontextualização dos discursos pedagógicos. O desenho metodológico utilizado foi o estudo de caso. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram os seguintes: observação direta, entrevistas semiestruturadas e questionários. O tratamento e análise dos dados foram pautados na abordagem de Análise de Conteúdo. Com base nas questões norteadoras e nos objetivos da pesquisa, os dados foram sistematizados, descritos e estruturados em três categorias, a saber: identidade social, exclusão social e ensino e aprendizagem de língua inglesa na EJA. Os resultados encontrados apontam para um processo essencializado de construção de identidades sociais que tem como base discursos ideológicos homegeneizados e eurocêtricos provenientes dos textos e contextos veiculados na sala de aula de língua inglesa. Concluimos que as práticas discursivas, no ensino e aprendizagem de língua inglesa são continuamente construídas, com base na visão essencialista das identidades sociais, ou seja, os afrodescendentes são considerados membros de uma categoria social comum, por pertencerem ao grupo étnico/racial de matriz africana e à classe social de menor prestígio, por serem residentes da área rural. Assim, de acordo com a visão essencialista, eles compartilham as mesmas características e experiências humanas. Dito de outra forma, o modo de vida, a cultura e o trânsito social para eles são considerados, nessa via, como uma essência inata, algo naturalizado e imutável.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Identidade Social de Afrodescendentes, Práticas Discursivas.



## ABSTRACT

This is a qualitative study that aimed to investigate if and how discursive practices, in teaching and learning of English language, contribute to the process of construction of social identities of students of African descent origin, in the context of social exclusion, in public education, from Youth and Adult Education (YAE). Some of the issues proposed for the research sought to find out how discursive practices could contribute to social identity construction. Another problem intended to be analysed was related to how the ideological content, underlying the texts that circulate in the classroom, by students and teachers; how the bond of belonging to a context of social exclusion implies the teaching/learning of English for students of African descent and to what extent the teacher accomplishes the recontextualization of pedagogical discourses. The methodological design used was the case study. The instruments used in data collection were the following: direct observation, semi-structured interviews and questionnaires. We have based on Content Analysis as for the treatment and analysis of the data. Based on the main issues and objectives of the research, the data have been organized, described, and structured in three categories, namely: social identity, social exclusion and English language teaching and learning in Youth and Adult Education. The results point to an essentialized process of construction of social identities based on ideological homogeneity and discourses from the eurocentric contexts and texts provided in the English language classroom. We have concluded that the discursive practices on which the social identities of African-Brazilians students have been built have been based on the essentialist approach, the one which considers all human social experiences to be innate and immutable.

**Keywords:** Youth and Adult Education, Social Identity of African-Brazilians, Discursive Practices



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Moradia dos alunos .....	143
Gráfico 2 - Quantidade de pessoas que residem na casa .....	144
Gráfico 3 - Quantidade de quartos.....	144
Gráfico 4 - Água na residência .....	145
Gráfico 5 - Coleta do lixo .....	146
Gráfico 6 - O que as pessoas fazem com o lixo.....	146
Gráfico 7 - Participação nas festas típicas da localidade .....	149
Gráfico 8 - Gosta de morar na localidade.....	150
Gráfico 9 - Pretende continuar morando na localidade .....	150
Gráfico 10 - Quantidade de pessoas na família, que trabalham .....	161
Gráfico 11 - Posição na família .....	161
Gráfico 12 - Estado civil.....	162
Gráfico 13 - Possui filhos .....	162
Gráfico 14 - Renda atual.....	163
Gráfico 15 - Renda familiar.....	163
Gráfico 16 - Situação profissional atual dos alunos.....	164
Gráfico 17 - Instrução dos pais dos alunos.....	165
Gráfico 18 - Família produtora rural .....	166
Gráfico 19 - Produção da família .....	166
Gráfico 20 - Acesso a ajuda do governo para a produção rural .....	167
Gráfico 21 - Acesso a ajuda do governo.....	168
Gráfico 22 - Pretensão de continuar os estudos.....	175
Gráfico 23 - Orientação para continuidade dos estudos .....	176
Gráfico 24 - Perspectiva de futuro.....	177
Gráfico 25 - Respeito e compreensão da professora .....	202
Gráfico 26 - Oportunidade de aprendizagem .....	205
Gráfico 27 - Prazer pela oportunidade de aprendizagem .....	206
Gráfico 28 - Sente orgulho em estudar .....	206
Gráfico 29 - Interesse pela língua inglesa .....	207
Gráfico 30 - Inglês é a melhor disciplina?.....	207
Gráfico 31 - Gosta de realizar tarefa em sala .....	208
Gráfico 32 - Benefícios do aprendizado, para a vida .....	208
Gráfico 33 - Valorização das aulas pelos colegas .....	209
Gráfico 34 – Percepção dos alunos sobre a capacidade de aprender inglês .....	209
Gráfico 35 - Incentivo da professora a aprender inglês.....	210
Gráfico 36 - Professor inspira progresso na aprendizagem.....	210
Gráfico 37 - Aprendizagem significativa a partir de leituras e textos da realidade dos alunos .....	214
Gráfico 38 – Discursos políticos nos textos das aulas de inglês .....	215

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira categoria - Unidade de registro e unidade de contexto.....	256
Quadro 2 - Segunda Categoria – Unidade de registro e unidade de contexto .....	259
Quadro 3 - Terceira Categoria - Unidade registro e unidade de contexto .....	261

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 Questões da pesquisa .....	5
1.2 Objetivo geral .....	6
1.2.1 Objetivos específicos .....	6
1.3 Relevância do trabalho .....	6
1.4 Estrutura do trabalho .....	8
<b>2. ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>11</b>
<b>3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.....</b>	<b>20</b>
3.1. Educação intercultural na construção de identidade.....	25
3.2 Construção de identidade: visão da linguística aplicada .....	31
3.3. Identidade e cultura afrodescendente no Brasil: representações .....	37
<b>4 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS.....</b>	<b>40</b>
4.1. Educação de jovens e adultos .....	43
4.1.1 Educação de adultos no Brasil: breve histórico.....	49
4.1.2. Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo: um viés crítico .....	58
<b>5 O CONTEXTO DE EXCLUSÃO SOCIAL: RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL.....</b>	<b>66</b>
5.1. Educação bancária x educação libertadora: abordagem freiriana numa perspectiva social.....	70
5.2 O ensino de inglês no Brasil enquanto espaço de opressão e exclusão .....	89
5.3 O aprendizado de língua inglesa a partir da EJA: utopia ou possibilidade .....	95
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>98</b>
6.1 Os pressupostos filosóficos da pesquisa .....	100
6.2 Os paradigmas da pesquisa em educação: o debate continua.....	102
6.3 Abordagens qualitativas: aspectos gerais .....	105
6.4 Problemas da abordagem qualitativa .....	108
6.5 Estudo de caso .....	110
6.6. Ética na pesquisa .....	118
6.7 Os participantes .....	120
6.8 A localidade.....	122
6.9 Recolha de dados .....	124
<b>7 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>130</b>
7.1 Análise de Conteúdo- Bardin (2011).....	134
<b>8 EVIDÊNCIAS DA PESQUISA: ANÁLISE E RESULTADOS .....</b>	<b>137</b>
8.1 Adentrando o contexto social .....	137
8.1.1 A localidade Maria Quitéria revisitada.....	138
8.1.1.1 Infraestrutura da localidade e das moradias .....	143
8.1.1.2 Lazer em Vila Esmeralda .....	147
8.1.2 A Escola.....	150
8.1.2.1 Caracterização da Escola .....	151
8.1.2.2 As salas de aula e seus equipamentos eletrônicos .....	153
8.1.2.3 O laboratório de Informática e a biblioteca .....	154
8.1.2.4 Serviços prestados aos alunos: Alimentação Escolar .....	156

8.1.3 Ampliando o olhar para os sujeitos: alunos, professora e vice-diretor.....	159
8.1.4 Perfil socioeconômico dos alunos da EJA.....	160
8.2 Análise das categorias .....	168
8.2.1 Identidade social: ser ou não ser? Eis a construção identitária.....	170
8.2.2 Exclusão Social de alunos afrodescendentes da EJA: percepção dos sujeitos .....	186
8.2.3 Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na EJA: contribuições para construção identitária.....	191
8.2.3.1 Percepção do aluno sobre a escola .....	201
8.3 Processo ensino-aprendizagem.....	201
<b>9 CONCLUSÃO.....</b>	<b>221</b>
9.1 Práticas discursivas e a construção identitária dos afrodescendentes.....	223
9.2 Conteúdos ideológicos veiculados nos textos e contextos da EJA.....	224
9.3 Vínculo de pertença ao contexto de exclusão social .....	225
9.4 Recontextualização dos discursos pedagógicos .....	225
9.5 Sugestões para pesquisas futuras .....	226
9.6 Limitações da pesquisa.....	227
9.7 Reflexão.....	228
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>230</b>
<b>WEBGRAFIA .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA DO ALUNO.....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA DA PROFESSORA 1.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE C - ENTREVISTA DA PROFESSORA 2 .....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA DO VICE-DIRETOR.....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS - ALUNOS .....</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE F - CATEGORIA.....</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE G -SEGUNDA CATEGORIA.....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE H - TERCEIRA CATEGORIA .....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE I - RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE J - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS ALUNOS, DA PROFESSORA E DO VICE-DIRETOR.....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>319</b>
<b>ANEXO 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>320</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata das construções de identidades sociais em contexto de exclusão social específico: jovens e adultos (as) negros (as)<sup>1</sup>, com suas particularidades, dentro do universo específico da zona rural de Feira de Santana, em contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para dar conta da rede de significados e representações inerentes aos adolescentes, jovens e adultos negros (as), de nível escolar médio, do turno noturno, faz-se necessário resgatar o dito e o não dito por esses sujeitos, como parte de uma complexa rede que se constitui e é constituída de identidades.

Nossa identidade pode ser concebida através de construções discursivas mediadas pela interação social, para uma significativa atuação no mundo. Sendo assim, nos constituímos a partir do papel que representamos e significamos uns para com os outros, em diferentes espaços, em momentos de contínua construção identitária. Esse pensamento corrobora com as concepções de Jorgensen&Phillips (2002), os quais, apoiados na premissa socioconstrucionista e, tendo como lastro teórico, a psicologia discursiva, afirmam que “the individual self is not an isolated autonomous entity but, rather, is in constant, dynamics interaction with the social world” (Jorgensen&Phillips, 2002:109).

Nessa ótica, um dos espaços importantes para que esse processo ocorra é a sala de aula. Lopes (2006.a) discute o papel que as salas de aula de línguas têm na construção de significados, a partir dos quais os alunos lêem o mundo, os outros e a si mesmo. Em se tratando especificamente do ensino e aprendizagem de línguas, o autor defende a ideia de que a sala de aula<sup>2</sup> deve ser um espaço reservado e privilegiado para o aprendizado em que seja efetivada a construção de significados, através da leitura, compreensão oral, fala e escrita. Em outras palavras, o que se quer dizer é que o contexto escolar e, sobretudo, a sala de aula é o centro de aprendizagem de construção de significados pelos aprendizes para estes atuarem no mundo social de forma crítica, consciente e democrática, ou seja, onde os sujeitos são responsáveis por sua própria construção de identidades.

Por outro lado, a escola, como uma instituição formadora, utiliza-se de seu espaço para fazer o papel de transmissora de ideologias dominantes da sociedade e, uma das formas de

---

<sup>1</sup> O termo “negros” é sinônimo de pretos e pardos, de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE.

<sup>2</sup> A ênfase recai sobre a sala de aula por esta pertencer a uma estrutura formal de ensino, não enfatizamos aqui outros espaços de aprendizagens, nem tampouco outras abordagens de oferta não formal de ensino e aprendizagem de línguas.

fazê-lo, é através da reprodução e manutenção de padrões linguísticos e em seus discursos pedagógicos que, em sua estrutura pedagógica e ideológica, uma vez impressas no currículo, transmitem noções de identidade e cultura. Ou seja, da maneira como a língua é ensinada, transmitida, seus conteúdos selecionados e construídos podem ter efeito avassalador na formação dos códigos sociais e culturais de um povo.

E como têm afirmado alguns estudiosos portugueses, a exemplo de Loureiro (2006: 96), acerca desse conflito gerado na educação, sabemos como a educação opressora centra-se na “rejeição da cultura de muitas minorias étnicas por parte da escola”, sendo que “a seleção que a escola faz dos conhecimentos a transmitir (...) não inclui os dessas minorias”.

Na realidade, o que se vê nas abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa são práticas discursivas que privilegiam conteúdos alienantes com relação às questões culturais de povos hegemônicos, falantes nativos da língua inglesa. É notório que a aprendizagem de línguas estrangeiras, nas escolas públicas, não conduz os alunos para uma atuação no mundo social que tenha relação com suas raízes culturais e sociais/identitárias. Na verdade, os alunos aprendem a construir significados apenas relacionados à cultura e identidade social do ponto de vista dos povos colonizadores, daqueles que representam a hegemonia étnica e social (Pennycook, 1998).

Nos séculos XVIII e XIX, na Europa, os primeiros legisladores da educação formal, os anglicistas, defendiam que a língua inglesa deveria ser a língua com a qual os povos colonizados deveriam absorver a supremacia da cultura e educação europeia. Partindo desse modelo, estruturaram-se os currículos das escolas brasileiras, no tocante ao ensino de língua inglesa, o qual permaneceu até os dias de hoje com a mesma ideologia e discursos excludentes, desde o colonialismo até a então chamada era da globalização.

As ideologias coloniais eram refletidas nas políticas educacionais relacionadas à língua, a qual era um meio de produção do conhecimento das colônias, das relações de poder entre colonizadores e povos colonizados e da construção do racismo, do sentimento de imbecilidade, impotência e nulidade dos povos colonizados. Nessa direção, políticas de educação colonial buscavam meios eficazes para exercer controle sobre as massas “ignorantes” e, assim, levar conhecimento que condicionasse os colonizados a um aprendizado que os transformasse em povos produtivos, alienados e que atendessem aos interesses da economia e da política das colônias (Pennycook, 1998).

Os discursos colonialistas, por sua vez, construía as sociedades colonizadas para serem subjugadas aos constructos ideológicos ocidentais de dominação. Nesse propósito, o ensino de língua inglesa foi promovido para o resto do mundo, durante o imperialismo



britânico, como sendo a língua do colonizador e a única que poderia trazer a ordem, “a cultura”, a moral, a produção e o conhecimento hegemônico para os colonizados (Pennycook, 1998).

Desde o século XIX até a atualidade, com o imperialismo americano e o advento da globalização, respectivamente, a expansão e “glorificação” da língua inglesa ainda prevalece, já que a mesma se tornou a língua da comunicação tecnológica, da literatura e das ciências avançadas, em contextos educacionais, no ocidente e oriente; assegurando, assim, sua supremacia e cultura de países que a têm como língua nativa.

Por esta razão, o ensino da língua inglesa, em países em desenvolvimento, tais como Índia, Brasil e o continente africano, tem sido na direção da formação de práticas discursivas que atendam aos interesses dos povos hegemônicos, ou seja, considerados como de cultura dominante. Assim, a cultura e imagens populares da língua inglesa, presentes nos contextos escolares, servem como instrumentos de dominação, desculturação e apagamento de identidades das minorias, isto é, daqueles que são considerados à margem dos eixos eurocêtricos. Nesse mesmo sentido, não há visibilidade das identidades sociais diferentes daquelas embutidas no discurso do colonizador/imperialista.

Pennycook (1998) acredita que haja uma continuidade dos discursos colonialistas na educação e, sobretudo, no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa. Por esta razão, existem muitas dificuldades para que os alunos se vinculem, se sintam representados nesses discursos na sala de aula (Lopes, 2006).

Sabemos, por um lado, que a condução do processo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras depende da visão de mundo do professor, suas crenças, ideologias, valores, preconceitos e projetos políticos. A escolha das práticas discursivas para a construção de identidade social pelo professor pode ser de base essencialista ou socioconstrucionista. A primeira, a visão essencialista, defende que, no caso de ensino de línguas, a sociedade e a escola definam o processo de construção de identidade, a partir de suas expectativas e estereótipos pré-determinados (Lopes, 2006).

A segunda posição, a socioconstrucionista, defende que a identidade seja concebida como uma construção discursiva (Fairclough, 2001). Dito nas palavras de Lopes (2006a: 37) “as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas”. Com base nesse pensamento, Lopes (2006a) critica a posição essencialista de construção de identidade, pois, para ele, esta promove um discurso oficial e homogêneo, não respeitando, portanto, as diferenças sociais, culturais e históricas que há entre os indivíduos.

Dessa forma, as representações dos estudantes sobre sua etnia, classe social e cultura, entre outros aspectos, não são consideradas pela cultura acadêmica hegemônica, presente nos currículos oficiais, pelos (as) professores (as) e seus instrumentos de ensino, entrando, assim, em conflito na construção de suas identidades sociais.

As escolas, por sua vez, não têm promovido os discursos das minorias, conforme debates atuais sobre essa questão, os quais são engendrados por pesquisadores como Munanga (2005), Silva (2005) e Gomes (2005).

Munanga (2005) salienta que precisamos atentar para uma tomada de consciência e postura que permitam uma mudança vital, no contexto educacional atual, principalmente, nas redes públicas de ensino, considerando tais mudanças a partir das séries iniciais, passando pelo ensino médio até chegar ao ensino superior, com o objetivo de extirpar o racismo e a discriminação dos segmentos educacionais, seja ele de qualquer nível. Além disso, permitir que práticas educativas cotidianas, hoje totalmente excludentes, sejam redesenhadas para atender aos anseios de uma educação humanizadora, multicultural e rica em diversidade cultural e étnica. Através dessa ótica, Munanga (2005: 15) nos conclama a pensar com criticidade sobre o fato de que

nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Diante dessa constatação, seria fundamental, então, repensarmos o papel das escolas enquanto espaço de formação de políticas democratizantes no sentido de eliminar a exclusão social e discursos excludentes que influenciam, negativamente, na construção de identidades sociais e culturais dos sujeitos oprimidos, de grupos étnicos marginalizados, como no caso dos sujeitos dessa investigação: jovens e adultos afrodescendentes<sup>3</sup> da zona rural.

---

<sup>3</sup> O termo “afrodescendente” significa aquele de descendência africana. Porém, em sentido mais complexo, tem sido usado nas discussões sociológica e antropológica como categoria de análise para tratar dos temas raça/etnia.

## 1.1 Questões da pesquisa

É possível que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa contribua para construções de identidades sociais dos jovens e adultos afrodescendentes, no contexto especificado para esta pesquisa, de forma alienante e essencializada. Ou seja, os aprendizes/educandos são, continuamente, submetidos à negação de suas raízes culturais e sociais através dos discursos pedagógicos narrados pelos professores/educadores. Tais discursos são incorporados inconscientemente pelos alunos “recipientes”, os quais, como supostos inertes depositários, recebem uma “educação bancária”, que os oprime e excluem de seus direitos humanos de acesso livre aos diversos saberes. Assim se configura o cenário de uma educação excludente e desumana, de acordo os postulados de Freire (1987).

Para refinarmos esse pressuposto teórico, nos pautamos em Freire (1987:33), o qual afirma que “a ‘educação bancária’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Em outras palavras, Freire (1987) retrata a situação em que os educandos/oprimidos são considerados seres alienados, inconscientes de sua própria existência e função social. São considerados como apenas depositários de uma ideologia que representa a supremacia do poder e controle social. Sendo assim, é no cenário da educação que essa visão tem se fortalecido e disseminado, sobretudo, no contexto das escolas públicas brasileiras.

Diante do exposto, apresentamos a questão desta investigação: considerando as representações culturais e sociais na construção das identidades sociais dos alunos afrodescendentes da escola pública rural noturna, a forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa contribui para a construção identitária desses alunos, a partir da visão socioconstrucionista?

A essa questão juntamos as que dela resultam imediatamente. E, se há contribuição, como ocorre esse processo de construção identitária? Como se dá essa contribuição? Mas, se não contribui, por quê?

A partir deste problema, surgiram ainda outras perguntas norteadoras para a pesquisa: Como são trabalhados os conteúdos, formas linguísticas e materiais didáticos no ensino de língua inglesa na escola, de forma a promover práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais de acordo com a posição socioconstrucionista? Quais são os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) que influenciam na construção de

identidades desses estudantes? Como o vínculo de pertença a um contexto de exclusão social implica o ensino e aprendizagens de língua inglesa pelos estudantes afrodescendentes?

## 1.2 Objetivo geral

Investigar se e como as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo socioconstrucionista de construção de identidades sociais de estudantes afrodescendentes, do ensino público noturno, em uma escola rural, a partir da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contexto de exclusão social.

### 1.2.1 Objetivos específicos

1. Analisar de que forma as práticas discursivas veiculados, no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, contribuem para um processo de construção identitária do público alvo;
2. Avaliar, até que ponto, os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos), materiais didáticos de ensino de língua inglesa, trabalhados na EJA, contemplam práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais de acordo com a posição sócio-construcionista;
3. Identificar, até que ponto, o vínculo de pertença a um contexto de exclusão social implica o ensino e aprendizagem de língua inglesa pelos estudantes afrodescendentes;
4. Verificar se, e, em que medida, o professor elabora a recontextualização dos discursos pedagógicos.
5. Mapear o perfil socioeconômico do público alvo

### 1.3 Relevância do trabalho

A relevância desta pesquisa pauta-se no entendimento de que a permanente situação de exclusão, discriminação e desrespeito que estudantes afrodescendentes enfrentam, no Brasil, merece reflexões mais aprofundadas, no sentido de incorporarmos posturas críticas na forma de conceber a educação inclusiva, multicultural e humanizadora. E, a partir dessa consciência, ressignificá-la, programar e colocar em prática mudanças necessárias para o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora e democratizante.

Assim, como previsto para este estudo, direcionamos o nosso olhar crítico para melhor compreendermos as questões inerentes aos jovens e adultos afrodescendentes, do ensino

noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as questões relacionadas à sua construção identitária, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Apontamos, também, para a importância de desenvolver este estudo com o intuito de instigar mudanças na forma de pensar e agir dos professores, alunos, gestores, bem como, de legisladores da área de educação, com relação às questões do racismo, preconceito e discriminação sofridas por grupos étnicos, como os (as) negros (as), os quais são fortemente prejudicados em sua formação educativa, tanto quanto atores sociais, em sua rede de relações social e política, como seres individuais, singulares, portadores de capacidades para desconstruir ideologias de superioridade e inferioridade que lhes foram introjetadas como se fossem verdadeiras histórias de suas vidas.

Todavia, essas foram histórias introjetadas pelo “outro”, o opressor, o colonizador, aquele que historicamente se impôs como ser superior na conjuntura social estabelecida como ímpar. Na verdade, sabemos que os (as) negros (as) podem e devem redesenhar sua própria trajetória identitária, de acordo com suas raízes étnico-culturais, crenças e vivências, tanto em um plano simbólico quanto na realidade cotidiana.

Outro aspecto relevante a ser considerado para pesquisa científica, na área dos estudos sociais, é o contexto histórico do ensino de língua inglesa e dos alunos das classes sociais excluídas, bem como os resultados de baixo desempenho escolar e o índice de evasão desses sujeitos no cenário da educação pública, com destaque para a EJA, a ser discutido neste trabalho com mais ênfase<sup>4</sup>.

A partir desse contexto, pudemos observar e refletir sobre algumas questões intrigantes com relação à situação dos estudantes negros (as) em várias instâncias do ensino público, em diferentes períodos. Entre elas, a ausência de afrodescendentes ou sua presença ínfima nos espaços educativos considerados de qualidade e prestígio social.

Tratando-se de alunos do ensino público, a percepção de que as dificuldades encontradas na visibilidade e/ou inclusão de práticas discursivas que construam identidades sociais dos estudantes afrodescendentes, despertaram-nos a necessidade de centrar a atenção da pesquisa para a reflexão, discussão e análise dos problemas relacionados ao processo ensino e aprendizagem da língua inglesa associado à construção identitária. Além disso, a relevância deste estudo também se faz pela reduzida produção científica sobre o tema, com foco na população alvo aqui destacada, bem como no contexto social especificado.

---

<sup>4</sup> Conforme proposta da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Para mais informações acessar o site: [http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf)

#### 1.4 Estrutura do trabalho

Esta tese está estruturada em nove partes. A primeira parte refere-se à introdução. Nela, apresentamos o problema motivador do estudo, explicitamos seus objetivos, sua contribuição, relevância e um contexto geral simplificado sobre a questão em análise.

Apartir da segunda parte até a quinta, apresentamos o enquadramento teórico, os postulados que embasam este estudo. Especificamente, na segunda parte, fazemos uma breve reflexão sobre os construtos da sociologia da educação, com foco nas mudanças trazidas pela Nova Sociologia da Educação e sua associação com as relações de poder e conhecimento gerados nos espaços educativos, com o propósito de entender como se articula o modo de produção do conhecimento linguístico, em língua inglesa, e sua associação com a construção de identidades sociais.

Assim, na terceira parte, consideramos importante refletir sobre quais bases teóricas estão pautadas as práticas pedagógicas no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como, as concepções filosóficas que fundamentam o processo educativo de afrodescendentes, na EJA, nomeadamente, a questão da interculturalidade, representação identitária, a visão da linguística aplicada sobre a construção de identidades, bem como a reflexão sobre os discursos embutidos nos textos veiculados nas aulas de inglês e as ideologias eurocêntricas a eles subjacentes na formação das identidades dos estudantes do EJA. Para tanto, dialogamos com Hall (2014), Peres (2011), Fairclough (2001), Freire (2000, 2005, 2011), entre outros. Para abordar sobre o discurso pedagógico, recontextualização do discurso e relação de poder e contexto educacional em sociologia, estudamos Bernstein (1993, 1998, 2000 e 2003) e Loureiro (2006, 2008 e 2010).

Na quarta parte, inicialmente descrevemos o contexto educacional, de modo geral. A questão da educação é discutida mediante colaboração de Freire (1987) Paiva, (1987) entre outros.

Em seguida, centramos as discussões nas políticas públicas e suas propostas para a formação das populações socialmente minoritárias, a exemplo dos afrodescendentes, nas escolas públicas, do turno noturno, especialmente aqueles que se encontram inseridos na modalidade EJA. Esta parte é mais descritiva e foi construída com base nas concepções de Barros (2013), Pereira (2012), Roitman & Ramos (2011), Freire (2011), Ireland (2012), Saviani & Lombardi (2005), entre outros.

Para discutir as questões relacionadas ao racismo, buscamos concepções de Munanga (2005), Fanon (2008), Moore (2007), Silva (2005), Gomes (2005), os quais também tratam da exclusão social. Já as concepções específicas sobre o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos são abordadas a partir das contribuições de Freire (2011), Ireland (2012), Saviani & Lombardi (2005), entre outros estudiosos do tema.

Sinalizamos para alguns dos problemas que os estudantes da EJA, fruto do contexto social já referido neste estudo, enfrentam diante da acentuação das desigualdades sociais vividas, através da educação excludente recebida ao longo de sua formação escolar, bem como algumas das consequências drásticas para sua formação cidadã.

Desta forma, lançamos um olhar crítico para a pedagogia do oprimido, a educação bancária e a pedagogia da autonomia de Freire (2000, 2005), para compreendermos as possibilidades reais de mudanças no currículo, nas posturas políticas dos professores e alunos, nas práticas pedagógicas, na defesa de uma educação democratizante e humanizadora, com ênfase nas ações efetivas para a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, visamos à construção de uma educação inclusiva e a importância da educação como caminho para a transformação social.

A quinta parte apresenta o contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa, tanto no plano geral, quanto no caso específico da EJA. Destacamos as dificuldades e potencialidades do processo de ensino de língua inglesa e discorremos sobre o panorama do ensino e as políticas públicas para o setor, nos planos do governo para melhoria do ensino nesta área.

Trazemos, também, reflexões sobre a possibilidade de termos, no Brasil, um ensino de qualidade, voltado para a formação de sujeitos potencialmente críticos e empoderados para redesenhar suas identidades e visibilidade na sociedade. Para desenvolver esta parte, utilizamos os estudos de Mota (2010), Lopes (2006), Celani (2010), Freire (1996), Schütz (2007), entre outros. Aliado a isso, fizemos pesquisa em *sites* institucionais e governamentais.

Na sexta parte, antes de descrevermos, detalhadamente, os procedimentos metodológicos desenvolvidos no estudo, apresentamos uma reflexão sobre os constructos teóricos clássicos acerca dos paradigmas filosóficos e como fundamentá-los na construção do conhecimento científico. Destacamos, também, a abordagem qualitativa para a pesquisa social, uma vez que esta é a âncora que dá mais suporte a este trabalho de investigação. Assim, nos apoiamos em Guba (1990), Guba & Lincoln (1994), Lincoln & Guba (1985), Conforme Quivy e Campenhoudt (1998), e Mazzotti (1996). A metodologia foi construída com base nas concepções de Bardin (2011), Yin (2005, 2010), Coutinho (2011), Vilelas

(2009), Almeida e Pinto (1995), Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987, 2011), Flick (2005) e Santos (2005).

Na sétima parte, nos centramos no tratamento e análise dos dados. Já na oitava buscamos responder às questões inicialmente propostas, e, para tanto, apresentamos de forma sistemática as evidências dos dados empíricos. A última parte, o capítulo nove consiste nas principais considerações deste estudo e aos achados a que chegamos após sua realização. Por fim, apresentamos as referências, anexos e os apêndices, contendo os formulários utilizados e o roteiro das entrevistas.



## 2. ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Nesta seção, abordamos algumas das temáticas que nos ajudam a compreender melhor a problemática que pretendemos pesquisar. Para tanto, nos embasamos nos postulados teóricos da sociologia e educação intercultural com foco no processo identitário. Com base em Bernstein (2003), Peres (2011), Loureiro (2006), apresentamos breve reflexão sobre os constructos da sociologia da educação, com ênfase nas mudanças trazidas pela Nova Sociologia da Educação e sua associação com as relações de poder e conhecimento gerados nos espaços educativos. Algumas questões intrínsecas à formação das classes sociais, dos papéis sociais e interações, advindas dessas relações, bem como o processo de formação identitária observado nesse contexto, também são discutidas. Contudo, tais discussões não se esgotam, uma vez que essas e outras temáticas e/ou teorias serão tratadas futuramente.

Assim, para dar conta da dimensão sociológica que permeia esta pesquisa, consideraremos os pressupostos teóricos da sociologia da educação, a partir de Loureiro (2006: 77) e seu entendimento sobre a questão. O referido pesquisador ressalta que existem várias abordagens deste campo do conhecimento em “que se enfatizam as diferenças existentes na escola com base na raça, etnia e no sexo/gênero”. Todavia, para atender aos objetivos deste estudo, foram consideradas as categorias raça e etnia, a partir de reflexões aprofundadas sobre a relação de poder entre as classes sociais e sua diversidade de linguagens nas interações dialógicas.

Para tanto, nos baseamos nos postulados de Bernstein, especificamente quanto aos seus estudos relacionados à teoria dos códigos sociais e educativos, a estruturação do discurso pedagógico e suas implicações para a reprodução social. Bernstein (2003) está entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização. No que concerne aos temas abordados, este autor discute o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Sobre os postulados de Bernstein (2003), Mainardes e Estremel (2010: 3) afirmam que

no contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra, Bernstein, juntamente com Michael Young, fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). De maneira geral, esse movimento desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. Em função de alterações no contexto social e educacional que tinha inspirado o movimento, bem como de mudanças nas pretensões teóricas de seus precursores, a NSE foi sendo gradativamente incorporada por

uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais.

Loureiro (2006: 91) também desenvolve o pensamento de Bernstein (2003) quanto à crítica que este último faz à sociologia da educação e suas várias abordagens, “especialmente as teorias da reprodução cultural, mas também as da resistência e a própria pedagogia crítica, por não darem atenção às características intrínsecas da comunicação pedagógica, por não terem uma teoria da comunicação”. Na verdade, o que está refletido em Bernstein (2003) sobre essa discussão é o fato de que as

theories, in particular, see the pedagogic discourse as a medium for other voices: class, gender, race. The discourse of education are analysed for their power to reproduce dominant/dominated relations external to the discourse but which penetrate the social relations, media of transmission and evaluation of the pedagogic discourse (Bernstein, 2003:165).

Conforme discussão de Mainardes e Estremel (2010) e Loureiro (2006), a teoria de Bernstein (2003) mostra como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social podem afetar o “o quê” e o “como” do texto político produzido e a sua reprodução, no contexto educacional. Bernstein estabelece ligações entre os macroprocessos (linguagem, transmissão e pedagogia) e as questões macro contextuais (como os códigos culturais e o conteúdo e os processos educativos que estão relacionados com as relações de poder e as classes sociais). Além dessa estrutura teórica,

para o autor, para se realizar uma «análise da reprodução, resistência e transformação culturais no nível micro e macro», é preciso realizar-se uma «análise fundamental da lógica interna (dos princípios reguladores) da transmissão pedagógica» e da «sua relação como transmitido» (Bernstein, 1993:182) ...Ora, é isto que a sociologia da educação, em seu entender, não tem feito e é isso que ela deveria fazer. Ou seja, ela deveria centrar-se no estudo das características intrínsecas da comunicação e do discurso pedagógico, isto é, na estrutura do discurso pedagógico, no como, na forma da transmissão, pois essa é a maneira de se chegar às relações externas transpostas para o interior da comunicação pedagógica. No entender do autor, a «sociologia da educação deveria ter uma teoria do dispositivo pedagógico». “Com efeito, essa teoria poderia muito bem ser o seu necessário fundamento e proporcionar o objecto teórico fundamental da disciplina» (Bernstein, 1993:182). A sua proposta, ou se quisermos, o seu modelo de análise da construção social do discurso pedagógico e suas regras constituintes são a forma pela qual tenta dar resposta às lacunas que apontou à sociologia da educação. É através dessa resposta que o autor procura explorar «as possibilidades de construir o carácter sociológico do conhecimento pedagógico, oficial ou local» (Loureiro, 2006:115-118).

Apesar do alto refinamento teórico de Bernstein (1993, 1998) e suas valiosas contribuições para a educação, nesta pesquisa não pretendemos abordar os múltiplos aspectos de sua teoria, mas, sim, centrar na abordagem da estruturação do discurso pedagógico e sua relação com a identidade simbólica e cultural dos atores sociais em contexto de educação

formal para jovens e adultos. Sabemos que o referido estudioso “marca certa ruptura com tal abordagem reprodutora e, sobretudo, permite pensar a possibilidade da análise do conhecimento não apenas centrada no seu conteúdo, mas também no uso e relação que os actores desenvolvem com ele em contexto” (Loureiro, 2006:40).

Esta perspectiva é antipositivista e antifuncionalista, pois enfatiza a construção social dos processos educacionais, sob o ponto de vista do conhecimento e sua relação com aquele que o transmite (educador), como é transmitido e com aquele que o incorpora e o usa (educando). Bernstein (1993, 1998) se propõe, sobretudo, a desvendar e explicar a complexidade das práticas pedagógicas, seus discursos e sua articulação com os contextos sociais. Para tanto, este sociólogo da educação busca desenvolver, ao longo de 40 anos de pesquisa, a articulação entre os níveis micro e macro da estruturação do conhecimento e das relações pedagógicas de sua transmissão e aquisição.

Assim, criou um modelo teórico capaz de dar conta de uma linguagem especializada para explicar as denominadas macro relações, a partir das micro-interações, nas práticas dominantes de poder e no controle nas formas de comunicação. Seu trabalho na área da linguagem foi construído, a partir de sua insatisfação com as abordagens sociológicas de influência funcionalista que não tratavam dos processos de socialização das classes sociais, das culturas das escolas e famílias que tinham acesso diferenciado ao conhecimento e à linguagem. Conforme Loureiro (2006:115), Bernstein (1998) criou:

um modelo que procura dar-nos conta da construção do discurso pedagógico oficial (contexto primário/campo de produção do discurso, contexto secundário/campo de reprodução do discurso, e contexto recontextualizador/campo de recontextualização do discurso) e da sua gramática interna e respectivas regras (fornecida pelo dispositivo pedagógico), isto por referência aos países da Europa. Este modelo foi evoluindo, pois, o autor começou por desenvolver, em 1981, um primeiro modelo com o objectivo de «compreender a construção do discurso pedagógico» (contextos/campos) e mais tarde, em 1986, desenvolve, então, a ideia de dispositivo pedagógico (Loureiro, 2006: 115).

Para compreender bem o desenvolvimento de sua teoria, é importante clarificar alguns conceitos nos quais Bernstein (1998) fundamenta suas abordagens. Entre esses, destaca-se o *código*, que é definido como sendo um princípio regulador, tacitamente adquirido que seleciona e integra significados relevantes, bem como a forma de sua realização e os contextos evocados. Assim, “o código é um regulador da relação entre os contextos e um gerador de princípios fundamentais para a produção de textos adequados a cada contexto” (Bernstein, 2003:14).

Em se tratando do nível operacional para o uso de tal conceito, *o código* é definido pela relação entre a orientação da codificação e a forma como essa orientação é realizada, que pode ser “restrita” ou “elaborada”. Esses termos são utilizados por Bernstein (1998) para dar conta dos significados e da relação de seus contextos.

Na orientação restrita, os significados são particularistas, isto é, dependem da relação direta com uma base material específica, “pois tais significados estão mais vinculados ao seu contexto de uso e «às relações locais», e, assim, muitos deles podem ter apenas significado para “aqueles que compartilham uma história contextual similar” (Loureiro, 2006:67). Ainda segundo esse autor, o ator que é, assim, socializado, “tem menos acesso às bases da socialização e, portanto, a reflexividade pode ter um alcance menor” (Loureiro, 2006:67).

Já na orientação elaborada, os significados são universalistas, por sua vez, são relativamente independentes do contexto e tem uma relação indireta com uma base material específica. Em outras palavras, isto quer dizer que o ator que for socializado nessas bases, com códigos elaborados, tem maior potencial e autonomia para mediar sua própria socialização, e, dessa forma, pode estabelecer uma relação reflexiva com a ordem social em que atua e controla.

O discurso pedagógico oficial e a prática escolar têm uma orientação elaborada, “daí a existência de uma maior dificuldade das crianças que são socializadas em suas famílias na base de códigos restritos em ter sucesso na escola” (Loureiro, 2006:69). Por outro lado, práticas pedagógicas e discursos familiares podem ter orientação restrita ou elaborada, dependendo da divisão e posição social do trabalho.

Loureiro (2006) nos chama atenção para questões fundamentais com relação à formulação teórica de Bernstein (1993, 1998) para explicar tais bases comunicativas dos discursos e práticas pedagógicas. Assim, para Loureiro (2006:67),

Bernstein (1998:25) centrou a sua atenção nas questões da comunicação no seio familiar e sua relação com os códigos educativos: «(1) Como regula a classe a estrutura da comunicação no seio da família e, portanto, a orientação codificadora sócio-linguística inicial das crianças. (2) Como regula a classe a institucionalização dos códigos elaborados na educação, a forma da sua transmissão e consequentemente as formas da sua expressão». A partir dos anos 80, o autor [Bernstein] procurou desenvolver a sua teoria da transmissão educativa com base na análise da estrutura do discurso pedagógico. Questão que, de aí em diante, foi sempre aprofundando e que talvez possa ser expressa nos seguintes termos: como se transmite o conhecimento nas relações pedagógicas? Existem princípios subjacentes à transformação do conhecimento na comunicação pedagógica? .... Como dissemos também, é preciso não esquecer que todas estas questões têm como pano de fundo a análise da influência social (poder e controlo simbólico) quer nos discursos, quer nas práticas pedagógicas (Loureiro, 2006:67).

Percebemos, então, que a forma como os significados são realizados depende da distribuição de poder e dos princípios que regulam as relações sociais e os contextos nas interações pedagógicas. Assim, aspectos léxicos e morfossintáticos são utilizados de forma diferenciada pelas camadas sociais médias e populares. Desse modo, “o código elaborado” é usado pelo setor médio e “o restrito”, pelo setor popular. Assim, uma gramática mais precisa, complexa e um discurso abstrato seria usado pelo primeiro, enquanto o outro, respectivamente, usaria uma gramática mais simples.

Como resultado dessa dinâmica, vemos o fracasso escolar daqueles que só dispõem do código restrito para dar conta de sua integração ao contexto de formação escolar, já que o código usado nesse cenário é o elaborado. Por outro lado, explica-se o sucesso daqueles que se inserem no contexto escolar formal e não apresentam dificuldade de acesso ao código elaborado, já que este é o mesmo por eles utilizado em seu contexto social e familiar.

Para Bernstein (2003), o termo pedagogia denomina todos os processos de aquisição de novos conhecimentos, posturas, valores e comportamentos, em total interação com um transmissor. Nesse sentido, distingue a pedagogia institucional, praticada em centros oficiais, da pedagogia segmentada, aquela que teria lugar na prática cotidiana e realizada através de transmissores informais. Em ambos os aspectos, ele aponta para a centralidade da dimensão da comunicação, concebida nesse modelo, como o conjunto de práticas pedagógicas específicas necessárias para a construção de mensagens de “*textos legítimos*”. Esse termo será amplamente explanado no desenvolvimento da pesquisa, pois trata de uma das categorias centrais da teoria de Bernstein (2003).

A abrangência e o caráter sistemático em que está estruturada a teoria de Bernstein (2003) tornam árdua a tarefa de selecionar e dimensionar de forma sintética alguns de seus conceitos, mesmo que tenhamos acesso ao seu vasto acervo e reflexões de vários de seus seguidores. Como já foi dito, este trabalho não pretende abarcar a totalidade da obra do referido autor, mas fazer um recorte dos aportes teóricos que deem conta do tema proposto. Nesse sentido, o conceito de código, no contexto escolar, deve ser bem explicitado. Assim, retomamos o conceito de *código* para associá-lo ao tema, *construção de identidade*.

O *código* é um elemento catalizador na elaboração dos processos comunicativos, bem como das práticas de interações comunicativas diversas, já que ele é um conjunto de princípios tácitos que regulam as interações comunicativas, nas instâncias oficiais e locais e, ao mesmo tempo, também regulam a formação de identidades.

O padrão definidor desse código tem a ver com o domínio do controle simbólico, na medida em que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo, assim como aquilo que é

pensável e o que não o é. Na verdade, o código pedagógico estrutura as relações pedagógicas, segundo questões mais amplas de controle e poder da sociedade. Assim, podemos conceber a ideia de uma relação entre micro relações comunicativas escolares e macroestruturas sociais, o que nos leva à implicação da existência de uma hierarquia nas formas de interação, formação e transformação da comunicação nos contextos de educação formal. Tal estrutura de regulação se fundamenta nos princípios da *classificação* e do *enquadramento*, categorias também fundamentais na teoria de Bernstein (2003).

O princípio da classificação fundamenta as relações sociais de poder, no campo econômico e de controle simbólico, em atos de regulação definidoras dos discursos passíveis de transmissão nas relações pedagógicas, bem como da relação desses discursos com outros discursos em circulação, em contextos comunicativos determinados. Assim, a classificação é utilizada para estudar as relações entre os conteúdos, para estudar a “natureza da diferenciação entre conteúdos”, não os conteúdos em si (Bernstein, 1988:83).

O autor distingue entre classificação forte e débil, referindo-se o primeiro caso a situações em que os conteúdos estão nitidamente separados uns dos outros e o segundo aos casos em que existe uma interação entre os conteúdos, pois os limites entre eles são fracos e difusos. Portanto, este conceito centra-se no «*grau de manutenção dos limites entre os conteúdos*» (Loureiro, 2006: 71).

Desse modo, os princípios de classificação estabelecem os limites das categorias presentes nas relações pedagógicas. Em sua teoria, a especialização das categorias tem uma dimensão externa, na medida em que é pelos espaços de isolamento entre as mesmas que estas se definem. Apresenta, ainda, uma dimensão interna, pois gera regras internas tanto para grupos quanto para indivíduos. Tais princípios também geram regras de reconhecimento que orientam os sujeitos das relações pedagógicas quanto ao que é considerado legítimo enquanto ao que se espera deles no contexto em que se encontram.

Conforme explicita Bernstein (2000, 2003), em contextos em que o princípio de classificação for enfraquecido e em que as fronteiras entre as categorias não estejam bem demarcadas, pode haver ambiguidades no “reconhecimento”. Já em contextos com forte princípio de classificação, as regras de reconhecimento se apresentam de forma clara e inequívoca.

Ainda na mesma direção teórica de Bernstein (2000, 2003), enquanto a classificação traduz as relações sociais de poder, o enquadramento traduz as disposições de controle sobre as comunicações nas relações locais. Sendo assim, “framing refers to the principle regulating

the communicative practices of the social relations with in the reproduction of discursive resources, that is, between the transmitters and acquirers” (Bernstein, 2003: 36).

Se os limites dos discursos se definem pela classificação, o enquadramento gera as regras de realização, isto é: o princípio de classificação regula o “quê” e o princípio de enquadramento regula o “como” se constroem os significados nas interações comunicativas pedagógicas, na medida em que controla a “seleção”, sequenciamento, ritmo e regras de recontextualização.

O enquadramento também não se refere aos conteúdos, mas sim à forma como se transmite e se adquire o conhecimento. O enquadramento refere-se “à relação pedagógica específica entre professor e aluno (...). O enquadramento se refere à força do limite entre o que se pode transmitir e o que não se pode transmitir na relação pedagógica” (Bernstein, 1998: 84). Quando o enquadramento é forte, está muito claro o que pode e o que não pode ser transmitido, quando o enquadramento é fraco o contrário ocorre. O enquadramento remete para as possibilidades de controle que professor e aluno têm relativamente ao que se “transmite e recebe no contexto da relação pedagógica” (Bernstein, 1998: 84). No caso do enquadramento ser forte, as possibilidades de escolha são muito reduzidas, acontecendo o contrário no caso de enquadramento fraco. Enquanto o poder estava subjacente aos tipos de classificação, agora o princípio que está subjacente é o de controlo, que é quem “estabelece as formas legítimas de comunicação adequadas” (Loureiro, 2006: 71).

Conforme o modelo de Bernstein (2003), temos uma visão geral e esquematizada de sua abordagem sobre a estrutura do discurso pedagógico, que já foi apresentado anteriormente. Mas, cabe-nos apresentar, em linhas gerais, seus principais componentes em um esquema ampliado, demonstrado na figura 1, a seguir.

*The social construction of discourse*

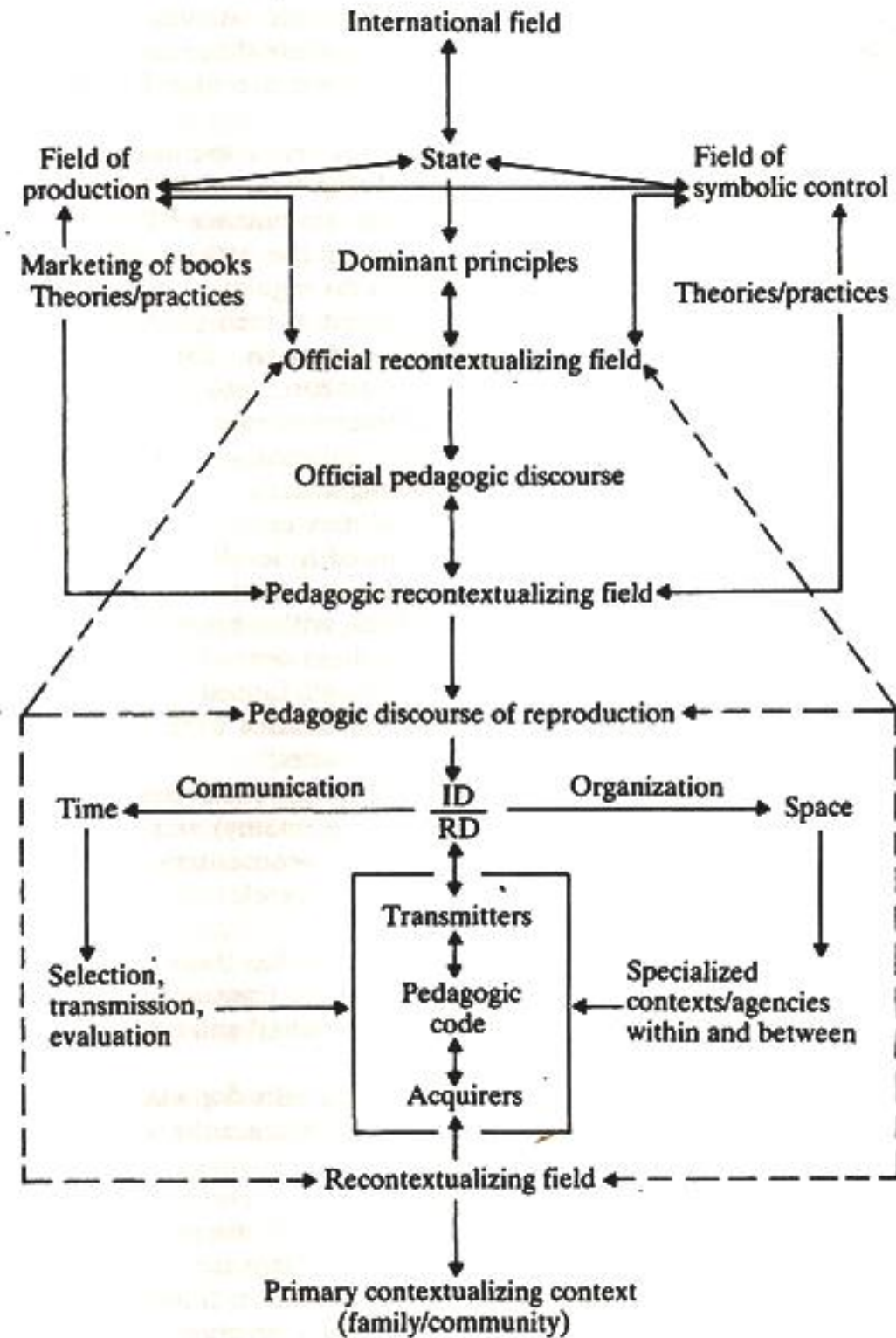


Figura 1 - The social construction of discourse  
 Fonte: Bernstein, 2003, p.197.



Este modelo de Bernstein (2003) mostra as múltiplas e complexas relações que operam na produção e reprodução do discurso pedagógico. Podemos ver que a produção do discurso pedagógico oficial é o resultado de relações, as quais são estabelecidas nos níveis da geração e recontextualização do discurso regulativo geral. Por sua vez, o discurso regulativo geral contém os princípios da sociedade de dominação e é gerado como um resultado das relações e influências entre o campo Estatal e os campos da economia (recursos físicos) e o controle simbólico (recursos discursivos) e sofre também influência internacional.

O estado funciona no nível gerador para legitimar os princípios de distribuição do poder e controle sociais, os quais são incorporados no discurso pedagógico oficial. Porém, o discurso oficial não é meramente um resultado mecânico dos princípios dominantes da sociedade, porque estes perpassam por um processo de recontextualização. Neste processo, dois campos se interligam diretamente. Trata-se do campo da recontextualização oficial, a qual é diretamente controlada pelo Estado e o campo da recontextualização pedagógica. Ambos são influenciados pelos campos da economia e do controle simbólico e sua principal atividade é a definição do “que” e de “como” em relação ao discurso pedagógico (Bernstein, 2003: 196-203).

Julgamos que a teoria de Bernstein (1993, 1998, 2003) e o seu modelo do discurso pedagógico oficial nos ajudará a entender como se produz, recontextualiza e reproduz o conhecimento da língua inglesa e sua associação à construção de identidades, no contexto da sala de aula formal que pretendemos pesquisar. Percebendo como esse processo ocorre, analisamos até que ponto o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa contribui ou não para a construção identitária dos alunos afrodescendentes da escola pública rural noturna.

### 3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A literatura aponta para diferentes abordagens sobre identidade, mas há entre elas um consenso sobre um aspecto fundamental acerca do conceito de identidade: a intrínseca relação entre o caráter individual e coletivo que se faz num processo contínuo. Nessa direção, “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (Berger&Luckmann, 2010). Em outras palavras, ela revela o resultado das diversas interações dele com seu meio social através de suas várias esferas identitárias que estão, por sua vez, inseridas num sistema social, como: classe sexual, faixa etária, étnica, religiosa, etc.

O caráter processual identitário do homem é relacional, ou seja, marcado pela diferença. O contexto relacional pode explicar, por exemplo, porque num determinado momento uma identidade é afirmada ou reprimida. Por conseguinte, a sua construção realiza-se no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. A construção da identidade é estritamente um fenômeno social, uma vez que é dotada de eficácia social, pois produz efeitos sociais reais (Berger&Luckmann, 2010).

Constituímo-nos, a partir da crença que o outro, que é diferente, existe, e é através da existência do “outro” que passamos a conferir símbolos que nos representam como uma identificação. Assim, o caráter contínuo, por sua vez, enfatiza a ideia de sucessivas e constantes construções e remodelações do que acreditamos ser, em contextos diferentes, em momentos históricos e espaços sociais distintos. Podem ser infinitas as possibilidades de entidades identitárias que nos são atribuídas no decorrer da vida social. Somos seres individuais, ao mesmo tempo plurais e universais na teia identitária, mas, principalmente, mutáveis.

Berger e Luckmann (2010) explicam também que as identidades são formadas e conservadas por processos sociais determinados pelas estruturas sociais. Desse modo, a identidade social diz respeito a todo grupo que apresenta uma identidade que está em conformidade com sua definição social que, por sua vez, o situa no conjunto social, não apenas a um indivíduo. Dessa forma, a identidade social é ao mesmo tempo inclusão, pois só fazem parte do grupo aqueles que são idênticos, até certo ponto de vista e, exclusão, já que sob o mesmo ponto de vista são diferentes de outros.

A concepção de identidade enfatizada, neste estudo, no sentido filosófico, será aquela localizada no sujeito pós-moderno (Hall, 2014). O referido autor apresenta três concepções de identidade: a do sujeito iluminista (individualista), centrado e dotado de razão;

a do sujeito sociológico (interacionista), aquele que não é independente, pois precisa do outro para atuar no mundo e se forma a partir da interação com o outro; a do sujeito pós-moderno (que efetiva a "celebração móvel", nas palavras do autor), aquele sujeito que instaura a chamada "crise da identidade". Na verdade, o autor, enfaticamente, nos faz refletir sobre a movimentação constante que envolve o sujeito pós-moderno e aponta para a questão principal sobre esse sujeito, a qual está relacionada ao que o move de um extremo a outro em seu processo de construção identitária.

A resposta a tal questionamento indica que a condição de permanência, a certeza e a continuidade, são condições que se desmancham no ar nestes tempos pós-modernos. Em outras palavras, trata-se da descentração do sujeito, da não unidade identitária, como previsto no sujeito que vivia sob a égide da sociedade racionalista, visto que a sociedade moderna passa a ser mais complexa, em sua forma de organização social coletiva, bem como política. Desse modo, o sujeito fruto dela também muda sua identidade e passa a se definir, a partir de suas construções sociais, de suas relações com essa sociedade moderna e do que dela é constituído, através de suas interações.

Conforme seu pensamento, ao tratar, de forma provocativa, sobre o "nascimento e morte do sujeito moderno", Hall (2014) traz o conceito de descentração do sujeito, ou seja, a desconstrução daquele sujeito portador de uma identidade imóvel, estável e imutável. Por esse prisma, o autor está tratando da morte do sujeito cartesiano e aponta para um sujeito fruto da modernidade tardia. Assim, Hall (2014: 22) defende a ideia de que

Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. Elas descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno (Hall, 2014:22).

Para tratar da concepção da modernidade tardia, Hall (2014) busca o diálogo com outros filósofos e cientistas sociais, para entender as diferentes interpretações do pensamento de tal modernidade expressa por eles em seus postulados impactantes. Como exemplo de uma dessas rupturas, o autor apresenta o pensamento marxista que, nos anos 60, defende a ideia de que a história humana é feita pelos homens com base nas condições que lhes são postas e possíveis. Com isso, são trazidos à baila controvérsias sobre a posição do homem na sociedade, com relação à questão da produção de bens, da mais valia, entre outras esferas do pensamento marxista dessa época. Na linguística, ele contou com Saussure (1970) e os significados mutantes das palavras.

A partir da interpretação dos postulados de Saussure (1970) sobre a língua, linguagem e fala, passamos a compreender que não somos autores do que dizemos, pois, para além de tudo que produzimos de linguagem, existe um eco dos significados que imprimimos em nosso dizer, mas, também, há tantos outros ecos de significados que não se pode imaginar e para tudo que enunciamos como unidade de comunicação, já existe o antes e o depois. Na verdade, o que o autor quer nos dizer sobre o descentramento do sujeito na área da linguagem é que:

A língua é um sistema social e não individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a gama imensa de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. Além disso, os significados das palavras não são fixos, numa relação um a um como os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua [...] observe-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade: eu sei quem eu sou em relação com o outro que eu não posso ser (Hall, 2014:25).

Além disso, os estudos de Foucault (2002), sobre o poder dos regimes disciplinares defendem a ideia de que os sujeitos devem ser e agir subjugados ao controle e disciplina, sendo estes últimos, produtos das instituições coletivas, como escolas, prisões, hospitais, quartéis, entre outras. Afirma-se que “o objetivo do poder disciplinar consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua forma física e moral” (Hall, 2014: 26).

E, por fim, outro elemento motivador para o debate sobre o descentramento do sujeito e sua identidade surge do pensamento Freudiano que traz a ideia de que a identidade é móvel e que o homem é movido por atitudes conscientes e inconscientes. Assim, por um lado, todas essas idéias abalam a concepção cartesiana da unidade identitária do sujeito moderno. E, por outro, abrem o espaço para o nascimento do sujeito da pós-modernidade.

Como consequência disso, e com o entendimento dessas ideias como propulsoras da nova forma de conceber o homem e sua posição no mundo, Hall (2014), descortina os descentramentos que constituem o sujeito pós-moderno, pois suas ideias descrevem deslocamentos do sujeito através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Nas palavras de Hall (2014:10), “[...] o sujeito do iluminismo estava baseado uma concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]”, dito em outras palavras, o homem era visto como tendo uma identidade fixa e estável, era também “uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade” (Hall, 2014:11).

Mas, este sujeito deixa de existir na modernidade, ele foi descentrado, destituído de sua centralidade e autonomia interna, consideradas absolutas dantes. A partir da concepção sociológica do sujeito, a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal (interior) e o público (exterior). Assim, a identidade é formada na interação entre o “eu” e o “mundo”. Nesse movimento, o sujeito é caracterizado como aquele que resulta das identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, ou seja, como o sujeito pós-moderno o qual se encontra em constante construção identitária.

Como sabemos, as identidades caracterizam os sujeitos quanto a sua religião, gênero, classe social, tradições culturais, crenças, etnia, entre outros. Em se tratando de cultura, o autor faz uma crítica sobre as identidades culturais nacionais. Ele não acredita que devamos conceber a ideia de uma cultura nacional neutra, centrada em um local, em uma única sociedade. Ao contrário disso, ele afirma que as culturas nacionais também estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização. O autor destaca que as nações são como comunidades imaginadas, perpetuadas pela memória do passado, pelo desejo de viver em conjunto e pela perpetuação da herança.

Na verdade, ao desconstruir a ideia de cultura nacional como identidade unificadora, o autor refere que as culturas nacionais, "são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas, através do exercício de diferentes formas de poder cultural" (Hall, 2014:36). Dessa forma, para o autor, as nações modernas são "híbridos culturais".

Com referência ao processo de "Globalização", o autor afirma que o mesmo pode ser entendido como um complexo de forças de mudança que desloca as identidades culturais nacionais. Dessa forma, são partes desse processo: a desintegração; o reforço pela resistência; a mutação (novas identidades-híbridas-estão tomando seu lugar). Nas palavras do autor,

O efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, acima e abaixo do nível do estado-nação (Hall, 2014: 42).

Sobre o "o global, o local e o retorno da etnia", o autor afirma haver um instigante debate sobre o novo interesse pelo local e a nova articulação entre o global e o local, uma verdadeira dialética das identidades: entre novas identidades globais e novas identidades locais. Com isso, a globalização tem um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. De fato, esse efeito de pluralidade trazido pela

globalização às identidades fixas é modificado e transformado em identidades plurais, mais políticas e diversas (Hall, 2014: 51).

Hall (2014) ainda afirma que esse movimento pode produzir dois efeitos, o primeiro seria o da “Tradição”, esse ocorre quando as nações tentam "recuperar os confortos da tradição”, os quais são confrontados pela interpretação da tradução cultural, ou seja, a suposta pureza que se considerava existir na Tradição das culturas, na pós-modernidade, não existe. Por outro lado, “a continuidade e historicidade, da identidade, são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais” (Hall, 2014: 50).

Na verdade, esse processo, nas nações, é denominado de Tradução e ocorre quando as nações "aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença". Dessa forma, as nações gravitam entre manter (a tradição) e transformar (a tradução), o que afeta diretamente as novas (ou velhas) formas de identidade cultural. Como resultado desse movimento/deslocamento emerge a concepção de culturas híbridas (entre a tradição e a tradução) como um dos diversos tipos de identidades presentes e características da modernidade tardia.

Assim, a concepção "descentramento do sujeito" ganha sentido, pois diante desses intensos fluxos produzidos/introduzidos nas paisagens culturais, estas se fragmentam/pluralizam e com elas, bem como a partir delas também o sujeito se fragmenta e se pluraliza. A noção de híbridos culturais pode em muito contribuir com os estudos nestes campos, tornando-os mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos saberes/fazer dos sujeitos individuais e coletivos.

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ou seja, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e contextos diversos. Tais identidades não são unificadas em torno de um “eu” coerente (Hall, 2014).

As identidades culturais, aquelas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais do homem moderno, estão sendo deslocadas, descentralizadas. Isto é, o sujeito da pós-modernidade não tem uma identidade bem definida e localizada em uma estrutura social e cultural sólida. Ao contrário disso, há uma multiplicidade de identidades convivendo em um só “eu”, de forma fragmentada e dentro de um esteio social também indefinido.

Por outro lado, o momento histórico em que vivemos, na pós-modernidade, é marcado por uma profunda crise que se localiza desde a crítica ao pensamento racionalista

que nos formaram até as relações sociais. As meta-narrativas históricas que a ciência ajudou a construir sobre o futuro triunfante, assim como a identidade homogênea do sujeito histórico/coletivo deu lugar à fragmentação e à crise deste sujeito bem como de suas estruturas sociais.

Diante do exposto, supõe-se que o processo ensino e aprendizagem, no contexto escolar atual, deveria estar plantado sobre essa nova configuração da dinâmica social. Assim sendo, talvez, pudéssemos conceber um processo de construção de identidades sociais de sujeitos supostamente oprimidos, em salas de aula de língua inglesa, no qual eles pudessem estabelecer trocas de culturas e enriquecimento de suas raízes sociais e culturais, a partir da crença de que eles não estão sendo desculturados ou destituídos de suas identidades, mas, sim, respeitados e incluídos nessa grande aldeia global multi-étnica.

### 3.1. Educação intercultural na construção de identidade

Como pilar de sustentação teórica para a reflexão sobre o contexto intercultural e a construção de valores humanísticos, tais como a autoestima, a identidade social e a valorização de si pelos sujeitos afrodescendentes participantes deste estudo, buscamos em Peres (2011) compreender as dimensões do saber, do fazer e do ser a partir de uma abordagem humanizadora para o exercício de aprendizagens. Comungamos com o pensamento de Peres (2011: 39) quando ele afirma que:

a escola não pode limitar-se à mera transmissão de conhecimentos e práticas instrumentais, mas deve proporcionar aos alunos a vivência de experiências que lhes permitam exercitar a inovação, a criatividade e o risco, enfrentando e resolvendo problemas do cotidiano. Neste contexto, a educação dever ir mais além do aprender a conhecer e a fazer, tão característicos do ensino formal, promovendo uma visão mais humanista e humanizadora, favorecendo, assim, a descoberta do outro, através da aprendizagem de carácter ético e relacional (Peres, 2011: 39).

Contrário a este pensamento, observamos que, em alguns espaços educacionais, como no ensino da EJA, nas redes públicas, não há um contexto histórico, cultural e social que seja marcadamente importante para a formação crítica e socialmente referenciada dos jovens, com temáticas de grande relevância no campo das discussões sobre valores éticos, construção de identidade, racismo, representações sociais<sup>5</sup>, entre outros aspectos relacionados ao homem em sociedade.

---

<sup>5</sup> As representações sociais são produto da comunicação e da linguagem nas relações sociais e, por isso, elas ocorrem perante uma base consensual entre o individual e o coletivo. “Pessoas e grupos criam

Sabemos que, em muitas escolas públicas brasileiras, na situação em que se encontram os jovens afrodescendentes em seu cotidiano de atividades, ditas construtivas e libertadoras, não visualizamos um projeto pedagógico com vista ao desenvolvimento de cidadãos realmente conscientes de seus valores sociais e históricos. Na verdade, o ambiente que temos vivenciado apresenta imagens e linguagens alienantes que distorcem a visão e compreensão que esses jovens poderiam ter dos aspectos interculturais inerentes a sua cultura e classe social, bem como sua associação com sua construção de identidades.

Neste estudo, o termo “intercultural” define-se como um enfoque, um procedimento, processo dinâmico de natureza social em que “os participantes são positivamente levados a ser conscientes de sua interdependência, e, é também uma filosofia, uma política e um pensamento que sistematiza tal enfoque” (Peres, 2011: 45).

Sabemos também que a matriz da interculturalidade é disseminada e regulada pela multidisciplinaridade, ou seja, a combinação de vários saberes, os quais se movimentam para a confluência de outros domínios, através da transversalidade, com o intuito de integrar conhecimento teórico com realidades e práticas. Por este prisma, concebemos que o uso de textos provenientes da realidade social e cultural dos alunos (histórias de vida, relatos de experiências, composições escritas pelos alunos, produtos culturais, como música, poesia, contos, etc, todos originados da comunidade em que vivem seus atores sociais), bem como a reflexão sobre aspectos da vida humana enfatizadas nesses textos, a partir das discussões com os alunos, pudessem trazer inovação para as práticas discursivas voltadas à construção identitária de forma a trazer o conhecimento de realidades vividas e interpretadas pelos próprios atores.

É muito comum ver-se, nas aulas de inglês, por exemplo, exposição de aspectos culturais que enfatizam e supervalorizam uma determinada classe social em detrimento de outra. Ou seja, geralmente, os textos literários, letras de músicas, ou textos provenientes de filmes estrangeiros (geralmente com ênfase na cultura norte americana) ilustram a supremacia da classe burguesa dominante branca sobre a classe social das minorias: negros, índios, imigrantes, homossexuais, entre outras entidades exclusas da sociedade dominante.

Não se ouve falar de alunos afrodescendentes, ou outras etnias, do ensino noturno que estudem sobre racismo, xenofobia, crenças, autoestima, construção de cidadania, construção de identidade em aulas de inglês, sobretudo, através de sua própria perspectiva e crenças. Portanto, há um vácuo muito grande entre construção de identidades sociais pelos atores

---

representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente” (Moscovici, 2007: 41).



afrodescendentes, suas próprias representações e aquilo que é veiculado na escola em termos de discurso e ideologias. Além disso, está previsto no conceito de educação intercultural que o professor/educador deve inserir os alunos/aprendizes em um contexto ideológico em que eles possam visualizar e perceber que:

a identidade tem de ser construída a partir da diversidade, apesar das eventuais situações de angústia e desespero com que somos confrontados quando, em presença do outro e do seu universo/vida cultural, temos de garantir a nossa própria identidade. Em última análise, trata-se de um jogo de sedução entre o medo, provocado pela unidade e diversidade, e a esperança que as mesmas encerram (Peres, 2011: 55).

Entendemos, também, que o confronto entre culturas pode acontecer no plano mental, subjetivo, no jogo de relações do imaginário com o real, não apenas no encontro físico, materializado entre elas. Assim, o uso dos diferentes textos dos alunos para análise da construção de identidade, abre espaço não só para o confronto entre aspectos da cultura rural e étnica, mas também um encontro de si mesmo, de sua identidade através do outro, da diversidade.

O ensino de língua inglesa, no contexto das escolas públicas brasileiras, pode ser visto como uma experimentação de um papel do neo-colonizador, pois a língua, da forma como é ensinada, não contempla o mundo sócio cultural dos alunos que recebem os conteúdos dessa língua. Podemos dizer que a cultura enfatizada é aquela do dominador dos sistemas do mundo, através do modelo de colonialidade que se consolida num aspecto que condiciona o sujeito como massa colonizada, pois nega o seu ser (Pennycook, 1998).

Buscamos, no desenvolvimento das produções de Freire (2000 e 2005) as noções que constroem os sustentáculos do significado da aprendizagem que levem em conta os conteúdos culturais dos sujeitos oprimidos e sua libertação. O autor nos convida para sermos conscientes de nosso papel em nossa sociedade, buscando, assim, desenvolver a humanização e liberdade de todos os povos envolvidos no processo de aprendizagens.

Vivemos em uma sociedade onde há culturas dominantes e culturas dominadas, entre as quais existem diferentes interesses e operações desiguais nas relações de poder. Nesse contexto, Vieira&Vieira (2016) propõe a mediação como uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais. Em seu ponto de vista a mediação é considerada como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social e o educador emergem como mediadores entre os grupos sociais e as mais

diversas instituições públicas ou privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica com vista a concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação.

É nessa veia sociocultural que o professor/educador deveria se inserir e fazer a mediação com o intuito de buscar a autonomia desses grupos minoritários, no caso desta pesquisa, os estudantes afrodescendentes, e propiciar campo de interações em que eles possam desenvolver, o emponderamento. Sendo que o estado é hoje cada vez mais multicultural cabe a escola o papel de instituição mediadora, no sentido não só de facilitar o acesso e o sucesso dos jovens ao ensino mas também de facilitar sua inclusão social. (Vieira&Vieira, 2016).

A fim de dar conta deste problema, Freire (2000 e 2005) propõe a pedagogia do oprimido, considerando que esta surge como prática da liberdade, para substituir a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação e negação dos sujeitos oprimidos.

No novo cenário para a educação pública, retomando as palavras de Peres (2011), integramos os conceitos sobre políticas educativas e culturais dos anos 90, a partir da visão interculturalista, ao nosso trabalho de ensino aprendizagem de língua. Nesse diapasão, o interculturalismo promove a justiça e a solidariedade para lutar contra a xenofobia, os preconceitos, os estereótipos, o racismo e qualquer outra forma de discriminação. Portanto, dessa forma, deveríamos reconhecer que a convivência com a diferença, com a diversidade de forma pacífica e respeitosa entre as pessoas deve ser parte fundamental dos conteúdos curriculares, na construção de saberes e na prática destes no cotidiano da vida, tanto no seio escolar como no seio social.

Movidos por esta crença e motivados a inovar suas posturas na vida acadêmica e social, alunos e professores lançaram-se na passagem pelo portal da integração e da inclusão na busca humanizadora, interdependente e dinâmica do saber, do ser e do fazer em suas práticas pedagógicas. É neste sentido que buscamos nos encontrar na alteridade. Na complexidade do tecido social e cultural que forma os outros que nos formam. Assim, nas palavras de Peres (2011: 122-123):

aprendemos que é possível dar um novo rosto à educação e reconstruir uma escola/comunidade diferente, na qual o ensino e a educação valorizam o pluralismo cultural e lutam pela justiça social, reorganizando o currículo escolar, alargando as práticas pedagógicas e culturais a outros espaços e tempos sociais, de forma a colocar em evidência o respeito pela pessoa com base na diversidade (Peres, 2011: 122-123).

Em outras palavras, isto quer dizer que nós, professores e alunos, devemos lançar mão de uma proposta educativa intercultural em que possamos refletir sobre os problemas sociais, tais como as desigualdades econômicas, a diversidade étnica, linguística, social e cultural das sociedades no âmbito acadêmico, através de um currículo e metodologia que nos orientem para levarmos esta proposta pedagógica para a prática. Conforme Peres (2011), devemos desenvolver estratégias pedagógicas que nos permitam mudar do estágio de passividade e resignação para o estado de indignação, coragem e inovação na busca desenfreada pela valorização da diversidade cultural e, sobretudo contra as desigualdades sociais.

Portanto, o estudo sobre construções de identidades será apenas o palco, o espaço legitimado para termos oportunidades de verificar a possibilidade de vivenciar a proposta da educação intercultural não como uma utopia, mas sim como realidade em nossa práxis pedagógica. Não duvidamos de que a:

educação intercultural- um dos grandes desafios que se põe à educação, neste fim de século- pode ser o começo da mudança necessária: socializar no plural e educar para o futuro. Dar rosto à educação. Reconstruir uma escola diferente, em que o ensino e a educação não tenham apenas uma função paliativa, mas preventiva, isto é, de preparar activamente para a vida social e multicultural (Peres, 2000: 72).

Sabemos, também, que grande parte dos professores não está qualificada ou motivada para inserir-se nesse contexto. De acordo com Peres (2000: 172) “a maioria dos professores não está preparada para enfrentar os desafios da integração sociocultural dos alunos pertencentes às culturas minoritárias”. Dessa forma, a cultura profissional dos docentes continua prisioneira de concepções e modelos educativos configurados pela cultura majoritária. Isto quer dizer que muitos professores atendem aos anseios da proposta educativa excludente e dominante a qual desconsidera a possibilidade de desenvolvimento das minorias, a partir da abordagem intercultural, que é por sua vez, uma proposta educativa integracionista, inclusiva e igualitária.

Na mesma direção, Loureiro (2006: 78) mostra que

as investigações sobre as diferenças raciais nas escolas têm-se dedicado a procurar demonstrar como o etnocentrismo se manifesta nelas. Estes estudos são conhecidos, normalmente, por estudos multiculturais. Tais investigações fazem sobressair, entre outros aspectos, a rejeição da cultura de muitas minorias étnicas por parte da escola, a selecção que a escola faz dos conhecimentos a transmitir, que não inclui os dessas minorias, e a interacção selectiva que existe por parte de alguns professores relativamente a essas minorias.

Na verdade, o que Loureiro (2006) nos apresenta é um quadro de contradição entre o discurso que conhecemos sobre o papel da escola, dos professores enquanto formadores de

sujeitos críticos, aptos à transformação de sua sociedade e o que é concebido hoje como prática pedagógica. Isto é, o papel do professor como principal ator de uma ideia cuja finalidade é a da transformação, nomeadamente, através de uma apropriação crítica do conhecimento, no caso concreto através da concretização de uma política da diferença. Os professores, neste caso, são enquadrados pelas teorias das diferenças e, mais concretamente, pela teoria da educação multicultural, ou seja, o estudo da educação escolar, nomeadamente, o estudo das questões das diferenças.

Assim, através da análise dos textos veiculados na sala de aula de língua inglesa e de suas temáticas, tentaremos nos aproximar dos conceitos da interculturalidade e verificaremos algumas de suas propostas básicas defendidas por Peres (2000, 2011), a saber:

- proporcionar condições para a igualdade de oportunidades educativas (no acesso ou sucesso) e participar activamente na construção da sociedade democrática e nas dinâmicas culturais;
- valorizar a diversidade e respeitar a diferença (mas, se necessário proceder à educação compensatória); porém, eliminar todos os preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação negativa (marginalização ou exclusão face aos grupos minoritários);
- encontrar o máximo de valores comuns, lutando contra o etnocentrismo e o relativismo puros;
- cultivar atitudes interculturais positivas;
- favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível;
- melhorar o auto-conceito pessoal, cultural e académico dos alunos;
- potenciar a convivência e a cooperação entre alunos, e pessoas culturalmente diferentes, dentro e fora da escola.

Estes objetivos parecem complexos e difíceis de serem postos em ação, porém, não são utopias, mas, ao contrário disso, já são realidades vivenciadas desde a década de 90, tanto em Portugal como na Espanha. Para verificarmos tais realidades, podemos nos pautar nas evidências dos trabalhos de Peres (2011) sobre educação intercultural. Inspirados nos estudos do referido autor, desenvolvemos, nesta pesquisa, uma investigação também com uma vertente voltada para o papel da interculturalidade no contexto pedagógico e sua associação com a construção de identidades.

Enfim, concordamos com Peres (2011: 55) quando afirma que “a identidade tem de ser construída a partir da diversidade, apesar das eventuais situações de angústia e desespero

com que somos confrontados quando, em presença do outro ou de seu universo/vida cultural, temos que garantir nossa própria identidade”.

### 3.2 Construção de identidade: visão da linguística aplicada

O ponto de vista da linguística aplicada, a partir da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da visão socioconstrucionista na construção de identidades compreende que o sujeito se constitui a partir de sua significação no mundo como reflexo de suas próprias construções históricas, sociais e culturais. É na interação com o “outro” que ele se identifica como o “eu”, que, por sua vez, é plural, universal e mutável. Para tanto, nos embasamos no pensamento de alguns pesquisadores da ADC, a saber: Fairclough (2001), Philips e Joergensen (2002), Lopes (2003, 2006,) Kleiman (2006) e Orlandi (2001), entre outros, os quais de alguma forma se alinham com o arcabouço teórico de pesquisadores como Hall (2014), Peres (2011) e Foucault (2002) para explicar o processo de construção identitária.

As noções do discurso associado à prática social, trazidas para este trabalho são pautadas na ADC. Entendemos que estas explicam as relações de produção discursiva e as formas em que as pessoas são posicionadas como atores sociais nas práticas discursivas. Portanto, revisitamos autores da ADC, para apreendermos como as identidades sociais são construídas, nas práticas discursivas, no contexto de exclusão, entre os afrodescendentes, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa e no cenário da escola pública rural.

A visão socioconstrucionista do discurso, a qual tem seu lastro na psicologia social, tem como foco a importância da interação com o outro na socioconstrução de identidades sociais. Nessa vertente teórica, a noção de sujeito é compreendida, a partir da relação deste com os discursos produzidos por ele em determinados contextos histórico-social. Consideramos o sujeito historicamente determinado, em sua produção de falas, ou seja, quando ele fala, profere o discurso, está sempre conectado com o “outro”, num esteio social. O sujeito ideológico, em seus discursos, seria constituído de outras vozes e discursos que se entrecruzam, se igualam ou se contradizem. Tais discursos estarão sempre em movimento do fazer e refazer-se. Assim, seria sempre, através da interação com o outro que o sujeito constroa sua identidade. Essa discussão encontra-se alinhada ao pensamento de Joergensen & Phillips (2002: 102-103), quando afirmam que o socioconstrucionismo

Proposes that the ways in which we understand and categorize in everyday life are not transparent reflections of a world ‘out there’, but a product of historically and culturally specific understandings of the world and therefore contingent. These

understandings of the world are created and maintained through social interaction between people in their everyday lives. This viewpoint is based on *anti-essentialism* that the social world is constructed socially implies that its character is not pre-determined or pre-given, and that people do not have inner 'essences' - a set of genuine, authentic and immutable characteristics (Jorgensen & Phillips (2002: 102-103).

Isso nos revela que o discurso está enraizado no social e é historicamente determinado. Ou seja, os sujeitos criam mundos e realidades que lhes parecem reais e verdadeiras e, através do discurso, essas realidades são constituídas. Assim, em oposição à visão essencializada, a construção de identidades perpassa pelas práticas discursivas em que os sujeitos não são considerados como tendo um esquema psicológico e estereótipos pré-determinados, como se tivessem herdado naturalmente uma essência previsível.

Em outras palavras e, seguindo esse pensamento, a partir das reflexões de Jorgensen & Phillips (2002), a língua que usamos para produzir os discursos não é vista como um canal que apenas comunica uma realidade psicológica pré-existente, a qual seria a base da experiência, em vez disso, as realidades psicológicas são constituídas no discurso, este, por sua vez, é definido como uso situado da língua, ou seja, a língua é usada para dar sentidos às experiências e, através do discurso, as realidades são constituídas.

Mas, com relação aos sujeitos desta pesquisa, como é constituída, representada e expressada, de fato, a identidade desses sujeitos? A qual identidade nos referimos quando temos como atores sociais os afrodescendentes? Como essa identidade se auto representa e como o “outro” a representa nas práticas discursivas e nas interações sociais no seio escolar, que foi o cenário pesquisado para este trabalho? Esperamos responder a estas questões no desenvolvimento desta pesquisa.

Entre o eu e o outro, o sujeito resulta de uma relação entre ideologia e inconsciente. Esse sujeito é constituído de múltiplas e moventes identidades que seriam plurais e fragmentadas (Hall, 2014) e, ao se deslocar entre identidades, mostra-se outro em um processo de produção de sentidos para si e para o “outro”.

Nesse sentido, Kleiman (2006) considera a identidade como um **construto** dinâmico, sendo que as categorias verbais simbolizam a identidade social, isto é, no plano macrossocial e no campo das microinterações, essas categorias simbólicas da identidade social podem reforçar os elos do sujeito com seu grupo ou se afastar dele, devido às restrições normativas da interação aos diversos objetivos conflitivos da comunicação em curso.

A discussão de Kleiman (2006) é fundamental para entendermos, como a formação de estereótipos, a partir da instanciação e reprodução, os quais favorecem a formação de dois

tipos de identidades, aquelas de caráter individual e social, no contínuo interativo, essas duas faces identitárias se interligam. Nesse contexto, entendemos identidade como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social que são construídos na interação.

A construção de identidades, na visão de Kleiman (2006: 280), pode ser considerada também como um processo “constitutivo da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de crenças”.

Sabemos que, dentro do contexto ensino e aprendizagem de línguas, tais interações socioculturais podem ser recriadas, mesmo quando as regras institucionais são impostas para limitar tal criatividade na elaboração de significados sociais. Dessa forma, como refere Kleiman (2006: 282), os alunos engajados em prática crítica mediada pelo professor poderiam desenvolver sistemas de conhecimento que os conscientizassem sobre essas relações sociais, essa perspectiva que estaria alinhada com os princípios da pedagogia radical freiriana.

Em consonância com o debate acima, Lopes (2006) traz sua contribuição em seu artigo sobre *discursos de identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença*, no qual apresenta a noção de discurso como uma forma de coparticipação social. Em outras palavras, isso quer dizer que os sujeitos enunciadorese se envolvem e envolvem os outros na construção de significados provenientes das circunstâncias históricas, culturais e institucionais particulares.

A alteridade e o contexto são considerados categorias básicas para que os significados sejam construídos nas interações sociais e são também nessas situações interativas que os enunciadorese tornam conscientes de quem são e, assim, constroem suas identidades para atuar no mundo através da linguagem. Dessa forma, a construção da identidade social é vista como um processo contínuo, já que é sempre dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si e aos outros engajados no discurso (Lopes, 2006).

É importante salientar que a escola tem grande relevância na vida dos sujeitos, considerando que o tempo em que passam na escola, as interações realizadas em seu ambiente ao longo da escolarização, faz-nos crer que as práticas discursivas, engendradas nesse contexto social, tem papel preponderante na construção de identidades, no desenvolvimento da conscientização de quem são e como devem se representar no mundo. Portanto, o cuidado com os discursos veiculados e construídos, a partir dos professores, deve tomar a direção da

construção da pluralidade, do respeito às diferenças e à diversidade cultural dos atores sociais envolvidos nesses processos discursivos.

Na mesma direção de Kleiman (2006), Lopes (2006) e Orlandi (2006), concebe a identidade como um processo histórico, em contínuo movimento, de significação, que não se aprende, mas é “constituída de processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia”. Ou seja, a identidade é um processo dinâmico que se apoia em uma rede de filiações históricas, assim, ao mesmo tempo ela é repetição e deslocamento. Para além disso, nos pautamos na perspectiva de sujeito social, seguindo, para tanto, os pressupostos da Linguística Aplicada “transgressiva” como proposta por Lopes & Bastos (2006) e Pennycook (2006).

A Linguística Aplicada entendida, assim, refere-se ao movimento de intelectuais no sentido de transgredir, se opor, derrubar paradigmas que explicitam concepções sobre formação de raça, identidade, gênero e sexualidade em bases positivistas. Compreendemos, pois, que para entender as mudanças na sociedade que vivenciamos e a vida social da qual fazemos parte, é necessário redesenhar o sujeito social, ou seja, concebê-lo em suas diversas matizes sociais, psicológicas, históricas, e não como uma entidade fixa e imutável (Melo e Lopes, 2013: 2). E isto está pautado no conceito performativo de identidade e raça. Sobre isso, Melo e Lopes (2013: 4) dizem que

sendo assim, ao pensarmos em raça em contexto brasileiro, os atos de fala de democracia e igualdade racial são performativos, porque foram repetidos e repetidos em contextos diversos, naturalizando e sedimentando o conceito de raça como o conhecemos no Brasil. A repetição de tais atos de fala levaria à compreensão de que há igualdade racial no Brasil, de que os negros não seriam inferiores aos não-negros e de que as oportunidades seriam idênticas para esses grupos. Os efeitos discursivos dessas tentativas de escamotear a hegemonia branca racial e de controlar os negros e as negras geraram sofrimentos e dores que se propagaram ao longo dos anos (Melo e Lopes, 2013: 4).

Sob essa ótica, podemos retomar a discussão sobre a falácia da igualdade racial no Brasil, melhor dizendo, do mito da democracia racial<sup>6</sup>, revisando os aportes legais e os discursos que deles emanam. É importante enfatizar que as formas “do dizer” sobre os direitos

---

<sup>6</sup>Democracia Racial é um termo usado por alguns para descrever as relações raciais no Brasil. O termo denota a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países, mais especificamente, como nos Estados Unidos. Pesquisadores notam que as majorias dos brasileiros não se veem pelas lentes da discriminação racial, e não prejudicam ou promovem pessoas baseadas na raça. Graças a isso, enquanto a mobilidade social dos brasileiros pode ser reduzida por vários fatores, como sexo e classe social, a discriminação racial seria considerada irrelevante. A Democracia Racial, no entanto, é desmitificada por sociólogos e antropólogos que estudam casos de preconceito racial e por dados de violência motivada por diferenças raciais. O preconceito está intrínseco à sociedade: ainda que a maioria afirme não ser preconceituosa, afirma que conhece alguém que o é.



dos negros/as no Brasil, em situação de exclusão social severa, são contraditórias e tem se perpetuado assim ao longo dos tempos e desde que foram constituídos como direitos legais.

Por assim dizer, vejamos como esses discursos legalistas se apresentam na materialidade linguística. Pois, acreditamos que, em ADC, o sujeito é o resultado da relação com a linguagem e a história, o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso (Ferreira, 2000: 21).

Assim, o sujeito afrodescendente, no contexto educacional referido, está entre ser negro respeitado, incluso no seio social com direitos a liberdade de expressão cultural, educação e cidadania o que, na verdade, deveria existir como realidade construída e vivenciada, e, por outro lado, ele está na esfera social e histórica crítica de ser negro excluído, destituído de suas liberdades para construir suas identidades sociais. A exclusão social dos negros e afrodescendentes é, de fato, ainda a realidade social da vasta maioria dessa etnia brasileira. A pretensa consciência de ser um ator social igual, respeitado seria decorrente das determinações diretas ou indiretas produzidas enquanto evidências de dizer como, por exemplo, quando se determina nos discursos jurídicos que todos são iguais perante a lei, independente de sua cor, raça ou religião (Brasil, 1988) ou pelo Estatuto da Igualdade Racial que, no dia 20 de julho de 2010, entrou em vigor, através da promulgação da lei federal nº 12.288, contendo uma série de direitos, obrigações estatais, objetivos e metas que dizem respeito a todos os brasileiros, mas com ênfase para as populações étnicas e raciais.

O Estatuto da Igualdade Racial abarca um conjunto de garantias: adota o princípio jurídico da promoção da igualdade/ação afirmativa; inclusão social da população negra; acesso à saúde; educação, cultura e lazer; liberdade de crença; acesso à terra e à moradia; trabalho e meios de comunicação (SEPPIR, 2012). Com base nesse conhecimento legalista, um dos desafios, neste estudo, é entender como a construção identitária dos afrodescendentes se materializa, ou seja, se expressa no contexto social imediato, que é a escola, depois, em um mais amplo que é a comunidade em que vive, (a vila rural, no caso dos sujeitos tratados na pesquisa) e, por fim, em um espaço social mais universal, a sociedade, a partir do conhecimento, acesso e domínio desses direitos por esse público.

Os Direitos Universais, calcados nos princípios que regem nossa sociedade como universalidade, individualidade e autonomia, afirmam os direitos dessas minorias enquanto sujeitos jurídicos (Rouanet, 1993). Por esse prisma, apontamos para o fato de que a partir do texto da Lei, a sociedade num todo, encontra sua identidade universal e particular ao mesmo

tempo. Isso decorre de uma produção de sentido histórico que vai sendo apagado e que produz efeitos danosos no plano social. Queremos remeter, então, a questão de que, a partir da Declaração de Direitos Humanos, todos os sujeitos passaram a ter uma representação jurídica para identificar-se ao longo da vida. As crianças, adolescentes e idosos todos possuem Estatuto próprio e específico que regula e normatiza a proteção deles no meio social.

Isso parece uma realidade homogênea em relação ao que foi construído discursivamente ao longo da história brasileira, mas que, na verdade, não tem sido constatada, como sendo assim vivida no social, desde que a lei foi promulgada. Ou seja, os direitos adquiridos juridicamente e que parecem ideais, portanto, estão em contraste/contradição com outra realidade social que vivem os afrodescendentes, por exemplo, na invisibilidade, social, cultural, étnica, e, sobretudo, silenciados. Dessa forma, sem a dignidade, sem liberdades, sem representação diante da conjuntura social dominante na qual estão “coisificados”. Não há como negar, de certa forma, que o efeito de igualdade produzido no discurso jurídico apresenta sujeitos em desigualdade social e oprimidos.

Por sua vez, o discurso jurídico, por seu efeito de igualdade e de responsabilização, naturaliza e cria um pretense ideal de “identidade nacional” impregnado na subjetividade dos sujeitos. Tal identidade se fundamenta no mito da democracia racial<sup>7</sup> existente no imaginário social da maioria dos brasileiros. Esse ideal é um ideal de civilidade, de cidadania, de legalidade, do bom-sujeito que não deixa de ressoar pela memória discursiva outros dizeres e suas práticas, que nos mostram a ineficiência social dessa pretensa “igualdade” para a dignidade prescrita na Lei, apagando o processo de significação desse sujeito, anteriormente, “não sujeito” à lei, ao direito, mas ao próprio homem, como era no sistema feudal.

De fato, o que queremos destacar é que se fala para e do afrodescendente, sua representação social e identidade nos discursos políticos e jurídicos como se eles fossem, de fato, sujeitos de direito na contemporaneidade. Isto é, aqueles que exercem seus direitos. Todavia, percebemos no percurso que fizemos entre o dito e não dito, nesta pesquisa, que há mais privação de liberdades e direitos nas comunidades dessas populações minoritárias do que a legislação preconiza como direitos adquiridos e garantidos no plano social factível.

---

<sup>7</sup>Gilberto Freyre tem em sua obra: *Casa-Grande & Senzala*, publicado no ano de 1933 e escrito em Portugal, as doutrinas racistas de branqueamento do Brasil. Baseado em Franz Boas, demonstrou que o determinismo racial ou climático não influencia no desenvolvimento de um país. Entretanto, essa obra deu origem ao mito da democracia racial no Brasil, com relações harmônicas interétnicas que mitigariam a escravidão brasileira, que, segundo Freyre, fora um pouco melhor que a norte-americana.

### 3.3. Identidade e cultura afrodescendente no Brasil: representações

Para compreendermos as dimensões que tecem as identidades e representações de sujeitos afrodescendentes, buscamos nos apoiar nas teorias sociológicas e antropológicas para interpretar a condição do 'ser' negro na pós-modernidade, compreendendo-o como um sujeito que, de fato, é social fragmentado e construído discursivamente pelo aspecto gênero, pela sexualidade, pela classesocial, pelo nível de escolaridade e pela raça e não somente pela última, como os fazem crer os discursos da pós modernidade.

Neste aspecto, tais teorias podem nos trazer benefícios epistemológicos por compreender raça como uma construção social perpassada por outros construtos sociais que estão presentes na fabricação do sujeito social. Para dialogar sobre identidade negra, trazemos os construtos teóricos e filosóficos de Munanga (2012), o qual aponta para uma compreensão sobre identidade negra/afrodescendente fundada na história e ancestralidade.

Em uma de suas análises acerca da identidade negra, Munanga (2012) nos instiga a reflexão aprofundada sobre questões da tessitura filosófica em que são enraizadas concepções sobre construções identitárias. Para tanto, centra sua reflexão no arcabouço teórico do multiculturalismo. Por assim dizer, afirma que só a partir desse lugar, poderemos redesenhar a análise sobre identidade negra.

O multiculturalismo é justamente essa corrente de pensamento, filosofia, visão do mundo ou ideologia que defende o reconhecimento público da existência das diferenças no seio de uma nação. Esse reconhecimento pode ter diversas tendências: (1) tendência separatista, no exemplo da Espanha, Bélgica, Canadá, entre outros – (2) tendência segregacionista, no exemplo do regime do *apartheid* na África do Sul – (3) tendência inclusiva ou integracionista, no exemplo do Brasil e de alguns países da América do Sul. Assim, os três tipos ou tendências multiculturalistas podem engendrar três tipos de nacionalismos capazes de criar conflitos e violências (Munanga, 2012: 2)

Dito dessa forma, podemos entender que, na visão do autor, se há uma identidade negra, além daquela nacional, então se supõe que há outras identidades no mesmo país, o que por sua vez, nos leva a compreender que o Brasil, país de referência para este estudo, é um país multirracial e multicultural, ou seja, ele está dentro do contexto do multiculturalismo.

A essência do pensamento multiculturalista é a existência das diferenças, que sejam elas no plano religioso, étnico, racial, linguístico, entre outras, coexistindo no cerne de uma mesma sociedade. Por esse olhar, concebemos a necessidade de tratar desses aspectos no contexto cultural e social dos sujeitos analisados, observando a atmosfera das interações discursivas na sala de aula de língua inglesa, na expectativa de encontrar situações em que os

sujeitos da EJA se mostrassem em várias dimensões de expressões culturais e sociais de acordo com seu repertório de vivências históricas, marcadas por representações identitárias construídas a partir de seu referencial de matrizes afro-brasileiras.

Por essa via, recorremos a Freire (1996: 32) para afirmar que “o saber de experiência feito”, ou seja, o conhecimento que é produzido nas atividades cotidianas dos afrodescendentes da EJA, aqui referenciados, deve prevalecer como premissa importante para fundamentar as práticas pedagógicas, com vistas à construção identitária, porque assim, entenderemos que poderá haver sentido no que é levado para suas vidas como educação significativa. Da mesma maneira, acreditamos que a interação conhecimento do senso comum com os saberes da ciência poderá trazer resultados impactantes também na relação educador e educando. E ainda, de acordo com Loureiro (2010), o saber profissional, considerando a prática pedagógica da professora da EJA, entrevistada, deve ser fundamentado em várias dimensões que, por sua vez, refletem os significados dos saberes adquiridos no contexto do trabalho cotidiano.

Por esse olhar, temas provenientes de suas vivências cotidianas, da memória coletiva, dos cenários sociais em que orquestram suas expectativas, projetos de vida, bem como reflexões de outras tantas histórias já vividas por eles, quer seja no nível individual, quer seja no coletivo devem fazer parte do currículo que se fundamenta na pedagogia crítica.

Como reflete Munanga (2005) aquilo que tem sido marginalizado pelos detentores de uma filosofia educativa eurocêntrica e racista, isto é, aqueles saberes que se referem à

[...] memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico [...] O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005: 16).

Dessa forma, aspectos da cultura e história da afrodescendência deveriam representar a realidade social desses sujeitos, nos textos e contextos educativos. Sendo assim, as religiões, os ritos, os mitos, costumes, ritmos, crenças, artes, bem como outros conhecimentos da ciência, cultura e história de povos afros e de seus lugares, que versam sobre essa etnia e que

são veiculados pelas sociedades afro no mundo e no Brasil deveriam ser movidos para o contexto educativo da EJA.

#### **4 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS**

Sabemos que todos os discursos políticos da contemporaneidade, com relação à educação, no Brasil, levam-nos a crer que todos os cidadãos têm direito à educação. De fato, conforme o artigo 6º do capítulo II da Constituição Federal Brasileira de 1988, o acesso e permanência nos diversos contextos educativos se constituem como premissa fundamental, uma vez que se trata de um processo de desenvolvimento individual inerente à condição humana, ou seja, quem não tem acesso à educação não tem condições de “estar no mundo e com o mundo” (com referência ao pensamento de Freire, 1987) sendo, assim, ator de suas próprias construções identitárias nas diversas teias do existir.

O sujeito excluído da educação deixa de exigir e exercer seus direitos civis, assim também como tende à cegueira política, e, portanto, a não reconhecer sua importância no entendimento da conjuntura política de sua sociedade, bem como de seus efeitos nocivos aos cidadãos letrados e letrados construídos, de certa forma, através da formatação capitalista como temos visto atualmente. Desse modo, tendo em vista que a educação é dever do Estado e da família, faz-se necessário uma articulação entre os atores sociais dos diversos seguimentos da sociedade e do Estado no sentido de pensar a educação, em termos de viabilização de instrumentos que possam capacitar gestores, educadores e aprendizes no desenvolvimento dos projetos educativos, bem como sua promoção e efetivação, em níveis legais, para todos os cidadãos.

O direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Esses estão fundamentados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base, LDB nº 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação foi aprovada em 1996 e, em sua composição, os artigos 34 e 87 dizem respeito à educação integral. O Artigo II da LDB afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercitar sua cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Já os artigos 34 e 86 trazem como agenda que o ensino fundamental seja oferecido em tempo integral de forma progressiva.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...) Art. 34º. § 2º. O ensino fundamental será

ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Já a Constituição Federal de 1988 contém três artigos que fazem referência à educação integral. No artigo 205º da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 206º é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O artigo 227º é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação. Os trechos a seguir ilustram destaques dos artigos referidos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 2010).

Além da Constituição Federal, de 1988, existe a lei que regulamenta e complementa o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. O trecho em destaque preconiza os direitos da criança e do adolescente:

Art. 53º. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes (...) o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (...) Art. 59º. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (Brasil, 1990).

No Brasil, além de a educação ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Base, LDB nº 9.394/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA Lei nº 8.069/90 é também regida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que atendem toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Estas leis explicitam, de forma coerente, as responsabilidades e competências de cada uma das esferas (de governo) para que o cidadão saiba a quem cobrar o cumprimento das garantias constitucionais (Roitman; Ramos, 2011).

A Educação divide-se em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases. Dessa forma, a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por sua vez, o Ensino Médio, o qual é a etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos e atende à formação geral do

educando. Ainda nessa configuração estrutural para o Ensino Médio, é possível incluir outros programas de capacitação profissional.

Antes da promulgação da LDB, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros. Então, cabia a escola pública, nas primeiras décadas do século XX, a escolarização das camadas populares, mas só para aqueles que tinham necessidades de capacitação para o trabalho nas esferas urbanas centrais e isso se caracterizava como um trabalho assistencialista do governo e não como direito do cidadão. Assim, as populações de regiões rurais, ribeirinhas e periféricas estavam à parte do processo educativo. Deste contingente, os pobres, os miseráveis e os negros eram excluídos totalmente. Mas ao final do túnel, a Constituinte de 1988 traz luz para esse problema e de acordo com suas diretrizes, a educação fundamental passou a ser dever do poder público e garantido a todo brasileiro (Pereira, 2012).

Então, o slogan político: *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família*, passa a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade e tem como foco, o desenvolvimento pleno do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Juntos, o ECA e a LDB garantem à criança, o jovem ou o adulto, o direito a educação e vagas para todos nas instituições de ensino. As escolas públicas brasileiras oferecem ensino gratuito para todos os brasileiros, mas infelizmente sabemos que a educação, bem como sua estruturação enfrentam problemas diversos, quer sejam relacionados às questões políticas, legislativas, que sejam no que tange à filosofia e aspectos pedagógicos. Conforme Saviani & Lombardi (2005: 4),

se se trata de escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao poder público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto (Saviani & Lombardi, 2005: 4).

Infelizmente, ainda hoje, muitas de nossas escolas apresentam estrutura inadequada ou ineficiente, falta de melhorias na aplicação de políticas públicas voltadas para o ensino e capacitação dos educadores, baixos investimentos nos projetos, como também dificuldades no repasse de verbas, escassez de material didático e pedagógico, insatisfação dos professores



com os reajustes salariais, carência de pessoal de apoio, de gestores competentes e, por fim, de políticos competentes e comprometidos com vontade de mudar, transformar a educação para atender a sede e o direito ao saber de todos os brasileiros. Dentro desse panorama da educação brasileira, para essa pesquisa, daremos ênfase à educação de jovens de adultos e alguns de seus problemas.

#### 4.1. Educação de jovens e adultos

Numa perspectiva da inclusão humanizada do homem “iletrado”, na teia de complexidades econômicas, políticas e ideológicas da sociedade neoliberal em que vivemos hoje, a educação de adultos mostra-se como um largo portal para a busca de emancipação, realização e “liberdades”. Para tanto, a crença na capacidade do homem em se construir enquanto sujeito histórico e social deve continuar sustentando as bases filosóficas das propostas pedagógicas e teorias que venham tratar do desenvolvimento da educação de adultos.

O início do século XX também foi palco para a manifestação e movimentos populares, da sociedade civil, através da formação de ONGS e outras instituições internacionais, a exemplo da UNESCO, a qual teve um papel fundamental na disseminação e estruturação dos parâmetros modernos para educação de jovens e adultos em escala global. A partir desse contexto, em nível planetário, houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar o analfabetismo, o qual, como já dissemos, era considerado um mal social de grande dimensão política.

As novas abordagens de educação de adultos esboçadas pela UNESCO tiveram boa receptividade no Brasil, porque vinham ao encontro dos interesses das elites. A partir de 1947, houve inúmeras iniciativas governamentais para erradicação do analfabetismo, até então entendida como educação de jovens e adultos. Naquele ano, atendendo aos apelos da UNESCO, o governo de Eurico Gaspar Dutra lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A respeito das intenções da CEAA, Paiva (1987: 178) faz a seguinte observação: “[...] a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para ‘uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância’, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Paiva (1987: 179):

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (Paiva, 1987: 179).

Nessa visão, para Barros (2013), a educação de adultos “caracteriza-se pela heterogeneidade e pluralidade no que diz respeito às orientações teóricas, concretizações, dispositivos, atores e processos envolvidos”. Na verdade, a autora traz reflexões importantes sobre os conceitos e discussões teóricas, na Europa, sobre a educação de adultos. Ela reconhece que há pluralidade conceitual e dimensões históricas distintas em sua compreensão e promoção, já que essa modalidade de educação “operacionalizou-se, diferencialmente, nos vários países, em função da forma como vivenciaram e reagiram aos processos de industrialização” (Barros, 2013: 75).

Em outras palavras, não só existe a pluralidade, mas também, confluência conceitual, quando aprofundamos o entendimento sobre educação de adultos, sobretudo, no contexto atual, bem como quando nos reportamos aos marcos histórico desse fenômeno social, na Europa, especificamente, em Portugal, bem como no Brasil. Além disso, a pesquisadora afirma que, de modo geral, os problemas da educação de adultos na Europa não diferem muito de outras partes do mundo quando pensamos no homem como um ser reprodutor de mais valia para atender à supremacia do capital. Como exemplo disso, reflete sua preocupação sobre a situação em Portugal, como expresso na citação que segue.

Portugal é um dos países da União Europeia que apresenta menores taxas de participação das pessoas adultas em atividades de aprendizagem e é também dos países em que as qualificações académicas e profissionais ficam muito aquém daquilo que seria desejável. (...) a educação, neste domínio, pauta-se pela instrumentalização, resultando de uma abordagem utilitarista ou de um modelo neoliberal, na qual a educação é fator de produção, empregabilidade e competitividade económica (Barros, 2013: 15).

Não nos cabe, contudo, fazer uma incursão em toda a discussão de Barros (2013) sobre a realidade pormenorizada de Portugal, o que é a tônica da obra da referida autora, mas, trazer à baila os aspectos universais relacionados à temática. Assim, Barros (2013), apresenta três conceitos presentes no campo da educação de adultos, que ora se complementam em termos epistemológicos, ora se distanciam em princípios, a saber: Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação Permanente, Educação Contínua e Formação de Adultos.

Com referência a propósitos globais de educação, os conceitos: Educação Permanente, Contínua e Educação ao Longo da Vida são equivalentes. Mas, em se tratando da estrutura temporal, há distintas sequências temporais para o desenvolvimento da formação do adulto. Esta ideia origina-se da Associação Americana de Educação de Adultos e engloba várias formas de articulação na educação de adultos, as quais contemplam aspectos sociais, econômicos e vocacionais (Barros, 2013).

Ainda enquanto caracterização da educação de adultos, podemos distinguir duas vertentes na literatura: aquela que tem base na andragogia que, conforme Lindeman (1926), Knowles (1970), citado em Rocha (2012), trata de um campo de estudos da educação de adultos que entende que o adulto é responsável por sua aprendizagem e que esta, por sua vez, coaduna-se com as características e predisposições para tal por um adulto. Ou seja, o aprendiz adulto conta com sua experiência de vida, autoconceito, capacidade de autogestão e motivação intrínseca para aprender e compreende tal aprendizagem como um processo que deve ser levado para a prática imediata. Já a abordagem de Paulo Freire de educação para adultos, com sua tradição filosófica, estritamente, humanista, concebe a educação de adultos como um estado permanente de aprendizagens transformadoras (conscientizadoras) que tem por objetivo mover o homem para uma praxis sociopolítica e crítica, na busca da educação como prática de liberdade.

Todas as vertentes conceituais citadas na literatura sobre educação de adultos tiveram sua internacionalização a partir de órgãos europeus intergovernamentais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições, ao seu modo e tempo históricos distintos, apresentam várias interpretações para o conceito de educação de adultos, de repercussão planetária, bem como direcionamentos para gestão de projetos educativos.

Por conta de sua natureza complexa, existe, ainda hoje, muita confusão com relação aos conceitos, visões políticas e posturas filosóficas, não só dessas organizações, mas também de outras tantas interpretações locais, em diferentes partes do mundo que tratam da educação de adultos. Todavia, depois de um percurso histórico confuso e impactante, a UNESCO, O Conselho da Europa e a OCDE, através de suas importantes conferências internacionais, conseguiram chegar a uma aproximação sobre a concepção global sobre a educação de adultos.

Dessa forma, a partir da visão humanista da educação, O Conselho da Europa e a UNESCO pautaram suas diretrizes nos valores universais de paz, igualdade, interculturalidade, diversidade e direitos humanos. Pelo seu lado, a OCDE, centrou-se nos

benefícios e potencial econômicos da educação e em sua vertente funcionalista, considerando sua natureza e história. Assim, temos, em conta da UNESCO, a Educação Permanente como o conceito chave e político para a educação de adultos. Já a OCDE privilegiou a Educação ao Longo da Vida como sinônimo de Educação Recorrente para continuar, assim, estabelecendo a ponte entre a formação funcionalista/tecnicista e a hegemonia econômica neoliberal. Por fim, o Conselho da Europa cruzou as duas opções. Todavia, a Aprendizagem ao Longo da Vida tem gerado tensões e indefinições quanto aos seus objetivos educativos.

O debate europeu sobre educação de adultos parece não ter se esgotado. Considerando sua complexidade conceitual, teórica e seu alcance prático, a educação de adultos, enquanto tema de discussão científica, nos é imposta como um desafio também de caráter planetário, assim como é sua presença e pertinência no mundo.

No Brasil, a modalidade de educação, intitulada, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) faz parte do programa do Ministério de Educação (MEC), como uma das mais importantes metas brasileiras para a erradicação do analfabetismo. Junte-se a esse fato, a determinação política de trazer à população, cuja faixa etária não se adéqua mais ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, em situação regular, a oportunidade de complementação de sua formação escolar. Juridicamente, uma pessoa é considerada adulta quando completa 21 anos. No entanto, em se tratando do Ensino de Jovens e Adultos, o sujeito com 15 anos já pode ingressar nessa modalidade de ensino. Por esta razão, o perfil de sujeitos estudados nesta pesquisa é também o adolescente, além do jovem e do adulto. De acordo com a UNESCO, a idade de 15 anos é considerada como um marco, uma linha mestra para o cumprimento ou não do mínimo de escolaridade.

Sabemos, entretanto, que, muito embora as propostas de mudança do governo nessa direção enfatizem a necessidade de promover educação de qualidade e inserção de letrados competentes na sociedade, na verdade, entre os sujeitos da EJA o aprendizado, a aquisição da formação escolar com a caracterização de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com os desafios do mundo globalizado, em acelerada transformação, não tem sido evidenciada na prática a contento. Ao contrário disso, o que temos visto são adolescentes, jovens e adultos embalados por falácias de diversas correntes políticas, retornando às salas de aula em busca de uma realização pessoal no campo da educação, mas, que só recebem uma certificação básica, para atenderem as exigências mínimas do mercado de trabalho.

Não obstante, o governo tem reeditado sua vontade política, através de contrassensos que se distanciam das intenções e objetivos tidos como legais, como o que podemos rever a seguir:

O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, dentre outros aspectos, (a) afirma que a Educação é um direito de todos e deve ser adotada como prioridade estratégica para o desenvolvimento brasileiro; (b) considera que a educação das pessoas para a vida e para o trabalho constitui o fator crítico que marca a diferença entre crescimento e desenvolvimento de um país, e (c) argumenta que a escolarização tem se tornado o veículo principal adotado pela sociedade para educar pessoas para a vida e o mundo do trabalho (CDES, 2011: 21).

Todavia, e antes de tudo, a educação é compreendida com um direito subjetivo de toda e qualquer pessoa independente de outras variáveis, especialmente idade. O direito à educação é garantido pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Constituição Federal brasileira de 1988 e é considerado como o primeiro direito social no sentido de que abre portas para outros direitos humanos fundamentais. Ao mesmo tempo, a educação, no seu sentido mais escolar, tem se ocupado com a responsabilidade de preparar os cidadãos para participar da vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Porém, para ser tida como um mecanismo distributivo de justiça e igualdade, a educação precisa ser voltada para a garantida igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Mas, conforme Ireland (2012), “a própria existência de um sistema de educação escolar de jovens e adultos constitui uma prova cabal da inexistência dessas garantias”.

Ireland (2012) acredita que, embora a educação possa contribuir para a transformação das relações sociais, infelizmente, o contrário também é possível. De fato, a educação contribui para a manutenção daquelas mesmas situações de injustiça como no período colonial, imperial e republicano. A educação, no Brasil, continua gerando e mantendo as desigualdades sociais, ao distribuir, de forma desigual e injusta, as oportunidades e qualidade de serviços educacionais. Nesse sentido, o sistema educacional tanto escolariza pessoas com insuficiências em aprendizagens fundamentais, quanto faz com que os estudantes se sintam desejosos a deixar a escola, por não verem sentidos em suas aprendizagem ou por não se sentirem incluídos no processo como um todo.

Nessa ótica, uma série de variáveis contribui, fortemente, para a distribuição de desigualdades sociais, sobretudo no que se refere à EJA: etnia/cor, gênero, região, idade, renda, localidade, isto é, moradia no campo em vez da cidade, entre outras. Como veremos no decorrer do estudo, essas variáveis exercem uma influência nociva sobre o acesso a oportunidades educacionais, além de alavancar o aumento nos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, sobre o número de anos de estudo, sobre índices de abandono, retenção e repetência, evasão e sobre os resultados do processo de aprendizagem.

Ainda com base no pensamento de Ireland (2012), para a EJA contribuir efetivamente para diminuir as desigualdades existentes, seria necessário investir em políticas intersetoriais que, ao agir de uma forma articulada, possam contribuir para o fim das desigualdades.

Entretanto, a proposta da EJA desde o início foi atender à demanda de escolaridade que, por muito tempo, estivera ausente na vida de muitos sujeitos e o objetivo principal era tanto o de alfabetizar como o de cumprir metas relativas à escolarização da população, isso em termos de intenções legais.

Todavia, com o desenvolvimento acelerado do capitalismo, em escala mundial, nos fins do século XX, sobretudo através do sistema neoliberal, a ênfase no ensino de jovens e adultos é dada ao aspecto de formação básica limitada e deficitária, de forma rápida, não tendo, assim, preocupação com qualidade e resultados sólidos de uma boa formação voltada para o público da EJA. De fato, o enfoque maior era (e ainda é) a preparação de mão de obra, diga-se, por sua vez, também insuficiente, para se encaixar nas expectativas do modelo econômico de então.

Ainda tendo em vista os ideais presentes no programa da EJA, tanto por parte do Estado, como parte das propostas iniciais centradas em Paulo Freire sobre essa modalidade de ensino, existe uma lacuna entre esses ideais e o que ocorre na prática de hoje. E, mesmo na época de sua disseminação pelo Brasil, o método Paulo Freire de alfabetização não perdurou por muito tempo. Conforme referências históricas, através de um evento político de grandes consequências sociais, como o Golpe Militar de 1964, o trabalho de erradicação da alfabetização teve seu fim precoce. Como uma de suas bases ideológicas, Freire (2011: 30):

Estabeleceu que, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia em que tanto o educador como os educandos, homens igualmente livres e críticos aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, na qual não há escolas, nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo (Freire, 2011: 30).

Em outras palavras, o educador criou uma pedagogia crítica em que se podia conceber o homem aprendiz em seu movimento de construção histórica real, a partir de seu lugar comum, cultura e vivências. Enfim, a preocupação de Paulo Freire com a pedagogia é que essa fosse voltada para o desenvolvimento de uma educação que levasse os sujeitos a terem responsabilidades para tomar decisões sociais e políticas em prol da liberdade.

#### 4.1.1 Educação de adultos no Brasil: breve histórico

Para tratar desta vertente, percebemos a necessidade de fazer uma incursão ao cenário histórico da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil (EJA), visto que os resultados das diversas ações governamentais voltadas para essa modalidade de educação foram implementadas, em momentos históricos e contextos sociais diferentes. Dentre essas ações, destacamos documentos como a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 e 208, que garantem o Ensino Fundamental público gratuito para todas as idades, assim como a educação de Jovens e Adultos.

A EJA está inclusive amparada por esta lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de Ensino Básico, sob a resolução CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho de 2000. Estão norteados nessa resolução as diretrizes curriculares para a EJA. Portanto, cabe-nos apresentar cada um deles, em separado, dadas suas especificidades e formas de engendramento particular de posturas e ações políticas.

Além disso, é importante salientar que, na atualidade, temos intentado novas abordagens para os mesmos velhos problemas da EJA, sempre na perspectiva de encontrarmos respostas que, de fato, tornem essa modalidade educativa um espaço catalizador não só de vontades, mas, sobretudo, de ações pedagógicas e políticas factíveis para abarcar todos aqueles educandos que têm anseio em exercer seu direito de cidadania e, dessa forma, poder contar com as “instituições”. O termo “instituição”, nesta discussão, refere-se a dois sentidos distintos: a) os espaços educativos, família, religião, sociedade e b) o conjunto de organismos ideológicos formadores de “gentes” críticas e capazes de atuar em diferentes mundos a sua volta.

Por este prisma, iniciamos nossa trajetória pelo Brasil Império, indo até a República, numa primeira retrospectiva sobre os constructos ideológicos e políticos da Educação de Jovens e Adultos. Com isso, todavia, não pretendemos dar conta de todo o contexto histórico da educação brasileira, mas, sim, marcar alguns fatos da História que foram relevantes e que, de certa forma, tiveram influência no quadro atual da educação. Infelizmente, a herança histórica que temos só vem afirmar que a educação do Brasil, em geral, sempre foi concebida como um projeto de segunda mão, ou seja, algo menos significativo ou nada importante para as autoridades políticas do país. Estas, por sua vez, viam e tem visto a educação brasileira como planos posteriores ao crescimento econômico. Na verdade, esta é a característica mais forte da formação da educação brasileira. Então, por esse prisma, temos o seguinte esquema:

primeiro, pensava-se e se planejava ações políticas voltadas para os interesses das classes dominantes e depois, para atender as necessidades de alguns privilegiados dessa mesma classe, pensava-se nas questões educativas.

Assim, a educação no Brasil tinha o caráter seletivo desde os tempos coloniais. Aos Missionários Jesuítas cabia o dever de alfabetizar, em língua portuguesa, os indígenas adultos e as crianças não indígenas da sociedade de então. O objetivo era catequizar os “selvagens” como um ato de caridade e fé. Na verdade, estava-se selecionando os povos que viriam a ser posteriormente “domesticados e mansos” para trabalhar no desenvolvimento da nova nação “conquistada” pelos portugueses: o Brasil. Conforme aponta Strelhow (2010: 51),

com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo *elitismo* que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas (Strelhow, 2010: 51).

Já no Brasil Império, com a constituição Imperial de 1824, ficou estabelecido que todos deveriam ter o direito à educação, pelo menos à instrução primária. Porém, como sempre tem sido a prática no Brasil até hoje, aquela lei, mais uma vez, ficara registrada apenas como um documento oficial, pois, outros atores da sociedade civil, como homens e mulheres pobres e livres, negros libertos ou escravos não estavam incluídos nos processos formais de educação. E estes, uma vez considerados classes inferiores, ficam à margem das preocupações centrais da política imperial para o desenvolvimento da nação.

Mas, com o pensamento voltado para o progresso e a necessidade de mão de obra eficaz, os governantes daquele período passam a legislar em prol de todos os cidadãos brasileiros e, a partir do Ato Constitucional de 1834, as províncias ficam responsabilizadas para dar cabo à instrução primária e secundária aos seus cidadãos, sobretudo, para o jovem e o adulto. Precisava-se, prementemente, de pessoas dóceis e crentes que o acesso à educação se constituía em atos de caridade e generosidade.

Então, a instrução era tida como uma forma de salvar pessoas degeneradas, perigosas ou que viviam nas trevas. Consideramos aqui, que os colonizadores, de modo geral, acreditavam que somente através de sua cultura, língua e religião, os povos colonizados podiam deixar o estado de ser coisa, ou selvagens, como eram considerados pelos dominadores, para serem pessoas civilizadas. Na verdade, esta postura etnocêntrica de ver o mundo caracterizava os povos colonizadores. Por essa via, a concepção sobre esses povos é



de que eles viviam nas trevas da ignorância, e por isso, pensava-se que era preciso ‘iluminar’ para que houvesse progresso, conforme pensamento de Stephanou & Bastos (2005)

O discurso colonialista apresentava uma imagem do homem não civilizado como sendo o “outro selvagem” e inferior: parte demônio, parte criança, neste caso, tido como tábula rasa, que em tudo precisava do “eu” colonizador europeu para dar significado a sua existência (Pennycook, 1994). Dessa forma, o nativo era considerado indolente, preguiçoso e frágil, sem consciência de sua realidade social ou existencial, ou seja, completamente limitado para o contexto educativo.

Com a República, os povos marginalizados antes pelo sistema colonial passavam para outro patamar de exclusão, e, desta vez, de forma legalmente instituída, pois, com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, os analfabetos eram considerados dependentes e incompetentes. Para reafirmar a postura política, ainda no período da República, a Lei Saraiva, em 1881 faz restrição ao voto, fazendo com que este passasse a ser exercido apenas por cidadãos alfabetizados e de posses.

Em outras palavras, a manobra para alfabetizar os brasileiros tinha como foco, na verdade, os votos dos recém-alfabetizados, os quais eram tidos como pessoas facilmente manipuláveis para conquistas de “votos de curral”<sup>8</sup>. Estes, por sua vez, detinham um grau bem elementar de alfabetização, uma vez que lhes eram passados alguns poucos componentes linguísticos do mundo letrado, ou seja, escrita e leitura rudimentares que lhes permitissem apenas assinar os próprios nomes no documento de votação, no período eleitoral.

Para sanar o problema, em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Já na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era mesmo considerado uma praga que deveria ser exterminada. Entre outros ditames destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar, porque era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento educacional do Brasil estava sendo arquitetado, podemos perceber a seguinte situação econômica em que estava vivendo a sociedade brasileira. A característica peculiar do momento econômico brasileiro, herdado do

---

<sup>8</sup>Votos de curral ou de cabresto referem-se a um sistema tradicional de controle de poder político, através do abuso de autoridade, compra de votos ou utilização da máquina pública para favorecimento ilícito durante períodos de eleição.

período imperial, era de uma economia que girava em torno do sistema agrário-exportador. A configuração econômica brasileira estava voltada para o mercado externo, “tipo exportador”. Assim, com a crise cafeeira de 1929 há uma mudança na economia, o capital passa a ser empregado não só no sistema agrário, mas também se estimula o investimento no setor industrial.

Nesse período, entre a Proclamação da República e o início da década de 20, a democracia brasileira vai se fortalecendo “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (Manfredi, 1981: 28). Na década de 20, há uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) em 1929, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (Fausto, 1972:112). Junto a essa mudança econômica começa-se a mudar algumas coisas no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova e posteriormente as ações da Pedagogia de Paulo Freire, em conjunto com os movimentos sociais.

Sabemos que nesse cenário também tivemos, no Brasil, um grande estadista, intelectual e jurista, Ruy Barbosa (1849-1923), que desde o Império até a República defendeu a construção de educação pública de qualidade para todos os brasileiros. Apesar de fazer parte das elites pensantes de sua época, ele não hesitou em dar sua valiosa contribuição durante as Reformas na área da educação, com foco nas massas excluídas da época: os recém-libertos da escravidão, crianças, homens e mulheres das classes não abastardadas. Uma das suas preocupações está sintetizada no trecho em que ele afirma seu compromisso ético e político com a nação:

Numa nação cuja massa é analfabeta, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduzir numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o *déficit* primitivo (Barbosa, 1947: 18).

Apesar de os interesses das reformas educativas estarem voltadas para o desenvolvimento de mão de obra qualificada para a demanda do contexto econômico e político de então, houve a preocupação em reestruturar todas as instâncias do processo educativo, como o nível primário, secundário e superior e isto, tanto nas estruturas macro,

como micro do sistema educacional, em toda a nação. Para o renomado jurista, ele tinha que ser categórico em discorrer sobre a educação como uma questão de extrema importância para o país, pois ele tinha como objetivo principal mobilizar o Parlamento com suas enfáticas palavras e exemplos, como se pode ver no trecho abaixo.

A chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação, eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do País. Para o vencer, releva instauremos o serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo-se intransigentemente à tibieza dos nossos governos e cumprimento do seu supremo dever para com a pátria [...] (Barbosa, 1947: 121-122).

Mesmo empreendendo esforços, aparentemente grandiosos, a questão da educação continua com seus grandes problemas durante o Império e no período da República, adentrando o século XX com índices alarmantes de analfabetismo, com quase 90 milhões de brasileiros iletrados. O fato é visto pelo mundo exterior como um câncer social e para as elites do Brasil o analfabetismo era sinônimo de atraso, pois os iletrados e despreparados para o novo campo de trabalho, que não era mais o escravo, não tinha qualificação para acompanhar o pleno desenvolvimento industrial que a nação vivia naquele momento histórico. Ainda dentro desse contexto social e econômico, os interesses da classe dominante estavam sobre as massas consideradas ignorantes e em sua abreviada formação de mão de obra qualificada para inserção no mercado produtivo, e, obviamente, para a manutenção da ordem social vigente da época.

Além da CEAA, várias campanhas foram realizadas, porém nenhuma delas teve êxito. Entre essas campanhas, podemos destacar: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (em 1958 no Governo de Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, realizado pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, durante os Governos dos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, no Governo de José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, no Governo de Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, no Governo de Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, no Governo de Fernando Henrique Cardoso); Campanha Nacional pelo direito à Educação (em 1999, Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal); Plano Nacional de Educação (PNE, 2000); MOVA-Brasil - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (2003). Em 2005, é instituído o Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Através do grande número de programas e ações desenvolvidas, percebe-se que o problema do analfabetismo foi um dos grandes entraves de vários governos e que cada um deles criava o seu próprio programa, no intuito de ser o governo que tentou extirpar o problema da educação. No entanto, parece que seus idealizadores e executores cometeram enganos, pois todos os programas, de alguma forma, apresentaram-se como sendo de baixa qualidade, já que não conseguiram alcançar êxito em sanar os problemas da educação e o que conseguiram não foi satisfatório. Além disso, eles não levavam em consideração as diferentes realidades dos educandos, investiram recursos financeiros insuficientes, outras vezes fizeram uso destes de forma inadequada ou ineficiente.

Muito recentemente, durante o governo do Presidente Lula, (entre 2003 e 2010) e, na atualidade, com a gestão da presidente Dilma (primeiro mandato, 2011-2014) e agora reeleita em 2015, os programas e políticas no campo da educação estão sendo reinventados à luz da política, como afirma a presidente em seu discurso de posse:

(...) reafirmo que a luta mais obstinada do meu governo será o combate à miséria. Isso significa fortalecer a economia, ampliar o emprego e aperfeiçoar as políticas sociais. Isso significa, em especial, melhorar a qualidade do ensino, pois ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita, contínua e de qualidade. Nenhum país, igualmente, poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento (Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, em 10/02/2011)

Entre os programas desenvolvidos, estão àqueles voltados para avaliação dos resultados da educação na EJA. Assim, em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Este programa tem o objetivo de construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos, por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos, no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência social, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada (Brasil, 2014: 1).

No Brasil e no Exterior, o Exame pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental para quem tem no mínimo 15 (quinze)

anos completos na data de realização das provas. Além da certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental, os brasileiros residentes no Exterior podem pleitear a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio desde que tenham no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data de realização das provas. No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir de 2009 o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM (Brasil, 2014: 1).

O ENEM foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao completar os anos de escolaridade do ensino médio. O perfil de alunos elegíveis para fazer esse teste compreende aqueles alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é aplicado tanto aos alunos de escola pública como privada. O exame é utilizado como critério de seleção para aqueles que pretendem pleitear uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni, programa do governo federal que visa a preparação dos estudantes de escola pública para a entrada no ensino superior), o qual já usa esse exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Na visão de muitos estudiosos, esses foram avanços importantes e inquestionáveis dos últimos governos, contudo existe uma imensurável dívida histórica, no país, com relação à educação que nos força a pensar que há muito ainda para ser feito, e, por assim dizer, com extrema agilidade e presteza, exigindo de toda a sociedade uma colaboração como também uma participação efetiva na busca de uma educação de qualidade para todos (Roitman e Ramos, 2011).

Na área de tecnologia também foram criados alguns programas para embasar o ensino e atender as exigências da sociedade atual, assim como, acampar o avanço tecnológico e incluir a escola pública nessas demandas. Desse modo, o governo federal e o governo da Bahia criaram alguns programas nessa área, os quais estão elencados a seguir, conforme informações do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2014).

- **ProInfo**, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997. O nome inicialmente denominado era Programa Nacional de Informática na Educação. O seu funcionamento se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual.

- **NTE** (Núcleos de Tecnologia Educacional) são unidades dotadas de infra-estrutura de informática e comunicação, que reúnem equipes de educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Os profissionais que trabalham nos NTE são especialmente capacitados pelo ProInfo para auxiliar as escolas em todas as fases do

processo de incorporação e uso pleno das novas tecnologias, em atividades didático-pedagógicas.

- **Projeto Um Computador por Aluno (UCA)** – uma iniciativa do Governo Federal – foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

- **Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)** foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo governo federal, por meio do Decreto 6424 que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU). Com a assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviço telefônico nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em todos os municípios brasileiros e conectar todas as escolas públicas urbanas.

- **Tablets no ensino público** é outra ação do ProInfo Integrado, programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. Os tablets serão distribuídos para professores de escolas de ensino médio. Foram pré-requisitos para definir por onde começar a distribuição de tablets: ser escola urbana de ensino médio, ter internet banda larga, laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e rede sem fio (wi-fi). **Conteúdo dos tablets:** Conteúdo Portal do Professor / MEC; Portal Domínio Público; Khan Academy (Física / Matemática / Biologia / Química); tradução para português com parceria da Fundação Lemann; Projetos de Aprendizagem Educacionais (Banco Internacional de Objetos Educacionais – MEC); Coleção Educadores.

- **Programa Ensino Médio em Ação:** Lançado em 2011, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) já é utilizado como modelo. A iniciativa, que se constitui em uma ferramenta pedagógica para educação à distância, em áreas remotas do Estado (Bahia, 2014).

Esses programas foram criados com vistas a melhorar o ensino, despertar o interesse do aluno e diminuir as taxas de repetência e evasão. Além disso, as instâncias governamentais responsáveis por tais programas intencionaram diminuir a distância entre professores, alunos e as novas tecnologias, mas quase que raramente tem-se ouvido dizer que esses programas têm sido desenvolvidos a contento, quando são colocados em prática.

No desenrolar do processo de tantas tentativas, execução de programas e planos nacionais pela educação, as pessoas analfabetas passam a ser responsabilizadas pela situação de subdesenvolvimento do Brasil e, assim, a pressão sobre elas é constantemente crescente.

Para entrar na seara da opressão sobre essas massas tidas como ignorantes, nos apoiamos na pedagogia revolucionária de Paulo Freire, como era assim definida pelo mestre: A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *práxis*; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1987: 23).

É notório que as contribuições de Paulo Freire neste momento da história da educação brasileira foram ímpares e também consideradas um divisor de modos conceptuais para alicerçar os novos fundamentos da educação. Das experiências que foram desenvolvidas no século passado, merece destaque o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire. Desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart, o método partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; de fato, é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando à conscientização do analfabeto através do conceito de cultura.

Com essa forma de conceber a educação, a proposta teórica de Freire ia de encontro aos interesses das elites brasileiras, uma vez que a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização dos homens e isso colocava em risco a manutenção do *status quo* da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Por sua vez, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo, já que via em Freire uma ameaça ao estatuto hegemônico que ostentavam.

Por conta desse pensamento, na contramão do desenvolvimento humano e do processo de alfabetização consciente, e, assim, em oposição ao processo educativo libertador de Paulo Freire, foi imposto o método adestrador, em que a leitura e a escrita tinham um fim em si mesmo, ou seja, ensinava-se a decodificar a língua sem nenhuma interação com qualquer significado desta em qualquer contexto social.

Combatente e fiel aos seus princípios epistemológicos que fundamentam os conceitos para a educação, Paulo Freire (1987) defendia a tese de que o importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, como já nos referimos anteriormente, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Nessa direção, ele aponta para o fato de que

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em

lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987: 39).

Portanto, em sua perspectiva, os educandos eram encarados como sujeitos do conhecimento e não como puras incidências do trabalho docente do alfabetizador. Dessa forma, opondo-se à educação “bancária”, Freire definia a sua prática na dialética educador-educando.

#### 4.1.2. Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo: um viés crítico

Em pleno século XXI, o cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, principalmente, nas escolas públicas do Norte e Nordeste, ainda apresenta fatores bastante problemáticos no que se refere à formação e qualificação continuada dos professores, dos aprendizes, bem como às condições em que se encontram as políticas voltadas para esse setor. A docência, que deveria ser especializada para atender às expectativas dos jovens e adultos, requer uma orquestração assimétrica de uma rede de conhecimentos, os quais, por sua vez, são advindos da diversidade de saberes, culturas e experiências acumuladas entre os aprendizes dessa modalidade.

Sabemos que grandes desafios são impostos, tanto para os professores, gestores, quanto para os alunos. Também é notório que o trabalho, a formação profissional, tem um valor significativo na vida das pessoas que dependem dele, seja dentro da realização pessoal, profissional ou financeira. Com as exigências do mercado de trabalho de hoje, tornar-se um profissional qualificado requer uma boa formação e atualização continuada. Além de seu aspecto formativo, o exercício de qualquer ofício demanda uma estrutura especializada para seu bom desenvolvimento e satisfação de quem o produz. Isto deveria aplicar-se à formação dos professores, de modo geral. No entanto, na própria instância governamental responsável pelas principais mudanças no plano legislativo e executivo para a educação, Ministério de Educação, o reconhecimento do problema é feito, por isso, algumas políticas públicas foram desenvolvidas, mas sua continuidade e impacto não tem se mostrado tão evidente. Assim,

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos (Brasil, 2014)



Embora a afirmação acima tenha sido publicada em 2006, na apresentação do caderno de número 1, intitulado *Alunos e Alunas do EJA*, da coleção: *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, a situação de descontinuidade de acesso a uma educação, de fato, de qualidade, bem como seus recursos, tem estado em um quadro de estagnação em grande parte das escolas do país. Infelizmente isso vem contrariar o desejo político do Ministério de Educação quando naquele ano externou que, para enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país, cria, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades são os objetivos desta nova Secretaria (Brasil, 2006: 4).

Diante do exposto e, para além da criação de órgãos federais, com o intuito de sanar os problemas da educação, e isto é visto como uma tomada de consciência política, é preciso se ter clareza de que os princípios norteadores do *currículo* a ser desenvolvido para embasar o programa EJA devem ter suas bases filosóficas e metodológicas em uma visão multidisciplinar enraizada nas ciências sociais e humanas, como a sociologia, antropologia, estudos culturais, estudos linguísticos, entre outras que devem ser trazidas para dar conta das explicações e possíveis soluções para os problemas que envolvem a práxis na EJA.

Entretanto, as tendências atuais na educação pública com relação ao ensino e aprendizagem, na modalidade EJA tendem a assegurar a manutenção da ordem social capitalista e buscam, nessa direção, fundamentar sua práxis nas bases teóricas da vertente da sociologia, as quais sustentavam a ideia de que os sistemas de produção em que os indivíduos aprendizes estavam envolvidos deveriam conduzi-los para uma formação escolar que prioriza a obtenção de especialização de mão de obra que, por sua vez, viessem atender às necessidades econômicas de produção do capital da classe dominante.

Na verdade, um dos vieses da educação pública é o fato de ela ser vista como um espaço para formação de força de trabalho qualificado e diversificado para suprimir os anseios da ordem social que continua a excluir e explorar uma grande maioria de pessoas que estão à margem da sociedade no país. E este aspecto também está presente no contexto do ensino da EJA. Alguns alunos, pesquisados neste trabalho, relataram que eles acreditam existir uma expectativa de sucesso formativo na EJA, e mais, que eles também podem conseguir melhorar sua posição social a partir da escolarização. Muitos deles ainda acreditam que podem aspirar por uma vida mais estruturada na área urbana, se saírem do rural com alguma certificação, ou seja, tendo cursado pelo menos o componente básico. Todavia, como já apontado neste estudo, essas expectativas parecem ser frustradas, quando sabemos que a formação que recebem é insuficiente até mesmo para a qualificação deles para o mercado de trabalho especializado.

Dentro desse bojo, podemos identificar algumas mazelas na configuração estrutural da educação como um todo, mas a ênfase desta discussão é dada àquelas que afetam diretamente a educação de adolescentes, jovens e adultos, especialmente das classes de baixa renda e em situação de exclusão como são os jovens afrodescendentes da escola rural noturna, sujeitos dessa pesquisa.

Nesse sentido, é pertinente também fazer alusão ao contexto em que se encontram docentes e discentes das redes públicas municipais e estaduais brasileiras atualmente que atuam na EJA. Nele, estão presentes aspectos potencialmente negativos que comprometem tanto o processo educativo quanto seus resultados. Entre tais fatores, destacam-se aqueles de ordem política, estrutural, administrativo e relacional, como por exemplo, falta de investimento em um projeto de plano/carreira para esses profissionais, bem como a percepção de baixos salários.

Ainda como aspecto administrativo, há escassos recursos de materiais didáticos e equipamentos de suporte para o bom desempenho das atividades didáticas para atender a grande demanda. Apesar disso, sabemos que houve algumas iniciativas por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para atender a essa necessidade de recursos, como a edição de cartilhas, planos de curso e até mesmo um livro. No caso específico da EJA das duas turmas da EJA investigadas, não havia material didático na escola específico para EJA, como o livro didático editado para a rede nacional, a partir da Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PLND-EJA), o livro intitulado: *Viver, Aprender - Linguagens e Códigos - Ensino Médio - Linguagens e Culturas. - Educação de Jovens e Adultos*, na verdade, só foi adotado pela escola depois que a pesquisadora informou à professora de sua existência e, de certa forma, sugeriu que a mesma o adotasse como suporte didático. Até aquele momento então, não sabíamos precisar as razões pelas quais as escolas nunca antes haviam usado qualquer material didático. Embora este livro tenha sido editado sua primeira edição em 2013, há outras propostas de material para adoção junto ao PNLD.

Quanto ao aspecto relacional, evidencia-se uma forte tensão nas relações intra e interpessoais dos docentes com discentes, além dos gestores do setor educacional. Neste cenário, é possível verificar a ocorrência de violência moral, psicológica, física e, até mesmo, descontrole emocional, o que tem implicado não só na saúde dos professores, em destaque na discussão sobre esse tema na literatura atual, mas também em suas performances, na forma de conceber seu papel na educação. Esse quadro, ultimamente, tem provocado a falta de motivação e interesse entre os profissionais da área de educação já em exercício para

continuarem com o bom desempenho de suas atividades, bem como para aqueles em fase de formação inicial, os quais têm desistido, muitas vezes, antes de se lançarem na carreira.

Essa realidade tem sido comum no contexto educacional do Brasil. O cenário na região Nordeste é muito semelhante, ou até o mesmo, com maior grau de consequências drásticas, porque além do stress gerado pela excessiva carga de trabalho, há registros de constantes relatos de violência moral, física e psicológica contra os professores. Não é incomum, vemos, no Brasil, muitos professores deixando o exercício da profissão e buscando novas formas de realização pessoal e profissional. Há, inclusive, registros de índices bem baixos de professores inscritos nos últimos concursos públicos e matrículas nos cursos de magistério. Em termos políticos e legais, a sociedade, de modo geral, precisa despertar novos olhares referentes a essas questões, essencialmente intrigantes. A literatura tem registrado alguns movimentos já feitos nessa direção, no entanto, estes ainda são tênues, diante da amplitude dos problemas da educação.

Corroborando com esse pensamento, Roitman e Ramos (2011) relatam que os desafios enfrentados, pelo Brasil, com relação à educação de qualidade, passam necessariamente pela valorização da carreira docente. Nos países que obtiveram excelência na educação, os melhores alunos do ensino médio desejam seguir a carreira docente. Nesses países, o salário inicial é atraente, a carreira é promissora com base no desempenho docente, a formação inicial é sólida e são oferecidas boas condições de trabalho. No Brasil, o magistério tem que mudar sua configuração para voltar a ser objeto do desejo para os jovens e é necessário resgatar o valor do professor na sociedade. Nos países com educação de qualidade, os melhores alunos do ensino médio aspiram pela carreira de professores.

A formação docente é um problema no Brasil e é impossível dissociar a formação do professor da estrutura política de uma sociedade de um povo. Perrenoud e Thurler (2002: 13), nos dizem que:

O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores”. Eles continuam afirmando que “a questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante (Perrenoud e Thurler, 2002: 13).

Diante desse quadro, o que persiste como pensamento impulsionador para a criação de programas e políticas para avançar com os objetivos da educação pública é aquele de que a educação é o processo de socialização dos indivíduos e define o comportamento, o conhecimento adquirido ao longo dos anos e nessas bases, o Relatório Delors estabeleceu os

quatro pilares da educação contemporânea: “Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Esses pilares constituem aprendizagens que deveriam ser perseguidas pela política educacional de todos os países” (Morin, 1999: 11).

Assim, aos educadores cabe a responsabilidade de gerir o saber, transmitir o conhecimento, ensinar, preparar o aluno para a vida cotidiana, mediar o conhecimento. Pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, dentre as várias funções do professor, podemos citar ainda: lecionar as disciplinas, matérias e cursos para aqueles que se encontram habilitados, de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído; planejar, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas; conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação (Brasil, 2010).

São muitas as funções do professor, assim como são muitas as cobranças para que o professor exerça a sua função de forma digna. O professor, como sabemos, é a figura principal no processo ensino-aprendizagem, mas, infelizmente, no Brasil a profissão não é valorizada. São muitos os problemas enfrentados por esses profissionais, como salários baixos, formação acadêmica deficiente, desmotivação, carga horária extensa, desvalorização da profissão, desinteresse dos alunos, dentre muitos outros problemas, como os já apontados nessa discussão.

Morin, citado por Perrenoud e Thurler (2002), propõe sete saberes fundamentais que a escola teria a missão de ensinar: (1) As cegueiras do conhecimento: erro e a ilusão; (2) os princípios de um conhecimento pertinente; (3) a condição humana; (4) a identidade com as incertezas; (5) o confronto com as incertezas; (6) a compreensão; (7) a ética do gênero humano.

O professor, para ser capaz de ensinar esses saberes deve aderir a valores e à filosofia subjacentes, estar aberto para o saber, a cultura, a pedagogia como também à didática, sem os quais esses saberes propostos por Morin não teria funcionalidade. O ideal seria que todos os países, especialmente o Brasil, se inspirassem neles e os colocassem em prática, mas sabemos que existe a relação do poder e dos interesses que prevalecem em detrimento do que é certo, do que é ideal; o que será colocado em prática dependerá da luta política, da vontade e dos recursos econômicos de cada país (Perrenoud e Thurler, 2002).

Para além das leis e programas nacionais gerais da educação, as bases legais que asseguram a EJA, afirmadas na resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, já citada aqui, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos chama atenção para aspectos importantes, embasados na legalidade

constitucional, todavia, deixados à margem pelos representantes das instancias educativas responsáveis pelas ações exequíveis de tal legislação. O que vemos, no trecho abaixo, deveria, de fato, ser factível e transparente. Porém, na contramão dos anseios da população alvo, marginalizada (alunos e alunas da EJA, neste caso), as leis coexistem com a improbidade administrativa. Por isso, talvez, que o que lemos no trecho, em destaque, não tem tido impacto nas vidas de muitos brasileiros, registrados nos cursos da EJA.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I

-quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II

-quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III

-quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Brasil, 2000).

Partindo desse pressuposto e observando a realidade da EJA, percebe-se a necessidade de se implantar novos projetos que ofereçam suporte pedagógico eficaz para promover a melhoria da qualidade na prática docente e a elevação do nível de qualidade nos resultados do ensino e aprendizagem, bem como na infraestrutura que ofereçam as condições de atuação profissional dignas.

Assim, se as estruturas para o trabalho, nesse caso, a escola e os órgãos governamentais que regem a educação não oferecerem as condições humanizadas para que o professor possa desenvolver suas atividades com conforto, confiança e segurança, certamente, as relações interpessoais e intrapessoais não serão harmoniosas, bem como a produtividade e qualidade de seu trabalho podem apresentar níveis baixos de satisfação, tanto por parte dele quanto para seus alunos. Portanto, todos os aspectos físicos e estruturais por parte dos ambientes e dinâmicas do espaço educativo devem ser condizentes com as expectativas dos docentes e discentes, em termos de espaços motivadores, humanizados e, sobretudo, pensados como uma extensão de suas vidas sociais.

De outro modo, se essas exigências e expectativas não forem atendidas, teremos um quadro extenso de pessoas mal formadas, infelizes e acometidas por males sociais

considerados como os mais complexos do século 21: a perpetuação dos abismos entre as classes sociais, a desvalorização do capital humano e exclusão das possibilidades de se fazer justiça social, no sentido de, sobretudo, diminuir a exclusão de homens, mulheres, adolescentes, jovens e crianças, menos favorecidos socialmente, de sua construção permanente. Nesse bojo, com certeza, estão os afrodescendentes alunos da EJA investigados neste trabalho. Acreditamos que isso seja viável através da educação.

Por outro lado, constata-se que aquilo que deveria ser realidade palpável em relação a propostas de mudanças do quadro acima descrito, parece utopia. Em janeiro de 2012, o governo reafirma, em um novo parecer (Resolução CD/FNDE nº 2, de 18 de janeiro de 2012), os propósitos do programa Brasil Alfabetizado, o qual já existe há 11 anos, pois o mesmo tinha sido implementado, em 2003, como campanha em nível nacional para dar cabo às promessas de eliminação da desigualdade social. Embora o documento afirme que

**CONSIDERANDO** que a taxa de analfabetismo na população brasileira de 15 anos ou mais de idade é 9,6% e corresponde a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas (IBGE, 2010);<sup>9</sup>

**CONSIDERANDO** que o Programa Brasil Alfabetizado faz parte das ações do Plano Brasil sem Miséria, no tocante à expansão e qualidade dos serviços públicos ofertados às pessoas em situação de extrema pobreza;

**CONSIDERANDO** a necessidade de promover a continuidade de estudos das pessoas com 15 anos ou mais egressas do Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2012: 1).

O fato intrigante é que, se a proposta governamental é assegurar a continuidade de formação integral dos jovens e adultos em situação de exclusão e desigualdade, como podem, então, operacionalizar tais ações de forma insuficiente, especialmente no trato da seleção do perfil, no caso aqui tratado, o professor da EJA, bem como a remuneração daqueles que irão trabalhar no programa? Assim, refletimos sobre estas questões com base nas seguintes informações oficiais:

De acordo com as regras do programa, a seleção deve ser feita por chamada pública, com prioridade para professores das redes públicas com, no mínimo, nível médio; estudantes de licenciaturas com experiência em alfabetização; ou educador popular com formação de nível médio. A bolsa mensal para o alfabetizador com uma turma é de R\$ 400,00. Caso ele atenda duas turmas, R\$ 600,00; se for intérprete da língua brasileira de sinais, também R\$ 600,00. Se for alfabetizador de unidade prisional a bolsa é de R\$ 500,00 para uma turma e de R\$ 750,00 para duas turmas. O coordenador de turma recebe bolsa mensal de R\$ 600,00 e a formação mínima exigida é nível superior, além de experiência em educação de jovens e adultos (Brasil, 2012a: 1)

---

<sup>9</sup> Os dados atualizados sobre os índices de analfabetismo no Brasil estão elencados no site do IBGE, com publicação em 13 de novembro de 2015.

Situamos nessa discussão a questão da formação acadêmica limitada ou totalmente ausente do professor para atuar na EJA, como também os baixos salários percebidos por esses profissionais. Diante do exposto, podemos inferir que uma das mazelas que afetam a educação, no que se refere aos professores e gestores é falta de valorização desses, quer seja na questão formativa, quer seja no investimento financeiro destinado a remuneração de seu trabalho. Os ínfimos valores percebidos por estes profissionais ou voluntários não motivam, não satisfazem ou elevam sua autoestima nem os instrumentalizam para o adequado exercício do árduo ofício de ensinar em tais condições. Como grave consequência desse esquema, temos a EJA na configuração que temos atualmente, entre outras modalidades de educação, com limitações que emperram o desenvolvimento real de uma educação inclusiva.

Além disso, os alunos afrodescendentes da EJA enfrentam questões outras como a discriminação e muitas vezes, racismo como parte do esquema perverso de exclusão social. Para buscar entender as raízes desses problemas recorreremos ao pensamento de alguns filósofos e sociólogos citados no tópico a seguir.

## 5 O CONTEXTO DE EXCLUSÃO SOCIAL: RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL

Nesta parte do trabalho, tentamos descortinar o contexto de exclusão social em que se inserem os sujeitos em análise. À luz de teóricos da sociologia e antropologia, buscamos entender as causas para a exclusão social de classes minoritárias desse recorte. Nessa direção, apresentamos algumas questões que não nos deixam inertes diante do problema, ao contrário, nos impellem a escrutinar quais seriam os determinantes sociais que estruturam a relação de poder entre dominador e dominados, colonizador e colonizados.

Para tanto, nos pautamos nos postulados de Munanga (2005), Silva (2005), Gomes (1995) e Moore (2000) com o objetivo de embasar a discussão. Entre os temas eleitos para a discussão, racismo, preconceito e discriminação racial foram considerados relevantes para fundamentar nosso entendimento sobre a exclusão social e suas consequências para os negros, especificamente, entre outros povos minoritários em situação de desigualdade social.

Silva (2005:41) situa a utilização do termo racismo: “O racismo passou a ser mais percebido em todo teor do seu corpo doutrinário no século XX, notadamente entre as duas grandes guerras mundiais e se consolidou com a ascensão do nazismo”.

As desigualdades sociais, étnico-raciais ou econômicas muitas vezes são justificadas pela hegemonia exercida pelas forças, historicamente, marcadas da classe dominante. Sabemos que desde a antiguidade, sempre houve hierarquia entre os homens, pois nas sociedades os homens sempre se organizaram socialmente com foco nas funções hierárquicas.

Desse modo, alguns nasciam para ditar, comandar, direcionar e outros para obedecer, seguir regras e realizar tarefas exigidas por superiores. Na atualidade, esses mesmos princípios se revestem de diferentes mecanismos, como a subjugação e desumanização dos povos. Como exemplo, poderíamos citar o “genocídio, a pilhagem de riquezas e imposição socioculturais a partir de uma crença de superioridade racial” (Silva, 2005a)

Em D’adesky (2001: 26), encontramos a categoria, racismo classificada em dois tipos:

[...] os racismos universalistas (RI) que se baseiam na denegação da identidade de grupo e na afirmação da desigualdade. Eles podem ser de assimilação ou de uniformização, ou ser ainda de dominação segundo um modelo normativo da raça ou cultura superior. [...] racismos diferencialistas/comunitaristas (RII) que absolutizam a diferenciação, a separação, a expulsão, até mesmo a eliminação dos grupos diferentes, estranhos que ameaçam a identidade comunitária própria (D’adesky, 2001: 26).



Segundo Silva (2005a), o primeiro tipo opera dentro de uma concepção de universalidade, que destrói a identidade grupal e hierarquiza os grupos humanos, ou seja, em uma escala universal de valores. O segundo tipo propõe o extermínio das diferenças, a segregação, bem como a negação da humanidade comum entre os grupos. Analisando o racismo praticado com relação ao grupo negro, Munanga (1999: 117) considera:

O racismo universalista, teoricamente não se opôs à mestiçagem como também não desenvolveu uma mixofobia. A miscigenação lhe oferecia o caminho para afastar a diferença ameaçadora representada pela presença da “raça” e da cultura negra na sociedade (Munanga, 1999: 117).

No caso da sociedade brasileira, o sentido universalista de racismo termina por minar o sentido de identidade étnica, trazendo todos os grupos para um ideal de integração das raças, ou seja, a ideologia do mito racial, nos fez pensar por muito tempo que, de fato, existiam harmonia e integração racial no Brasil.

Responsável por tal pensamento, o sociólogo, Freyre (2013), não imaginava que a base dessa suposta integração racial, a mestiçagem das raças, branco, negro e índio, no caso do Brasil, não se sustentaria no contexto do mundo pós-moderno, com todas as rupturas de velhos paradigmas e desconstrução de concepções binárias para explicar fenômenos sociais.

Gomes (1995: 53) define racismo como um comportamento de aversão entre atores sociais

[...] aversão, ou por vezes, ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável, através de sinais diacríticos: cor da pele, tipo de cabelo, lábios[...] preconceito racial: julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça [...] (Gomes, 1995: 53).

Neste estudo, partimos do pressuposto de que os afrodescendentes, das duas turmas da EJA estudados, são julgados negativamente, em seu seio social, por pertencerem a uma descendência étnica de matriz africana, e, portanto, são continuamente discriminados. As formas de discriminação racial poderiam ser performatizadas, através de discursos excludentes por parte daqueles que os discriminam, isto é, no contexto da sala de aula, lugar onde pudemos observar ou através dos textos veiculados que trazem conteúdos culturais que enfatizam ora a supremacia dos valores da classe dominante, ora negam os valores das classes minoritárias

Conforme Moore (2000), a origem do racismo tem entre 3 a 4 mil anos. De forma contrária ao pensamento mais comum na academia, o autor desconstrói a ideia de que o racismo surge, durante a época da escravidão dos negros africanos e seu transporte para o

continente americano. Para provar sua teoria, Moore (2000) cita o *Rigveda*, livro antigo que contem as mitologias do hinduísmo, no qual os povos de pele branca se dizem mandados por Deus para extirpar os povos de pele negra.

O autor explica que os habitantes primordiais da terra eram povos negros e que só posteriormente, na história do planeta, surgiriam povos de pele branca que se adaptaram a terras onde a incidência de raios ultravioletas era menor. Esses povos diferentes iriam então batalhar por recursos contra os povos negros nativos daquelas regiões e em virtude dessas guerras se estruturaria o conceito de raça e o racismo.

Entender o surgimento do racismo é, para Moore (2000), essencial, pois segundo ele, só conhecendo a raiz do racismo é possível combatê-lo. O racismo que se vive hoje é ancestral e comum ao ser humano, uma opressão do branco contra o negro que se mostra em todas as sociedades humanas. Nesse bojo, encontra-se o Brasil. Um país com uma grande diversidade étnica em sua formação racial, porém, com profundos conflitos sociais por conta do preconceito e discriminação racial contra os negros e/ou afrodescendentes.

O estudo aprofundado sobre esse tema realizado por Moore (2000) consiste numa pesquisa epistemológica sobre o racismo que tem como objetivo desvendar as bases do mesmo, bem como explicar seu funcionamento e evolução através do tempo. Entre tantas pautas fundamentais de sua obra, uma é desmistificar o conceito de racismo branco. Entendemos que este conceito de racismo tem povoado a mentalidade da sociedade brasileira. Tanto os negros, como os brancos passam a ideia de que o racismo no Brasil é branco

Para Moore todo racismo é uma forma de violência total contra o negro e traz o desejo genocida de exterminar o outro.

Gomes (1995: 54) declara:

Para compreender o racismo são necessários processos históricos como a escravidão, a segregação, a discriminação e o preconceito, mas é necessário também compreender as diferentes heranças culturais. O racismo é a supressão categórica de uma determinada cultura vista como subordinada. Pode-se, todavia, ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes das culturas que se pretende dominar (Gomes, 1995: 54).

No Brasil não se admite a existência do racismo, mas basta buscar nas estatísticas as quantidades de negros assassinados por ano e a ausência de negros em espaços de poder para entender de forma nítida a presença avassaladora de racismo. No contexto brasileiro, o extermínio que se busca é através da miscigenação de raças, em que se acredita no cruzamento de brancos com negros para, eventualmente, se ter com a mistura, a ideia de que a raça negra deixará de existir, é um racismo que ele chama de atomizador e pré-industrial.

Moore (2000) também apresenta o racismo como algo composto de três dinâmicas. A primeira é caracterizada através da rejeição pela diferença. Isso se dá quando um grupo dominante rejeita o outro se baseando apenas na sua condição fenotípica para exercer sobre esse controle e dominação grupal permanente. A segunda dinâmica é da organização da sociedade. Os critérios para seleção de gestores de seus recursos globais são baseados apenas em características fenotípicas, marginalizando o grupo considerado inferior. A terceira dinâmica formadora do racismo se concretiza através das ideologias que tem como objetivo estabelecer regras para as relações entre os dominados e o dominante; imprimir no emocional dos dominados a crença contínua de derrota e submissão. Essa última dinâmica exerce poder efetivo em fragilizar, diminuir e arrasar a autoestima dos dominados.

O autor considera essas três dinâmicas imprescindíveis para a existência do racismo, uma vez que elas estão interligadas e são responsáveis pela “gênese e expansão do mesmo.” Assim, para Moore (2000), qualquer ação antirracista deve ter como objetivo a desconstrução dessa tríade composta de elementos relacionados ao fenótipo e à hierarquia da organização socioeconômica e política da sociedade. Ou seja, para se combater o racismo é preciso promover ações que alcancem os dois segmentos: o dominante e o dominado.

Além disso, Moore (2000) também chama a atenção para o fato de que as ideologias racistas se tornam cada vez mais sólidas por serem uma forma de consciência grupal e isso possibilita a sua negação. Neste lastro filosófico, podemos refletir sobre as ideias racistas com o intuito de desconstruí-las, isto é, na contramão do discurso segregacionista e opressor que se enraizou em todas as esferas das sociedades humanas, inclusive no Brasil, trazendo várias consequências drásticas para as populações injustamente classificadas como etnias inferiores. Isto pode ser espelhado no pensamento de Moore (2000: 38):

A noção de que os povos da raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade foi forjada durante o recente período sombrio da História, constituída pela conquista das Américas e a escravização dos africanos nestas terras. Nesse sentido, os negros teriam sido, no máximo, meros coadjuvantes na História, até mesmo no seu próprio continente de origem (Moore, 2000: 38).

É sobre questões como estas que a escola deveria se preocupar em desconstruir, sobretudo, quando ainda existem posturas acríticas, por parte das instituições educativas como um todo, no Brasil, que continuam a disseminar a ideologia racista, através de discursos de cunho eurocêntrico e excludente. Quando expostos a este tipo de contexto, os alunos afrodescendentes, no caso em estudo, da EJA, tendem a acreditar que seus ancestrais foram mesmo apenas coadjuvantes na construção da História, pois, se olharmos atentamente para os

conteúdos ideológicos dos materiais didáticos (textos, filmes, músicas) que são levados para a prática pedagógica, não veremos neles refletida as histórias de heróis negros.

### 5.1. Educação bancária x educação libertadora: abordagem freiriana numa perspectiva social

Para esta parte do trabalho, sentimos necessidade de aprofundar mais a temática freiriana por entendermos que esta como esteio filosófico alicerça de forma apropriada às questões e inquietações aqui tratadas com relação à educação, e especificamente, à modalidade EJA.

Diante da vasta gama de importantes contribuições do educador Paulo Freire para a educação, como também para a pedagogia, entre outros campos do conhecimento relacionado à construção de saberes, quer sejam na educação formal ou não formal, seria impossível apresentarmos, aqui, todos os aspectos do pensamento Freiriano relacionados à educação. Desse modo, selecionamos algumas das concepções e ou pontos de vista sobre esta temática que são considerados como os mais impactantes na literatura nacional e internacional.

O pensamento filosófico do grande educador para alicerçar nossa compreensão sobre as complexidades do fazer e viver a educação alcançou dimensões geográficas e culturais muito amplas. Por isso, sua paixão pela educação, e, sobretudo, pela educação de jovens e adultos, chegou até a África, Chile, Argentina, Europa, Estados Unidos entre outros lugares do mundo. Em sua especificidade no tratar da alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire torna-se um intelectual universal movido pela amorosidade e tolerância para dialogar com a diversidade de posturas ideológicas e políticas de seu tempo.

Antes de adentrarmos o mundo visionário de Paulo Freire, apresentaremos uma breve reflexão sobre o contexto geral da educação no Brasil, na perspectiva do social e das classes oprimidas que ajuda a contextualizar melhor o pensamento do autor. Como sabemos, a educação vista como mudança e movimento social, em uma perspectiva do crescimento humano, libertador, consciente e solidário, sobretudo, das classes populares e pobres, tem sido alvo de muitas resistências e críticas por parte da parcela da sociedade que se intitula dominante, portadora dos saberes legitimados, e por conta dessa concepção, tem se mostrado detentora de práticas sociais que limitam e, na maior parte das vezes, aniquilam possibilidades de inclusão dos oprimidos nos processos evolutivos sociais emancipatórios e politicamente justos.

Referimo-nos à classe dos grandes latifundiários, empresários, grupos econômicos potencialmente fortes que regem os mecanismos de produção e consumo exacerbados das

sociedades contemporâneas, não se importando se todos os cidadãos têm acesso à educação, nem com o respeito a suas raízes sociais e culturais, suas diferentes formas de concepção de mundo, da produção, consumo e preservação de si, de suas origens e do meio ambiente. Essa classe hegemônica, tão criticada por uns e, ao mesmo tempo, aclamada por outros como necessária para o desenvolvimento e progresso das nações tem, de fato, perpetuado crenças perversas em que se solidificam posturas políticas e sociais, predominantemente consideradas excludentes. Neste momento, estamos nos referindo à classe dominante e ao sistema econômico que a rege: o capitalismo, em algum momento da história e o neoliberalismo em outro.

No Brasil, essa realidade tem sido ainda vivenciada, denunciada e repensada, apesar de tantos anos de discussões, pesquisas, publicações, eventos acadêmicos e manifestações políticas realizadas, no intuito de conhecermos este problema e buscarmos soluções para as disparidades estruturais da sociedade. Estas, por sua vez, se configuram e se desdobram nos grandes desequilíbrios socioeconômicos e educacionais das regiões brasileiras. É importante salientar que as regiões Norte e Nordeste continuam a figurar como sendo aquelas esquecidas pelas autoridades governamentais, em todas as instâncias, quer sejam no setor federal, estadual, ou no âmbito do governo municipal.

Assim, a educação não tem chegado até os povos historicamente considerados relegados à margem da dinâmica econômica de produção e consumo e do processo de democratização e emancipação, sobretudo, em locais mais inóspitos e longínquos das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Nestes locais se encontram as populações consideradas minoritárias, como os ribeirinhos, os povos indígenas, os quilombolas (remanescentes de escravos africanos), os pequenos agricultores e habitantes de zonas rurais, bem como os das periferias de grandes centros industrializados.

Para esses povos, o acesso à educação tem sido oferecido de forma injusta, limitada, inadequada e totalmente em desalinho com as perspectivas da formação do “homem-sujeito”, ou seja, aquele que não só está no mundo, em sua história, em seu tempo, mas com o mundo e suas complexas relações com esse mundo. Nas palavras de Freire (2011: 55) com referência a relação homem-mundo, ele esclarece que: “estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Na verdade, o autor se refere à pluralidade de relações às quais o homem capta, faz reflexões sobre, modifica e exerce seu potencial de criticidade para, de certa forma, transcender e libertar-se do contexto opressor e alienante em que é submetido em tais relações.

No intuito de confrontar esta realidade, a educação deveria ser o espaço para a prática da liberdade, em que o homem pudesse se reconhecer como um ator social, potencialmente, combativo. Nestes termos, a educação deveria ser aquela em

que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2011:118-119).

Além do aspecto filosófico, em que discutimos a educação ideal e a educação que, de fato, existe para a formação desses povos, há também outro ponto a ser considerado com o mesmo grau de criticidade. Especificamente, referimo-nos às grandes lacunas e falhas concernentes à estrutura curricular, ao lastro filosófico que fundamenta os preceitos educativos para esses povos, bem como os aspectos pedagógicos e metodológicos usados na elaboração do currículo. Portanto, ainda há uma constante e inquietante indagação, por parte dos sujeitos que a recebem, que, por sua vez, não são mais recipientes, acríticos e passivos, sobre o que é essa *educação*. Ou seja, como questiona Freire (2011), para qual propósito ela tende a servir e que formação tem se conseguido através dela e, por fim, essa educação atua a serviço de quem ou do quê?

Em face desse quadro desolador, acrescentamos alguns dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que foram retirados de uma pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2014, com publicação, em 13 de novembro de 2015. Conforme esses dados, o analfabetismo no Brasil em 2014 atingiu 8,3% da população (13,2 milhões). No ano de 2013, o índice era de 8,5%. A região Nordeste continua concentrando os índices mais elevados de analfabetismo, com a taxa em 16,6%, o dobro da média nacional, que é de 8,3% (IBGE, 2015: 1).

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, que em 2013 foi de 8,5%, recuou para 8,3% em 2014, mas ainda mostra distorções entre as regiões, variando de 16,6% no Nordeste para 4,4% no Sul. A taxa de escolarização (percentual de pessoas que frequentam escola) mostrou crescimento entre as crianças de 4 a 5 anos (de 81,4% em 2013 para 82,7% em 2014) e continua registrando seu maior nível no grupo de 6 a 14 anos, em que chega a 98,5% (IBGE, 2015: 1).

As disparidades observadas nas regiões Norte e Nordeste com relação aos índices de analfabetismo tomam dimensões mais relevantes, quando são analisadas pelo ponto de vista das discrepâncias de desigualdade entre o urbano e o rural, entre educação formal e não

formal, entre educação de brancos e negros, entre centro e periferia. Como já referimos, nas áreas rurais do nordeste brasileiro, encontram-se um dos maiores contingentes de analfabetos. Isso é reflexo de políticas públicas em educação, para a área rural, que são descomprometidas com esse segmento da sociedade, bem como com a diversidade de necessidades reais de crescimento humanizado e emancipação.

Por outro lado, sabemos da existência de reformas feitas nos textos legislativos da Educação Nacional acerca da educação rural, as quais visam à orientação na formulação de políticas nessa esfera. É importante salientar que as políticas educacionais destinadas para o espaço rural vêm acompanhadas de mistificações a despeito dos valores socioculturais de tal comunidade.

Com base nessas considerações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que tange à oferta da educação básica no meio rural, da qual a Educação de Jovens e Adultos faz parte, reza no seu art. 28, do título V, capítulo II, que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região aproximadamente”:

Assim, apresentamos essas assertivas como consta no documento legal:

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996: 1).

Paralelamente a esses dispositivos, cabe uma referência a despeito da educação de jovens e adultos. No parágrafo *1º do art.37*, reza-se que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996: 1).

Para dar forma a essa proposta institucionalizada e legal: a promoção de educação qualificada e gratuita a todos os cidadãos brasileiros, o homem do campo se mobiliza cada vez mais, através de movimentos sociais atrelados à educação e ao mesmo tempo afiliados aos vários setores da sociedade tais como: entidades religiosas, Ongs, pesquisadores, intelectuais, ativistas, grupos políticos entre outros que possam contribuir com sua bandeira de luta, a saber, a da plena inclusão no processo educativo. Assim, entendemos que

(...) a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidade, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada a sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (Arroyo, 1982: 5).

E para, além disso, Freire (1984: 26-27) também nos alerta para o fato de que

do ponto de visto crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientamos uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro de uma prática política esvaziada de significação educativa (Freire (1984: 26-27).

Diante disso, apesar de, notadamente, termos conhecimento das legislações no campo educacional que rezam a favor das demandas para essas camadas, no tocante à execução de tais leis e planos curriculares, políticas públicas voltadas para a reestruturação do processo educativo, ainda temos razões para alimentarmos a dúvida persistente sobre a real realização de tais propostas no contexto escolar, tanto na esfera interna quanto externa, sobretudo, nas práticas educativas com vistas à inclusão dos sujeitos oprimidos e marginalizados.

Na verdade, os educadores de modo geral e, especialmente, aqueles que lidam com os educandos em situação de exclusão social deveriam estar atentos para desenvolverem, em suas práticas pedagógicas, a “solidariedade” no ato de educar para, assim, mudar os discursos políticos inflamados que jazem nos documentos legais, bem como na oralidade de vozes elitistas que defendem uma educação para “a formação global dos homens”, mas que se referem aos educandos como aqueles que nada sabem, nada pensam, nada sonham, nada querem mudar em suas realidades, aqueles educandos que eles pretendem formar para servir aos propósitos da classe burguesa que, assustadoramente, os oprime e negam sua existência enquanto homem-mundo ou homem-sujeito de sua própria história.

Contrário a esse pensamento, Freire (1984, 2000, 2011) nos faz entender que a solidariedade no ato educativo se caracteriza pela presença de sensibilidade do educador para perceber e aceitar que o educando não deve ser considerado um sujeito acrítico e esvaziado de conhecimentos. Além disso, o autor afirma que a educação que se alinha com essa caracterização humanizada do educando deve ser “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de liberação” (Freire, 2011: 52). Assim, a educação



teria um caráter de formação de homem-sujeitos, livres e conscientes para criar seu próprio espaço de reflexão e autorreflexão de sua existência enquanto ser social.

Entretanto, sabemos que

a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Da manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem, usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vistas, sempre, como sérias ameaças a seus privilégios (Freire, 2011: 52-53)

Para confrontar posturas políticas contrárias ao desenvolvimento das massas, como a praticada pela classe dominante, é extremamente necessário que haja um lastro filosófico e teórico muito consistente, com engendramento nas bases do pensamento de Freire para informar, educar e conscientizar os responsáveis pela educação para que esses, por sua vez, possam transformar as práticas educativas excludentes que persistem em dominar a pedagogia na classe dos oprimidos.

Para tanto, e, no intuito de alargar a consciência dos educadores, legisladores, políticos, intelectuais, educandos e demais segmentos da sociedade, Paulo Freire em sua obra prima sobre a temática discutida aqui, *Pedagogia do Oprimido* (1987), nos conclama a refletir sobre algumas condutas relacionadas à construção de realidades sociais que não se coadunam com os anseios e projetos de forma homogênea de todas as camadas sociais.

Assim, velhos conceitos acerca da formação das relações sociais e suas consequências na vida de seus atores deveriam ser revisitados e redimensionados para que pudéssemos evitar as injustiças que indignam aqueles que ainda são sustentados por uma utopia possível, que por, sua vez, se assenta na máxima da solidariedade e na construção da justiça para todos os povos. Felizmente, ainda há aqueles que creem na possibilidade de mudança na e da educação, no sentido de, com ela e através dela, libertar aqueles que vivem sobre o regime da opressão.

Nessa perspectiva, é importante, então, salientar que, para o referido autor, a educação deve visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, permitindo, assim, que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos alienados nas redes sociais de relações, em que pesa sempre a relação de poder, daqueles que se autodeterminam como os que detêm o saber de uma dada cultura, tida como qualificada e legitimada. A educação, na sua visão mais ampla e politizada, deve possibilitar a leitura crítica das diversas realidades que circundam os homens em sua diversidade étnica-racial, cultural e social.

Desse modo, em consonância com os anseios das massas relegadas e esquecidas, Freire (1987) sempre demonstrou uma grande preocupação em relação à educação significativa para os jovens e adultos. Portanto, em seus vários discursos sobre educação, enfatizou-se a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita à revisão crítica e profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para que esses pudessem tomar nas mãos o próprio destino, interpretá-lo e, com base em suas próprias concepções, transformá-lo para, assim, servir aos seus propósitos criados a partir de suas perspectivas.

Nessa direção, as ideias presentes na pedagogia do oprimido revelam questões ontológicas e históricas, as quais envolvem a tensão em que se encontram os homens ao se descobrirem como seres inacabados e conscientes desse inacabamento, de sua existência enquanto atores de sua própria construção social, histórica e política, mas que, ao mesmo tempo, se acham atados e imobilizados pelo “medo da liberdade” para modificar uma dada realidade.

As relações estabelecidas nesta tensão, então, são de duas viabilidades: a humanização e desumanização. A primeira é aquela para a qual o homem parece ter mais vocação, mesmo que esta seja retirada de seu foco, de seu constante movimento de busca pela liberdade, pelas forças daqueles que os oprimem. Assim, Freire apresenta a possibilidade da humanização como sendo a

vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta pelos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1987: 16).

A luta dos oprimidos pela liberdade, mobilidade social e conscientização de seu lugar na construção histórica de sua existência não poderia, de outro lado, ser baseada na mesma concepção dos opressores, isto é, gerada na violência, injustiça e na opressão daqueles que os oprimem. Na verdade, por terem sido sempre violentados, os oprimidos aprenderam que assim deveriam agir para restaurar sua liberdade roubada, negada. Mas, apenas “na força da debilidade dos oprimidos” seria possível libertar ambos: oprimidos e opressores de tal conduta castradora, como a opressão (Freire, 1987: 17). Assim poder-se-ia vislumbrar a tão necessária liberdade como uma das características de humanização.

Freire também chama a atenção para o fato de que a liberdade das massas oprimidas só poderia ser alcançada se a insegurança e o medo pela busca da conscientização deixassem de conviver com tais massas, como se fossem uma assombração ideológica. Infelizmente,

hoje, em pleno século 21, mesmo com tantos apelos já feitos para uma mudança radical de conceitos e posturas com relação e essas questões quanto à formação educacional dos povos oprimidos, temos presenciado, de forma acrítica, na maioria das vezes, situações em que a desumanização tem se formatado e ganhado mais força, sobretudo, na era da dominação do conhecimento globalizado, na era em que a velocidade galopante, como nós adquirimos a informação, ultrapassa o ritmo em que os educadores e educandos, menos favorecidos e equipados tecnicamente, perfazem os percursos da tecnologia da informação nos moldes do mundo ultraglobalizados.

Cabe salientar, diante do exposto, que a proposta da pedagogia do oprimido é atemporal e se enquadra nas necessidades dos homens da atualidade, assim como na época em que fora concebida. As lutas sociais continuam enraizadas nas mesmas crenças filosóficas e políticas de que os homens devem ser os arquitetos e executores de seus destinos. Dessa forma, a pedagogia do oprimido

tem que ser forjada com ele e para ele, enquanto homens ou povos nas lutas incessantes de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos do que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que essa pedagogia se fará e refará (Freire, 1987: 17).

Por outro lado, a busca pela liberdade implicaria conhecer profundamente a estrutura da opressão em que se encontram os oprimidos, isto é, acessar o esteio ideológico que sustenta tal estrutura, e saber, principalmente, a quem pertence seus pilares conceituais, isto é, qual classe social a administra e com quais propósitos ela se mantém tão solidamente enraizada na conjuntura social. Se, por um lado, isso se efetivar em ação contundente e combativa por parte dos oprimidos, então, eles poderão quebrar o quadro de dualidade em que normalmente se encontram ao terem que enfrentar sua própria luta por liberdade. A dualidade, na concepção de Freire (1987: 19) seria entre serem eles os oprimidos duas entidades que parecem ora distintas, ora semelhantes.

Em outras palavras, isto seria conviver, conflituosamente, com a expectativa de expulsão do ser opressor assimilado e interiorizado, no embate travado consigo mesmo para libertar-se e o conflito que faz o homem oprimido temer entre ser também um opressor ou apenas aquele que quer se desvencilhar do estado de opressão. Essa dualidade também se caracteriza pela presença de forças contraditórias que impelem esses oprimidos a saírem da zona de conflito interior e lutarem. Assim, há insegurança quanto ao fato de saber se são portadores de suas vozes e se essas são, de fato, veículos de comunicação das reais

necessidades do coletivo que os representam. Por fim, na condição de oprimidos e cientes dessa situação, eles são levados a duvidar de sua capacidade para tornar realidade seus anseios e projetos por mudança e liberdade.

Para Freire (2001:53), através da educação, o homem oprimido tem possibilidade de libertar-se das amarras de seus opressores, pois a educação tem a tarefa fundamental de expulsar a sombra da opressão através da conscientização e de seu discurso libertador e respeitador do homem como pessoa. Desse modo, a educação terá sentido para o homem quando lhes confere possibilidades de mudanças de realidades percebidas como inadequadas, ou ainda, aquelas que negam a negociação de liberdade aos atores oprimidos.

É importante enfatizar que, na visão de Freire, deve existir sempre a possibilidade de mudança de toda e qualquer experiência humana construída a partir de um contexto socialmente referenciado pela coletividade e em prol da harmonia de uma dada classe social, e, neste caso, referimo-nos ao proletariado, às massas oprimidas, aos grupos étnico-raciais, aos excluídos, de modo geral, pela sociedade dominante. Contudo, devemos repousar nossas crenças no processo educativo-crítico para alcançarmos esse feito e, assim, vislumbrar a autonomia e a liberdade para criarmos e recriarmos as diversas e possíveis realidades sociais, justas e humanizadas.

Na atualidade, o homem moderno, “os povos oprimidos modernos” sentem-se impotentes e impedidos de reagir às formas absurdas de exclusão social e negação de liberdade, apesar de, ideologicamente, existirem várias bandeiras políticas que parecem tecer as redes solidárias de apoio para que os povos submetidos à opressão sejam libertados.

Para tanto, Freire (2011:61) “salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo, a seu ver, pelo qual o homem poderia realizar a vocação natural de integrar-se e superar a atitude de ajustamento e acomodação aos anseios alheios”. Esses, por sua vez, e, na maioria das vezes, não correspondem às aspirações, aos valores e visões desse novo homem que, em constante tensão, por estar inserido em uma sociedade emergente, e em transição, (neste caso, o contexto é o brasileiro), precisa exercitar o poder de decisão para transformar sua própria história e isso lhe cabe, porque a

estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 2002: 48).

Para além do exposto, a pedagogia do oprimido apresenta duas faces distintas que merecem destaque, pois com base nelas se apoia a profunda reflexão sobre a pedagogia crítica em que a educação das massas e, sobretudo a brasileira, deveria se circunscrever. Assim, temos o momento em que os oprimidos desvelam a realidade opressora e buscam os mecanismos para se libertar de suas amarras. Em seguida, a pedagogia que serviu ao oprimido, “tendo transformado a realidade opressora, passa a ser aquela dos homens em permanente processo de libertação” (Freire, 1987: 23).

Ainda com base no pensamento filosófico de Freire sobre a conscientização e reconhecimento do oprimido de si e sua atuação crítica em sua construção sócio histórica, entendemos que a luta pela libertação das massas oprimidas das forças opressoras se dá fundamentalmente na reflexão sobre as causas de tal opressão e no uso da pedagogia para enfrentar suas consequências devastadoras. Para tanto, o oprimido deve assumir que o processo de libertação tem que ser criado a partir do próprio oprimido, somente a ele cabe redimensionar as estruturas sociais e esquemas de pensamento e práxis para mudar sua realidade social. Porém, “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 1987: 17).

A este dilema, o educador responde a partir de reflexões aprofundadas não só sobre educação e sua relação com os oprimidos e opressores, mas, de forma alargada, ele pensa a história dos homens enquanto ser social construtor, sujeito reflexivo em busca de integração humanizada em instituições sociais politicamente justas e éticas. Para ilustrar um desses contextos, trazemos, à baila, a formação educativa crítica, como forma de libertação e desenvolvimento humano pleno do homem em prol de uma coletividade. E nesta perspectiva está inserido o homem do campo e seu contexto rural, ainda hoje, tentando mudar a situação de abandono e exclusão da escola rural. Nesse sentido, Arroyo (1982: 4) ressalta que

as propostas que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural na verdade encobrem, sob fórmulas culturalistas atraentes e aparentemente inovadoras, problemas estruturais reais entre cidade-campo e as próprias relações estruturais de exclusão no campo. Não seria nestes problemas estruturais que se deveria buscar explicação para o fracasso ou, mais precisamente, para a negação da escola para o homem do campo? (Arroyo, 1982: 4).

Acreditamos que Paulo Freire responde ao questionamento de Arroyo (1982) quando afirma que a educação não pode ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas, sim, como um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Mas, para que ela possa ser praticada assim, cabe aos

atores sociais em contexto de exclusão e opressão passar pelos processos de “revolução” e “contradição” para se emanciparem, ou seja, livrar-se das entidades opressoras.

Para tanto, ele busca na revolução conhecer o quê o oprime e as devidas mudanças a serem feitas com base em sua consciência do quê deve ser mudado. Já na contradição, embora ele se reconheça como o oprimido, bem como os mecanismos de opressão, a tendência, no primeiro momento, não seria de se distanciar da estrutura da opressão enraizada em sua consciência, mas a de fazer o papel de opressor de outros. Contudo, Freire, (1987: 18) afirma que

Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado, pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário” (Freire, 1987: 18).

Na verdade, o medo pela liberdade faz com que os oprimidos tendam a desejar o papel de opressores, assim como permanecer na situação de oprimido, pois sua conduta, atitudes, formas de conceber a vida, foram prescritas, de acordo a vontade e interesses do opressor, portanto, não há uma busca pela liberdade com plena consciência e responsabilidade como de quem projeta a si para suas próprias conquistas, pensados por si e não por um grupo dominador. Contudo, sabemos que é na contradição que nasce a consciência de si e do outro. Assim, como um ser social, a luta do homem pela liberdade dever ser feita para e com a coletividade e não como um ato individualista, pois uma vez libertando-se da opressão, liberta-se também o opressor, uma vez que não havendo mais oprimidos, não haveria opressores, conforme podemos perceber na reflexão de Freire (1987: 19-20) sobre a desconstrução da relação “opressor-oprimido”.

Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizarmos, que se entreguem à práxis libertadora. O mesmo se pode dizer ou afirmar com relação ao opressor, tomando individualmente, como pessoa. Descobrimo-nos na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, exigindo de que se solidariza, que “assuma” a situação de com que se solidarizou, é uma atitude radical (Freire, 1987: 19-20).

É nesta perspectiva da libertação dos laços opressores e da crença de que o fazer “educação” seja, primordialmente, um ato solidário e coletivo que vemos a possibilidade de desconstruir a concepção “bancária” da educação, que, infelizmente, ainda perdura nas escolas

públicas que servem às massas oprimidas de nosso país, o Brasil. Por outro lado, temos a falsa ideia de que os jovens e adultos do ensino público brasileiro, inclusive aqueles que fazem parte do sistema de Educação de Jovens e Adultos, EJA, tenham acesso aos diversos saberes educativos numa relação educador-educandos, em todos os níveis, de forma dialógica, a qual discutiremos, mais detalhadamente, adiante.

Dessa forma, o que temos observado e registrado sobre as escolas brasileiras e fora delas, isto é, quando tratamos de educação no sentido formal e não formal, é o caráter preponderante da “educação bancária” e, talvez, seja esta uma das razões para o fracasso e êxodo escolar na zona rural e periférica urbana. A proposta da educação bancária tem se perpetuado nas vozes de seus “narradores – sujeitos” que se dizem tudo saber e que o educando nada sabe. Assim, se caracteriza a educação bancária: os educandos são passivos, caixas de depósito de informações desconectadas de suas realidades e sonorizadas a partir da repetição alienante.

Além disso, os “sujeitos narradores” enchem as caixas dos educandos, consideradas, antes, “vazias”, pois os educandos são concebidos como seres nulos, que precisam de um sujeito hegemônico narrador de suas necessidades e realidades social e cultural no contexto da educação. Ou seja, não há movimento de construção de saberes por parte dos educandos, pois na visão da educação bancária, a educação ocorre a partir da dissertação de informações por parte daqueles que oprimem e controlam o desenvolvimento dos educandos/oprimidos.

Na visão da educação bancária, o educando repete o que lhe fora repassado sem ter noção crítica dos conteúdos em si depositados. As informações são como amostras retalhadas da realidade, desconexas e completamente alheias aos seus anseios de aprendizagem. Infelizmente, temos conhecimento de relatos de que esse tipo de educação ainda é levado para os povos menos favorecidos na escala social e econômica de nossa sociedade.

Assim, uma vez enganados por uma falsa generosidade do “sujeito-narrador”, por sua doação de saberes desestruturantes no campo ideológico e por seu “humanitarismo” ao pensar que está a serviço de pessoas incapazes e ignorantes, os educandos se veem envolvidos em um emaranhado de situações que os massificam e os impedem de buscar uma educação inclusiva e libertadora. A eles são narrados saberes que se originam da necessidade de alienar e oprimir, fazendo-os pensar que são objetos, seres inoperantes, passivos e limitados em seu caráter criativo para transformar suas expectativas de vida, quer sejam no campo pessoal ou educacional. Conforme Freire (1987:34), “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”.

Nesse sentido, os educandos são vistos como seres ajustados, conformados com a situação que lhes são impostas pelo opressor, aquele sujeito que julga ter o conhecimento universal sobre todas as coisas e, ao mesmo tempo, aquele sujeito que se posiciona como o “salvador” daqueles que ele considera “os marginalizados”, ou seja, aqueles que estão fora do processo natural de desenvolvimento intelectual e cultural de acordo com as imposições da sociedade dominante e excludente.

Desse modo, a prática de educação bancária favorece ao atrofiamento da capacidade de criação e transformação de realidades sociais e educacionais dos povos ditos “menos” preparados ou “nulos”. Quanto mais poder opressor sobre os oprimidos existir, através do processo educativo, mais forte e prolongada será a manutenção dos ideais da classe dominante: negar ao homem seu caráter de “ser mais” que é uma característica natural vocacionada para o seu pleno desenvolvimento humanizado.

Em oposição a esta ideia, o sujeito-narrador anula todas as possibilidades do homem exercer seus direitos de se integrar em uma dinâmica educativa transformadora em que ele possa atuar criticamente na construção dos conhecimentos. Acima de tudo, Freire concebe o oprimido como um sujeito histórico, não como uma essência fixada em uma dada classe social ou grupo, mas, sobretudo, como emergência na história a partir das condições e possibilidades de luta que existem no oprimido. A luta pela liberdade engendra-se na percepção que o oprimido tem de que, na medida em que “ser para o outro” significa “ser para si” poderia torná-lo apto para a transformação da estrutura que o oprime.

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de” a solução estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, uma vida feliz... Sua solução seria deixarem de “ser seres fora de” e assumirem a de seres de dentro de. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 1987:35)

Ao contrário desse pensamento, os opressores temem que os educandos tenham suas realidades sociais e culturais desveladas, a partir da reflexão profunda dos conteúdos que lhes são passados na pedagogia do oprimido. Não é intenção dos opressores levar aos educandos o exercício do pensamento crítico sobre sua própria aprendizagem, sua forma de conceber o mundo, como seres que estão no mundo. Em vez disso, os sujeitos-narradores, domesticam e paralisam os educandos, como se eles realmente fossem seres domesticáveis e estáticos para todo o sempre.



Freire nos alerta para o fato de que esses seres oprimidos podem vir a reagir contra essa forma de opressão e controle tanto de suas aprendizagens como de seu contexto social. É muito possível que eles encontrem contradições entre os conteúdos depositados, dissertados e sua vocação natural para “ser mais”, para ser construtor e não mero executor de si e de sua história. Além disso, as suas experiências originadas em sua realidade social e cultural podem torná-los aptos para o confronto e a luta por uma educação libertadora e humanizada, de fato. Retomando as palavras de Freire, “é que se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire, 1987:35).

Para dar conta desse aspecto, buscaremos na visão da educação dialógica e problematizadora de Freire uma saída possível para o problema da “educação bancária” e suas consequências avassaladoras para o homem-mundo. O homem dotado de consciência, por natureza, o qual é vocacionado para exercê-la na coletividade. Portanto, para se desatar de amarras ideológicas domesticadoras tão fortes como são na “educação bancária”, o homem-mundo tem que se embasar na proposta da visão dialógica para a educação. E isso na ótica freiriana significa que ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se reproduzir conhecimento, pois, assim, o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social, o que é muito importante no processo de tomada de consciência de sua própria existência enquanto ser ativo e crítico.

Depois de se reconhecer assim e ter seu papel definido na sociedade, o educando não tenderá a se inscrever na identidade de “oprimido”, pois seu objetivo será a liberdade e igualdade, perante seu opressor. Sendo assim, não existe opressor quando o oprimido deixa de existir por si, ou seja, quando a ação e reflexão sobre a mudança de estado de oprimido para não oprimido vem dele, de sua consciência existencial como um “ser mais”.

Assim, o movimento em direção à busca de libertação será possível, na medida em que houver uma assunção crítica das contradições entre saber que pode “ser mais” e o medo de assumir posturas revolucionárias em prol da emancipação, críticas também das contradições entre educador e educando, no sentido de o primeiro ser considerado inoperante, passivo e recipiente de informações distantes de seus interesses e realidade social e o segundo aquele que anestesia, inibe o poder criador do educando ao considerá-lo meras coisas, seres acrílicos. De outro modo, e como já apontamos neste estudo, este movimento deveria estar enraizado, não apenas na teoria nem apenas na prática, mas na práxis que integra ação e reflexão como dois movimentos complementares em permanente tensão.

Para que esse movimento de libertação possa ser engendrado no contexto de educação formal, não formal, ou mesmo informal, como uma realidade para os povos oprimidos, seria fundamental tomarmos como base pedagógica e, porque não filosófica, a linha de ação da educação problematizadora. Pois, a esta cabe a quebra da contradição educador e educando e a instauração de um novo termo: educando-educador e educador-educando, que, por sua vez, apresenta-nos uma relação horinzontalizada entre as partes, as quais tem, na visão da educação bancária, seu caráter verticalizado, tendo como elementos da relação os opressores e os oprimidos.

Na educação problematizadora, o ponto essencial para a prática de liberdade é o diálogo. Através dele, o educador não mais seria o único ser cognoscente e doador de saberes, mas diferente disso, seria aquele que se educa com aquele que está educando. Da mesma forma, o educando não mais seria aquele que apenas é educado, mas aquele que educa enquanto é educado. Diante do exposto, percebemos que “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” não mais operam. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas” (Freire, 1987: 39).

Contrário ao exposto acima, a educação bancária transforma a consciência do educando para que este pense mecanicamente, ou seja, para que ele sinta como se a realidade social fosse algo exterior a ele e, como tal, não lhe coubesse modificar a estrutura que essa lhe impõe. Já a educação problematizadora gera consciência de si como aquele ser que está inserido no mundo em que vive e não fora dele. Além disso, a educação problematizadora prevê a existência de um intercâmbio contínuo de saberes entre educadores e educandos, na perspectiva de que os últimos não se limitem a repetir mecanicamente o conhecimento transmitido pelos primeiros, como é feito na visão da “educação bancária”.

A educação problematizadora também reacende a esperança para o exercício combativo e revolucionário do ato de educar, pois concebe os homens como seres em constante movimento rumo à mudança. Para a “educação bancária” a visão “mágica e ingênua” da realidade, pelo homem oprimido, apresentava um caráter fatalista, já que ele se inscrevia em uma condição de homem fora do mundo, inerte e incapaz de realizar mudanças. Contrário a esse pensamento, a educação problematizadora vê no educando um ser propenso a pensar em sua condição social como propensa a mudanças radicais enraizadas na tomada de consciência de sua existência enquanto ser histórico e estruturado em sua historicidade, portanto, um ser inconcluso, em constante ato de se fazer, de se tecer em sua historicidade.

Então, depois de se ter refletido sobre as ideias de Freire, sobretudo, aquelas referentes à humanização de homens e mulheres, através da educação, podemos concluir que é no processo educativo que os homens se reconhecem como seres conscientes de seu estado inacabado, inconcluso, e, por isso, buscam compreender o mundo em que vive, a partir de sua constante ação-reflexiva no ato educativo, para alcançar sua completude. É também nesta perspectiva, que várias possibilidades comunicativas são estabelecidas entre educadores e educandos, com a finalidade de transformação do educando em sujeito crítico de sua própria história.

No entanto, para que essa tão almejada transformação aconteça entre os educandos e educadores, nós teríamos que buscar na “palavra”, fonte geradora do diálogo, na proposta para uma educação libertária de Freire, a relação intrínseca que há entre “ação e reflexão”. Para o referido autor, a dialogicidade, como é a essência da educação e prática de liberdade deve ser a base dessa relação. Logo, a palavra deve ser concebida como uma unidade constituída de elementos constitutivos que levem em seu ecoar, a denúncia do mundo, de realidades arbitrárias ao modo de ver do oprimido. Então, no primeiro movimento, ele deve servir como uma fonte de reflexão e, em um segundo momento, que seu sentido seja compreendido e interpretado, de tal forma, que o mesmo seja levado para o campo da ação e da mudança.

Por outro lado, se essa não fosse a base do processo dialógico, tenderíamos a continuar com o uso da palavra a partir da dicotomia de seus elementos constitutivos: ação e reflexão, ou seja, a palavra seria inautêntica, “com que não se pode transformar a realidade...é uma palavra oca da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira, sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (Freire, 1987: 44). Nesta forma de conceber a palavra, entendemos que para pronunciar o mundo e modificá-lo, os homens precisam fazer uso de palavras verdadeiras, e não de palavras falsas ou esvaziadas da práxis, da denúncia.

Como sabemos, o homem como ser social, nada pode construir fora de sua coletividade, portanto, ao pronunciar o mundo, ele o faz numa dimensão dialógica ampla, na verdade, “o diálogo é este encontro de homens, mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”... ‘o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens’... por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 1987: 45). Com isso, podemos inferir que nessa relação dialógica, não há espaço para alguns usarem de sua falsa generosidade e doar a falsa palavra, a palavra oca, como seria a proposta da educação bancária.

Neste contexto da educação de base dialógica, os homens formam uma comunidade de comunicadores criativos e conscientes de que todos devem pronunciar o mundo para todos os homens e esse pronunciar não pode vir de uns para outros, como forma de depósitos, de doação, mas sim de construção coletiva, vindas de todos e para todos que ali estão integrados no processo dialógico.

Além do aspecto coletivo da dialogicidade, sua prática em contextos educativos demanda que conheçamos alguns dos atributos subjetivos que a caracterizam. A saber, são eles o amor, a humildade, a confiança e o pensar crítico. O que poderia parecer uma postura romântica da prática dialógica, para Freire é uma possibilidade real de vivenciar a verdadeira construção democrática, humanizada e libertária do ato educativo. Já que para ele.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição, se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse essa eliminação de confiança entre os sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (Freire, 1987: 46).

Para Freire, sem o amor, que tudo infunde não há fé e confiança de que podemos buscar no diálogo os caminhos para a liberdade. Se também não buscarmos a humildade para realizar as devidas mudanças na forma de “pronunciar o mundo”, não há como realizá-las, pois, não cabe ao homem, mesmo na situação de oprimido se pautar na arrogância e se rebelar contra o sistema opressor se valendo do mesmo papel daqueles que o oprime. Sem o pensar crítico, não há consciência de seu poder de transformação, de fazer e refazer, de criar e recriar e na crença de que não há um grupo seletivo e eleito de homens mais capacitados, os ditos sábios absolutos que exerce o papel de usurpador e dominador dos povos menos favorecidos, e neste bojo, estão os educandos oprimidos.

Em prol do diálogo verdadeiro, o sujeito educador não deveria ostentar uma postura de autoconfiança, de superioridade e de extrema crença de que no educando exista uma ignorância absoluta, que em sua “inferioridade” ele seja apenas um objeto de dominação, isto é, como o educando-oprimido é visto pelo educador opressor. Se não houver fé nos homens, o diálogo se torna uma farsa, pois para Freire (1987: 46):

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe, mesmo antes que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (Freire, 1987: 46).

Infelizmente, percebemos, claramente, na obra clássica, *pedagogia do oprimido*, que o homem oprimido, o educando, é o ser humano alijado da condição de “ser mais” no sentido de realização da vocação de ser capaz de pronunciar o seu mundo como sujeito, ativo e construtor. É um ser histórico dotado de subjetividade complexa cujos níveis de profundidade requerem, para a sua apreensão, uma “arqueologia da consciência”. Embora seja o portador da esperança de um futuro diferente, ele não está isento ou acima dos conflitos e das contradições do meio social em que vive.

Levar a cabo a pedagogia do oprimido para os contextos educativos deveria ser imperativo por parte de todos os envolvidos na educação. Não apenas educadores, educandos, mas também legisladores, administradores e governantes de todas as instâncias, como federal, estadual e municipal, deveriam assumir a bandeira de luta para modificar, de fato, a situação em que ainda se encontra a educação brasileira no contexto social discutido. As tomadas de decisão para fazer novas políticas públicas, com foco na reestruturação da educação das massas, deveriam ser embasadas em discussões críticas e politicamente bem-intencionada sobre os problemas da educação aqui tratados.

Talvez, por esse prisma, pudéssemos ter a esperança de converter as teorias e método de Paulo Freire em prática recorrente nos atos educativos que elevem os povos oprimidos e, por fim, os liberte da opressão de nosso tempo. Os temas discutidos em suas obras versam sobre a geografia dos problemas inerentes à educação, bem como nos mostra o mapa conceitual para buscarmos os caminhos para a solução de muitos deles, senão de todos!

Para tanto, devêssemos, também, beber da fonte de seu livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) e nos envolvermos mais profundamente ainda no cerne da questão educativa quando nos referimos ao poder intrínseco que tem os educandos e educadores para avançar em sua construção de conhecimentos com foco em uma prática educativa politizada e ética.

Neste livro, o autor nos apresenta inúmeras contribuições para a prática docente e é importante destacar a naturalidade como ele nos apresenta a temática e a forma de tratar as questões levantadas, deixando sua visão política bem demarcada em toda obra, da mesma forma apaixonada e combativa como sempre o fez em suas tantas outras discussões. Freire apresenta a política como algo que merece grande destaque, pois vivemos uma realidade política em que há grande descaso por parte dos políticos com relação às causas sociais pelas quais eles prometem lutar, e, ao mesmo tempo, há um grande vazio e medo das pessoas para acreditar na postura ética e na política daqueles eleitos para governar e acabar com as injustiças.

Destaca-se, também, a crença do autor na impossibilidade de se manter uma neutralidade frente aos fatos cotidianos que cercam o ambiente escolar sem tentar impor suas crenças aos demais, ele acredita veementemente que se pode ter uma condição política desde que se mantenha uma ética moral. E é sobre esta ética que ele apoia sua fala inicial ao convidar os educadores para refletir suas práticas, a partir do entendimento ético que serve como base primordial para o exercício da docência enquanto prática formadora. A tônica de seu discurso continua, portanto, sobre a formação política e ética daqueles que devem ser os porta-vozes dos “esfarrapados do mundo”, ou seja, dos injustiçados e oprimidos, dos relegados pela sociedade. Então, para esses e para todos os tipos de educandos, a postura ética do docente deve ser aquela em que podemos testemunhar nosso compromisso com a verdade, com a decência e, sobretudo, com o respeito às diferenças e limitações do “outro”.

No prefácio da referida obra, em suas primeiras palavras, Freire (1996: 10) deixa claro sobre qual conceito de ética ele se refere e nos convida a refletir sobre o que seria “ser ético” e como devemos levar para a prática pedagógica, para tanto, ele esclarece que

a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos (...) quando, porém falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana (Freire, 1996: 10).

Sob esta ótica, o pensamento do autor é conduzir os educadores para a reflexão sobre quais pilares éticos eles devem alicerçar sua prática. A partir disso, podemos rememorar alguns ensinamentos básicos do mestre Freire para nos conduzirmos em sua trajetória “esperançosa” do fazer a prática educativa: não devemos, então, enquanto educadores e educandos, ou melhor, enquanto seres humanos, acreditarmos que somos seres determinados, mas, sim condicionados a uma historicidade, cultural e genética, mas que, mesmo assim, podemos nos mover em prol de infinitas e constantes construções, pois somos também seres cognoscíveis e criativos. Por esta razão, também não podemos acreditar que

a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em nos convencer de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” (Freire, 1996: 11).

Ao contrário dessa vertente ideológica, que nos relega à condição de passividade e conformismo com a situação de imobilidade e descrença no ser humano e em sua capacidade

de aprendizagens, o que devemos fazer é utilizar o contexto educativo para atuar com as mudanças de tal quadro social. As realidades sociais são atingíveis e passíveis de mudanças pelas classes oprimidas, a partir, sobretudo, da formação crítica e consciente dos povos. Isto já fora enfatizado nesta discussão. Portanto, cabe-nos, de agora em diante, elencar os saberes apresentados por Freire para que aquilo que alguns desejam que seja apenas utopia possa vislumbrar-se como algo concreto e bem orquestrado pelas mãos dos educadores em suas práticas educativas.

Vejam, então, nas palavras de convencimento e lucidez de Freire (1996) o que ele consegue articular tão harmoniosamente em tais saberes. Este autor ressalta que “não há docência sem discência” (Freire, 1996: 12-14). Como sabemos, ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdos. Ensinar não é a ação pela qual um sujeito criador dá forma e alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, se complementam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Devemos acreditar nessa possibilidade e refletir sobre isso na prática educativa, desde o momento de elaboração dos currículos, planos de curso, planos de aulas, além da práxis em si mesma.

Na concepção Freiriana, só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz e que este esteja apto a fazer mudanças significativas em sua vida social e pessoal através de tal aprendizado.

O processo do Ensinar, de acordo com o autor, exige princípios e atitudes inerentes à docência, como: rigorosidade metodológica, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética. Estes princípios deveriam nortear a construção de saberes e nos influenciar na trajetória tão complexa da educação, ensino e aprendizagem.

Na função de educador democrático e crítico, nós educadores devemos construir o espaço para o desenvolvimento da capacidade crítica do educando, sua curiosidade e ação reflexiva. Para tanto, devemos trabalhar com os educandos, com foco na ética, rigor científico com relação ao método de aproximação do conhecimento que deverá ser levado para os educandos.

## 5.2 O ensino de inglês no Brasil enquanto espaço de opressão e exclusão

Esta parte do estudo traz, em linhas gerais, breve histórico do panorama do ensino de inglês no Brasil e aponta, em certa altura, para algumas incongruências percebidas ao longo das leituras reflexivas sobre a temática.

No Brasil, as primeiras experiências envolvendo o ensino-aprendizagem de língua inglesa aconteceram no século XIX, em 1837, no Colégio Pedro II, em São Paulo. A partir de então, esse idioma passou a compor o currículo da instituição, assim como o francês, o latim e o grego. Como resultado das reformas educacionais promovidas pelo ministro Benjamin Constant, em 1889, após a Proclamação da República, o inglês, o alemão e o italiano foram retirados do currículo obrigatório. Porém, em 1911, graças à Lei Orgânica do Ensino do ministro Rivadávia Correa, o Colégio Pedro II assume uma metodologia de ensino para qualificação profissionalizante, mais prática, tendo como resultado da lei também incluso o ensino das línguas estrangeiras vivas, dentre elas o inglês, cuja abordagem passa a desenvolver, não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a habilidade de fala. Na década de 1930, cresce a ênfase dada ao estudo de língua estrangeira, pois a carga horária de estudo do latim diminui e surgem os cursos livre de inglês no Brasil.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sugere o ensino de uma língua estrangeira. E, em 1996, a nova LDB (Lei nº 9.394) é publicada e, a partir de sua determinação, o ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio. Continua existindo uma base nacional comum, que deve ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26).

Por esta razão é que o §5º desse mesmo artigo deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III) (LEFFA, 1999).

Para reforçar a LDB, em 1998, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o terceiro e quarto ciclos da Educação Básica, sugerindo a maneira mais adequada de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas. Ou seja, a intenção é considerar a vivência dos alunos em seus diferentes aspectos; contemplar, através das aulas, o cotidiano dos educandos, utilizar positivamente seu contexto social, econômico, étnico e



cultural, para que eles se conscientizem da importância do estudo desse idioma, bem como percebê-lo como mais uma possibilidade de transformação social, mobilidade e elevação de autoestima. Todavia, como veremos, no item a seguir, o ensino de inglês não tem se materializado na prática pedagógica como previu tanto os PCNs para a educação básica, como previstos nas orientações curriculares para o ensino médio.

O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, no Brasil, se estabeleceu desde sua implantação até a atualidade para atender aos propósitos da classe elitizada e dominante. No século XX, aprender inglês era considerado um bem dos ricos e poderosos, aspecto singular na formação intelectual da sociedade, então vigente; poderia até dizer que era um direito concedido apenas para a elite brasileira. Porém, com o passar dos tempos e da evolução do panorama econômico do Brasil, o aprendizado de inglês se tornou muito importante e necessário como um instrumento de trabalho, por conta do advento da modernização dos mercados e cadeias comerciais produtivas para atender aos mercados internacionais.

Em meados da década de 1970, o aprendizado do idioma passou a ter um valor tecnicista para a formação de mão de obra altamente especializada. Mais uma vez, o propósito dessa formação era a necessidade de preencher as vagas de postos de trabalho nas multinacionais que chegavam ao Brasil, no período de efervescência no plano de desenvolvimento industrial.

Chegamos ao século XXI, ao mundo ultra-globalizado, em que as comunicações são realizadas em cadeia e em segundos. Embora isso seja verdade para algumas sociedades e indivíduos, nem todos têm garantidos seus direitos às tecnologias da informação e seus benefícios. Pressupõe-se que elas deveriam chegar a toda gente do globo, porém isso não ocorre ainda.

Nesse império das comunicações globais, a supremacia da língua inglesa continua a impor seu poder, apesar da diversidade linguística que existe entre os povos, no mundo capitalista e neoliberal, sobretudo no mundo ocidental, é a língua inglesa que tem o papel de encurtar as distâncias e conflitos na hora de negociar com quem tem mais poder econômico e prestígio social no mundo das nações desenvolvidas. Ou seja, a língua inglesa ainda continua sendo um veículo de interações multidimensionais, no que se refere à produção científica, técnica e mercadológica, bem como na formação escolar de grande parte dos estudantes em todos os níveis e em muitas partes do mundo.

Contudo, mesmo diante da importância que tem espaço esse idioma, o seu aprendizado não chega a todas as camadas sociais. Entre elas, citamos aquela em que os

sujeitos dessa pesquisa se incluem: baixa renda, pobres, negros, moradores da zona rural, entre outras características que os classificam negativamente como seres predestinados ao infortúnio, a não deliberação de oportunidades de aprendizagens de linguagens especializadas, como é o caso da língua inglesa.

De modo geral, as demandas que envolvem o panorama educacional do ensino público e gratuito no Brasil representam um grande entrave no desenvolvimento da sociedade e na consequente promoção de cidadania, especialmente no que diz respeito ao currículo escolar, à qualidade e significação da aprendizagem.

No que se refere ao contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o território brasileiro sempre foi e ainda é marcado por influências e atitudes docentes alheias ao cotidiano social, econômico, étnico e cultural dos discentes, especialmente daqueles que frequentam escolas da rede pública de ensino. De um lado, alunos descrentes de seus potenciais de aprendizagem e, de outro, docentes, cujas ações em sala de aula não só contribuem para perpetuar este estado emocional e estático dos discentes, mas também inviabilizam qualquer possibilidade de mudança.

Assim, a necessidade de mudança é latente e urgente, visto que a atmosfera das aulas de língua inglesa continua impregnada de angústias, promovendo e reforçando frustrações, por conta da utilização de metodologias e conteúdos ideológicos de cunho eurocêntrico, que, por sua vez, oprimem, ao mesmo tempo, que imprimem a cultura do “outro”, ou seja, do colonizador, como aquela que suplanta as culturas que diferem daquela de raiz europeia. Nesta ótica, as culturas diferentes são tidas como inferior e invisível para a sociedade neoliberal capitalista. Esta, que no exercício de sua hegemonia, desconsidera os referenciais étnicorracial e cultural dos alunos de classes sociais minoritárias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira apresentam como uma das diretrizes do ensino-aprendizagem, o discurso do educando. Ou seja, aos aprendizes deve ser oferecida a oportunidade de se notarem como seres humanos e cidadãos capazes de agir e interagir no mundo social de forma ativa (BRASIL, 1998). Por esse prisma, Mota (2010) identifica esse viés da educação como pedagogia multicultural, que considera tanto a voz do professor quanto a voz do estudante como elementos importantes na construção de conhecimento, na recontextualização da função política da escola.

Aqui, mais uma vez, podemos perceber que a proposta dos PCNs está distante da prática da sala. E como consequência disso, temos um professor que atua com uma compreensão limitada sobre o conteúdo dos PCNs, porque acreditamos que o que é enfatizado em sua prática é a forma como ele foi formado, talvez tenhamos aqui um ciclo repetitivo de

posturas equivocadas, do tipo: o professor é formado com base em premissas e conteúdos ideológicos eurocêntricos e excludentes, do ponto de vista da formação de educadores crítico-reflexivo.

Como proposta de mudança desse cenário educativo negativo e repetitivo, Celani (2010) afirma que é preciso empenho por parte do professor de língua estrangeira (doravante, LE) ou materna, para que extrapole a mera descrição do sistema linguístico do idioma em questão, e passe a utilizá-lo, em suas aulas, de forma contextualizada, considerando o universo dos estudantes, em suas diversas facetas e que isso, de fato, tenha significado positivo para eles.

Sendo assim, Lopes (2006a), declara que

A problemática do ensino de LEs nas escolas públicas necessita de uma solução para que se revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de LE, vista aqui como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade (Lopes, 2006: 34 ).

Coadunando com essa ideia, Rajagopalan (1998), ressalta que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Nessa direção, Lopes (2006:193) destaca que, “o que está se aprendendo na sala de línguas é o que fazemos o tempo todo como participante do mundo social: construir significados. ”O autor enfatiza a relevância que tem os significados construídos dentro do ambiente escolar e como isso pode refletir no mundo social fora da escola. Ou seja, os efeitos dos significados emanados dos discursos realizados em sala de aula tem grandes impactos na construção das identidades sociais.

A capacidade de se desenvolver a autonomia nos discentes depende, em parte, dos docentes, pois é preciso criar condições favoráveis para que os alunos aprendam a construir seu próprio conhecimento. Esse pensamento tem permeado os temas de estudos de Paulo Freire e de outros pensadores da educação. Dessa forma, quando se discute sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, deve-se considerar que esse universo também é influenciado por resultados de estudos, tendências diversas, inclusive de cunho político e emocional que podem e devem influenciar as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas públicas.

Schütz (2007), também enfatiza a importância da autonomia dos educandos, quando diz que cada aprendiz constrói seu próprio aprendizado, baseado em experiências de fundo

psicológico resultantes de sua participação ativa no ambiente em que esse aprendizado acontece.

Vale salientar que, quando aprendemos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre a nossa própria língua materna, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados sem contar com o exercício de tolerância que nos é conferido quando aprendemos a ver a outra cultura como algo novo.

Dessa forma, ficamos mais abertos às novas formas de viver de outros povos, como também nos conduz a conhecermos melhor até mesmo muitos elementos até então desconhecidos para nós da nossa própria cultura. Esse tipo de transformação é necessária para a maturação do indivíduo e sabe-se que quando esse cresce, em muitos sentidos de sua vida, a sociedade também é refletida, podendo tornar-se mais aberta e flexível na recepção do novo.

Apesar dos avanços científicos e tecnológicos e das teorias de ensino-aprendizagem humanística e sócio-interacionista, as aulas de língua inglesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e na EJA ainda se resumem na apresentação de estruturas gramaticais descontextualizadas. Muitos docentes ainda insistem em levar para as salas de aula apenas conteúdos gramaticais, desconexos, bem como exercícios escritos e/ou orais de estruturas cristalizadas, sem objetividade para a aprendizagem da língua alvo pelos alunos.

Assim, tais profissionais continuam acreditando que exercícios de fixação de estruturas gramaticais ou do léxico podem produzir um real aprendizado de língua inglesa, uma vez que os resultados dessa prática de ensino e aprendizagem, com seu aspecto estruturalista e mecanicista, vêm causando insatisfação e desânimo em professores e alunos que participam desse processo que já há muito estão fadados ao fracasso.

No momento em que se trabalha a realidade dos estudantes em seus diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, faz-se notória a identificação com que o alunado percebe estar inserido, principalmente pela variedade de assuntos atuais abordados em textos em língua inglesa. Isso possibilita a discussão de temas transversais os quais podem permear, por viés da atualidade, contemplando assim as experiências diárias presenciadas pelos estudantes e promovendo uma facilitação de conhecimento, não só estaremos formando apenas bons leitores de alguma língua estrangeira, mas também, formaremos cidadãos pensantes que certamente refletirão a realidade pautada no bom senso e na justiça.

Deve-se acreditar que os acontecimentos vigentes no século XXI, principalmente no que tange a rapidez com que a tecnologia está se expandindo e se atualizando, exigem dos

jovens, habilidades peculiares que os possibilitem sobreviver em meio à selva competitiva que é essa aldeia global do capitalismo neoliberal.

Vale salientar ainda que, grande parte dos professores trabalha com este público e precisa lançar mão de instrumentos que os permitam atingirem seus objetivos de ensino junto aos seus alunos, senão todos, mas a maioria desses estudantes desestimulados pelo contexto social atual. É notório que existem poucos programas nos meios de comunicação, como TV e rádio, que estimulam a intelectualidade e a vontade de aprender algo realmente útil para as pessoas que os assistem ou ouvem e este desafio cabe aos educadores, visto que estes em parceria com seus alunos, pais e demais membros da comunidade escolar, construam o conhecimento a partir das vivências e experiências ao longo dos caminhos trilhados.

Certamente, a leitura instrumental<sup>10</sup> de textos que tratem dos mais diversos assuntos em volta do mundo poderá realizar o que os discursos vazios dos diálogos descontextualizados de muitos livros didáticos de língua inglesa nunca conseguiram realizar, que é desenvolver nos alunos um nível de leitura e interpretação alcançadas por poucos em toda a história do ensino de línguas estrangeiras nas instituições educacionais.

A maioria dos professores de língua inglesa não utiliza a abordagem instrumental por acreditar que esta não terá sucesso, julga seus estudantes incapazes de interpretar a própria língua quanto mais uma língua estrangeira, onde todos os aspectos culturais são diferenciados pela vivência diária de sua própria cultura que, muitas vezes não tem quase nada em comum com a cultura do outro. Na verdade, esse tipo de postura expressa certa limitação de pensamento em relação ao ensino de leitura instrumental, porque este não se prende apenas a falar de culturas estrangeiras, já que é possível apresentar assuntos atuais e de interesse comum a todos nos textos levados para as aulas propostas.

### 5.3 O aprendizado de língua inglesa a partir da EJA: utopia ou possibilidade

Pensar positivamente na possibilidade de aprendizado significativo e contextualizado de qualquer disciplina do currículo da educação brasileira, tendo como base os referenciais didáticos e pedagógicos tradicionalmente e exaustivamente utilizados, exige muito empenho para realização de grandes mudanças. Em se tratando do aprendizado de língua inglesa, o desafio torna-se ainda maior. Ou seja, já é sabido que os números que representam os índices da qualidade do ensino e aprendizagem dessa disciplina no Brasil, de modo geral, nunca foram positivos quando comparados aos referenciais de qualidade de educação de nações

---

<sup>10</sup> A leitura instrumental refere-se a uma abordagem de ensino de leitura em línguas estrangeiras com ênfase na aquisição de algumas estratégias cognitivas e linguísticas para aproximação com os sentidos do texto.

desenvolvidas. E quando o viés é o aprendizado de língua inglesa na escola pública, na zona rural, no turno noturno, surge uma avalanche de entraves e obstáculos que, eficientemente, distanciam o aprendizado necessário dessa disciplina, a partir dos referenciais dos educandos, respeitando seus contextos socioeconômico, histórico-cultural e étnico.

Definitivamente, as práticas docentes e de outros atores da educação: direção, coordenação, etc., cada vez mais evidenciam o fato de que o ensino de língua inglesa na escola pública convence os educandos a seguirem o curso inverso do que é proposto pelo Ministério da Educação, através de seus programas, portarias, leis e diretrizes. Mas, o que significa seguir o curso inverso? A resposta para essa pergunta é tão evidente, que não mais é notada. O insucesso do ensino e aprendizado de língua inglesa na escola pública vem historicamente se consolidando de tal forma que não causa mais estranheza. Ou seja, as comunidades internas e externas dos espaços de educação aceitam e legitimam o estudo e aprendizado dessa disciplina apenas porque a mesma integra o quadro de disciplinas que compõem o currículo da educação nacional e, por isso, torna-se uma obrigação, não uma necessidade. A importância do estudo da mesma não ultrapassa fins burocráticos.

O aprendizado de língua inglesa que deveria representar uma possibilidade, não somente para se conhecer uma cultura diferente, mas também uma oportunidade para o desbravamento de fronteiras, alçar novos horizontes, superar obstáculos socioeconômicos, histórico-cultural e étnicos, vislumbrar um futuro diferente e melhor; se restringe a um faz de contas. Pois, as aulas acontecem de forma descontextualizada, sem o cuidado de contemplar as necessidades de aprendizagem dos discentes. Tudo é feito de forma alheia à realidade destes que, por sua vez, não aprendem e não são motivados a aprender uma língua que, para eles, diante de tais circunstâncias de ensino e aprendizagem, não tem nada a ver com a sua rotina, ou sequer poderá fazer parte de seu futuro profissional e/ou acadêmico.

#### 5.4. Uso de aportes didáticos nas aulas de Língua Inglesa na EJA

As discussões acerca da adequação de materiais didáticos utilizados nas escolas públicas, de modo geral, ultrapassaram os muros acadêmicos e conquistaram lugar quando a questão é a qualidade da educação ofertada nessas instituições. Diante do exposto, podemos chegar à conclusão de que os livros não possuem conteúdos relevantes, não estimulam o pensar por parte dos estudantes e ainda perpetuam a autoridade dos que sabem diante daqueles que nada sabem e estimulam a memorização de conceitos (Pretto, 2008).

No que se refere ao uso de aportes didáticos, o Governo Federal, através do MEC, elaborou e disponibilizou um módulo com orientações e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula de língua estrangeira da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No geral, esse material propõe aos docentes a realização de aulas interativas e dialogadas, tendo sempre como foco a aprendizagem significada dos alunos, a partir dos referenciais destes. Ou seja, a proposta é oferecer aos alunos oportunidade para relacionar as vivências do cotidiano social em sala de aula, negociando e fazendo trocas com outros pares, nas práticas discursivas.

Apesar de o mesmo ter sido elaborado com o intuito de atender às necessidade de discentes em contextos diversos, percebe-se que os temas trabalhados nas aulas estão limitados a um tipo de aula tradicional, em que não há oportunidade para o diálogo e a construção real de significados. Na verdade, não se pode perceber um ponto de encontro entre os discursos de sala de aula e a vida fora dela. O contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na EJA, então parece estar estagnado no modelo tecnicista, da década de 70, quando cabia aos alunos apenas repetir estruturas gramaticais, que, por sua vez, eram ensinadas fora de um texto ou contexto. Talvez, por essa razão, parece utopia aprender uma língua estrangeira na escola pública, sobretudo, na EJA.

## 6 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a base metodológica e o conjunto de diretrizes que orientaram este trabalho. Tratamos dos procedimentos utilizados, a maneira como os dados foram recolhidos; descrevemos os sujeitos pesquisados, bem como cada instrumento de recolha que foi utilizado e para qual objetivo e, por fim, procedemos com a análise dos dados.

A investigação foi desenvolvida em três momentos distintos: o primeiro, em Portugal, foi usado para realizar parte da pesquisa bibliográfica (a outra parte foi feita no Brasil). Nesse período buscamos nos apropriar do conhecimento sobre temas relacionados à pesquisa em educação e, nesse mesmo tempo, também aprofundamos o conhecimento teórico sobre metodologias qualitativas e quantitativas junto aos pesquisadores de educação na UTAD. No segundo momento, fizemos a pesquisa de campo, no Brasil, na região rural eleita para o estudo, em Feira de Santana. Já o terceiro momento, também, na Bahia, consistiu em complementação de dados, análise e finalização da escrita.

Neste trajeto metodológico, a investigação buscou aportes para adentrar o meio rural, conhecer sua realidade social e, diante da proximidade e vivência com os atores sociais da pesquisa, intencionamos entender a relação desses com o universo escolar, os textos e contextos ideológicos de língua inglesa, forma de apresentação dos discursos pedagógicos associados à construção de identidades.

Desta forma, esta pesquisa realizou-se, a partir de etapas interdependentes, com base em pesquisa qualitativa, mas com alguma complementação de base quantitativa. Assim, tornou-se possível fazermos uma construção criativa das reflexões e um olhar problematizador sobre o objeto da pesquisa. Na primeira etapa, a pesquisa bibliográfica propiciou a fundamentação teórica necessária à compreensão do contexto e suas especificidades; na segunda, procedemos à complementação com pesquisa documental, na busca de informações, documentos como o planejamento anual da escola onde realizamos a pesquisa, planos de aula, relatórios, fichas de observação do professor, entre outros, importantes para subsidiar o processo de análise; e na terceira, realizamos a pesquisa de campo.

A fundamentação teórica teve como lastro a revisão bibliográfica, a qual direcionou o caminho para o embasamento necessário à “interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados” (Lakatos; Marconi, 2003: 224) e compreensão dos fenômenos observados. A revisão bibliográfica foi importante e necessária para subsidiar o processo de análise.



A pesquisa de campo foi realizada na região rural, especificamente, na localidade de Maria Quitéria, em Vila Esmeralda, em Feira de Santana, na Bahia, uma das áreas onde há mais afrodescendentes, (em comunidades quilombolas) por ser também uma das maiores localidades rurais em número de habitantes, com as características identificadas da população-alvo deste trabalho: negros e negras de baixa renda, que vivem do campo, em situação de desigualdade e exclusão social.

A pesquisa de campo, de cunho qualitativo, possibilitou o desenvolvimento de análises mais aprofundadas sobre as questões aqui colocadas e a obtenção de uma visão mais acurada dos aspectos relacionados com os processos de construção de identidade e ensino-aprendizagem de língua inglesa. Neste sentido, tornou-se necessário um contato direto com a realidade, mediante observação, embasada pelo discernimento e atitude de prontidão, e entrevistas semi-estruturadas, visando uma maior precisão e fidedignidade da informação, conforme roteiro nos anexos.

Para possibilitar melhor compreensão da realidade, também procuramos conhecer a percepção dos agentes envolvidos sobre a relevância dos processos desenvolvidos em seu contexto educativo. Buscamos compreender os aspectos relacionados com as práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa, na EJA e sua associação com a construção de identidades, bem como os tipos de discursos utilizados na comunicação entre o professor e os alunos e, por fim, a forma de interação que motivou o processo.

Além dos dados qualitativos, que permitem desenvolver análises mais abrangentes sobre a essência dos fenômenos observados, utilizamos também o levantamento de dados por questionário, o qual foi realizado de forma presencial, em sala de aula, ou na biblioteca da vila rural, de Vila Esmeralda, em Maria Quitéria, quando a escola estava em recesso ou quando ocorria cancelamento das aulas por algum acontecimento inusitado, e toda escola era fechada.

O desenho metodológico foi feito, a partir das questões e dos objetivos previstos para o desenvolvimento da pesquisa. Já a definição dos procedimentos para sua realização considerou pontos fortes e limitações do método escolhido. Optamos pelo Estudo de Caso. Para tanto, nos pautamos em vários pesquisadores dessa linha metodológica, entre eles, enfatizamos Yin (2010).

Sabemos que o autor é um dos clássicos estudiosos deste método, e porque não dizermos, o mais importante. Por isso, para embasar os estudos desta metodologia, Yin (2010) foi o principal autor estudado e a base para a compreensão e fundamentação metodológica, especialmente pela forma didática que discute o assunto, juntamente com autores como Almeida e Pinto (1995), Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987, 2011) e outros.

Yin (2010: 24) afirma, entre outras coisas, que “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos [...]” (Yin, 2010: 24). No decorrer da apresentação deste capítulo, aprofundamos mais sobre este método.

Ao longo do trabalho de pesquisa, houve preocupação em buscarmos o suporte teórico de autores consagrados nos domínios da pesquisa qualitativa para dar mais sustentabilidade às análises realizadas, como Lincoln e Guba (1985, 1994), Lüdke e André (1986), Serrano (1994) e Aires (2011) entre outros.

Por fim, apresentamos o embasamento teórico sobre a pesquisa em questão, destacando pontos convergentes e divergentes. Nessa mesma direção, tratamos dos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa, na qual este trabalho se situa e depois, abordamos o estudo de caso e a metodologia selecionada para a coleta e análise dos dados, a partir de Bardin (2011). Antes, porém, como ponto de partida, fazemos referência aos pressupostos filosóficos da pesquisa, os quais julgamos serem de grande pertinência para darmos partida à trajetória de qualquer investigação científica.

## 6.1 Os pressupostos filosóficos da pesquisa

Para entendermos os pressupostos filosóficos da pesquisa, nos embasamos inicialmente, em Guba e Lincoln (1994), que definem o conceito de paradigma como sendo uma visão de mundo, uma perspectiva geral, ou seja, uma forma de analisar a complexidade do mundo real. Por esse prisma, concebemos a ideia de realidade como sendo aquela diretamente ligada ao conceito de paradigma. Ainda conforme esses autores, um paradigma pode ser visto como um conjunto de crenças básicas (ou metafísicas). O paradigma também representa uma visão de mundo que define, para seu portador, a natureza do “mundo”, o lugar do indivíduo neste mundo e a extensão das possibilidades de relações entre este e suas partes (Guba e Lincoln, 1994:107).

O paradigma ainda pode ser visto como os fundamentos da prática científica, isto é, ele dá suporte e direciona determinadas ações aceitáveis como plausíveis. Além do arcabouço teórico, ele comporta a prática socializada, os valores, as regras de aceitação, os pressupostos sobre o mundo e as formas como uma comunidade ou grupo interrogam o mundo.

Assim, Guba e Lincoln (1994) caracterizam um paradigma como sendo um sistema abstrato que envolve questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. A ontologia diz

respeito à natureza da realidade e a sua cognoscibilidade; a epistemologia, à relação entre o conhecedor e o conhecimento; e, por fim, a metodologia, em que ele se relaciona à maneira de o investigador produzir o conhecimento.

Esses mesmos autores classificam os paradigmas em positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo, os quais abrangem uma variedade muito grande de quadros teóricos. O positivismo refere-se à visão clássica que advoga a existência de uma realidade externa dirigida por leis naturais, sendo função de a ciência desvendá-las (Guba & Lincoln, 1994). A ênfase é colocada na observação como meio para alcançar a verdade que está “lá”, no real, e por esse prisma, os fatos são tidos como a realidade.

Já o pós-positivismo amenizou o determinismo positivista ao reconhecer que se pode apreender a realidade apenas parcialmente. Mesmo crendo na existência de um mundo externo, os pós-positivistas reconheceram a influência do investigador sobre o investigado e vice-versa.

A teoria crítica, na forma descrita por Guba e Lincoln (1994), concebe a realidade como estruturas constituídas, historicamente, que limitam as ações das pessoas. A investigação é devotada à transformação, de modo que a pesquisa tem como objetivo atingir a “verdadeira consciência”. Porém, mundo e consciência dão-se ao mesmo tempo. A limitação do marxismo clássico foi pressupor o primado do mundo, anulando o papel da subjetividade na objetividade.

Na visão construtivista, conforme Guba e Lincoln (1994), as realidades são compreendidas na forma de múltiplas e intangíveis construções mentais que, por sua vez, se baseiam em experiências sociais, localizadas e específicas em sua natureza. Dito de outra forma, embora o homem seja um ser social e possa, dessa forma, compartilhar elementos de sua composição e atuação social, ele também é um ser individual, que negocia a construção do conhecimento, a partir da interação com seus pares. Assim, o investigador qualitativo pode contar com os respondentes da investigação e suas experiências para realizar suas elucubrações científicas.

Por fim, vale ressaltar os aspectos relativos aos paradigmas e ao modo de formular a questão desta pesquisa. O positivismo e o pós-positivismo, baseados na crença da apreensão, respectivamente, total e parcial da realidade, representariam as concepções dos alunos sobre sua identidade construída, a partir da ideia de um determinado grupo hegemônico de cultura dominadora.

A teoria crítica, como descrita por Guba e Lincoln (1994), preocupada em “desalienar” as pessoas, destacaria a mudança de concepções e traria a possibilidade de redimensionar o

conhecimento de si e sua relação com o outro no processo de construção identitária. Já o construtivismo, ao reconhecer a multiplicidade de perspectivas acerca da realidade e a ligação pensamento-experiências, pergunta: como os alunos afrodescendentes constroem suas concepções e percepções sobre construções identitárias? De que forma suas experiências e os “outros” interferem neste processo? A pergunta é formulada em termos de “como” ou “de que forma”, pois a preocupação é com o processo, o entendimento do fluxo das experiências. Por esse motivo, nos afinamos com esta perspectiva paradigmática nesta pesquisa.

No sentido de avivar mais as principais ideias sobre o papel dos paradigmas nas Ciências Sociais e Humanas, apresentamos, a seguir, alguns aspectos do debate acerca dos paradigmas e sua influência na área de Educação. É importante salientar o pensamento de Santos (2005) sobre a concepção humanística das ciências sociais, como agente catalisador para a fusão das ciências naturais e sociais. Nessa direção, em seu pensamento, a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, deve estar posicionado no centro do conhecimento. É nesta perspectiva paradigmática que lançamos o olhar para o objeto desta pesquisa.

## 6.2 Os paradigmas da pesquisa em educação: o debate continua

Na década de 80, na área da pesquisa em educação, assim como em outros campos da pesquisa das Ciências Sociais e Humanas, o diálogo sobre os paradigmas filosóficos, entre pesquisadores qualitativos e quantitativos, não fluía como uma “boa conversa”, mas, sim, como uma disputa travada nas bases de pensamentos simplistas que tentavam caracterizar o novo paradigma: naturalista/construtivismo em oposição ao positivismo. Assim,

onde antes dominavam estatísticas experimentais, passam a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia; onde a expressão “estamos a fazer ciência” era um princípio aceito por todos os investigadores, enfatiza-se, agora, a mudança social, a etnicidade, o gênero, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre investigador e investigação (Aires, 2011: 6).

Entre as questões tratadas em tais diálogos, está justamente a ideia de que não havia, na verdade, um novo paradigma. Isto foi defendido pelos adeptos ao positivismo, ou seja, por aqueles que acreditam na hegemonia dos saberes científicos que, por sua vez, poderiam ser medidos, comparados e calculados e apresentados como resultados absolutos, obtidos de uma realidade factível, a qual pode ser mensurada e que se apresentava em sua total objetividade ao seu pesquisador e, além de tudo, aquela que pode ser reconhecida como ‘real’ em qualquer lugar do mundo.

Por outro lado, os pesquisadores qualitativos defendem que os três paradigmas sucessores do positivismo: pós-positivismo, teoria crítica e naturalista/construtivista suas tradições, bem como as dimensões metodológicas sejam considerados o esteio das crenças científicas e filosóficas que geram ação no campo investigativo, com vista à descrição, análise, interpretação e compreensão da complexidade do mundo real.

Também há caracterizações referentes ao paradigma qualitativo que o descreve em termos mais ampliados, tais como: quantidade *versus* qualidade, descritivo *versus* interpretativo, objetivo *versus* subjetivo, entre outras. Estas dimensões dos paradigmas trouxeram confusões para sua compreensão e uso na ciência da educação. Por esta razão, uma das críticas feitas aos pesquisadores qualitativos refere-se ao fato de estes, em sua grande maioria, rejeitar a possibilidade de trabalhar com expressões quantitativas por receio de macular o quadro paradigmático de suas pesquisas. Por exemplo, em vez de usar números para expressar uma dada quantidade retirada de um “todo”, os autores qualitativos optam por utilizar expressões como: *a maioria* dos sujeitos, *muitos* dos entrevistados.

Para os positivistas, a expressão maioria, por exemplo, pode significar diferentes quantidades exatas de coisas: maioria de 100 poderia ser 98, 90, 70 e cada uma tendo um valor diferente relacionado ao que se pretende descrever ou constatar. Este exemplo elucida o fato de que não podemos definir o paradigma, a partir de sua comparação entre *quantidade* e *qualidade*. Esse foi um dos grandes entraves dos debates sobre paradigmas na década de 80.

Na verdade, o ponto que devemos enfatizar sobre esse aspecto é que a corrente positivista já deixou de ser essencial e hegemônica e novas concepções paradigmáticas passaram a exercer influência nas ciências, sobretudo, nas Ciências Humanas e Sociais, embora de forma indeterminada, às vezes, confusa, irreconciliável com suas próprias posições filosóficas, heterogêneas e com referências a diferentes doutrinas. É importante dizer que essa forma de caracterizar os paradigmas qualitativos foi cunhada pelos críticos anti-naturalistas/construtivistas.

Dessa forma, o considerado “novo paradigma”, na visão de vários cientistas sociais, traz sua vasta ramificação, métodos e tradições, a saber: fenomenologia, interacionismo simbólico, behaviorismo naturalista, etnometodologia, psicologia ecológica em (Patton, 1986); etologia, observação participante e não participante, jornalismo investigativo, fenomenologia, estudo de caso, história oral, história natural (no campo da antropologia), trabalho de campo, etnografia da comunicação, etnometodologia, etnografia e etnologia em (Walcott, 1982); paradigma naturalista, construtivista, fenomenológico, subjetivista, estudo de caso, qualitativo, hermenêutico e humanístico em (Lincoln e Guba, 1985).

É importante salientar que todas essas abordagens apresentavam entre si diferenças significativas quanto aos aspectos relacionados ao fazer da pesquisa qualitativa, como a definição do que seria a realidade e sua natureza, o campo de investigação, a forma de descrever os dados, apresentação e análise dos resultados e os méritos dos métodos que qualificam tais resultados.

Assim, na concepção da Nova Filosofia da Ciência, a pesquisa qualitativa apresenta-se como um resultado da revolução científica, que veio para substituir o antigo paradigma. Para Guba (1990:17), o paradigma é um esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a ação”. Sendo assim, para cada paradigma há um conjunto também de exigências específicas para o investigador, sobretudo, com relação às questões por ele formuladas e as interpretações que faz dos problemas por ele identificados.

Guba e Lincoln (1994:107) reafirmam que o paradigma “represents a *worldview* that defines, for its holder, the nature of the ‘world’, the individual’s place in it and the range of possible relationships to that world and its parts, as cosmologies and theologies do”. Dessa forma, há uma relação intrínseca entre a visão de mundo, a natureza, e a maneira de interpretação de quem o observa. Dito de outra forma, o paradigma se fundamenta nas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas para embasar qualquer que seja o tipo de investigação científica.

Em outras palavras, a investigação qualitativa busca utilizar-se de ferramentas e práticas de pesquisa que se fundamentam em questões originadas nos contextos em análise. Assim, os fenômenos são estudados de forma interativa, em contextos naturais, nos quais são focados temas como história pessoal, biografia, gênero, classe social, etnia das pessoas que o investigador descreve e por sua própria história (Aires, 2011:13).

Muito ainda poderia ser apresentado acerca dos debates sobre os paradigmas que alicerçam a pesquisa educacional. Porém, até o ponto discutido, salientamos a contribuição significativa dos autores referidos e sua preocupação em deixar seus pontos de vista, de forma crítica e contundente, sobretudo, com relação ao paradigma construtivista. Ademais, Aires (2011: 6) lembra-nos que

a expansão da educação em nível mundial desencadeou a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas (Aires, 2011: 6).

Portanto, rever as questões dos paradigmas, no contexto atual de investigação científica em educação, é fundamental para que o pesquisador possa desenhar sua trajetória investigativa alinhando-a ao arcabouço ontológico, epistemológico e metodológico que coadunem, por sua vez, com as “múltiplas realidades” a serem investigadas em seu contexto socialmente e culturalmente referido.

Diante do exposto, justificamos nossa opção em desenvolver este trabalho na perspectiva da abordagem qualitativa e, sobretudo, com foco na linha do paradigma naturalista/construtivista, no qual acreditamos estar bem inscrito nosso objeto de pesquisa: construção identitária de sujeitos afrodescendentes, de classe social baixa, com perfil étnico em situação de exclusão social, racismo e discriminação aliado ao contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa.

Dessa forma, amparados nesse arcabouço, pretendemos compreender e explicar as múltiplas possibilidades de realidades subjetivas e subjacentes aos fatos observados. É, portanto, fundamentados no esteio do paradigma naturalista/construtivista que nos encontramos abertos para interagir com os sujeitos pesquisados, seus mundos simbólicos e as possíveis representações das realidades por eles construídas e/ou apreendidas.

Para tanto, seguimos os traços essenciais da investigação qualitativa descritos por Flick (2005: 4) como “correta escolha de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas”.

### 6.3 Abordagens qualitativas: aspectos gerais

Nesta pesquisa, investigamos as concepções sobre construção de identidade dos alunos afrodescendentes, do ensino público noturno, nível médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em contexto de exclusão social, a partir do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, levamos em conta suas experiências de sala de aula, no meio social onde vivem: a zona rural, e suas próprias concepções sobre o ensino de língua inglesa, bem como os tipos de discursos pedagógicos veiculados na sala através dos diversos textos e contextos.

Como se sabe, uma das relevâncias da pesquisa é estimular a reflexão sobre o objeto de investigação pretendido. Para tanto, o pesquisador deve desenvolver uma atividade sistemática de busca de evidências que o ajude a formular questões e afirmações sobre o fenômeno a ser estudado. Assim, apresentaremos os fundamentos filosóficos e científicos,

bem como os procedimentos metodológicos que lhes deram fundamentação e sustentação que o rigor científico exige para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Conforme Quivy e Campenhoudt (1998: 25), “toda investigação deve, portanto, responder a alguns princípios estáveis e idênticos, ainda que vários percursos diferentes conduzam ao conhecimento científico”. Seguindo este raciocínio, o investigador deveria ser fiel aos princípios fundamentais do procedimento científico, a saber: a ruptura, a construção e a verificação.

Sobre a ruptura, os autores afirmam que o investigador deve romper com os preconceitos e as falsas evidências que o mesmo traz em sua bagagem “teórica”. Mas esta ruptura só poderá ocorrer se houver um sistema conceitual organizado, embasado na lógica que o investigador supõe estar na base do fenômeno. A partir disso, é possível estruturar a pesquisa, buscando-se construir “as proposições explicativas do fenômeno, a estudar e prever qual o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e as consequências que logicamente devem esperar-se no termo da observação” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 26). Como bem sabemos e rechaçam os autores citados, uma proposição científica só pode ter estatuto científico se puder ser verificada pelos fatos. Dessa forma, a verificação e a experimentação são princípios fundamentais do procedimento científico.

Em consonância com as bases filosóficas assumidas neste texto e com a questão problema da pesquisa, buscamos investigar sobre a construção de identidade dos alunos afrodescendentes do ensino noturno, na zona rural, em contexto de exclusão social. É importante salientar que nos embasamos na abordagem qualitativa em sua maior abrangência, mas também buscamos o aporte da visão quantitativa como parte complementar para o sustentar a análise de dados.

Para Serrano (1994), a investigação qualitativa é um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação dirigida, sobre a qual se tomam decisões sobre o fenômeno questionável. Além disso, a metodologia refere-se a um conjunto de procedimentos (as etapas da pesquisa) racionais, baseados em regras que visam a atingir um objetivo determinado (a compreensão de algum fenômeno).

A principal característica da pesquisa qualitativa é tentar dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para elas. Sabemos que a metodologia qualitativa domina grande parte das pesquisas atuais no campo da Educação. Conforme afirmam Bodgan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem “que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência



natural” (Bodgan e Biklen, 1994: 48). Essa presença baseia-se na sua possibilidade de revelar os processos educacionais e o cenário escolar “por dentro”. Ele abre a possibilidade de trazer para a Academia o ponto de vista dos atores sociais que estão sendo foco do estudo.

Em especial, no caso das Ciências Humanas, que investigam um objeto de natureza dinâmica – a vida social –, que está em constante fluxo e mudança, inibindo a contemplação presente da realidade, a própria pesquisa é levada a questionar os processos e a se fazer como tal. A ligação sensível entre todas as coisas e uma relativa liberdade de movimento, em torno delas, proíbe os cientistas sociais de terem certezas acerca do comportamento humano. Lüdke e André (1986) especificam que no campo da Educação, área de particular interesse, ocorre a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.

Além disso, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo. Os dados coletados são, predominantemente, descritivos e a preocupação é com o processo, bem como com o produto. A partir do ponto de vista desta proposta, o significado que as pessoas dão à sua vida são focos de atenção do pesquisador que, por sua vez, se preocupa em capturar a perspectiva dos participantes.

As características da pesquisa qualitativa são bastante correntes entre os pesquisadores no campo da Educação, conforme já referimos. Seleccionamos as principais, que são especialmente definidas por Lincoln e Guba (1985), Bodgan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Serrano (1994) e Aires (2011):

1) O pesquisador é considerado instrumento de pesquisa, que pode recorrer às suas experiências, ao seu conhecimento tácito e aos seus pressupostos existenciais para coletar os dados, compreendê-los e interpretá-los.

2) A pesquisa qualitativa apresenta dados descritivos, que são abordados interpretativamente. Eles são coletados sob a forma de palavras, imagens que buscam traduzir tanto quanto possível como as coisas aconteceram. Geralmente, contém citações literais, figuras e outros recursos que ajudam a reconstituir o cenário investigado, de modo a oferecer uma visão “holística” do contexto da pesquisa. Os dados tendem a retratar as experiências como elas são “experimentadas” pelos participantes da pesquisa, buscando traduzir a maneira como eles estruturam, percebem e dão sentidos a elas.

3) O ambiente natural é a fonte direta dos dados. Refere-se às situações onde ocorre a pesquisa, sejam correntes ou arranjadas. A pesquisa qualitativa exige o contato prolongado com o campo onde se desenvolve a investigação. É através dessa tentativa de inserção no

ambiente dos participantes da pesquisa que se pode descrever e selecionar os aspectos julgados centrais para os indivíduos.

4) A compreensão do processo ocupa lugar relevante para os pesquisadores qualitativos, que desejam saber como os fenômenos ocorrem a partir de suas características internas.

5) A busca do significado que as pessoas dão para as coisas é o ponto central da pesquisa qualitativa. Como o conhecimento da realidade é perspectivo, ou seja, dá-se por perspectivas diversas, importa trazer o ponto de vista subjetivo para o entendimento da realidade.

6) O método de análise é indutivo, de modo que não se trabalha com nenhuma teoria ou hipóteses, a priori, mas busca a compreensão a partir dos dados. Isso não significa que o pesquisador entra em campo descarregado de seus pressupostos, mas que, ao contrário, eles interferem na condução da pesquisa. Tampouco significa a inexistência de um quadro teórico que sustente a coleta e a análise de dados.

#### 6.4 Problemas da abordagem qualitativa

Apesar de a diversidade de perspectivas de investigação qualitativa e seu alcance nas Ciências Humanas e Sociais serem muito visíveis e abrangentes nos postulados científicos, não poderíamos negar que alguns problemas são apontados na literatura. Tais problemas se relacionam não somente ao caráter do “quê” e do “como” investigar, mas, sobretudo, à forma de expressão da análise, interpretação e apresentação dos dados da pesquisa qualitativa. Nesta direção, o período da crise de representação protagoniza uma ruptura profunda entre as posições totalmente positivistas e as interpretativistas/qualitativas, em meados da década de oitenta do séc. XX.

Dessa forma, pesquisadores como Aires (2011) e Flick (2005) apontam para a crise de representação e legitimidade dos achados da pesquisa qualitativa, tendo como uma de suas bases fundamentais o texto. Flick (2005: 29) afirma que o texto constitui os dados essenciais das descobertas de uma pesquisa, além de ser a base de interpretação das mesmas, e, por fim, é a forma de apresentação e comunicação dos resultados.

Portanto, o texto está para a investigação qualitativa como um modo de edição da realidade através da análise e interpretação do pesquisador. Por conta disso, instala-se a questão geradora das crises acima referidas: “o que acontece na tradução da realidade para o

texto? E o que sucede na retradução do texto para a realidade ou na inferência da realidade a partir do texto? ” (Flick, 2005: 30).

Entendemos que a entrevista, por exemplo, é um dos textos com o qual o pesquisador transita entre a realidade natural e a realidade captada por ele, através dos registros das narrativas realizadas com este tipo de instrumento de coleta de dados. Assim, na entrevista, as impressões subjetivas, as interpretações, análises e representações da realidade pesquisada constituem os achados, ou seja, as descobertas que são traduzidas e comunicadas em forma de um texto reeditado de tal realidade.

Porém, a dificuldade de distanciar a relação intrínseca entre texto e realidade a uma simples representação de dados factíveis foi objeto de longos debates que trouxeram, por sua vez, como tônica da crise de representação da pesquisa qualitativa, a ideia de que “os investigadores sociais captem diretamente a experiência vivida. Esta experiência, afirma-se, é criada no texto pelo investigador” (Flick, 2005: 30). Seguindo esta crise, a questão posta é quanto ao que podemos considerar legítimo ou não com relação aos critérios clássicos de controle para a investigação qualitativa. Isto é, em que dimensão poderia se considerar “os pontos de vista subjetivos socialmente partilhados, com base na qual seja possível validar ‘a sua representação’, nos textos e outros produtos da investigação” (Flick, 2005: 31).

Na mesma direção, Aires (2011) reflete sobre tais crises paradigmáticas e corrobora com as ideias aclaradas nesta discussão. Assim, para ela também

os investigadores qualitativos nas ciências sociais enfrentam a *dupla crise* de representação e legitimação. Estas duas crises são codificadas de múltiplas formas na teoria social e associam-se aos procedimentos interpretativos, linguísticos e retóricos. Em face de alguns procedimentos chave da investigação qualitativa, tais como “o investigador qualitativo é capaz de captar directamente a experiência vivida” (Denzin& Lincoln, 1994:11), a perspectiva linguística afirma que esta experiência é criada no texto social escrito pelo investigador. Esta primeira crise de representação emerge num quadro que estabelece a ligação directa entre a experiência e o texto problemático. A segunda crise surge da contestação dos critérios tradicionais de avaliação e interpretação das problemáticas de pesquisa qualitativa. Os conceitos de validade, generalização e fiabilidade são repensados e abre-se uma nova discussão sobre a avaliação dos estudos qualitativos na pós-modernidade (Aires, 2011: 12-13).

Para tratar das questões da validade, fiabilidade dos dados e resultados da investigação e, ao mesmo tempo, atenuar os possíveis problemas que estas podem trazer para a pesquisa qualitativa, alguns critérios básicos são recomendados, a saber: conferir a credibilidade do material coletado, zelar pela fidelidade na transparência e rigor na transcrição dos dados antes da análise dos mesmos e, por fim, considerar todos os elementos do contexto

da investigação de campo no intuito também de apontar para possibilidades de confirmar os dados pesquisados.

## 6.5 Estudo de caso

Como já apontamos, as pesquisas qualitativas enquadram vários métodos, estudo documental, etnografia e o estudo de caso, entre outros. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento. Nas ciências humanas, essa modalidade também se popularizou, dirigindo a atenção para a questão do que especificamente pode ser compreendido de uma instância singular.

Conforme Triviños (2011: 133-134), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Suas características são dadas principalmente por duas circunstâncias: a natureza e abrangência da unidade e a complexidade determinada pelos suportes teóricos que embasam o trabalho do pesquisador.

O estudo de caso refere-se à abordagem metodológica, não à ontológica. O fato de dirigir atenção para o caso (indivíduo ou grupo social), ou os casos, não implica tomá-los como separados do espaço intersubjetivo. Particularmente, na presente pesquisa o homem é compreendido como um ser social e, por conseguinte, pode-se apenas tentar compreendê-lo à luz de suas experiências sociais e do seu ambiente social.

Para Bodgan e Biklen (1994), no estudo de caso de observação, o foco do estudo centra-se numa organização particular, tal como: escola, centro de reabilitação, por exemplo, e nestas instituições os locais dos estudos de observação podem ser a sala de aula, a sala dos professores, o refeitório; podem ainda ser um grupo específico de pessoas, como membros da equipe de basquetebol do liceu ou professores de um dado departamento e, por fim, qualquer atividade da escola, como o planeamento do currículo, por exemplo.

O estudo de caso ainda se constitui em unidade de estudo em profundidade, de uma dada realidade particular (Denzin e Lincoln, 2005, 2012; Triviños, 2011; Vilelas, 2009). No caso desta pesquisa, os sujeitos afrodescendentes, no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa e sua construção identitária, a partir de suas interações com o “outro”. Este tipo de análise interessa aos pesquisadores que buscam saber *como* e *porque* alguns fenômenos acontecem em uma dada situação do cotidiano, os quais têm controle reduzido ou são atuais e precisam ser observados em seu contínuo natural.

Considerando o número limitado de sujeitos para desenvolver esta pesquisa, duas turmas com 30 alunos em cada, acreditamos que a análise de casos em profundidade pode resultar no entendimento dos vários significados que as pessoas dão às coisas. No estudo de caso não é conveniente tomar um grande número de casos/pessoas, o que poderia resultar numa compreensão superficial. Ao contrário, essa modalidade de pesquisa costuma deter-se na análise profunda de um pequeno número de casos. É justamente a limitada extensão no número de casos que permite a profundidade que buscamos na interrogação desta investigação.

Ao pretender compreender o indivíduo em profundidade, o estudo de caso não almeja cobrir “todos” os aspectos. Os pesquisadores acabam se detendo em determinados aspectos eleitos pela interrogação da investigação. O estudo de caso qualitativo permite que as pessoas, ao tomarem contato com o resultado, reconheçam, imediatamente, as descrições ou interpretações como sendo delas mesmos. O estudo de caso generaliza ideias teóricas. A generalização teórica envolve a sugestão de interpretações e conceitos novos ou o reexame de conceitos anteriores. Estudos de casos têm sido particularmente importantes na geração de novas ideias e teorias nas ciências sociais.

Dessa forma, para dar conta desta investigação, se fez opção pelo *estudo de caso*. A escolha do estudo de caso se justifica pelas seguintes vantagens: possibilidades de aprofundamento; ao longo da pesquisa, o pesquisador pode mostrar-se mais criativo; há mais tempo de adaptar os instrumentos; pode-se modificar as abordagens para explorar elementos imprevistos; pode-se precisar alguns detalhes; rever teorias e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso. Além disso, *o estudo de caso* apresenta uma das formas de estudos qualitativos que mais ganhou espaço no campo da educação pelo potencial que nos apresenta para estudarmos as questões relacionadas à escola e a sua relação com o ambiente (Ludke & André, 1986).

Por fim, Laville e Dionne (1999: 156), afirmam que “as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos”. Mas também nada o contradiz.

Este trabalho adequou-se à abordagem qualitativa, pois o nosso interesse foi compreender a forma como as identidades sociais são construídas, dentro do contexto de exclusão social por afrodescendentes, em situação específica de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a forma como os textos, contextos e ideologias se articulam, como os sujeitos se representam e se posicionam diante da realidade de possível discriminação e rejeição às suas raízes sociais e culturais. Tal como está previsto na investigação qualitativa, as questões

circulam em torno de “como” os fenômenos sociais ocorrem. Neste estudo também utilizamos a abordagem quantitativa, como um aporte metodológico importante, para darmos conta da quantificação de importantes dados sobre o contexto, os quais complementaram este estudo, mas considerando que, de acordo com Flick (2005: 4), “as ideias centrais orientadoras da investigação qualitativa são diferentes das da investigação quantitativa”.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na pesquisa qualitativa o pesquisador se assemelha àquele viajante que não planeja sua viagem, pois uma das estratégias utilizadas, neste tipo de pesquisa, baseia-se no pressuposto de que se sabe muito pouco acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os planos vão evoluindo à medida que há familiarização com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta.

Para o desenvolvimento do procedimento metodológico deste trabalho, procuramos adentrar o universo estudado de forma sistematizada e integrada totalmente aos objetivos propostos para a investigação, contámos, especialmente, com o contexto cultural e social em que vivem os afrodescendentes: a localidade de Vila Esmeralda, no Distrito de Maria Quitéria.

Para tanto, adotamos algumas técnicas qualitativas de coleta de dados, a saber: observação direta, entrevistas semiestruturadas, entre outros, e também questionários, aplicados ao universo delimitado – os alunos da EJA e o professor de língua inglesa da EJA. Nós utilizámos a observação por concebermos que, no contexto da atividade observacional, o pesquisador qualitativo tem abertura para examinar como as pessoas desenvolvem suas representações sobre dada realidade, ou seja, como determinam, entendem e nomeiam as situações. Assim sendo, esta escolha metodológica mostra-se apropriada para os propósitos desta pesquisa, já que procuramos compreender as concepções em relação às suas experiências, especificamente, no contexto da sala de aula.

O papel de pesquisador participante como observador se adapta ao tipo de pesquisa que envolve o ambiente de sala de aula. O pesquisador, com essa técnica, terá livre movimentação no local, podendo realizar suas observações, interagir com os sujeitos até chegar à análise dos dados. Também podemos observar que essa técnica se aplica à sala de aula, dependendo da proposta da pesquisa. O observador pode somente colher os dados, sem maiores contatos com os sujeitos, caso seja um relatório de observação como, por exemplo, um trabalho que queira analisar o procedimento de ensino do professor em sala de aula. Esse exemplo também poderia ser estudado pelo pesquisador, assumindo um papel de observador completo.

Aires (2001: 26) identifica alguns critérios de observação, a saber:

*a) diferentes estratégias* de observação - participando directamente, ou não, no fenómeno que se pretende observar; *b) diferentes níveis de sistematização e de standardização da informação* - fixando ou não as categorias, os grupos, etc. *c) diferentes graus de controlo* - controlando e manipulando, ou não, a situação (Aires, 2001: 26).

Ainda conforme Aires (2011: 24), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas”. Portanto, trata-se de uma técnica básica de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, ela apresenta um carácter intencional e, sobretudo, sistemático. Isto faz com que essa observação, seja de carácter científico, e por isso, seja diferente da observação espontânea, permitindo-se a obtenção de uma visão ampliada da realidade observada a fim de se transformar a informação advinda da intersubjetividade dos sujeitos em informação objetiva (Adler e Adler, 1994).

Outra característica da observação é não ser intervencionista, isto é, há uma preocupação, por parte do investigador, em não manipular, nem estimular os sujeitos. Ao invés disso, tem-se a tendência de fazer a recolha de dados em condições naturais, em que se possa preservar o fluxo contínuo e cotidiano das atividades dos sujeitos enquanto ocorre a observação. Por outro lado, Aires (2011: 25) afirma que esta técnica

pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é *orientada* em função de um objetivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada, relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão (Aires, 2011: 25).

Apesar da exigência de controle quanto aos aspectos da veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão na interpretação, análise e apresentação dos fatos científicos propostas para a investigação, na pesquisa social, os observadores não têm que se limitar a categorias, quer sejam elas de medidas ou de respostas. Na verdade, eles devem atribuir significados para as categorias oriundas fundamentalmente dos sujeitos. Sabemos, por outro lado, que a observação qualitativa também tem carácter flexível e aberto, portanto, pode haver mudanças em seu percurso durante o período da investigação, tanto nos métodos quanto nas teorias que devem descrever os fenómenos desenhados inicialmente, ou outros que venham a surgir no curso das observações.

Como uma atividade científica sistemática, a observação se caracteriza também por etapas bem definidas. Aires (2011) as apresenta da seguinte forma: seleção de cenários, recolha de informação e tratamento de protocolos recolhidos. Com relação ao cenário, este

deve ser um espaço subjetivo e *físico*, em que o observador possa transitar livremente e no qual ele mantenha uma comunicação aberta e natural com os sujeitos, um cenário de onde possam ser retiradas informações importantes, as quais tenham relações estritas com a questão problema da investigação e sejam espontaneamente oriundas dos sujeitos, sem a intervenção manipulativa do observador.

Já as notas de campo, registros escritos ou digitalizados das observações, registros dos diálogos, das entrevistas, questionários qualitativos, entre outros recursos qualitativos, constituem a segunda etapa da observação, a qual tem o objetivo de recolha de informações gerais e específicas.

A terceira etapa da observação consiste na “reflexão teórica sobre os aspectos observados e formulação de conexões entre as diversas dimensões da realidade observadas” Aires (2011: 25). Isto é, embasar-se nas teorias que expliquem e descrevam os fenômenos observados com vistas a responder as inquietações da pesquisa. Sabemos, porém, que a observação apresenta vantagens e desvantagens para o observador e para o desenvolvimento da pesquisa. Isto fica bem expresso nas palavras de Aires (2011:27) ao afirmar que

entre as *vantagens* da aplicação da observação qualitativa aos processos educativos, Colás (1998) destaca as seguintes: as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detectáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais. (Aires, 2011: 27).

Com o intuito de minimizar os problemas relacionados à observação, como o da validade, por exemplo, Ruiz Olabuenaga (1996) e Aires (2011: 27), afirmam que

críticas feitas à sua *validade* podem ser colmatadas através de atividades de contraste: *triangulação interna do observador* (estudo complexo e sistemático do caderno de terreno), *triangulação teórica* (confronto de modelos teóricos múltiplos), *triangulação entre observadores e actores* implicados (confronto das conclusões com os actores implicados) e *descrições* muito precisas das situações particulares (Aires 2011: 27).

Para Quivy e Campenhoudt (1998: 181), a fase de observação deve consistir na construção de um instrumento capaz de produzir “todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses”. Para tanto, esse instrumento de coleta de dados deve “conter perguntas sobre cada um dos indicadores previamente definidos e formulá-las com um máximo de precisão” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 181). Os autores referidos sugerem o questionário e o guião de entrevista para dar conta de tal precisão. Temos conta da



importância que as questões sejam devidamente claras e precisas para que todos os entrevistados e ou interrogados possam interpretá-las da mesma forma.

Além disso, os participantes devem ter noção clara também do que tratam as perguntas e que eles possam, de fato, responde-las, isto é, que eles tenham conhecimento e capacidade para dar respostas reais e não qualquer uma resposta com o objetivo de esconder alguma informação ou como forma de negar sua participação, por constrangimento ou receio de falar. Por esta razão é que devemos ter a preocupação de selecionar um grupo de participantes que demonstrem o perfil adequado para testar os instrumentos de coleta, tanto o questionário quanto o guião de entrevista.

No caso específico da entrevista, o pesquisador pode elaborar uma entrevista não estruturada, semiestruturada ou estruturada. Geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou para complementar informação sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida.

Com a entrevista não estruturada, os participantes/respondentes expressam-se livremente sobre temas sugeridos por algumas perguntas amplas, mas em número relativamente restrito para que eles possam fornecer respostas diferentes além daquelas esperadas pelo pesquisador quando estruturou a entrevista. Isto é de fundamental importância para promover um amplo leque de dados naturais e espontâneos.

Para Triviños (1987: 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos produzem novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987: 152).

Por sua vez, Manzini (1990/1991: 154) afirma que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Na mesma direção, Quivy e Campenhoudt consideram a entrevista “semidirectiva ou semidirigida”, no seu modo de dizer, como a mais utilizada em pesquisa social por esta

conduzir o entrevistador para a interação com o entrevistado, através de perguntas que não são inteiramente abertas, nem tampouco baseadas, em um grande número de perguntas guias. Além disso, neste tipo de entrevista, a ordem em que as perguntas da entrevista foram organizadas não será seguida estritamente pelo investigador. Ao contrário disso, eles consideram que, quanto mais possível deixar o entrevistado livre para que suas respostas fluam abertamente, mais significativa será a informação fornecida (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192).

Quanto à estruturada, Aires (2011) afirma que, com base em um conjunto de perguntas pré-estabelecidas e limite também no montante de categorias de respostas, o pesquisador/entrevistador interage com seus interlocutores/respondentes na expectativa de codificação de tais respostas em um sistema de códigos pré-estabelecidos.

Dada tal caracterização, este tipo de entrevista não foi utilizado em nossa pesquisa, uma vez que, dada sua natureza estritamente qualitativa da pesquisa em foco, o entrevistador necessitou estar totalmente livre para interagir com os entrevistados para gerar junto a eles outras tantas possibilidades de informações complementares e ricas para o alcance do objetivo da investigação, como é esperado da entrevista semiestruturada.

Além da entrevista, outros tipos de instrumentos de coleta são de grande utilidade na pesquisa qualitativa. O questionário, como já apontado, anteriormente, por exemplo, é uma técnica de investigação construída com um número mais ou menos elevado de questões que são apresentadas, por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros aspectos (Ribeiro et al., 2011)

Gil (2008: 128-129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, os pontos negativos da técnica em análise também são mostrados, assim o questionário também: a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante

na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolva, devidamente, preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Marconi e Lakatos (1999: 100), por sua vez, nos alertam para a necessidade e importância de comunicarmos aos participantes o estatuto formal da atividade de coleta de dados através do questionário. Para procedermos de tal maneira, devemos, enquanto pesquisadores científicos, entregar em mãos ou enviar um documento escrito informativo, tipo carta ou uma nota oficial, no qual se explica a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar nos participantes o interesse e responsabilidade para que preencham e devolvam o questionário dentro de um prazo estabelecido entre eles e o pesquisador. Em observação a este aspecto, para procedermos com o desenvolvimento desta pesquisa, os participantes assinaram um termo de consentimento esclarecido mediante explanação da pesquisadora dos procedimentos a serem realizados com eles durante o período de coleta dos dados.

Nesta pesquisa, a aplicação do questionário, com o grupo em estudo, foi feita de forma presencial, na escola eleita para a coleta de dados, nos horários da aula de língua inglesa. Já no caso da entrevista, utilizamos uma pequena sala, ao lado da sala dos professores, para quase todos os inquéritos. Porém, houve alguns períodos de coleta realizados fora da escola, porque esta se encontrava inacessível por conta de problemas internos em sua infraestrutura, como por exemplo, falta de água e instalações em reparo ou por conta de eventos contingentes externos à escola, como greve dos policiais, greve dos professores, a copa do mundo, entre outros.

Diante de tais impossibilidades para adentrar a escola, foi necessário buscar alternativas. Uma delas foi contatar alguns dos alunos do grupo previamente, pois o fechamento da escola em todos os casos citados foi avisado com antecedência, para fazermos as entrevistas em outro espaço da vila rural. Para tanto, buscamos a biblioteca municipal e o trabalho de coleta pôde ser realizado sem dificuldade.

Quanto à estratégia de aplicação da entrevista e questionário, todas as questões foram explicadas e parafraseadas sempre que os alunos mostraram dificuldade para entender o teor exato das questões.

## 6.6. Ética na pesquisa

Nesta parte do estudo, faremos uma breve apresentação sobre a ética na pesquisa, evidenciando seu conceito, bem como sua importância para o investigador. A ética é a parte da filosofia que estuda os valores morais e os princípios ideais da conduta humana. É ciência normativa que serve de base à filosofia prática. É também o conjunto de princípios morais que se devem observar no exercício de uma profissão; deontologia (Michaelis, 2015).

A nossa postura e o nosso comportamento social é regulado pela ética, ciência da moral responsável por estabelecer o que é correto em resoluções de conflitos morais. Trata-se do esteio filosófico para assentar a tomada de decisão diante da confrontação e resolução de problemas. Em se tratando de um conflito gerado entre o investigador, seus valores pessoais e o interesse do estudo, uma decisão ética deve ser tomada, considerando-se a liberdade e os direitos dos indivíduos envolvidos na investigação. Portanto, devemos levar em conta e respeitar os direitos já determinados pela ética da investigação, conforme destaca Vilelas (2009: 371):

- direito à autodeterminação: respeitar o direito que tem o participante de cooperar ou não na investigação e garantir-lhe a possibilidade de desistência, caso ela tenha iniciado e depois queira desistir;

- direito à intimidade: a intimidade dos sujeitos deve ser assegurada pelo investigador, ou seja, informações íntimas e privadas não devem ser repassadas para outrem sem consentimento do participante;

- direito ao anonimato e à confidencialidade: os participantes têm de ter seus direitos assegurados quanto a não divulgação de seus dados pessoais para que eles não sejam identificados;

- direito contra a proteção e o prejuízo: o participante tem que estar livre de qualquer dano por conta da investigação;

- direito a um tratamento justo e equitativo: em todas as etapas da investigação, o pesquisador deve tratar o participante de forma justa e equitativa. O acesso à informação deve ser igual para todos que participarem do estudo.

De todo modo, cabe ao investigador compreender, claramente, que “a ética é o conjunto de permissões e de interdições que tem um enorme valor na vida dos indivíduos e, em que estes se inspirem para guiar suas condutas” (Fortin, 1999: 114).

Vilelas (2009:372) chama atenção para o fato de que “investigar é necessário, mas é preciso ter cuidado para não interferir no direito e na dignidade das pessoas”. Por isso, é

importante ter em mente, que ética na pesquisa é um aspecto imprescindível, uma vez que a relação entre os sujeitos envolvidos se torna mais estreita e, por conta disso, o investigador deve ser ético com relação às informações obtidas, mantendo o sigilo e respeito com relação a ambos: sujeitos entrevistados, bem como o conteúdo informacional adquirido.

Como já estabelecido na literatura e parece estar em conformidade entre os pesquisadores de modo geral, o anonimato dos informantes deve ser preservado de toda maneira. Mas, antes de qualquer movimento em direção às técnicas de coletas, o pesquisador deverá solicitar autorização, através de um documento denominado: *termo de consentimento livre e esclarecido* para realizar tais procedimentos. A literatura referente à metodologia da pesquisa científica tem sugerido que na técnica de pesquisa de campo seja utilizada a abordagem direta e nesta o investigador explicita os seus interesses e solicita dos sujeitos envolvidos no processo, uma cooperação, consentimento e participação livre e consciente do que irá ser desenvolvido com eles.

Como sabemos, as sociedades humanas vivem sob os ditames de normas e leis que fundamentam e condicionam as condutas sociais. Assim, tais normas são desenvolvidas para orientar as atitudes e comportamentos dos grupos, das pessoas e das sociedades. Nessa direção, Bodgan e Biklen (1994: 77) alargam mais ainda a explicação e relevância dos princípios éticos em uma investigação aplicada. Assim para eles,

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros, informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que, na maioria das circunstâncias, os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.
3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo. Se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter a sua palavra. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações.
4. Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam as características mais importantes de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista (Bodgan e Biklen, 1994: 77).

Diante do exposto, houve um compromisso para procedermos como estão prescritos os princípios éticos ora apresentados. Assim, a presente investigação primou pela ética e pelo respeito aos direitos das pessoas e, por essa razão, não ultrapassamos esses limites em busca de informações. Não violamos e não causamos prejuízo aos indivíduos que participaram desta investigação.

## 6.7 Os participantes

Os participantes envolvidos nesta pesquisa foram: a professora das duas turmas investigadas, o vice-diretor da escola e os estudantes dessas turmas da EJA (adolescentes, jovens e adultos afro-brasileiros), do ensino noturno, da escola pública da zona rural da cidade de Feira de Santana, no estado da Bahia, nordeste do Brasil. Vale salientar que entre os três perfis de participantes analisados, os estudantes foram o alvo mais importante da investigação, já que o objectivo foi analisar a construção de identidades deles, sendo assim, eles foram aqueles que tiveram maior peso, além de serem muitos, mas consideramos a perspectiva desses três tipos de participantes com a mesma acuidade no tratamento das informações coletadas.

No que tange à identidade étnico-racial dos sujeitos, esta se constitui de negros com uma variedade de traços fenotípicos, de tipos de cabelos e tons de pele. Esses adolescentes, jovens e adultos apresentam o seguinte perfil: alguns são trabalhadores rurais, outros prestam serviços na construção civil, fazem trabalhos pequenos como freelancee alguns não trabalham, estudam na rede pública estadual, no turno noturno. A grande maioria participa ativamente dos eventos culturais da comunidade, além de exercer atividade econômica para o próprio sustento ou ajuda na renda familiar.

Nos dias atuais, a produção econômica da zona rural em estudo se organiza, sobretudo, a partir da relação da população com a terra, que se dá através da agricultura e pecuária na qual o plantio de mandioca se destaca enquanto cultura histórica do povoado e áreas vizinhas. Ainda existem algumas casas de farinha dentro das propriedades dos moradores e uma de uso comum que pertence a Associação de Moradores de Maria Quitéria. Destaca-se, ainda, o plantio de feijão, milho, frutas tropicais, a exemplo do caju, entre outros.

A expressão cultural local é muito forte e está presente no cotidiano das pessoas de forma consciente e em constante fluxo de criação e recriação artística. Os festejos populares, tais como: festas juninas, reisados, sambas de roda, bata do feijão, festa do vaqueiro e a

capoeira são algumas das manifestações culturais que habitam o imaginário e a realidade das pessoas da referida comunidade.

Portanto, há entre eles um sentimento de pertencimento ao meio social e cultural muito latente com o qual expressam o orgulho de suas raízes étnicas e históricas. É notável observar como as histórias sobre a origem da vila e suas tradições contadas pelos adultos exercem influência na formação das identidades sociais desses jovens.

Por outro lado, os participantes do contexto da pesquisa sinalizam para uma inquietação fundamental sobre sua condição de estudantes (enquanto sujeitos construtores de seus saberes e identidades) na sala de aula de língua inglesa, quando questionam sobre a existência de elementos identitários com os quais eles possam se representar nos discursos pedagógicos trazidos para as salas de aula, através de textos escritos, imagéticos, orais ou dramatizados, etc, durante as aulas de língua inglesa.

Para ilustrar tal inquietação dos estudantes, trazemos um dos questionamentos feito por um jovem adulto, de 18 anos, da comunidade: professora G, tudo que há no meu mundo *real, aqui, na roça, existe em inglês? Por exemplo, mandioca, aimpim, existem também em inglês? Existe roçar, plantar e colher aimpim em inglês?*

São questões como estas que buscamos responder no desenvolvimento desta pesquisa. Questões que sinalizam para uma lacuna entre o autoconhecimento identitário e a proposta de formação dos discursos, provenientes da escola pública noturna. Então, o leque de perguntas parece ser bem mais amplo: que cidadão nós recebemos na escola, com qual finalidade o temos em nossas salas de aula (de inglês, no caso desta pesquisa) e que tipo de identidade é construída, a partir de nossos discursos e práticas pedagógicas?

Afinal, não temos as respostas, apesar do amplo esforço intelectual, em bases científicas consolidadas em que esta pesquisa buscou sustentar-se, pois, bem sabemos que o objeto desta investigação trata de uma dimensão muito complexa do “ser mais homem”. Claro, que estamos a retomar o pensamento de Freire (2005, 1996, 2011) para lembrarmos que precisamos ser muito mais esperançosos para continuarmos a acreditar no potencial de reinvenção de si que tem os homens considerados “ser menos” pela massa opressora.

Desse modo, esses sujeitos recebem o estigma de alunos problemas, classe minoritária de irrelevante currículo pré-escolar. Ou seja, são considerados como limitados intelectualmente, com déficit de aprendizagem de conteúdos gerais que já trazem em sua formação escolar do ensino fundamental e social antes de sua inserção no programa de Educação para Jovens e Adultos.

Este é o estereótipo designado para tal grupo. De forma perversa, essa concepção tem-se disseminado pela sociedade e, ao que nos parece, educadores, cientistas sociais, filósofos e outros estudiosos das ciências humanas não conseguiram até a atualidade vislumbrar um novo modelo conceitual que possa explicar esse problema e, conseqüentemente, apontar para soluções. Em falta de estudos, explicações ou soluções que deem conta de tal problemática na formação dessa população e de tanto ouvirem a voz da maioria excludente ecoar tal descrição, os próprios aprendizes se mostram, na maioria das vezes, conformados com esta situação e, dessa forma, passam a reproduzir o estigma a eles imposto.

É possível ouvir declarações de tais alunos sobre suas expectativas de sucesso no meio acadêmico: “não sei se vou conseguir aprender alguma coisa, não me sinto parte desse mundo aqui” ou coisas como: “os conteúdos trabalhados são de outra língua, não consigo entender nada”, “me sinto um peixe fora d’água”.

Os estudantes foram selecionados para esta investigação, através dos seguintes critérios: serem de etnias afrodescendentes, residentes da localidade rural onde está localizada a escola em que estudam e estudarem no programa de educação noturna para jovens e adultos (EJA). Mais adiante, na análise dos dados, voltaremos a nos referir aos participantes de forma mais detalhada, neles estão incluídos o vice-diretor da escola e a professora das duas turmas investigadas.

## 6.8 A localidade

Feira de Santana, cidade baiana intitulada “Princesa do Sertão”, por Ruy Barbosa, em 1919, está situada a 108 quilômetros da capital do estado da Bahia, Salvador. Feira, como comumente é apelidada, é a segunda cidade mais populosa do estado e maior cidade do interior nordestino em população, ou seja, é a maior cidade das regiões Norte e Nordeste do Brasil que não seja capital de um estado. Feira de Santana possui 08 Distritos<sup>11</sup>: Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro, Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquarucu. É o maior polo educacional da Bahia e uma das cidades do país que mais se destacam no quesito educacional, na rede pública, com destaque para o Colégio da Polícia Militar.

---

<sup>11</sup>No Brasil, “distritos” são subdivisões municipais e se constituem de localidades que pertencem ao município e que geralmente ficam distantes das áreas urbanas, como áreas rurais, tipo as aldeias de Portugal.



Feira de Santana é um grande polo educacional, possui ensino fundamental, médio e superior e algumas das melhores escolas particulares do país, como o Colégio Helyos e o Colégio Acesso e é sede de duas universidades públicas, gratuitas – a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) –, uma universidade particular (UNIFACS) e mais de 30 Faculdades particulares. Ainda no ensino superior, a cidade conta também com instituições de educação tecnológica, como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB).

De acordo com dados de 2010, da prefeitura municipal, a cidade possui 673 escolas, no total, um número superior de escolas que nem mesmo certas capitais do país têm, como por exemplo: Aracaju, João Pessoa, Natal, Maceió (no nordeste) Florianópolis (no sul) e Cuiabá (no centro-oeste) (Prefeitura Municipal de Feira de Santana, 2013).

O Município de Feira de Santana tem seus primeiros registros de existência datados no século XVII, período em que se iniciou o povoamento de sua região, através do comércio e criação de gado, edas primeiras instalações de grandes currais. Entre os séculos XVII e XVIII, o cenário econômico que ali se instalava com a formação dos núcleos de criação e engorda de gado fez com que o então município trouxesse grandes quantidades de pessoas para a região. Com mais e mais pessoas transitando e comercializando na região, a principal fonte de renda da região, o gado, a vila não mais comportava a população que ora permanecia, ora deixava a vila. Para resolver o problema de espaço, um arraial foi estabelecido para as atividades econômicas. Esse povoamento foi surgindo com a doação de terras pelos reis portugueses a alguns súditos. Em Feira, a Família Peixoto Viegas foi detentora das terras às quais teve início o Município, chamadas Jacuípe, Água Fria e Itapororocas.

Feira de Santana, embora modernizada e com projeções de metrópole ainda deixa pulsar em suas veias urbanas e rurais, marcas de suas raízes como a religiosidade, as intensas atividades econômicas e as manifestações culturais de seu povo. (Prefeitura Municipal de Feira de Santana, 2013).

Por fim, a cidade é considerada também o maior entroncamento interestadual do Brasil; um portal para várias regiões do país. A Região Metropolitana de Feira de Santana, em 2012, concentrava mais de 686 mil habitantes. Feira de Santana é o principal centro urbano, político, educacional, tecnológico, econômico, imobiliário, industrial e comercial do interior da Bahia e um dos principais do Nordeste, exercendo influência sobre centenas de municípios da região. A pesquisa foi realizada no distrito de Maria Quitéria, numa localidade que aqui denominamos, de forma fictícia, Vila Esmeralda.

O Distrito de Maria Quitéria, o qual tem Vila Esmeralda, como principal localidade, onde está localizado o público-alvo desta pesquisa, é uma região rural, a 17 quilômetros do centro urbano de Feira de Santana, com uma população em torno de 14.147 habitantes, destes, 60% são jovens e adolescentes. Essa porcentagem compreende, em sua grande maioria a população negra, descendentes e remanescentes quilombolas que ainda hoje vivem na região (Secretaria de Desenvolvimento de Feira de Santana, 2015). Conforme referências históricas, os negros que chegavam a Feira de Santana eram oriundos das grandes lavouras de cana-de-açúcar localizada no interior da Bahia, especificamente das proximidades do Recôncavo Baiano, da Capital e do trânsito do comércio de escravos que acontecia na porta de entrada para o sertão.

Certamente esse grande contingente de negros e negras que chegavam para as terras feirenses e se fixavam nas proximidades da Paróquia de Vila Esmeralda, iam trabalhar nas fazendas próximas a este distrito, formando, no decorrer do século XIX, diversos núcleos de negros que ainda hoje constituem a maioria da população da região.

## 6.9 Recolha de dados

A fim de procedermos com a coleta de dados, recorreremos a algumas atividades próprias desse estágio da pesquisa. Então, fizemos a recolha e observação dos dados *in loco*; fomos ao campo da pesquisa, na escola eleita. Na comunidade estudada, há duas escolas que atuam na EJA, sendo que uma delas, a da rede municipal, é gerida pelas autoridades locais, especificamente, pela prefeitura de Feira de Santana. O programa EJA da escola municipal trabalha com foco nos componentes educativos dos níveis: fundamental um e dois. Já a escola estadual, gerida pelo Estado da Bahia, centra-se no componente curricular do nível médio. O nosso interesse em eleger a escola estadual para a pesquisa não se relacionou aos componentes curriculares ou ao critério de serem da rede municipal ou estadual.

De fato, nosso interesse surgiu por conta da proximidade da pesquisadora com alguns dos alunos da escola pesquisada, durante muito tempo, anterior ao período da pesquisa, quando foram despertadas algumas inquietações sobre o tema aqui abordado. Por várias vezes, nos encontramos e interagimos com o público alvo deste trabalho, em situações do cotidiano desses sujeitos e, assim, foi possível perceber certas nuances dos problemas latentes no contexto educacional no qual estavam envolvidos. Portanto, para adentrar esse universo com o objetivo de observá-lo, de forma sistematizada, utilizamos algumas das técnicas de

recolha de dados mais usadas entre os pesquisadores das ciências sociais. Para tanto, fomos à escola eleita para desenvolver as observações, entrevistas e os questionários.

Conforme Quivy e Campenhoudt (1998), a observação consiste na reunião de operações, através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis. Portanto, ao longo desta etapa, inúmeras informações são coletadas. Os autores se preocupam em destacar que, nesta fase, os dados pertinentes (*o quê* recolher) são aqueles que são úteis para responder às questões levantadas.

Nesse sentido, devemos saber, claramente, *quais* tipos de dados podemos observar, *quem* deve ser observado, em que tempo, espaço geográfico e em *qual* contexto social. Dessa forma, “dependendo do caso, o investigador poderá estudar o conjunto da população considerada ou somente uma amostra representativa ou significativa dessa população” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 206).

Nesta pesquisa, tivemos a preocupação de saber *quais* os dados relevantes seriam coletados através das observações, bem como *quem* poderia ser observado e em *qual* contexto. Quanto aos tipos de dados, recolhemos informações pertinentes ao processo de construção identitária no contexto das aulas de língua inglesa, ou seja, que tipo de discursos eram construídos, nas interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Quanto a *quem* deveríamos observar, focamos nossa atenção nos alunos afrodescendentes da modalidade EJA, com mais relevância, pois eles foram maioria no processo, eram os sujeitos sobre os quais recaíram as questões emblemáticas sobre identidade social, exclusão social e aprendizagem de língua inglesa. Tivemos também a necessidade de observar a professora das duas turmas investigadas, pois ela fez parte do processo interativo nas construções discursivas das identidades sociais dos afrodescendentes da EJA como um elemento fundamental.

Outra dimensão da observação relaciona-se ao *como* realizar a observação. Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 206), esta etapa consiste de três operações: 1) concepção de um instrumento capaz de dar conta das informações necessárias para testarmos as nossas questões, a exemplo do inquérito, entrevista ou quadro de observação direta; 2) testes do instrumento de observação para verificar sua confiabilidade e precisão, antes de usá-lo para assegurar-se de sua adequação quando da observação e análise posterior; 3) aplicação do instrumento quando da coleta dos dados pertinentes.

Seguindo os postulados de Quivy e Campenhoudt (1998), as observações realizadas para esta pesquisa tiveram início no segundo semestre de 2014 e término no segundo semestre de 2015. No primeiro semestre letivo, de fevereiro a junho de 2014, fizemos as

primeiras visitas à escola para apresentar o projeto de pesquisa aos gestores, à professora e aos alunos. Em seguida, preparamos o termo de consentimento esclarecido e, mais uma vez, fomos até a escola para dar conhecimento aos envolvidos sobre o documento e pedir que eles, por livre e espontânea vontade, o assinassem. Outras visitas foram feitas, nesse intervalo de tempo de quatro meses letivos<sup>12</sup> para ver com a professora sobre os planos de aula e material didático usado por ela nas aulas de língua inglesa.

No segundo semestre de 2014, as observações diretas foram realizadas em sala de aula e, em alguns momentos, em outros espaços da escola, como a cantina e o pátio. Observamos a rotina dos alunos da hora que chegavam à escola, antes de entrarem em sala até o momento que assistiam às aulas, às vezes, ficávamos na sala alguns instantes depois que a professora da turma saía da sala, para terminarmos de fazer anotações de campo do que havia observado. Nesse momento, alguns alunos se aproximavam para conversar informalmente sobre o nosso trabalho de pesquisa, queriam saber mais sobre as nossas impressões sobre eles e, talvez, sem a presença da professora, dizer o que eles pensavam sobre o ensino e aprendizagem deles, suas opiniões sobre a temática em foco, eles também queriam, na verdade, sentir mais liberdade para expressarem suas angústias ou expectativas positivas sobre aquela realidade.

Depois de ter feito as observações e anotações em diário de campo, passamos para a segunda etapa de recolha dos dados, a qual foi realizada através de entrevista para os alunos, uma, conforme apêndice, A; entrevistas para a professora, duas, conforme apêndices, B e C; entrevista para o vice-diretor, uma, conforme apêndice D, e por fim, aplicamos um questionário para os alunos, conforme apêndice E. O questionário feito para os alunos, tinha o objetivo de recolher dados sobre o perfil socioeconômico deles, situação profissional, escolaridade dos pais, características gerais sobre a vivência deles na área rural, aspectos da vida cultural, dados sobre o desenvolvimento escolar, perspectivas de futuro, avaliação de desempenho escolar, percepções sobre sua construção identitária, exclusão social entre outras questões que se inter-relacionam com os objetivos propostos para a pesquisa.

Na entrevista da professora, questões voltadas para ensino e aprendizagem, de modo geral, percepções sobre motivação e resultados da aprendizagem dos alunos, sob o ponto de vista da professora, foram semelhantes àsquelas feitas aos alunos, na entrevista para os alunos realizada com eles, conforme anexo A. Antes de serem levados ao campo de pesquisa, esses instrumentos foram validados por dois pesquisadores conhecedores do tema da pesquisa.

---

<sup>12</sup> Durante o período da recolha dos dados, houve muitos momentos em que a escola estava fechada, por várias razões diferentes: falta de água, greves dos professores, greve dos motoristas de ônibus, etc.

Depois de validados, os instrumentos de coleta de dados: entrevista e questionário foram testados com um pequeno grupo de estudantes da mesma escola, sendo que de turmas diferentes daquelas que seriam pesquisadas neste trabalho.

A entrevista sobre o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira, feita com a professora e o vice-diretor<sup>13</sup>, teve o mesmo teor de questões. O objetivo deste último instrumento foi verificar sobre as questões etnicorraciais previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Brasileira, com relação à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos programas de ensino Fundamental e Médios nos sistemas públicos e privados. Este aspecto corresponde a uma das questões da pesquisa, a qual procura saber sobre os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos trabalhados e se eles representam a etnia em foco, de forma a favorecer positivamente à construção identitária da mesma na perspectiva socioconstrucionista.

Na terceira etapa da recolha dos dados, passamos a utilizar a entrevista como instrumento de recolha. Para tanto, a entrevista semiestruturada foi usada. Como temos enfatizado, a entrevista consiste em importante técnica para o trabalho de pesquisa e pode ser concebida como uma mediação, que visa à transferência de informação entre o entrevistado para o entrevistador, além de permitir obter informações através de uma relação dialógica entre duas ou mais pessoas (Peres, 2000).

Por esse prisma, para além dos objetivos de coleta de informações voltadas para responder às questões da pesquisa, a entrevista, realizada neste trabalho, foi utilizada com o intuito de comunicar, conscientizar, capacitar, avaliar, orientar e reforçar a autoestima dos entrevistados. Para tanto, exigiu-se do entrevistador sensibilidade para desenvolver uma escuta sensível, observar e criar boas relações de empatia. Por isso, foi fator importante criar um clima favorável que permitisse ao entrevistado sentir-se à vontade e confiante, durante o período de entrevistas.

Além disso, uma postura respeitosa e imparcial esteve presente na figura do pesquisador, o qual se limitou a controlar o ritmo da entrevista e dinamizá-la, caso fosse necessário, contudo, com o cuidado de não demonstrar surpresa ou desaprovação às opiniões do entrevistado.

Como previsto, um guião de perguntas foi preparado pelo pesquisador com base em seu conhecimento prévio do objeto de pesquisa e na pesquisa exploratória realizada

---

<sup>13</sup> Quando foi solicitada, a diretora estava ocupada com outras demandas da escola, por isso declinou o convite para responder ao questionário que, inicialmente foi elaborado para ela responder por conta de sua posição hierárquica na instituição.

anteriormente na escola. Porém, antes de ser utilizado em campo, tal instrumento de coleta de dados foi previamente analisado e validado por dois pesquisadores da área de conhecimento em que esta pesquisa se insere. Após sua validação, o guião de perguntas fora levado ao campo para ser testado, assim, o mesmo fora usado com um grupo pequeno de estudantes (cinco) de outra escola com características semelhantes. Após ter sido usado, pudemos perceber a necessidade de alteração em algumas das perguntas do guião para torná-las mais compreensivas, do ponto de vista dos entrevistados. Tendo feito as mudanças necessárias, demos prosseguimento às entrevistas com os sujeitos que se dispuseram a responder às questões do guião.

As entrevistas foram realizadas no tempo estimado de oito meses, com visitas semanais à escola da região, eleita para a pesquisa. Durante este período, procuramos estar sempre mais cedo, no campo de coleta. A finalidade de chegarmos antes de a aula começar era interagir com o ambiente de forma mais natural possível, pois quando a pesquisadora entrava na sala, nos primeiros dias de entrevista, os alunos pareciam tensos e preocupados com o que eles teriam que responder. Mas, ao longo do tempo, a conquista da confiança deles no trabalho a ser feito, pela pesquisadora, foi sendo feita e, no final da coleta de dados, aqueles que se dispuseram a dar entrevistas, se sentiam seguros, até mesmo conscientes da importância de sua participação.

Apesar de todos terem sido esclarecidos sobre o teor das entrevistas e o objetivo de sua aplicação, alguns alunos decidiram não participar. Também não deram razões para tal atitude. Simplesmente disseram que não tinha mais interesse em dar entrevista. Essa situação frustrou um pouco as expectativas da pesquisadora que, inicialmente, teve o total de participantes das duas turmas para responder aos questionários.

Preocupados em acomodar os entrevistados em local adequado e tranquilo para desenvolver a recolha, buscamos um lugar agradável que pudesse ser quase livre de barulho. Depois de pedir orientações à secretária, a direção nos ofereceu uma pequena sala ao lado da sala dos professores, onde pudemos fazer grande parte das entrevistas, em meio à timidez e constrangimento de alguns alunos, por estarem em espaço que, normalmente, não pode ser usado por eles.

A acústica da sala não ajudou muito, além disso, os alunos que circulavam do lado de fora da sala em que estávamos, falavam em tom elevado, brincavam, ou até mesmo, fazia gracejos com os entrevistados, no momento exato da entrevista, porque a cortina da janela estava quebrada e não podíamos ficar totalmente em privacidade. Apesar desses pequenos problemas, conseguimos estabelecer uma rotina para nossa atividade de coleta.

Além do espaço escolar, estivemos presentes na pequena biblioteca pública, na vila rural, onde a escola está localizada, e fizemos algumas entrevistas, no período em que a escola estava em recesso escolar. Conforme Bodgan e Biklen (1994), os sujeitos pesquisados se entregam às suas tarefas cotidianas, ambientes naturais, por excelência, e é, certamente, nesses sítios que encontramos o objeto de estudo.

As informações obtidas, através da entrevista forneceram respostas aos questionamentos postos durante a fase de elaboração dos objetivos e coleta de dados. As entrevistas, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), não servem para verificar questões preestabelecidas, mas para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e sugeridas pelas suas leituras.

Assim, em comunhão com esse pensamento, apontamos alguns achados, através das informações contidas nas entrevistas, após interpretação e análise de seu conteúdo e podemos afirmar que algumas questões levantadas nos objetivos tiveram respostas, outras, no entanto, trouxeram-nos outras dimensões de questionamentos e inquietações, conforme está evidenciado na apresentação da análise dos dados que veremos posteriormente.

No que diz respeito à análise documental, segundo Quivy e Campenhoudt “o investigador procura encontrar informação de qualidade acerca do objeto estudado e encontra a melhor forma de abordá-lo” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 232). Para esta pesquisa, não foi possível fazer consultas aos documentos pretendidos, haja vista que a escola ainda não havia concluído o planejamento político pedagógico, referente à EJA. No entanto, foram estudados documentos oficiais da EJA, tais como Legislação, Os Parametros Curriculares Nacionais, entre outros.

A investigação qualitativa também envolve grande variedade de materiais empíricos, podendo ser realizada através da triangulação e esta, por sua vez, auxilia na análise e interpretação dos dados. Portanto, para dar conta da investigação proposta para esta pesquisa, fizemos a triangulação dos dados, considerando instrumentos de coleta já mencionados: a observação direta, entrevista semiestruturada e questionário.

## 7 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A literatura, na área de metodologia de estudos científicos, considera a fase de análise da evidência do estudo de caso uma das mais complexas. Diante dessa realidade, recomenda-se o uso de ferramentas refinadas e importantes para tornar tal procedimento mais seguro do ponto de vista da confiabilidade. Contudo, a parte essencial do trabalho, como afirma Yin (2010), cabe ao pesquisador realizar e, para tanto, ele deve saber, claramente, o que está buscando evidenciar em sua análise e isso é fundamental para tornar qualquer trabalho de investigação exequível, mesmo que esse seja extremamente difícil.

Neste estudo, dois programas computacionais foram usados para auxiliar esta fase: o software MAXQDA, para a análise de dados qualitativos provenientes do instrumento de recolha de dados: entrevista semiestruturada e observações no campo do estudo e o IBM SPSS, para a análise de dados quantitativos provenientes do instrumento de recolha de dados: os questionários. É importante enfatizar, conforme Correia (2013), que esses softwares não fazem qualquer análise, eles servem apenas como ferramentas auxiliares que possibilitam maior confiabilidade.

Para procedermos com a análise dos dados, levamos em conta que, além dos registros, cada palavra dos relatórios verbais representa a parte central da evidência, mas que também devemos observar, com acuidade, os eventos e comportamentos complexos que ocorrem em um contexto, possivelmente, ainda mais complexo (Yin, 2010).

Encontramos nos postulados de Yin (2010), várias formas de demonstrar as análises, tais como: colocar as evidências em uma matriz de categorias; apresentar os dados em forma de gráficos e fluxogramas; tabular a frequência dos eventos; calcular médias e variâncias para examinar a complexidade das tabulações; e ordenar a informação, mediante algum esquema temporal. No que se referem às evidências deste estudo, algumas dessas articulações analíticas foram executadas e o programa MAXQDA auxiliou nesse processo, pois, através dele foi possível classificar e categorizar os dados, facilitando, assim, a análise.

Sabemos que, sob a ótica do arcabouço metodológico, a qualidade da pesquisa deve ser assegurada. Nesse sentido, Yin (2010) Coutinho (2011) e Vilelas (2009) apresentam quatro testes que têm sido comumente utilizados na pesquisa social empírica. São eles: *validade de constructo*, *validade interna*, *validade externa* e *confiabilidade*. Para o uso eficaz desses, algumas estratégias específicas devem ser consideradas.

Por exemplo, durante a coleta de dados, devemos utilizar múltiplas fontes de evidência, com o intuito de encorajar linhas convergentes de pesquisa e estabelecer uma



cadeia de evidência, que mantenha a coerência, durante as várias fases da investigação. Aliado a isso, ter informadores-chave (sujeitos do próprio estudo) que revejam o esboço do relatório de investigação (Yin,, 2010). Nesta pesquisa, utilizamos múltiplas fontes de evidência como já explicitado na descrição dos procedimentos.

A validade interna é considerada como preocupação maior dos estudos de caso explanatórios ou causais, em que o pesquisador tenta determinar se  $x$  levou a  $y$ . Se um terceiro fator ( $z$ ) for deixado de lado, um projeto de pesquisa falha ao lidar com alguma ameaça à validade interna. Ao lado disso, a preocupação com a validade interna abrange a realização de inferências, a qual é baseada na entrevista e na evidência documental coletada como parte do estudo de caso (Correia, 2013). Um desenho investigativo que tenha antecipado estas questões começou por lidar com o problema da realização de inferências e, por isso, com a questão específica do problema da validade interna (Yin, 2010). Neste estudo, nos preocupamos em obter várias evidências, mediante realização de entrevistas, aliada à aplicação de questionários para levantamento de dados quantitativos e pesquisa documental, antecipando, assim, a relação do problema das questões da pesquisa, as inferências e validação interna.

Em relação à validade externa, esta tem o papel de verificar se as descobertas do estudo são possíveis de serem generalizadas para além do caso em análise. Os casos únicos oferecem base limitada, ou seja, insuficiente para a generalização, mas se comparar a situação, implicitamente, com inquérito de levantamento, a amostra pode ser generalizada para um universo maior. Essa analogia com amostras e populações é incorreta para estudos de caso que contam com a generalização analítica, a partir da qual o investigador procura generalizar um conjunto determinado de resultados a alguma teoria mais ampla. “A generalização, no entanto, não é automática. A teoria deve ser testada pela replicação dos achados em um segundo ou mesmo em um terceiro local, nos quais a teoria supõe que ocorreriam os mesmos resultados” (Yin, 2010: 68). O autor salienta que essa lógica da replicação é a mesma utilizada em experimentos e permite a acumulação de conhecimentos.

O teste para a confiabilidade tem como objetivo assegurar que, se outro investigador, posteriormente, seguir os mesmos procedimentos descritos pelo primeiro para a condução do mesmo estudo de caso, deverá obter os mesmos resultados e conclusões. Yin (2010) salienta que a ênfase está em realizar o mesmo caso, não em “replicar” os resultados de um caso, realizando outro estudo. O propósito da confiabilidade é minimizar os erros e as parcialidades no estudo (Yin,, 2010). Assim, para permitir que outro pesquisador repita um estudo de caso é

necessário a documentação dos procedimentos, mediante um protocolo de estudo de caso e a criação de uma base de dados do estudo de caso (Correia, 2013).

Desta forma, foi o que fizemos neste trabalho. Criamos a base de dados quantitativos através do software SPSS e a base de dados qualitativos através do MAXQDA. A base de dados do SPSS é o espelho dos formulários dos questionários aplicados nos levantamentos, enquanto a base de dados do MAXQDA reflete as entrevistas aplicadas, que se consistiram em arquivos de texto.

Sabemos que a análise dos dados depende de uma boa coleta da evidência do estudo de caso. Yin (2010) apresenta seis tipos de fontes de evidência: documentação, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para proceder com a análise, um dos passos é coletar os dados sobre os eventos e os comportamentos humanos, através das percepções, atitudes e relatórios verbais sobre eventos e comportamentos. Além disso, para assegurar mais qualidade ao estudo de caso, é preciso buscar múltiplas fontes, ou seja, evidência de duas ou mais fontes sobre os mesmos fatos, criar um banco de dados do estudo de caso e fazer um encadeamento de evidências, buscando os vínculos explícitos entre as questões formuladas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou (Correia, 2013). Para tanto, criamos os bancos de dados do estudo de caso e fizemos o encadeamento de evidências com o apoio do MAXQDA e do SPSS.

Yin (2010) apresenta três princípios da coleta de dados. Em primeiro lugar a utilização de fontes múltiplas de evidência, pelo que optamos neste trabalho e a triangulação: justificativa para o uso de múltiplas fontes de evidência, que consiste no desenvolvimento de linhas convergentes de investigação.

Com a triangulação, os problemas potenciais de validade do constructo podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência possibilitam várias percepções e avaliações do mesmo fenômeno. Neste estudo, as múltiplas fontes possibilitaram a compreensão dos fenômenos, a partir da percepção dos sujeitos, bem como das teorias que contribuíram para melhor compreensão dos dados.

O segundo princípio é a criação de uma base de dados, que aumenta a confiabilidade de todo o estudo de caso, ou seja, a maneira de organizar e documentar os dados coletados para o estudo de caso. Este trabalho de organização foi feito neste estudo, mediante criação de arquivos com todas as evidências, em meios eletrônicos, gravados e escritos. Para além da edição do material, a escrita do trabalho deve dar conta de apresentar dados suficientes para o leitor tirar suas próprias conclusões. Conforme Correia (2013), as notas registradas sobre a investigação são importantes e devem estar disponíveis para acesso posterior. Essa base de

dados pode consistir em materiais tabulados, coletados no local da pesquisa, dados de levantamentos e outros dados quantitativos, bem como, narrativas do investigador sobre o estudo de caso (Yin, 2010).

O terceiro princípio para aumentar a confiabilidade da informação consiste em manter o encadeamento de evidências, com o propósito de possibilitar que um observador externo (leitor) siga a derivação das evidências das questões iniciais de pesquisa, para finalizar as conclusões. Com isso, o estudo de caso terá direcionado para a validade do constructo, aumentando a qualidade geral do estudo de caso. O pesquisador deve ser “[...] capaz de passar de uma parte do processo para outra, com nítida remissão para os procedimentos metodológicos e para evidência resultante. Este é o encadeamento de evidências “final desejado” (Yin, 2010: 151).

Com referência à análise dos dados, Yin (2010) apresenta quatro estratégias para sua execução. A primeira consiste em seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso e que nortearam os objetivos e o projeto. A segunda é desenvolver uma estrutura teórica para a organização do estudo de caso. As ideias para sua estrutura devem ser embasadas pela revisão de literatura. A terceira estratégia é a utilização de dados qualitativos e quantitativos, com os dados qualitativos permanecendo centrais a todo o estudo de caso. A quarta estratégia, que consiste em tentar definir e testar explicações rivais funciona com as três estratégias anteriores. Consiste em tentar provar, de fato, a potência de outras influências sobre as unidades estudadas.

Neste estudo, essas estratégias foram utilizadas, todavia, com ênfase para a terceira, com a utilização de dados qualitativos e quantitativos. A quarta estratégia foi utilizada durante o processo de investigação, sobretudo, quando as informações fornecidas pelos sujeitos eram incompletas ou deixavam margens para dúvida interpretação.

Com relação aos dados qualitativos, conforme já sinalizamos, fizemos a coleta e a análise, através de entrevistas, alguns dados dos questionários e de observações realizadas em campo. Esses instrumentos de coleta têm como característica metodológica, objetividade, sistematização e inferência, portanto, a fim de estabelecer a organização e análise dos dados de forma eficaz, o software MAXQDA foi utilizado como recurso tecnológico.

O programa, MAXQDA se define como um *software* de apoio à análise de dados qualitativos, o qual foi elaborado para servir como uma ferramenta para investigadores, em diversos contextos, que necessitem de analisar dados qualitativos, através do uso de vários métodos. O MAXQDA está otimizado para os *browsers*: Internet Explorer, Firefox, Chrome,

Opera e Safari, assim como para os sistemas operacionais Microsoft Windows XP, Vista, Windows 7 na versão em língua portuguesa.

Quanto a sua organização o programa apresenta as seguintes funções: 1) Recursos de gerenciamento do texto, ou seja, dos aspectos textuais, como: importação e edição de vários formatos de arquivos de texto; 2) Codificação e 3) Recursos de recuperação do texto e análises de codificação.

Na codificação é possível criar e editar listas hierárquicas de vocábulos, fazer a mesclagem, divisão, agrupamento virtual bem como pesquisa e substituição de dados. O MAXQDA permite processar os diversos tipos de documento: entrevistas, relatórios, documentos históricos, obras literárias, mapas e tabelas, notas pessoais, notas de campo, fotografias e desenhos, áudio e vídeo, além de ajudar no processo de organização, contextualização e categorização das informações disponíveis. Neste sentido, permite a criação de subcategorias, que são aglutinadores de ideias. A cada documento ou categoria podemos anexar um conjunto de atributos ou descritores que o caracterize, como por exemplo, gênero, escolaridade, idade, entre outros. Seguindo os passos deste programa geramos uma planilha no *excel* para ter uma visualização ainda mais detalhada e acessível para proceder com as análises dos dados.

O programa MAXQDA foi de grande relevância na organização dos dados (entrevistas), bem como no auxílio da análise de conteúdo porque nos permitiu mais segurança na formatação das informações. Dessa forma, a partir do uso deste software, foi possível realizar várias ações no campo do tratamento dos dados, como: editar, visualizar, criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer buscas e interpretar os dados com o objetivo de responder às questões da investigação.

Contudo, nem o MAXQDA, nem nenhum outro *software* de análise quantitativa ou qualitativa pode “encontrar”, “interpretar”, “descobrir” por si só quaisquer que sejam os padrões para as inferências e/ou para os resultados da pesquisa, sendo sempre necessário o trabalho de garimpo de um investigador crítico, criativo e analítico.

### 7.1 Análise de Conteúdo - Bardin (2011)

Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Conforme Bardin (2011), não é possível

que o pesquisador detenha sua atenção, exclusivamente, no conteúdo manifesto dos documentos. Cabe ao pesquisador, portanto, aprofundar sua análise, com o intuito de desvendar o conteúdo latente que tais documentos possuem. Para proceder de tal modo, o campo de clareza teórica deverá ser abrangente no domínio do pesquisador para que, assim ele possa fazer inferências com base nos conceitos básicos das teorias revisadas (Triviños, 1987: 160).

É importante salientar que, para Bardin (2011), o pesquisador também tem a função de, apoiado na análise de conteúdo, chegar a deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens coletadas por ele, assim como também tem a função de verificar em que contexto e/ou quais efeitos que se pretendem causar, através dessas mensagens. Além disso, análise de conteúdo oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador, baseado na dedução e na inferência a uma segunda leitura da comunicação coletada.

Os objetivos da análise de conteúdo são: analisar as características de uma mensagem através da comparação destas mensagens para receptores distintos, ou em situações diferentes com os mesmos receptores, analisar o contexto ou o significado de conceitos sociológicos e outros nas mensagens, bem como caracterizar a influência social das mesmas.

Para tanto, alguns aspectos da estratégia metodológica da análise de conteúdo devem ser considerados, a saber: os objetivos específicos devem nortear a análise; a utilização de leitura analítica como instrumento para a realização da análise deve ser feita com rigor. São três as etapas da análise: pré-análise (primeira etapa); análise textual e temática (segunda etapa); análise propriamente dita (terceira etapa); categorização (*a priori* ou *a posteriori*) dos elementos para a análise, e, por fim, tratamento das informações.

Conforme Bardin (2011), na primeira etapa, pré-análise, o material é organizado, compondo o *corpus* da pesquisa. É nessa fase que são escolhidos os documentos, as hipóteses são elaboradas e os indicadores que possam nortear a interpretação final são considerados. Contudo, devemos observar algumas regras: a) exaustividade: sugere-se que esgotemos todo o assunto, considerando todas as partes coletadas; (b) representatividade: trata-se da importância do potencial das amostras e o universo que elas possam representar; (c) homogeneidade: aqui os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (d) pertinência: neste caso, faz-se necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (e) exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

O contato inicial com os documentos, a chamada “leitura flutuante” é a fase em que são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2011), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização da “leitura flutuante”, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades. Foi justamente nessa fase que alguns pressupostos para esta pesquisa foram levantados.

A exploração do material constitui a segunda fase. Esta consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar). Esta corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

Esta etapa é importante, porque é a partir dela que o pesquisador vai ter acesso a riqueza das interpretações e inferências ou, talvez não, dependendo da sistematização dos dados. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

Nesta pesquisa, seguimos todas as etapas da análise de conteúdo, de acordo os postulados de Bardin (2011), cientes de que estávamos bem instrumentalizados. Em todo o percurso da análise, pudemos perceber a importância de termos clareza da função de cada parte do processo analítico, sobretudo, da interrelação que devemos manter entre todas elas para chegarmos às deduções e inferências provenientes dos sentidos emanados pelos textos produzidos pelos sujeitos.

Assim, tivemos o cuidado de interpretar os fatos, o dito, à luz da experiência de quem se constitui no discurso, através de sua atuação, como sujeito do dizer. Em outras palavras, através do suporte da análise de conteúdo, nos apoiamos nos discursos emanados dos textos coletados, como tradutores e intérpretes das vozes latentes dos discursos identitários.

## 8 EVIDÊNCIAS DA PESQUISA: ANÁLISE E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos as evidências obtidas por meio da pesquisa realizada com os alunos afrodescendentes do turno noturno, numa escola estadual rural do município de Feira de Santana, Bahia, no distrito de Maria Quitéria, em uma das suas diversas localidades que, para esta pesquisa, denominamos de “Vila Esmeralda<sup>14</sup>”.

Mas, antes, faremos um percurso no contexto social, o qual estará entremeado com as questões localizadas nas categorias, em análise, com vista a descrever as complexas redes de situações socioculturais e históricas que traduzem diferentes significados da realidade social, dos alunos afrodescendentes, recortada para esta pesquisa.

Inicialmente, reapresentamos o contexto no qual os sujeitos da investigação estão inseridos: a localidade, como também a caracterização da escola, sua infraestrutura física e tecnológica. Todos esses aspectos são agora revisitados e extendidos, sob a perspectiva da análise de dados.

Em seguida, no mesmo percurso metodológico, apresentamos o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa - gestor, professor e alunos. Nesta fase, o objetivo foi analisar a associação entre o contexto socioeconômico e as questões relacionadas à exclusão social, pertença ao meio social e cultural, como parte da dinâmica de construção identitária, no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, tomando como referência a análise de dados. Por fim, apresentamos as categorias de análise.

### 8.1 Adentrando o contexto social

Nesta parte, apresentamos o contexto social dos afrodescendentes, ou seja, alguns aspectos gerais sobre a comunidade onde vivem e a escola onde fazem o curso da EJA. Em seguida, traçamos um perfil desses sujeitos, sua relação com a pertença ao contexto de exclusão social e as implicações para o ensino e aprendizagem de língua inglesa em sua construção identitária. Para tanto, apresentamos a descrição e análise dos dados, provenientes dos questionários, do diário de campo, bem como aqueles da entrevista.

É importante salientar que a pesquisadora mora na comunidade, onde o estudo foi desenvolvido, há 27 anos. Então, o transito feito por ela entre os sujeitos foi facilitado pela sua convivência com o cotidiano desses moradores. Muitas informações trazidas para o

---

<sup>14</sup> O nome “Vila Esmeralda” é fictício. Por motivos éticos, o nome da localidade foi ocultado.

contexto, descrito a seguir, tiveram origem nas observações realizadas, em campo, durante o período estipulado para o desenvolvimento da coleta de dados, mas também foram provenientes de outras observações feitas anteriores ao estudo, quando a ideia do projeto de pesquisa ainda estava na fase das incertezas do que seriam os objetivos e trajetórias metodológicas por seguir.

Não obstante, essas observações já faziam parte do olhar atento e sensível da pesquisadora. Dessa forma, não foi tão difícil apreender as imagens e significados que os sujeitos (os alunos da EJA, no caso específico desta pesquisa) imprimem ao seu modo de ser e viver em Vila Esmeralda, distrito de Maria Quitéria.

#### 8.1.1 A localidade Maria Quitéria revisitada

Maria Quitéria, nome do lugar onde a escola estudada está localizada, é, na verdade, também o nome de uma personalidade cívica, nacional de grande importância para a história do Brasil: Maria Quitéria de Jesus Medeiros a qual foi a única mulher brasileira a lutar pela independência do Brasil, como voluntária, em 1822 (Brasil, 2012).

Naquele momento, Maria Quitéria se alistou, contra a vontade de seus pais, para juntar-se na luta pela independência da Bahia e do Brasil. Assim, tornou-se a primeira mulher brasileira a integrar uma unidade militar no país e lutar, com bravura, pela independência do Brasil. Nos idos anos de 1823,

Depois que D. Pedro I declarou a Independência do Brasil, em 7 de setembro, as tropas portuguesas continuaram lutando no País. Na batalha que ocorreu na foz do rio Paraguaçu, em solo baiano, o grupo de mulheres comandadas por Quitéria se destacou. Quando os portugueses foram derrotados, em julho de 1823, Maria Quitéria foi reconhecida como heroína das guerras pela Independência e homenageada pelo imperador, recebendo o título de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro (Brasil, 2012b).

Hoje, seu nome e retrato figuram em todas as repartições e estabelecimentos do Exército Brasileiro. Além disso, Maria Quitéria é patrona do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro.

Apesar de todas as honrarias e reconhecimento da participação ímpar de Maria Quitéria para a independência da Bahia e do Brasil, e sendo seu nome uma referência identitária da Vila Esmeralda, a EJA não trata desta página histórica, nas aulas de língua inglesa como conteúdo pedagógico, pelo menos isso foi constatado nas entrevistas feitas entre os alunos, pois quando questionados sobre o conhecimento que eles poderiam ter sobre a



heroína e se ela era retratada nos textos estudados em aula, eles disseram que não havia muito interesse nessa figura histórica por parte dos alunos, nem do professor.

Contudo, alguns poucos demonstram ter conhecimento da importância e associação entre o nome da vila ao da heroína, mas muito vagamente. Mais adiante, voltamos a esta questão, considerando-a aspecto relevante para a valorização das raízes culturais, sociais, locais e seus efeitos na construção identitária dos afrodescendentes da EJA, em uma das escolas públicas estaduais de Maria Quitéria, estudada nesta pesquisa.

O distrito de Maria Quitéria compreende uma região rural com uma população de 14.147 habitantes distribuídos em todas as localidades de seu entorno (Lima, 2012). Vila Esmeralda registra em torno de 10.000 habitantes, um número maior em relação às outras comunidades que tem populações menores. A vila, em seus primórdios era totalmente rural, tanto nos aspectos físicos como no modo de viver da gente do lugar. Hoje, com as facilidades de proximidade com o centro urbano, através dos meios de transportes e estradas asfaltadas, chegar até Feira de Santana, a 10 quilômetros de distância apenas, se tornou muito prático e rápido.

Desse modo, o lugar e seu povo apresentam mesclas do rural com o urbano em vários aspectos, por exemplo, na arquitetura das casas, no remodelamento das áreas coletivas e da rua de principal acesso ao vilarejo, que até 15 anos atrás era de “chão batido”<sup>15</sup>, hoje está asfaltada. Além dessa via específica, alguns poucas ruas, ganharam calçamento de paralelepípedos recentemente. As demais ruas e “caminhos da roça” (caminhos estreitos)<sup>16</sup> continuam sem pavimentação, como era desde quando o Município de Feira de Santana surgiu.

Algumas casas, nos arredores da Vila Esmeralda, ou seja, em outras localidades rurais do distrito de Maria Quitéria, onde vivem os sujeitos da pesquisa, não são construídas com alvenaria, não têm água encanada, nem rede de esgoto. Tais habitações estão localizadas em pequenas roças ou lotes de terra que são partilhados entre membros familiares, os quais foram adquiridos de várias gerações de herdeiros. Há muitas moradias construídas em áreas como as descritas, onde vivem coletivamente grupos de pessoas que têm parentescos entre si e guardam tradições e memórias de seus antepassados, como é o caso dos quilombolas.

A paisagem em volta dessas residências mostra alguns traços do estilo de vida dos moradores. Há sempre muitos cães à solta, que ora servem de guarda, ora são companhias da

---

<sup>15</sup> A expressão “chão batido” refere-se ao tipo de estrada, via ou caminho de pedestre ou de autos, sem pavimentação.

<sup>16</sup> Referimo-nos às vias estreitas para pedestres em localidades rurais

caça dos homens ou figura importante das brincadeiras das crianças. Já outros animais domésticos vistos nos terreiros ou cercadinhos são criados para autosustento da família ou para comercialização de pequeno porte.

Há também plantas medicinais cultivadas sempre para servirem de medicação natural na comunidade. Essas são bem conhecidas pelas pessoas da localidade por serem consideradas, plantas que curam de acordo a “medicina popular dos mais velhos”, como eles a chamam. Tais plantas são usadas para fazer os chás, xaropes, meladinhos e rezas para curar tantos as doenças físicas, como o mal-estar do corpo, assim como aquelas ditas “espirituais” por conta do “mau olhado” ou “inveja”. Podemos ver também as plantações de milho, feijão e mandioca, principais culturas da agricultura local.

No distrito de Maria Quitéria também existem casas construídas de alvenaria, com melhor infraestrutura e mais seguras. Essas estão tanto na Vila Esmeralda, como também nas proximidades. Percebemos, porém, que a maioria delas pertence aos comerciantes de médio e grande porte da vila ou aos proprietários de imóveis, como chácaras, fazendas ou sítios que não são de moradores da vila, mas, sim de Feira de Santana ou até mesmo da capital do estado, Salvador. Na verdade, alguns dos donos destas construções mais modernas e caras são os especuladores do mercado imobiliário que despertaram para a exploração dessa área rural, em 2013; a ideia parece muito promissora para os investidores neste tipo de negócios.

Esse novo fluxo de negócios imobiliário em Maria Quitéria é fruto da informação da prefeitura de Feira de Santana de que Vila Esmeralda será transformada em área urbana (bairro) ainda nos próximos dois anos. Diante disso, o ano passado, foi lançado um empreendimento grande, com proposta de bairro programado e duas agências imobiliárias já conseguiram se firmar na área rural com alguns loteamentos e com todas as unidades (90 lotes de terra em cada) vendidas.

Com isso, é muito provável que, em pouco tempo, essa vila deixe de portar sua identidade rural, passando a constituir-se em uma área residencial urbana. A população, em geral, não parece estar satisfeita com as mudanças, como pudemos registrar na fala de um aluno da EJA:

*não gostaria que aqui virasse bairro de Feira, a gente vai perder o sossego da gente e a violência vai vir prá cá também, eu prefiro assim como é, tudo tranquilo, todo mundo conhece todo mundo...a gente vive tranquilo, sem problema de violência.*  
(Diário de Campo, 2014)<sup>17</sup>

<sup>17</sup> A transcrição da fala dos entrevistados foi feita na íntegra, sem alterações de palavras ou correções gramaticais, conforme pode ser verificado nos registros dos dados, nos anexos. O objetivo de deixar os textos produzidos pelos entrevistados exatamente como foram produzidos no original foi demonstrar fidelidade e respeito pelos entrevistados, conforme orientação prevista pela ética, evitando, assim, violar as informações.

Enquanto Vila Esmeralda ensaia sua transformação de área rural para urbana, ainda é possível capturar o seu burburinho, com o movimento de gente em carroças, cavalos e jegues (animal similar aos burrinhos de Portugal), meios de transportes eminentemente rústicos e típicos de localidades rurais, que se entrecruzam com as motocicletas, bicicletas e carros, característicos da área urbana.

Todos esses tipos de transporte trafegam nos vários caminhos da roça, largos e estreitos. Há gente que desce do morro e outras que saem de “lá do Pé de Serra”. Todos rumam para o grande centro da vila; a praça que se localiza no meio de Vila Esmeralda. Há também estradas onde passam boiadas, manadas de carneiros e cabras guiados por vaqueiros, em busca de pastos verdes. A falta de chuvas tende a secar as aguadas e matar a pastagem por longos períodos de estiagem das chuvas.

Apesar disso, de um ponto a outro da comunidade, podemos ver a grande movimentação de pessoas que, no dia de domingo, começam a tecer suas histórias de vida, mais cedo, às 5 da manhã. O domingo ainda é considerado um dia especial para essas pessoas que vão à praça rever os amigos, os compadres e comadres, falar com o padre, com o açogueiro, com a rezadeira.

Neste dia, também fazem as compras de alimentos da semana, como é comum se dizer na região: “vamos fazer a feira”. Compra-se pão, na padaria, a mais antiga e a primeira a surgir na área. É na calçada da praça que muitas atividades entre a gente do lugar ocorrem. Nesse ambiente, ponto de conversas distraídas, acontecem negociações de produtos provenientes das colheitas, do artesanato feito por mãos habilidosas, apresentam-se e trocam-se as criações de cabra, carneiro, galinhas e porcos. De tudo se vende, compra e troca.

As ruas em torno da praça da igreja e da área reservada para os festejos populares também são preenchidas de senhoras e senhoritas<sup>18</sup>, jovens rapazes e crianças que vão à missa rezar para que o santo padroeiro, mande a chuva cair e encharcar o solo para a plantação ser frutífera e a colheita farta, especificamente, que não falem as trovoadas de dezembro, março e as chuvas de junho a agosto, durante o inverno nordestino.

Já durante os dias da semana, a vida segue calma. Há poucas pessoas no centro da vila exceto nos horários das aulas, nas duas escolas públicas, quando a praça, ponto mais atrativo da vila, é tomada pelo andar sereno e sem pressa de adolescentes, jovens, adultos com seus uniformes verde, azul e branco em direção à escola.

---

<sup>18</sup> Raparigas

Embora busquem a formação escolar para atender ao mercado de trabalho, os adolescentes, jovens e adultos que vivem na área rural não possuem perspectiva de emprego, exceto o trabalho no campo, com agricultura, que não é nada fácil, devido às adversidades do clima seco do Semiárido<sup>19</sup>. Em outros tempos, não esses de crise econômica, ainda poderíamos pensar na possibilidade de inserção no mercado informal, na área de serviços, para pessoas físicas ou empresas de pequeno porte.

Mas, na atualidade, o índice de desemprego só tem crescido, deixando muitos desses adolescentes, jovens e adultos, da área rural, sobretudo, sem perspectivas de trabalho e quando é possível encontrar alguma oportunidade, esta não traz boa remuneração e garantia de permanência. Essa realidade demonstra ser preocupante entre os moradores da comunidade, muitos expressam a angústia que sentem em gostar de morar na vila e ao mesmo tempo ter que pensar em deixá-la para irem buscar trabalho nos grandes centros urbanos. Um exemplo disso pode ser visto no desabafo de um dos alunos da EJA:

*Gosto muito daqui, num queria sair daqui não, mas pelo visto vou ter que ir atrás de trabalho na cidade porque não dá prá ficar aqui mais sem emprego, sem trabalho, sem dinheiro. Fica difícil ficar em paz numa situação dessas, pior é que aqui com pouco dinheiro se vive, porque tem as coisas da roça que a gente planta e come, mas na cidade, tudo é comprado, tudo tem que ser com dinheiro na frente (Diário de Campo, 2014)*

Talvez a preocupação constante com a questão do trabalho e renda, seja uma das razões pela qual os alunos deixem de frequentar a escola e se ocupem o tempo integral com a produção do sustento da família ou de si próprio, no caso dos adolescentes e jovens. Cada dia que passa, com o agravamento da crise econômica no Brasil, que também já atingiu nossa região nordeste, a Bahia e, por efeito dominó, a cidade de Feira de Santana e a Vila Esmeralda, mais pessoas ficam desempregadas. De acordo os dados do PNAD (2014b), divulgados em 13 de novembro de 2015, as taxas de desempregados cresceram no país, conforme podemos atestar nos índices que seguem: “A taxa de desocupação cresceu de 6,5% para 6,9% entre 2013 e 2014 no país, sendo a menor taxa observada na região Sul (4,0%) e a maior no Nordeste (8,0%)” (IBGE, 2015).

Estes índices explicam parte das mazelas sociais que assolam as camadas sociais menos privilegiadas, ou melhor, desprovidas das necessidades básicas para uma sobrevivência digna. Como consequência disso, o fosso entre ricos e pobres se alarga em nosso país,

---

<sup>19</sup> A região semi-árida nordestina é, fundamentalmente, caracterizada pela ocorrência do bioma da caatinga, que constitui o sertão. O sertão nordestino apresenta clima seco e quente, com chuvas que se concentram nas estações de verão e outono. [http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=659&Itemid=376](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=659&Itemid=376) acesso em 04 de novembro de 2015

trazendo para o patamar de exclusão social milhares de pessoas, sobretudo, aqueles cidadãos de grupos etnicorraciais discriminados pela sociedade, nos quais se incluem os afrodescendentes, povos ribeirinhos, indígenas, gente do campo e comunidades quilombolas. Entre esses, estão os negros e negras da EJA, da escola estadual de Vila Esmeralda que tentam se constituir enquanto identidade de resistência, de entidades não mais oprimidas, na luta contínua contra o sistema hegemônico perverso que, uma vez no poder, seleciona, discrimina e sentencia aqueles que julgam ser de “menos valia”, para atender aos anseios da sociedade capitalista.

#### 8.1.1.1 Infraestrutura da localidade e das moradias

As moradias, na área rural, são construídas de forma simples, como já sinalizamos anteriormente, a maioria, com as paredes internas incompletas, não chega até o teto e geralmente sem forro abaixo dos telhados. O saneamento básico, que incluem instalação de água e esgoto, não é acessível em regiões mais distantes da sede do vilarejo. Mesmo tendo estrutura limitada, 90% dos alunos residem em habitação própria, conforme gráfico 1, a seguir.

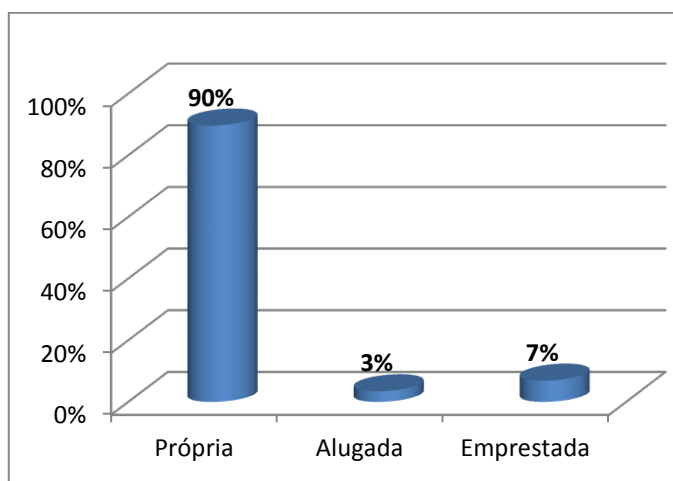


Gráfico 1 - Moradia dos alunos

Os dados desta pesquisa demonstram, também, que a grande maioria dos alunos vive em condições precárias, com excesso de pessoas na casa. 52% afirmaram conviver com 4 a 6 pessoas na casa, 14%, com 7 a 9 pessoas e 35%, com 2 a 3 pessoas, conforme ilustrado no gráfico 2, a seguir sobre quantidades de habitantes por casa.

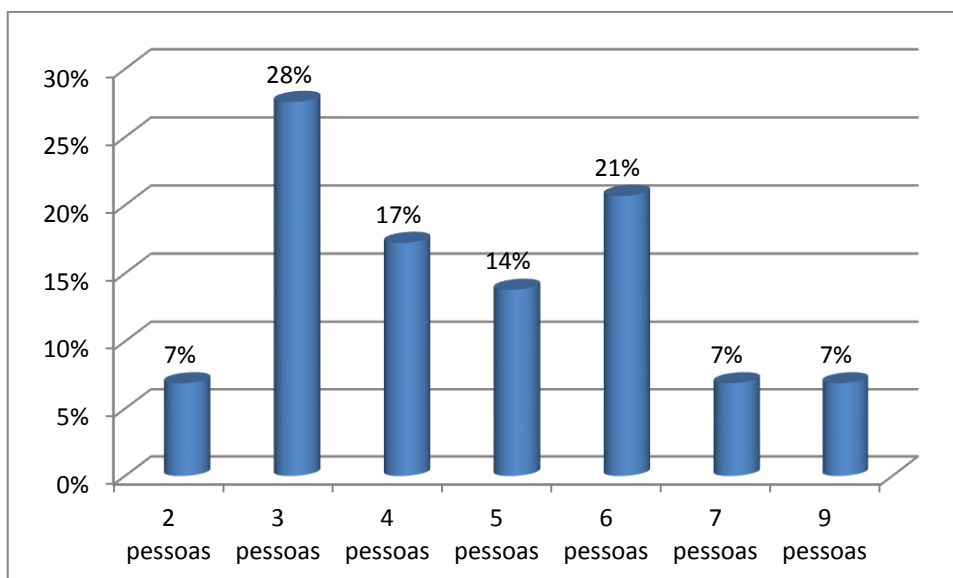


Gráfico 2 - Quantidade de pessoas que residem na casa

As casas, em sua maioria, possuem uma sala, um a dois quartos, cozinha e banheiro. Registramos que 48% dos alunos pesquisados moram em casas de apenas um quarto, conforme gráfico 3, a seguir, apesar de, conforme gráfico, acima, 94% residirem com mais de duas pessoas. É comum as famílias dormirem na sala, em colchões ou esteiras feitas de palha.

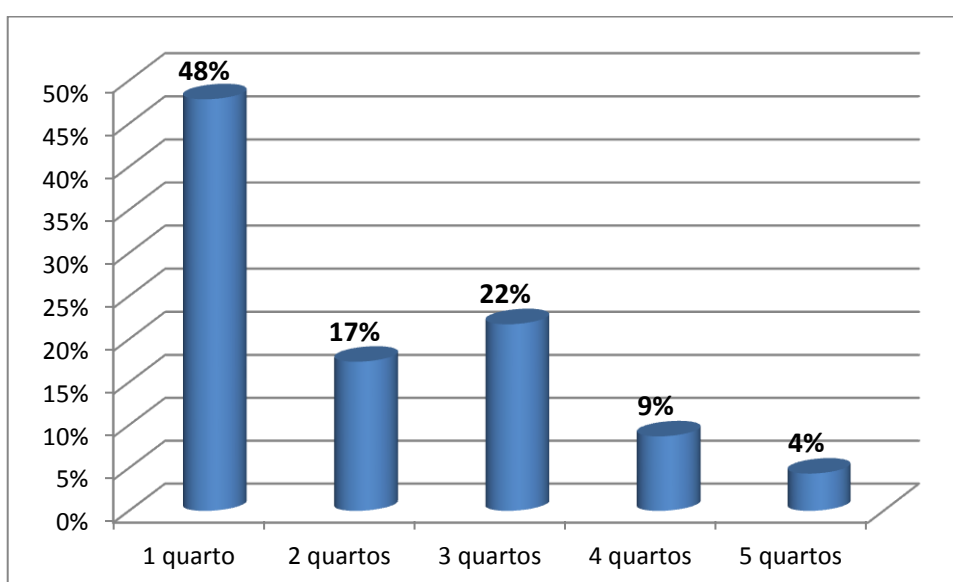


Gráfico 3 - Quantidade de quartos

Como referidos em dados sobre o perfil socioeconômico, nesta parte do estudo detalhamos um pouco mais sobre o Distrito de Maria Quitéria e a Vila Esmeralda. Esta vila é formada por um pequeno aglomerado de casas, que possuem água encanada, energia elétrica, saneamento, rede de telefonia e uma estação de internet comunitária. Já as casas distribuídas

no espaço rural, numa certa distância da vila, não possuem acesso a tal estrutura. Em geral possuem apenas a energia elétrica. Na vila, ou nas casas próximas às estradas de acesso, existe água encanada, já nas casas mais distantes, não.

Como as pessoas que residem mais distante do vilarejo não possuem qualquer tipo de saneamento básico, como por exemplo, água encanada, eles utilizam água de reservatório de concreto (cisternas pré-moldadas) para coleta de água da chuva. Em tempos de seca, as cisternas cadastradas junto ao órgão público responsável pela instalação e manutenção, recebem abastecimento de água, através de carro pipa. Outros residentes, ainda buscam água em poço cavado no solo.

O poço, também chamado de fonte, cacimba ou cacimbão, entre tantos outros nomes, é a forma de captação de água subterrânea mais utilizada pela população rural brasileira. Em geral, a água, tanto da cisterna pré-moldada quanto a do poço não é adequadamente tratada, principalmente a do poço. Contudo, a população rural tem acesso a produtos químicos gratuitos para o tratamento da água das cisternas, mas não há controle constante para seu uso nem avaliação da qualidade da potabilidade da água.

Desta forma, conforme podemos observar no gráfico 4, a seguir, 60% dos alunos utilizam água de reservatório próprio, de concreto e 27% utiliza água somente da fonte. Apesar de 79% dos informantes afirmarem que a água é tratada, esse tratamento consiste na colocação de cloro na água, sem muito conhecimento. Essa água não passa por análise periódica.

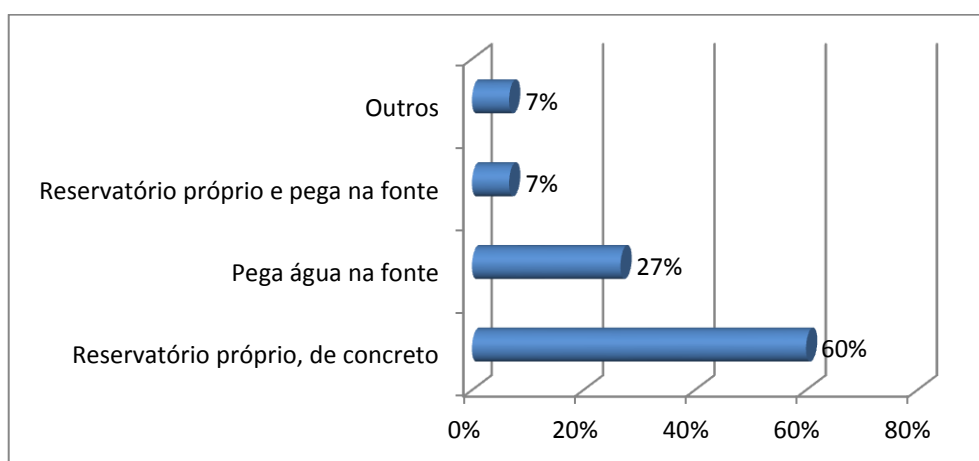


Gráfico 4 - Água na residência

A coleta do lixo realizada pela prefeitura de Feira de Santana também é feita somente na Vila, não percorre as áreas mais distantes. 57% dos alunos inquiridos informaram que a

coleta do lixo não é feita frequentemente em suas casas, 4% não souberam responder e 39% afirmaram que sim. Vide gráfico 5, a seguir.

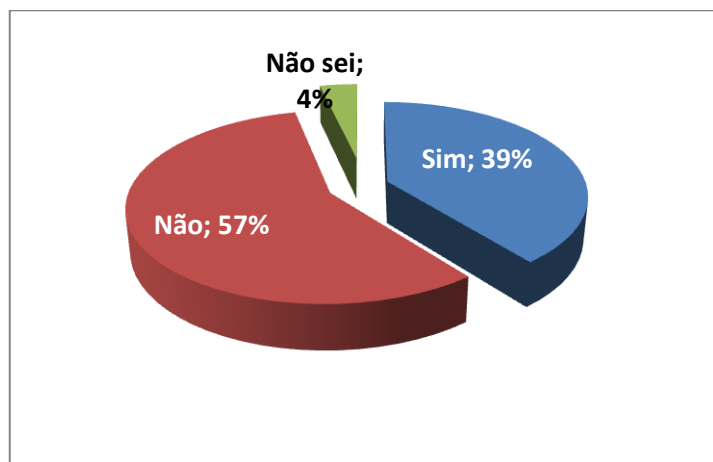


Gráfico 5 - Coleta do lixo

Nas demais casas, que ficam espalhadas pela roça, em que o lixo não é recolhido pela prefeitura, as pessoas têm o hábito de queimar, jogar no mato ou lixão. O gráfico a seguir apresenta os índices sobre o destino que é dado ao lixo nas localidades mais distantes, por onde o serviço de coleta do lixo não é feito. Dos alunos, 78% afirmam que queimam.

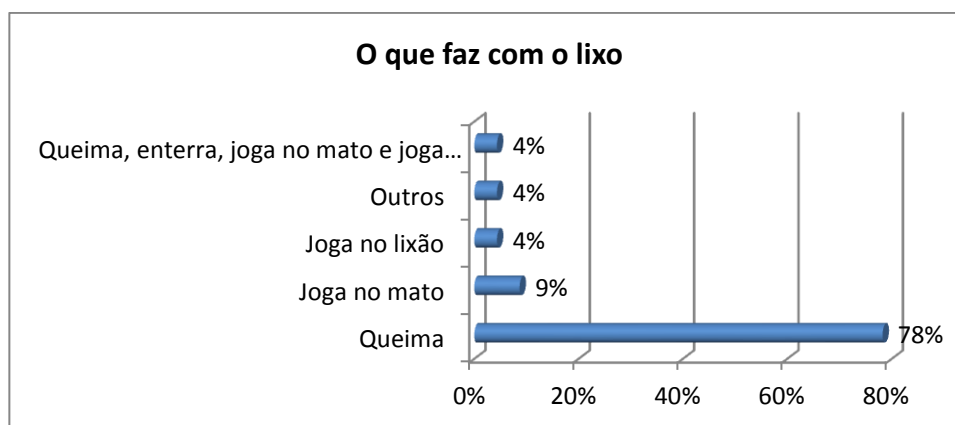


Gráfico 6 - O que as pessoas fazem com o lixo

A queima do lixo não se constitui em uma atitude ecologicamente adequada, além de ser poluente para a natureza, podendo também ocasionar risco para a saúde das pessoas da comunidade. No entanto, os inquiridos (78%) disseram que o faz e não demonstraram ter conhecimento ou consciência de quanto isso pode ser inconveniente.

Diante das informações fornecidas pelos afrodescendentes sobre aspectos da vida social na comunidade e o que os dados descritos nos revelam, somos levados a crer que a



maioria deles está à margem e enfrentam dificuldades básicas para terem acesso às estruturas mais simples para preservarem sua integridade física.

#### 8.1.1.2 Lazer em Vila Esmeralda

Além das limitações no mercado de trabalho, pela falta de oferta de vagas, essas pessoas também não têm acesso a espaços públicos de lazer de grandes dimensões. Na verdade, não há muitas formas de lazer na comunidade, durante o ano inteiro, como nos grandes centros urbanos, exceto pelo passeio ao ar livre, sob o sol escaldante, no verão e primavera, a pesca no rio ou na represa no fim de semana ou, ainda, cavalgadas em grupos organizados por proprietários de fazendas. No geral, o lazer apontado pelos jovens gira em torno de irem ao bar e lanchonete, festas eventuais da igreja, o circo, o rio, a horta de legumes, dormir, não fazer nada e a maioria afirma que há o futebol para participar ou simplesmente apreciar.

As festas típicas de grande importância da localidade são os festejos juninos, com as comemorações de Santo Antônio, São João e São Pedro, celebradas no mês de junho. A festa profana em homenagem aos Santos Católicos, São João e São Pedro, consiste na queima de fogueiras em frente às casas, queima de fogos de artifícios, mesas fartas com grande variedade de comidas típicas feitas com os produtos da colheita das lavouras, as quais também ocorrem no mesmo período da festa junina. Geralmente, as pessoas se visitam, vão de casa em casa para tomar licor e comer bolos típicos feitos com milho, puba e aipim, característicos da região.

Na região nordeste, a festa junina tem forte impacto na economia, na cultura e na vida social das comunidades rurais. É neste período que as produções agrícolas dos produtos típicos da festa são comercializadas em larga escala. Por isso, não somente os grandes produtores ganham os mercados com as vendas, mas também os pequenos agricultores e comerciantes de pequeno porte lucram com a festa.

Em se tratando da manifestação cultural e seu impacto social, somente nesse período do ano, durante os festejos juninos, que se iniciam no dia 13 de junho, com a celebração de Santo Antônio e termina com o São Pedro dia 29 de junho, as pessoas das comunidades rurais, bem como seu modo de vida social, sua culinária, seus valores históricos e culturais são evidenciados pela mídia e propagados com ênfase. Infelizmente, a intenção mais evidente dos meios de comunicação e dos órgãos administrativos da cidade é comercializar as festas e lucrar, mas também é por conta disso que as pessoas dos centros urbanos passam a ter contato

mais real, ou seja, de convivência com o jeito de viver do povo do campo, mesmo que seja por pouco tempo.

Uma das formas de expressão artística e cultural da tradição junina, herança dos portugueses, é a “quadrilha junina” ou também chamada “quadrilha de São João”. Trata-se de uma dança folclórica de grupo performatizada em pares de homens e mulheres, que juntos e harmoniosamente apresentam diferentes passos, ritmados ao som da sanfona<sup>20</sup>, zabumba e do triângulo, três instrumentos musicais tradicionais e utilizados na área rural do nordeste brasileiro. Algumas localidades fazem “quadrilhas de São João”, que consiste em apresentação específica de dança por grupos fantasiados com roupas bem coloridas e bonitas.

É um festejo alegre e faz parte da cultura local, em que até mesmo o setor empresarial respeita o momento de celebração cultural dessas minorias e decreta o dia santo de São João como feriado facultativo. Desse modo, os dias 23 e 24 de junho são considerados pontos facultativos em algumas cidades e dias de feriado em outras, pelo menos metade do dia, 23 e o dia inteiro, no dia 24.

Outras festas típicas, apontadas pelos jovens, é a queima de Judas, feita na quaresma e a micareta de Feira de Santana, que é um carnaval fora de época. Além dessas, apontaram também as festas de final de ano, como Natal, Réveillon e dia de Reis, o qual ocorre no dia 6 de janeiro. O que pode ser evidenciado nos dados é que as festas que os entrevistados mais gostam tem relação com a tradição católica. O envolvimento com a religiosidade, com a profissão de fé nos santos católicos é fato. Os povos da região estudada realmente se identificam com a religião católica. É muito constante a participação deles nas missas, quermesses e outras atividades da igreja local.

Assim, a principal festa típica da Vila Esmeralda é o São João. Inquiridos se gostam das festas típicas da localidade, 79% afirmaram que sim, 11%, que não e 11%, um pouco. 59% dos alunos afirmaram que participam das festas típicas, 21% disseram que não e 21%, que às vezes, conforme gráfico 7, a seguir.

---

<sup>20</sup> Acordeão ou concertina, existente também em Portugal

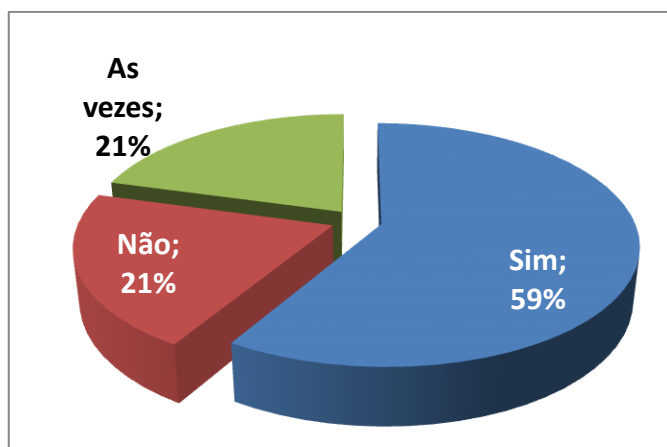


Gráfico 7 - Participação nas festas típicas da localidade

Quanto ao sentimento de pertença ao meu social em que vivem, é interessante observar que 83% dos jovens afirmam gostar de morar na localidade. Tal fato pode estar relacionado à força das influências socioculturais que eles recebem, ao longo do tempo, e que é passado entre as gerações. Por exemplo, é comum ouvir relatos de situações do cotidiano cultural e social deles que antes já foram vivenciadas por outros membros da comunidade ou até mesmo da mesma família.

Quando questionados se gostam de viver na localidade rural, observamos que os jovens e adultos pesquisados sentem orgulho de pertencer à comunidade rural. Eles defendem que o modo de viver do campo é mais saudável, mais tranquilo e defendem a ideia de que as pessoas das comunidades rurais interagem umas com as outras e se ajudam. Conforme excerto a seguir, isto fica bem visível:

*Morar aqui é bom demais. Todo mundo conhece todo mundo e todo mundo ajuda. Aqui tem muitas coisas... muitas coisas mesmo que tem a ver comigo e meu povo. Num tem lugar mais tranquilo e bom de viver como em Vila Esmeralda...eu acho (Diário de Campo, 2014).*

Embora a expressiva maioria (83%) demonstrasse gostar muito de viver na comunidade, os demais disseram que não gostavam, porque falta oportunidade de trabalho e lazer, como nos grandes centros. Mas, em decorrência da proximidade de Vila Esmeralda ao grande centro urbano, a cidade de Feira de Santana, que se localiza a 10 quilômetros, torna-se atrativo viver em um lugar de tranquilidade e ao mesmo tempo bem ao alcance das ofertas de emprego e diversão diferenciada daquela encontrada no campo. Vide gráfico 8.

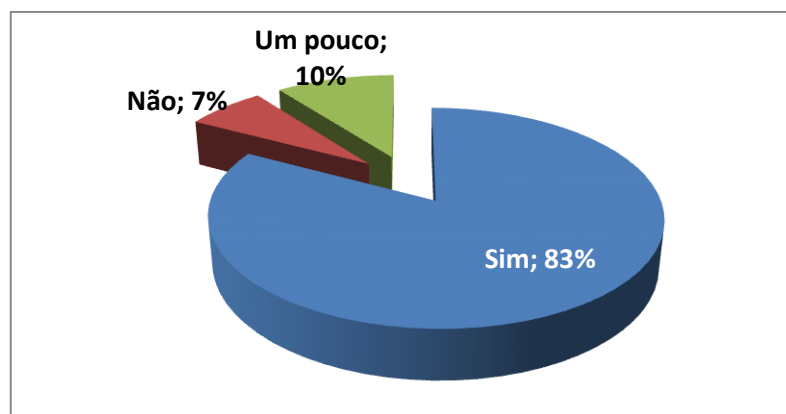


Gráfico 8 - Gosta de morar na localidade

Como resultado do apreço pelo pertencimento à comunidade, ao serem questionados se pretendem continuar morando na localidade, 66% disseram que sim. Esse dado confirma, então, a relação identitária ao local onde nasceram e vivem. Todavia, 10%, disseram que não gostaria de permanecer na vila e 24%, não sabem, conforme mostra o gráfico 9, a seguir.

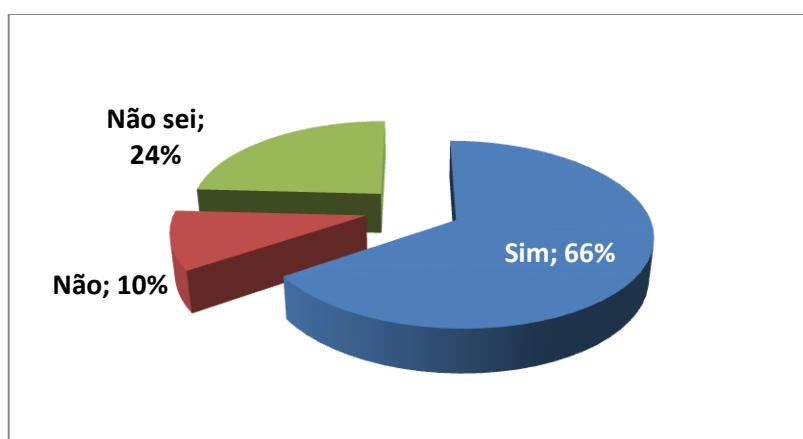


Gráfico 9 - Pretende continuar morando na localidade

Com base na descrição dos dados, podemos inferir que os sujeitos investigados se identificam com suas origens geográficas, sociais e culturais de forma positiva, ou seja eles valorizam o lugar onde nasceram e vivem. Dito de outra forma, eles imprimem em seu modo de vida as tradições culturais e as memórias históricas, sentidos que emanam de relações intrínsecas, nascidas a partir de suas próprias reflexões e vivências sobre o lugar de “dizer”, de sentir e viver todas as experiências que aparecem em seus discursos.

#### 8.1.2 A Escola

### 8.1.2.1 Caracterização da Escola

A escola investigada, apesar de situada na área rural, não possui currículo específico, voltado para a educação no campo<sup>21</sup> ou para os alunos da EJA, com todas as especificidades de escolarização prevista para este tipo de aprendizes. Entre tantas características utilizadas para a EJA na literatura nacional e internacional, as propostas para o currículo da EJA têm suas bases nos ideais de uma educação compensatória, civilizatória e de base inclusiva (Loureiro, 2006).

Com essa estrutura, os educadores, cientistas sociais e filósofos da educação defendem um projeto de educação voltado para a formação continuada de indivíduos que estão em desvantagem social com relação a outros grupos da sociedade, portanto, são e estão invisibilizados e excluídos das possibilidades de mobilidade social, por conta de não terem tido, em algum momento de suas vidas, a oportunidade de se inserirem em contextos de formação regular.

Temos em conta que esses sujeitos chegam à escola com conhecimentos prévios, consistentes com o esteio cultural, social e histórico advindos de suas experiências, do cotidiano e de suas memórias históricas. Entendemos que este perfil é atribuído a eles porque esses sujeitos, geralmente, já percebem as realidades em sua volta e querem discuti-las, transformá-las, reiventá-las, em consonância com uma base pedagógica crítica que os auxiliem na comunicação de seus discursos.

Apesar dos avanços no desenvolvimento de políticas públicas, na legislação, na destinação de verbas públicas para a EJA, e, de forma menos impactante, alguns movimentos em direção a discussão sobre a formação específica para professores da EJA, temos observado que, na realização da prática pedagógica, a EJA tem priorizado o enfoque na transmissão de conteúdos disciplinares apenas, não centrando nas questões, com relação a raça, etnia, diversidade, gênero, orientação sexual entre outras de igual relevância para a construção social do sujeito. Nesta direção Silva (2013b: 75) demonstra preocupação com o caráter homogeneizador com que a EJA tem sido tratada nas discussões teóricas em diversos contextos acadêmicos.

---

<sup>21</sup>A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas” (CNE/MEC, 2002).

[...] deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse num bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. Estas questões não são discutidas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo (Silva, 2013b: 75).

Coadunamos com as colocações do referido autor, porque entendemos que a diversidade deveria ser a mola propulsora de maior força na materialização da práxis na EJA. Assim, não apenas pelo simples fato de pertencerem ao mundo do trabalho e trazerem suas experiências e vivências para a escola, é que esse público tem que ter uma formação, com base nos componentes curriculares que preservem seu direito legal à formação humana plena, ou seja, os conteúdos devem estar conectados com suas diversas formas de vida, experiências e posturas políticas e devem ser respeitados.

Voltando a refletir sobre a escola, enquanto estrutura física, podemos dizer, também, que sua infraestrutura não apresenta todas as condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educativas significativas. Com isso, estamos sinalizando para a falta de equipamentos tecnológicos, em bom estado e em uso, equipamentos eletrônicos, rede de internet, laboratórios, entre outros recursos importantes.

As dimensões físicas das salas de aula não parecem ser proporcionais para o número de alunos por turma. A escola tem 13 salas de aula, com dimensão média de 20 m<sup>2</sup> onde são distribuídas 30 a 40 carteiras escolares, as quais são sempre dispostas em fileiras. Todas as salas são equipadas com cadeiras de braço, feitas em madeira com ferro ou plástico e ferro, desconfortáveis, na opinião dos alunos. Há também uma pequena mesa e uma cadeira para o professor, um quadro branco e dois ventiladores em cada sala, tão barulhentos que impedem os alunos de ouvirem a voz do professor.

Como o clima durante o ano inteiro e principalmente nas estações de primavera e verão é quente, os alunos sentem necessidade de ligar o ventilador e não há outra opção. Então, pudemos observar que grande parte do tempo da aula é tomada pela competição entre o barulho de ventilador e da voz da professora que tenta ser ouvida pelos alunos. Geralmente, como não há um consenso, o professor passa a falar muito pouco e, conseqüentemente, em tom elevado de voz. Assim, ele é menos ouvido, pois os alunos tendem a ignorá-lo. Essa questão se constitui em agravante, não somente para a qualidade da aula, quanto para a saúde do professor.

A iluminação parece inadequada, as luminárias são insuficientes para o tamanho da sala. Não há janelas voltadas para o lado externo da escola, provavelmente por questões de

segurança. As salas possuem duas janelas voltadas para o lado interno, porém bem pequenas, que não propiciam ventilação natural suficiente.

A escola não possui área de convivência, ou qualquer espaço reservado para performances recreativas ou culturais. Contudo, existe uma quadra de esporte pequena. Entretanto, no turno da noite, os alunos não a usam, pois não há iluminação adequada, nem atividades esportivas previstas no planejamento dos professores para alunos da EJA. Os banheiros<sup>22</sup> são bem simples e pequenos, às vezes exalam mau cheiro. O sistema de esgotamento sanitário consiste em uma fossa<sup>23</sup> para onde são direcionados os resíduos.

A escola também não possui uma cantina ou refeitório, onde os alunos possam se sentar para fazer as refeições, eles se alimentam em pé ou sentados na calçada interna da escola. As refeições são preparadas em uma cozinha pequena, de aproximadamente 16 m<sup>2</sup>, com equipamentos básicos, como um fogão, uma geladeira, uma pia, um armário e um balcão, com uma pequena abertura para a distribuição do alimento. Há um bebedouro de inox, com quatro torneiras, para uso coletivo, com água potável, mas que não é gelada. Este fica localizado em frente à cozinha. Não há copos para tomar a água, os alunos são orientados a levar seu copo individual para a escola.

#### 8.1.2.2 As salas de aula e seus equipamentos eletrônicos

Em algumas salas há uma TV analógica de modelo antigo. Na sala em que as turmas foram observadas havia um aparelho de TV e pudemos constatar que essa TV não funcionava há muito tempo, pelo menos durante o período em que permanecemos para fazer as observações e anotações de campo durante dez meses, ela não funcionou e, conforme informação dada pela professora entrevistada, nunca havia sido usada por ela para desenvolver qualquer atividade didática em suas aulas de língua inglesa. Não há outros recursos tecnológicos, como aparelho de vídeo e som, computador ou rede *wifi* para os alunos e professores.

Na verdade, não há internet *wifi* na escola para todos os setores administrativos, isto é, na sala de professores, na biblioteca, na sala de informática. Todavia, há uma linha de internet, via cabo, nos três computadores da secretaria e diretoria (estes dois espaços são, de fato, um só que é compartilhado pela diretora, vice-diretor, professores e secretárias) para uso restrito das atividades administrativas.

---

<sup>22</sup>Casas de banho

<sup>23</sup> Trata-se de uma cavidade larga e profunda no solo, coberta, para o depósito de resíduos sanitários.

Na entrevista com o vice-diretor, ele informou que a escola havia recebido promessas de que em 2015 a rede *wifi* com banda larga chegaria a sua escola. Estávamos em meados de 2015, precisamente, no mês de julho, quando ele foi entrevistado e os recursos tecnológicos não haviam chegado ainda em sua totalidade. Alguns computadores e *tablets* foram entregues à escola, mas não estão em uso pelos alunos, por falta da infraestrutura necessária que ainda precisa ser instalada no local onde seria o laboratório de informática.

### 8.1.2.3 O laboratório de Informática e a biblioteca

Em visita previamente permitida pelo setor administrativo a todos os espaços físicos da escola investigada, pudemos chegar até ao laboratório de informática e à biblioteca. Constatamos que esses dois ambientes são os que mais apresentaram aspectos de desuso e desconexão com os propósitos para os quais foram implantados.

Inicialmente, ficamos motivados ao sabermos que havia um espaço reservado para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, através das novas tecnologias da comunicação, em redes virtuais, conectadas com outras instituições educativas ou, até mesmo, avanços na proposta governamental para a inclusão digital de toda a rede federal, estadual e municipal de educação pública, no pretense laboratório de informática. Conforme já mencionado nesta pesquisa, a proposta do Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) foi lançado em abril de 2008 pelo Governo Federal e tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à Internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar a educação no país.

Porém, mesmo sendo localizada na área rural, a escola foi incluída na lista para receber o projeto PBLE<sup>24</sup>. Todavia, conforme informações do vice-diretor da escola, eles estão no aguardo da viabilização do mesmo e parece não ter data definida para ser implantado. Vejamos um trecho da entrevista em que essas informações foram verificadas:

*Nós recebemos aqui dez computadores que foi do ProInfo. Agora isso já tem... uns seis ou sete anos [...] sem acesso à internet. A gente aqui, a gente não tem acesso à internet. A gente só tem acesso à internet só nos computadores fixos da escola...(Vice-Diretor)*

---

<sup>24</sup> Ver [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=193:seed-educacao-a-distancia](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=193:seed-educacao-a-distancia)



Como pudemos observar, o laboratório de informática não está funcionando. De fato, os computadores, de modelo antigo, estão amontoados e sem uso na sala onde deveria estar funcionando o laboratório.

Quadro como esse, não é incomum nas escolas públicas brasileiras. Na área urbana, ao menos, é possível encontrarmos alguns laboratórios funcionando com precariedade e com pouca frequência de uso, porém, é na área rural que pudemos observar a inadequação da infraestrutura para a efetiva aplicação do projeto político pedagógico da escola, o que dificulta o trabalho dos professores.

Diante de tal situação, pudemos constatar que a escola pública rural investigada está precariamente estruturada, em termos de espaço físico, distribuição do mesmo, recursos básicos para promoção de atividades extracurriculares, bem como a falta de suporte tecnológico para o desempenho do programa educativo que deveria incluir o componente curricular: educação digital.

Dessa forma, podemos inferir que as dificuldades enfrentadas, especificamente, pela escola noturna da área rural, não são apenas de caráter de infraestrutura, mas, sobretudo, são de cunho ideológico, ou seja, parece não haver vontade política para elevar o desenvolvimento da escola para inserir a educação da EJA, em padrões de qualidade elevado.

Tal constatação se apoia na crença de que, por conta da inadequada administração dos recursos financeiros, do não cumprimento da legislação, por parte dos poderes políticos para promover uma escola pública inclusiva e socialmente referenciada que tanto se espera ter no Brasil, a escola caminha na contramão das promessas e objetivos ambiciosos traçados pelo próprio governo.

Esta situação de descaso observada com relação à escola e ao programa EJA parece estar distante e contraditório em relação às expectativas do discurso mais recente do Ministro da Educação, (proferido em 05 de novembro de 2015), Aloizio Mercadante, na reunião de abertura da UNESCO para tratar do Marco de Ação da Agenda 2030, organizado pela UNESCO, quando ele afirmou que “a educação é o instrumento mais efetivo para a redução de desigualdades” ao bem público de grande importância que é a “educação pública de qualidade”.

Este discurso pode servir como uma pequena amostra da contradição entre as promessas políticas e o que, de fato, existe na realidade, no contexto escolar, com relação à ausência de respeito aos direitos adquiridos dos alunos da EJA, de terem a garantia de não serem excluídos socialmente por serem minorias e pertencerem a um tipo de grupo étnico que

é discriminado e ter, como resultado dessa garantia, uma educação à altura das expectativas, não só dos alunos, mas de toda a sociedade.

#### 8.1.2.4 Serviços prestados aos alunos: Alimentação Escolar

Dentre os vários programas nacionais para a melhoria da educação, bem como das condições socioeconômicas dos alunos, está o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Apesar da precariedade da oferta e das condições em que as mesmas ocorrem, o PNAE tem resistido e tem havido, de certa forma, algum alcance da população alvo. Mesmo com todas as falhas em sua execução, o programa se faz presente e conta seus pontos positivos para os relatórios de prestação de contas dos feitos sociais do governo.

O que podemos inferir é que dados numéricos são considerados para expressar quantos alunos são atendidos anualmente pelo programa e isso parece ser o aspecto mais importante para a contabilidade do governo. Existe, de fato, uma avaliação do programa e o que tem sido levado em consideração exponencial é a quantidade de alunos atendidos pelo programa e não *como* o programa vem sendo desenvolvido, nem se seus objetivos quanto ao estímulo pela qualidade nutricional e formação de hábitos saudáveis na alimentação são alcançados, tampouco são verificados sobre a qualidade dos produtos e manuseio dos mesmos na escola investigada.

Os alunos das escolas públicas recebem alimentação. O fornecimento de alimento para os alunos das redes públicas, federais, estaduais e municipais atende ao disposto no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que determina a oferta da alimentação escolar bem como ações educativas voltadas para o aspecto nutricional para os alunos de toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público).

A proposta do PNAE, implantado em 1955, é contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis<sup>25</sup>.

Apesar de o PNAE existir, há tantos anos, sua operacionalização nas escolas não ocorre de forma satisfatória. No caso da escola em foco, observamos que às vezes a merenda não possui sempre o mesmo padrão, falta alguns itens do cardápio. Isso pode ocorrer, ou por

---

<sup>25</sup> Ver <http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar>

falta da liberação de recursos pelo governo, ou por falta de gestão da escola. Aliado a isso, alguns critérios exigidos pelo programa não são cumpridos, falta avaliação do desenvolvimento do programa, treinamento de pessoal para operacionalizar a distribuição da merenda escolar e fiscalização de todas as ações do projeto.

O fato é que as pessoas envolvidas na preparação e distribuição das refeições não são orientadas diretamente por um nutricionista. A escolha do tipo de alimentação a ser preparada, a manutenção da variedade dos itens alimentícios, bem como a elaboração do cardápio escolar, com base em dieta saudável, não são tarefas executadas sob a vigilância e assistência de profissionais da área de nutrição, *in loco*. Portanto, o plano tem deixado lacunas que exigem reflexões sobre os objetivos do programa quando de sua implantação e os resultados computados hoje.

Estamos, aqui, sinalizando para mais um aspecto da esfera social do aluno da EJA: necessidade básica de alimentação. Na maioria das vezes, a vinda à escola, depois de um dia de trabalho árduo, é motivada pela expectativa de encontrar alimentação saudável, fresca e com adequada qualidade nutricional. Muitos dos alunos, na verdade, vêm para a escola mais motivados porque sabem que irão alimentar-se e se nutrir.

Sabemos que, no caso dos alunos aqui referidos, existe uma desproporção imensa entre o quanto eles ganham para o sustento próprio (muitas vezes de toda a família por um só membro) e os valores do custo de vida no país. Então, vir para a escola para eles significa, em muitos casos, vir em busca do alimento para o corpo primeiro, depois eles pensam em buscar o alimento do intelecto: o conhecimento escolar.

Em uma das anotações de campo, registramos um ponto de vista da professora da turma sobre essa necessidade fisiológica da alimentação. A coleta da informação foi realizada enquanto a pesquisadora esperava a turma fazer a refeição antes de iniciar a aula de língua inglesa. É importante salientar que durante o período de observação no ambiente escolar, procuramos estar em contato direto com vários momentos do cotidiano dos alunos, da professora da turma e outros membros da comunidade escolar.

O horário de chegada da pesquisadora ao campo era sempre bem anterior àquele do início das atividades do turno noturno. Pretendíamos, com isso, estar mais integrados ao contexto escolar e perceber os fatos em seu acontecer desde o primeiro momento em que todos chegavam à escola, tantos os alunos das turmas selecionadas para a pesquisa, como outros de várias turmas.

A ideia era constatar o aspecto que seria específico para a análise, em confluência com o todo, ou seja, os alunos da EJA das turmas selecionadas, em seu contato natural com os

demais alunos, professores, diretores, funcionários. Assim, foi possível perceber várias facetas de suas interações dialógicas e sociais fora da sala de aula. Dessa forma, pudemos comparar os dados colhidos nas entrevistas e no questionário com aqueles das anotações *in loco* provenientes das observações.

Nessa direção, fizemos a observação e registro que seguem, em destaque, sobre o momento da “merenda escolar”, ou seja, da refeição dos alunos que é servida todas as noites, antes de a aula ser iniciada. Na representação que a professora tem dos alunos com relação à merenda escolar, em sua opinião, ela acha que os alunos só gostam de ir à escola para “tomar café”. Essa expressão significa na região rural, a refeição da manhã ou da noite. Isso não implica tomar apenas a bebida, café, mas sim, tudo mais que houver para comer e beber no cardápio escolar, no caso da escola. Segundo ainda a professora, os alunos levam muito tempo alimentando-se para não ter que ir para a sala de aula. Vejamos o trecho registrado:

*Esses meninos só chegam aqui cedo, pensando na merenda escolar. É sempre assim... Eles só vêm à escola, principalmente, por causa da merenda escolar... e ficam demorando de entrar na sala...Vamos meninos, vamos gente, para a sala estudar. Já chega de merenda... vamos! (Diário de Campo, 2014)*

A partir da concepção da professora sobre a atitude dos sujeitos frente à merenda escolar, podemos inferir que seu discurso enuncia a voz de quem percebeu a necessidade do aluno pelo alimento, como também o comportamento que caracteriza o aluno que não se interessa pelo estudo. Uma figura que exerce o poder, através do posicionamento assimétrico de seu discurso na interação com os alunos. Ou seja, sendo a professora, aquela que tem autoridade, seu lugar de dizer é aquele que introjeta a ideia de que tudo que for enunciado por ela tem, supostamente, o valor de veracidade.

Neste caso, o que talvez possa estar implícito com relação às características da identidade dos alunos, na representação da professora é que os alunos não são pontuais para a aula, mas se interessam em chegar cedo por causa da merenda. Entretanto, acreditamos que provavelmente os alunos não tenham uma alimentação adequada em casa e por isso chegam mais cedo.

Lopes (2006: 36) afirma que o “poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de diferentes práticas discursivas”. Desse modo, empoderada pela posição social que ocupa na interação discursiva, a professora imprime certas características, de conotação negativa, na construção identitária dos alunos, como pudemos perceber em nossas observações, fazendo-os crer que o são como ela os representa em suas práticas discursivas, no cotidiano escolar.

Ainda segundo Lopes (2006: 37), “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”. Com relação à resistência ao discurso da professora pelos alunos da EJA, nas observações que fizemos, ficaram pouco evidentes as atuações desses sujeitos em posição de enunciação do contradiscurso. Atribuímos essa passividade dos alunos a sua representação sobre a posição de poder que a professora ocupa.

Ao contrário disso, presenciemos, por muitas vezes, a aceitação do dito, como verdade, mesmo sendo este proveniente da voz do “outro”, como pode ser constatado no excerto a seguir, vindo da voz de um aluno:

*Oxe! Professora, a gente quer isso mesmo, comer primeiro. Depois a gente ver o resto. Mas, oia!...Essa professora, num sei, não, viu ...estudar o quê, professora! (Diário de Campo, 2014).*

Nesse caso, podemos inferir que a voz da professora, que introjeta significados às atitudes dos sujeitos, de acordo à visão essencialista, na construção de suas identidades sociais, é internalizada como aquela que vem de uma figura que exerce influência sobre o pensar e agir daquele que é estimulado a pensar que deve ser submetido à dominação (Lopes, 2006)

Assim, quando os alunos afrodescendentes da EJA respondem à professora, eles reafirmam a visão da professora sobre a construção de suas identidades sociais, as quais são geradas na escola, especificamente, na sala de aula, na maioria das vezes, pelos discursos da professora como sendo a identidade estudantil em que se caracteriza como: o estudante da EJA é preguiçoso, esfomeado, desinteressado e irresponsável. Podemos ver isso marcado pela enunciação do aluno ao responder à professora.

### 8.1.3 Ampliando o olhar para os sujeitos: alunos, professora e vice-diretor

Foram investigadas duas turmas da EJA, abrangendo um total de 58 alunos, os quais foram observados e inquiridos em 2014 e 2015. Foi feito levantamento através de inquérito por questionário com 100% dos alunos dessas duas turmas e entrevista com 28% dos alunos que manifestaram interesse em participar nessa fase. O levantamento por inquérito mediante aplicação de questionário, foi aplicado de forma presencial, em perfeita interação com os alunos, esclarecendo dúvidas, explicando as questões, para o entendimento claro por todos.

Os alunos das duas turmas são, em sua maioria, jovens, na faixa etária de 18 a 19 anos, porém com alunos também na faixa etária de 28 até 36 anos e 01 aluno de 51 anos. Dentre os investigados, 51,7% são do sexo masculino e 48,3%, do sexo feminino.

Além dos alunos da EJA, tivemos mais dois sujeitos participantes da pesquisa, como já dissemos antes. Um deles foi o vice-diretor entrevistado, que possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e atualmente, faz outro curso – Agronomia – na mesma Universidade. Há 11 anos tem trabalhado na escola em foco, como professor e há quatro anos, como vice-diretor.

O outro participante entrevistado foi a professora de inglês das duas turmas. Ela possui formação acadêmica em Letras, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, com início em 1979 e término em 1983. Além de ensinar nas turmas da EJA e do Ensino Médio no turno vespertino e noturno, da escola em foco, a professora é aposentada, há 11 anos, como professora de língua inglesa da rede privada, onde lecionou por 26 anos.

Tanto o vice-diretor como a professora supracitada responderam a entrevista sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (nome do documento oficial) para atendimento da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) parecer CNE/CP 03/2004 e outras questões relacionadas aos programas do governo para a educação.

O nosso objetivo com este instrumento de coleta foi buscar informações que fundamentassem as questões relacionadas aos conteúdos veiculados no curso da EJA que tenham conexão direta com a construção identitária dos alunos afrodescendentes, considerando as matrizes afrobrasileiras, quer seja no aspecto cultural, histórico ou social.

Além da entrevista citada acima, a professora participou de outra entrevista, com o mesmo teor de questões feitas para os alunos e, no qual buscamos compreender sobre o contexto da sala de aula, da escola, em geral, bem como das interações discursivas entre os alunos e entre professor e alunos, com o intuito de capturar as representações deles sobre as dimensões da práxis, da discriminação e racismo, das expectativas futuras entre outras questões relacionadas à construção de identidade dos sujeitos afrodescendentes.

#### 8.1.4 Perfil socioeconômico dos alunos da EJA

Nesta parte, descrevemos os achados sobre o perfil socioeconômico dos alunos investigados, com relação à sua estrutura familiar, trabalho e renda, condições de moradia e convivência social na comunidade.

Dentre os alunos pesquisados, 31% afirmaram que somente uma pessoa da família trabalha. 45% deles afirmaram que duas pessoas trabalham, conforme gráfico a seguir.

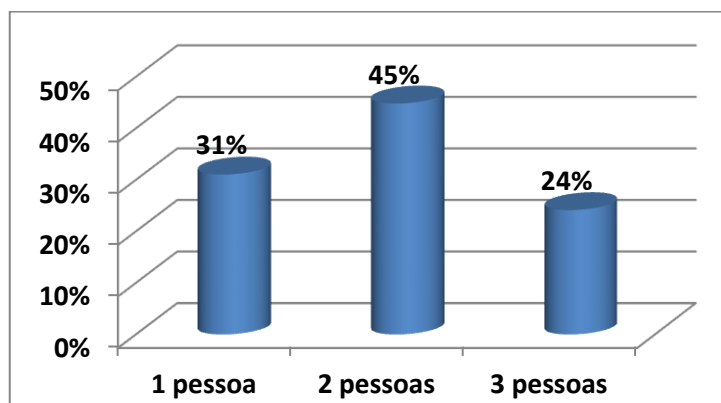


Gráfico 10 - Quantidade de pessoas na família, que trabalham

Entretanto, conforme veremos adiante, o tipo de atividade econômica desenvolvido pelos respondentes é bastante precária, em funções bem simples para os quais eles recebem remuneração inconsistente para dar conta do sustento da família, a contento.

Dentre os respondentes, a grande maioria (79%) é economicamente dependente da família, mas 17% afirmaram que sustentam a casa. O restante respondeu “outros”. O gráfico 11, a seguir, apresenta os percentuais dos alunos e suas posições na família.

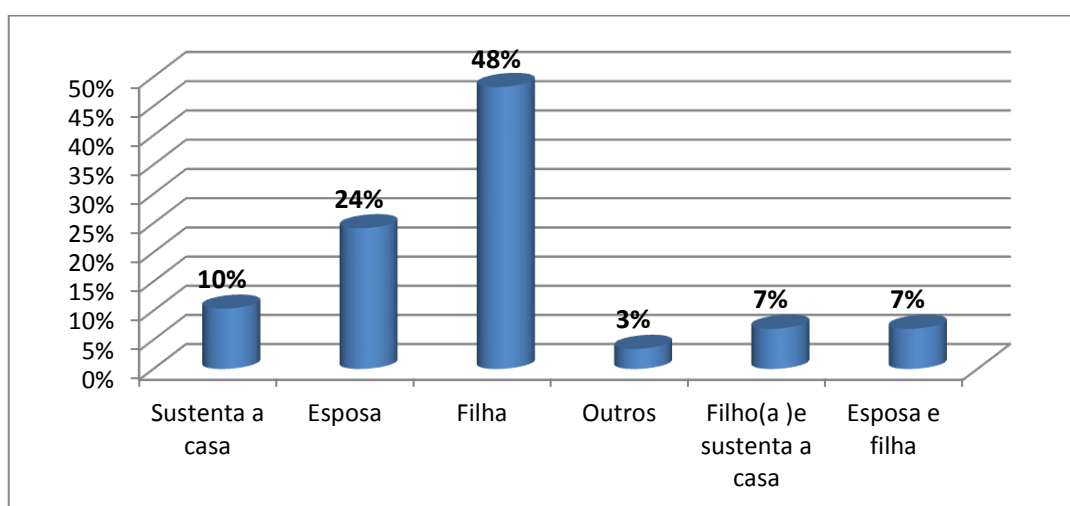


Gráfico 11 -Posição na família

Com relação ao estado civil, 65% são solteiros e não possuem filhos e 22% são casados ou vivem em união estável, como podemos observar no gráfico sobre o Estado Civil, a seguir.

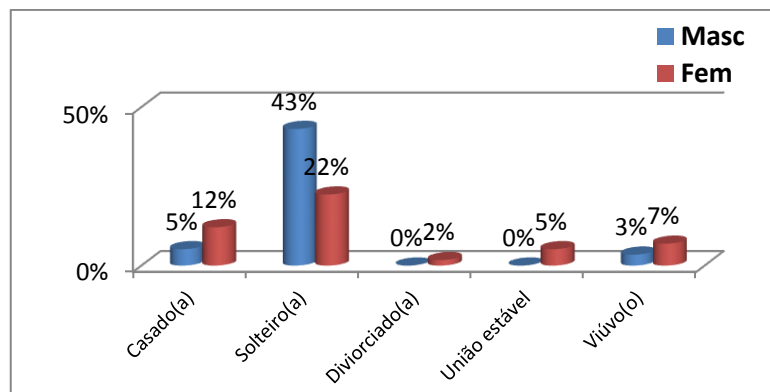


Gráfico 12 - Estado civil

Dentre os casados ou com união estável, 27% possuem filhos e desses que possuem filhos, 60% já possuem 02 filhos, conforme gráfico 13, a seguir.

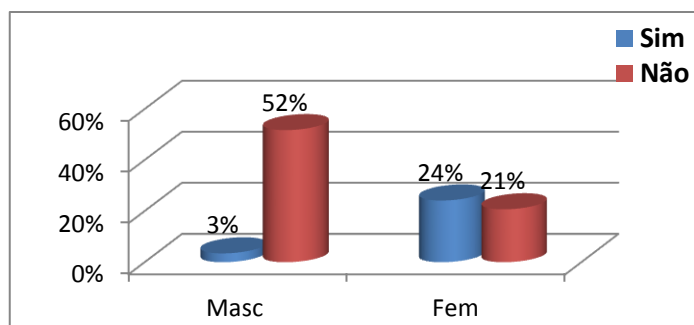


Gráfico 13 - Possui filhos

Constatamos que, dentre os alunos casados, 57,14% recebem menos de 01 salário mínimo, 14,29% recebem 01 salário mínimo e 28,57% informaram receber acima de 01 salário mínimo. Portanto, sobrevivem com uma renda muito baixa, vivendo em condições de pobreza ou extrema pobreza. Tais condições limitam seu desenvolvimento pessoal, formação escolar e futuros projetos profissionais, além de os colocarem sob o estigma de classe social menos favorecida, por conseguinte, discriminada.

A renda atual de 42% dos alunos é menor que 01 salário mínimo, sendo que 25% são mulheres e 17%, homens. Como é percebido no gráfico a seguir, as mulheres possuem salários menores que os homens. Quando se observa o quantitativo dos que recebem mais de 1 salário, o percentual de homens é maior, 29%, contra 17%.



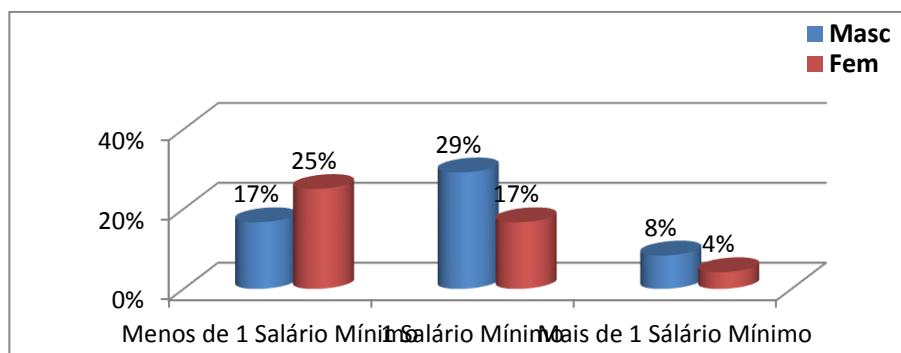


Gráfico 14 - Renda atual

Com relação à renda familiar, que implica no rendimento de todos os membros da família, ainda se pode observar um percentual de 26% com menos de 1 salário mínimo, com percentual maior de mulheres nessa linha. Recebendo 1 salário mínimo, são 37%, com 22% de pessoas do sexo masculino, percentual que se repete para mais de 1 salário mínimo, conforme gráfico a seguir.

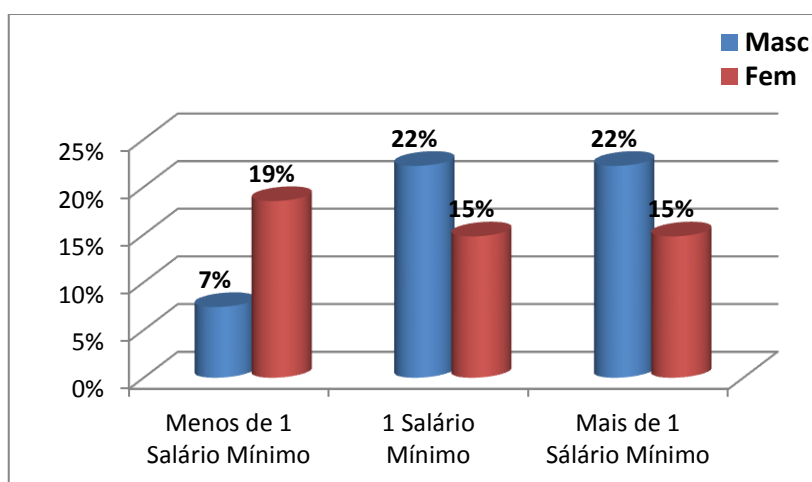


Gráfico 15 - Renda familiar

Quanto ao percentual de empregados e desempregados, no mercado de trabalho, 31% afirmaram que estão empregados com carteira assinada. Este percentual se refere aos sujeitos que estão no mercado formal. Em atividade informal, exercendo alguma atividade rentável, como autônomo, há 6%, sendo que alguns são comerciantes (3%), outros prestadores de serviço (3%) e ainda 2% não especificaram a fonte de renda proveniente de alguma atividade informal. Quanto ao percentual de desempregados identificamos 36% que não possui renda alguma. Outra classificação de desempregado que encontramos, foi daquelas pessoas que não estão empregadas, mas ajuda a família com algum tipo de trabalho remunerado (9%). Os trabalhos variam entre ajudante de pedreiro, babá, empregada doméstica, trabalhador rural,

caseiro, jardineiro, vaqueiro, entre outros, que não exigem qualificação e remuneram muito mal, na grande maioria das vezes, sem carteira assinada. Vide gráfico 16.

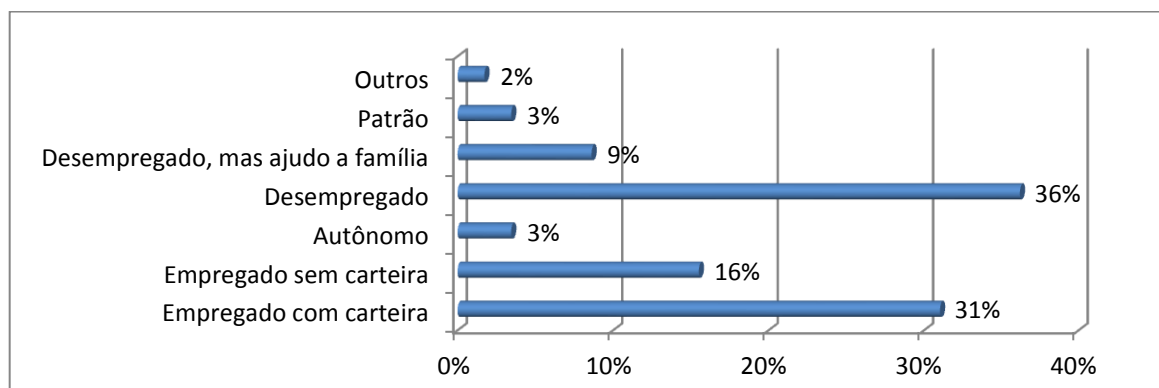


Gráfico 16 - Situação profissional atual dos alunos

Geralmente, para estes tipos de atividades e profissionais não há garantias legais, como registro em carteira de trabalho ou de contratação, ganhos salariais reais, estipulados pelo governo. Poderíamos inferir que, sendo este o contexto de empregabilidade desse público, trata-se de mais uma prática de desigualdade e exclusão social, desta vez, não só porque eles são de um grupo étnico minoritário, mas também por serem pobres, da região rural e por não terem qualificação profissional formal.

Este quadro social, então, que é devido à formação profissional estigmatizada, ou seja, considerada inferior ou de menor prestígio, é aquele em que esses sujeitos não encontram mercado de trabalho que os absorvam. Além disso, eles não são bem remunerados, porque a mentalidade da sociedade dominante é de que essas profissões não merecem respeito, nem tampouco remuneração justa, já que são consideradas atividades sem qualificação formal.

Como consequência dessa exclusão social, aumenta o índice de desemprego em maior escala para esta população. Conforme dados do IBGE, na última pesquisa do PNAD 2014, publicada em novembro de 2015, houve um aumento nas taxas de desocupados no Brasil. Em escala nacional, as taxas de desempregados têm sido elevadas entre a população de jovens e afrodescendentes. Em relação ao ano de 2014, “4,3% eram jovens de 18 a 24 anos de idade; 60,3% eram pretos ou pardos; e 50,1% deles não tinham completado o ensino médio” (IBGE, 2014).

Esses jovens são originários de famílias que, em sua maioria, os pais são analfabetos. 45% de alunos tem a mãe analfabeta ou analfabeta funcional e 43% afirmaram que o pai é

analfabeto ou analfabeto funcional. Somente 9% dos alunos tem o pai com curso médio completo e 7%, tem mãe com curso médio completo, conforme gráfico 17, a seguir.

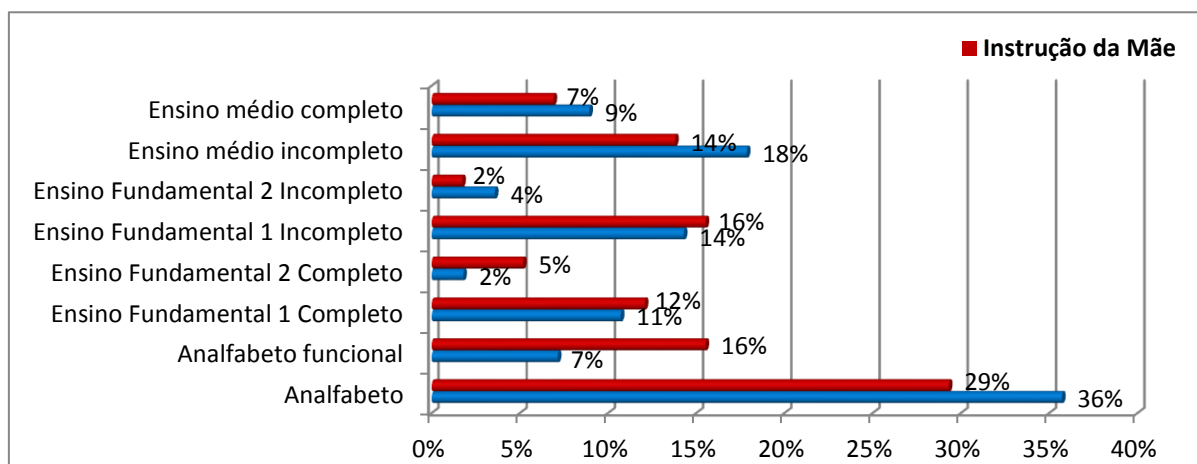


Gráfico 17 - Instrução dos pais dos alunos

Esses pais e mães, sem ou com muito pouca instrução, somente poderão ocupar profissões que não têm essa exigência, como ajudante de pedreiro, servente, lavrador, auxiliar de serviços gerais, empregada doméstica. Nesta mesma direção, vem os filhos, com o mesmo perfil.

A maioria dos alunos são muito pobres e mesmo assim, dentre estes, 14% sustentam a casa. 46% recebem ajuda do programa Bolsa Família, ou seja, estão enquadrados nos critérios para o benefício, de extrema pobreza. 75% dos beneficiários recebem apenas 1 bolsa, 17%, 02 bolsas e 8%, 05 bolsas.

Diante dos dados apresentados, até aqui, sobre o perfil socioeconômico dos afrodescendentes da EJA, constatamos que esses jovens possuem perfil já estigmatizado na sociedade, vivendo em condição de desigualdade social, em situação de exclusão social.

Observando a situação da família, conforme demonstrado no gráfico, a seguir, 76% dos alunos afirmaram que seus pais são lavradores e produzem para o próprio sustento. Desses, somente 21% conseguem vender parte de sua produção de milho, farinha, feijão e frutas.

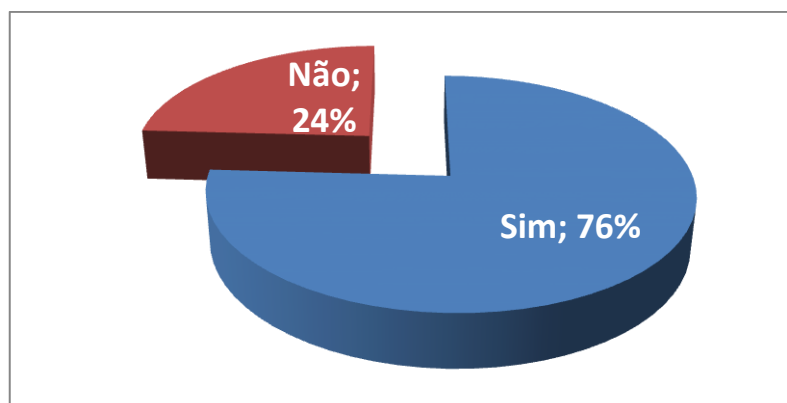


Gráfico 18 - Família produtora rural

Essas famílias são agricultores familiares. Ou seja, possuem um pequeno pedaço de terra e produzem, em sua maioria, para o autossustento. Entre os afrodescendentes inquiridos, 67% tem envolvimento na produção de culturas agrícolas para o autossustento. E 21% desses conseguem dividir a produção entre autossustento e comercialização em pequena escala, isto é, no próprio provado, conforme gráfico 19, a seguir.

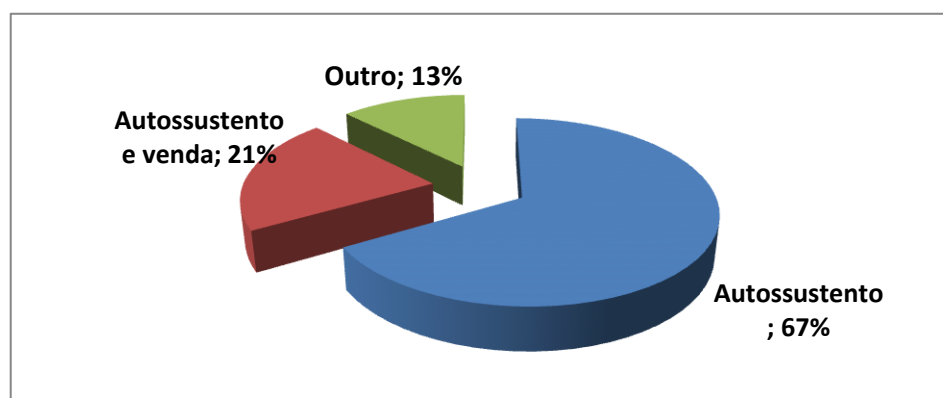


Gráfico 19 - Produção da família

Existem algumas políticas públicas para a agricultura familiar, mas, como se pode observar, no gráfico, com dados sobre ajuda governamental, somente 14% afirmam receber ajuda, provavelmente, por não terem informação sobre o assunto. Vide gráfico 20.

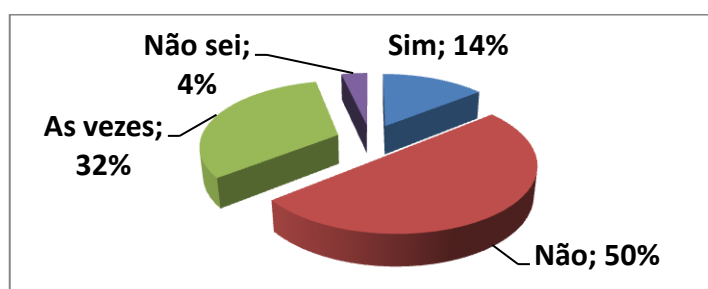


Gráfico 20 - Acesso a ajuda do governo para a produção rural

Por conta de pensarmos que esta seria uma das razões para essas pessoas não acessarem ajuda, na forma das políticas públicas existentes para a agricultura familiar, achamos importante, aqui, chamar atenção para o fato de que esse tipo de informação, tão importante para o desenvolvimento econômico das famílias da zona rural, poderia fazer parte dos conteúdos das aulas de língua inglesa, uma vez constado no planejamento do programa da EJA. Este tipo de conteúdo poderia circular nos textos e discursos, utilizados em aula, para fundamentar a práxis pedagógica de forma a quebrar os paradigmas tradicionais de educação, que visam apenas o aspecto “aprender a conhecer”, mas a tônica da educação contemporânea é atender à necessidade de aprender conteúdos que resignifiquem a vida desses sujeitos.

A partir dessa concepção, poderíamos dizer que a escola seria o meio de aquisição desses saberes para que estes sujeitos possam viabilizar a construção do tempo de aprender a ser, do tempo de aprender a conviver e, por fim do tempo de aprender a fazer, para assim tecerem uma vida social mais justa, juntando, assim, ao primeiro pilar da educação, os três últimos, conforme previsto no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI (Delors, 1999).

Na verdade, esta deveria ser uma das abordagens inseridas em um dos temas transversais previstos pelo Ministério de Educação para o ensino básico e um compromisso com as premissas da Política de EJA para a rede estadual da Bahia, conforme previsto nas orientações do documento elaborado para garantia das propostas educativas, para a promoção de educação ao longo da vida para todos os jovens e adultos do país.

No componente do documento sobre a estrutura didática, sob o título: “tempo de aprender a fazer”, encontra-se elencado o tema: economia solidária e empreendedorismo e a partir disso, subtemas como: agricultura familiar e desenvolvimento sustentável e geração de renda.

O acesso a políticas públicas é uma importante ajuda para os agricultores familiares e pode ser, por exemplo, em forma de crédito para o plantio das culturas agrícola comumente cultivada na região, como o aipim, mandioca, milho e feijão. Sobre esse tipo de ajuda, 56% afirmaram ter acessado crédito. Para desenvolver essa atividade econômica, 22% afirmaram receber capacitação por parte do governo, conforme pode ser visto no gráfico 21, a seguir.

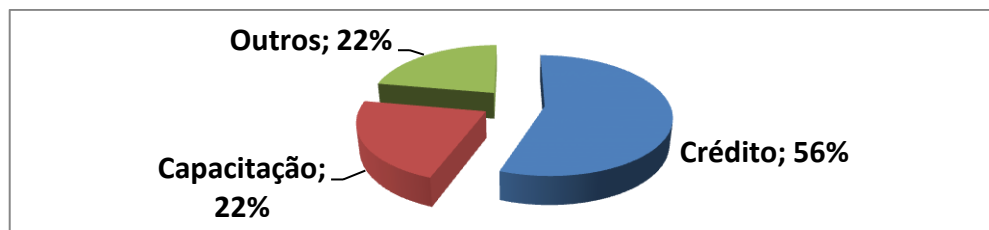


Gráfico 21 - Acesso a ajuda do governo

O crédito rural possibilita a inclusão produtiva dos agricultores, que não possuem condições nem oportunidade de vender sua mão de obra e vislumbram a possibilidade de investir na produção, a fim de obter algum rendimento.

## 8.2 Análise das categorias

Após incursões na leitura dos dados, seguimos com a apresentação dos achados, organizando-os em categorias, conforme as etapas da análise de conteúdo de Bardin (2011). Além disso, junto com o tratamento dos dados qualitativos, continuamos a fazer a descrição e análise dos dados quantitativos. Porém, nos concentramos um pouco mais, na apresentação, descrição e análise dos dados qualitativos coletados e sistematizados, a partir de três categorias de análise. Estas foram subdivididas em outras subcategorias. Desse modo, sob o tema construção identitária, identificamos a primeira categoria: identidade social; já sob o tema exclusão social, emergiu a segunda categoria: exclusão social de estudantes afrodescendentes da EJA; e, por fim, a terceira categoria ensino e aprendizagem de língua inglesa na EJA, a partir do tema práxis na EJA.

Como veremos na análise aprofundada dos dados, cada categoria e subcategoria são embasadas no referencial teórico, apresentado nos capítulos anteriores e que são revistos nesta fase, para sedimentar o caminho das inferências e interpretações que sustentam nossos pressupostos.

O estudo verificou a construção de identidades dos sujeitos investigados, a partir do contexto de exclusão social, tomando como cenário social, as aulas de língua inglesa. Para tanto, os dados coletados foram estruturados, de acordo com as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, cujos elementos são analisados a seguir, com base nos seguintes tópicos: as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa: contribuições para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes; o contexto de exclusão social; os discursos pedagógicos veiculados no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa; os conteúdos contidos nos materiais didáticos de ensino de língua inglesa

usados na EJA; construção de identidades sociais, de acordo com a posição socioconstrucionista; conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) e que influenciam na construção de identidades desses estudantes; afrodescendentes; recontextualização dos discursos pedagógicos.

O tema ‘construção de identidade’ foi estudado, também, pelo ponto de vista da linguística aplicada, a partir da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da visão socioconstrucionista na construção de identidades, tendo em vista que esses constructos teóricos também podem dar conta do processo ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua relação direta com a construção identitária social dos atores envolvidos nesta pesquisa. Para tanto, nos embasamos no pensamento de alguns pesquisadores da ADC, a saber: Fairclough (2008), Philips e Joegensen (2002), Lopes (2003, 2006,) Kleiman (2006) e Orlandi (2006), Cavalcanti e Ricardo (2007) entre outros, os quais, de alguma forma, se alinham com o arcabouço teórico de pesquisadores como Hall (2014), Peres (2011) e Foucault (1989, 2002) para explicar o processo de construção identitária.

As bases teórico-metodológicas da ADC trazidas para este estudo são as do discurso associado à prática social, por auxiliarem na apreensão das relações de produção discursiva e as formas em que as pessoas são posicionadas como atores sociais nas práticas discursivas. Com este recorte, revisitamos autores da área, para buscar o entendimento do como se constrói identidades sociais, nas práticas discursivas, no contexto de exclusão, entre os afrodescendentes, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa e no cenário da escola pública rural.

Nesta pesquisa, fizemos a triangulação das teorias que embasaram nossas discussões e análises, com vistas a validar a descrição e análise dos achados. Conforme Minayo (2010: 28-29), a triangulação permite a

combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista; a realização de pesquisa qualitativa e quantitativa; a análise do contexto, da história, das relações, das representações [...] e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação (Minayo, 2010: 28-29).

Portanto, apoiados nesta premissa, apresentamos as evidências da investigação qualitativa e quantitativa. Assim, em paralelo à análise qualitativa, apresentamos as análises dos dados, com foco também nas evidências quantitativas.

Entendemos que a triangulação seja um aspecto metodológico pertinente para que a análise possa trazer em profundidade as possibilidades interpretativas das diferentes

realidades, através de aportes teórico-metodológicos que se complementam na expressão dos resultados de uma dada análise. Assim, ao mesmo tempo em que ilustramos e analisamos os dados quantitativos, através de gráficos, apresentamos nossas reflexões interpretativas acerca dos dados qualitativos obtidos.

A seguir, discutimos as questões evidenciadas relativas às três categorias – Identidade social, Exclusão social e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Eja.

### 8.2.1 Identidade social: ser ou não ser? Eis a construção identitária

A primeira categoria situa o tema construção identitária de sujeitos afrodescendentes da EJA, em uma escola estadual rural, a partir do arcabouço teórico da sociologia (Bersntain, 2000, 2003) da análise do discurso crítica (Orlandi, 2006), Fairclough (2002, 2008), filosofia (Hall, 2005, 2014) entre outros estudiosos das ciências sociais, já referidos. Denominada *Identidade Social* esta categoria busca relacionar o processo de construção identitária na perspectiva dos sujeitos analisados, bem como na visão do professor das duas turmas de língua inglesa investigada. Junto à categoria, *Identidade Social*, apresentamos e analisamos outras subcategorias dessas intituladas, *Identidade Afrodescendente*, *Identidade Rural*, *Identidade Cultural*. Todas essas estão sob o tema: construção identitária.

Para dar conta desta questão, selecionamos um conjunto representativo de enunciados das entrevistas transcritas, sobre o que é constituir-se no discurso social enquanto negro/negra da zona rural e do ensino noturno e o que é ser simplesmente cidadão, dessa etnia/raça afrodescendente na representação que os sujeitos entrevistados têm de seu pertencimento a esta.

Percebemos a produção de evidências sobre aquilo que poderia ser o significado de ser o que o sujeito quer “ser” e aquilo o que socialmente é determinado que ele seja. Retomamos, então, a visão essencialista e socioconstrucionista na construção de identidades.

O pressuposto de partida para esta análise teve origem na ideia de que a construção de identidade, neste contexto da pesquisa, é de cunho essencialista, uma vez que, observaram-se nos discursos dos entrevistados afrodescendentes, vozes silenciadas e tensões vividas no espaço educativo, quando estes tentaram se mobilizar na busca de uma representação de suas histórias de vida, de marcas históricas que pudessem referenciar suas identidades sociais.

Por outro lado, os discursos veiculados pela professora e pelo vice-diretor da escola privilegiam o ideal homogeneizador, com base no referencial eurocêntrico para explicar, sob essa ótica, que os sujeitos afrodescendentes, negros e negras, se constituem no discurso,



somente a partir da percepção de quem os domina. Nesse caso, as identidades desses sujeitos são interpeladas em seu processo de construção e, sendo assim, eles são invisibilizados pelo dizer dos outros, ou seja, pelo discurso daqueles que os dominam no jogo discursivo, em que, como afirma Lopes (2006), alguns exercem mais poder sobre os demais por conta de seu lugar de dizer nas interações sociais e discursivas.

Por essa razão, os elementos identitários que representam a cultura e a história de matrizes africanas e afro-brasileiras não fazem parte do repertório discursivo da professora em sua prática pedagógica nem dos próprios alunos, uma vez que estes não têm acesso a esse acervo, no contexto educativo em que estão. Contudo, como apontamos anteriormente, nesta sessão, com referencia ao contexto da pesquisa, há na comunidade rural onde vivem, riqueza cultural e histórica, aspectos do cotidiano, com relação às dinâmicas sociais no modo de viver e negociar suas experiências no plano social dos alunos que poderiam ser resgatados pela escola e incorporados ao planejamento político pedagógico. No excerto a seguir, podemos observar como isso é percebido, na visão dos alunos.

*Aqui na vila, por perto, tem uns grupo de samba de roda bem famoso que faz samba quase em todos os lugar. Tem gente que entende de capoeira, tem um professor rastafári de Feira que vem aqui ensinar a gente da vila sobre ritmo e música africana e até já formou um grupo para a gente se apresentar no dia 02 de julho na festa de independência da Bahia. A senhora sabe, né? Aqui no Distrito de Maria Quitéria, é... o distrito é importante porque Maria Quitéria foi lutar com os homem... Eu acho...e muitos colegas também pensam... assim que essas coisas a gente devia estudar na escola e apresentar peças de teatro, aprender nossas músicas, do jeito afro, reggae e outras coisas que tem aver com a nossa cultura e com o nosso passado, assim com o povo que chegaram aqui como escravos, as coisas que nossa família já viveu e que são bonitas de ver. A gente não estuda nada disso nas aulas de inglês, nem de outras disciplina, a gente vê um pouquinho, às vezes, dependendo da professora de história, se ela gostar muito do tema, aí, ela ensina a gente essas coisas. (Diário de Campo, 2014).*

Apesar de não terem essas questões tratadas com a profundidade que deveriam ter, conforme pode ser notado no excerto acima, os afrodescendentes da EJA sinalizam para sua importância e demonstram querer discutir a questão em sua formação educativa, por terem a percepção de que esta faceta da identidade étnica e cultural dos afrodescendentes, na EJA, parece estar lacunada, no cotidiano escolar, conforme podemos perceber nos excertos das entrevistas, a seguir, que representam a percepção dos alunos:

*Acho que até mesmo hoje tem que saber sobre aquelas histórias dos negros Durante todo o meu percurso escolar, é, que eu venho, é, é, passando de inglês em inglês, eu nunca, sinceramente, eu nunca vi esses textos assim que vai identificar, que vai influenciar você a ser uma pessoa. (Quadro 1- Aluno1).*

*Eu acho que deveria falar mais né... do África, né? Eu acho que deveria falar mais que a gente não se sente excluído, mas muitas pessoas é excluída por causa da... da cor, né? Da raça, isso. Eu acho que deveria falar mais. (Quadro 1- Aluno 3)*

*Porque talvez mudaria o... É, o pensamento das pessoas, talvez mudaria. Né?(Quadro 1 – Aluno 5).*

*Porque é sempre importante saber mais da nossa região. É sempre bem-vindo saber alguma coisa a mais lá da região...Das raízes culturais. (Quadro 1 – Aluno 6 )*

Nos excertos acima, quando é evidenciado que existe a necessidade de voltar à história dos negros, para assim poder ser identificado como pessoa, e, logo, constituir-se no discurso enquanto identidade afrodescendente, em nosso entendimento os alunos se referem ao sentimento de coesão com suas raízes africanas, que poderiam constituir uma relação de segurança para estabelecer laços identitários com a comunidade negra, da qual eles pertencem<sup>26</sup>. Quando os alunos dizem que por serem negros se sentem excluídos e que, por essa razão, a escola deveria tratar mais desta questão, eles estão apontando para um aspecto importante da construção de identidade que, segundo Munanga (2012) defende, é o primeiro fator constitutivo da identidade afrodescendente ou negra, trata-se da *história* dos africanos.

No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações (Munanga, 2012: 5).

Nessa direção, embora o vice-diretor afirme que a escola está sempre discutindo os temas sobre as relações etnicorraciais e promovendo o diálogo entre os alunos, conforme excerto, a seguir, baseado na primeira pergunta do guião de entrevista, o que constatamos nas evidências sobre isso, na percepção dos alunos, é que eles não têm acesso a essa discussão, pelo menos na aula de língua inglesa nunca tiveram, segundo evidenciado nos dados da entrevista. Todavia, alguns sinalizaram para o fato de terem tido a oportunidade de falar sobre a história da África, enquanto estavam no ensino regular, no turno vespertino, então, antes de serem alunos da EJA.

Segundo o vice-diretor, apesar de não constar no planejamento pedagógico anual regular da escola como proposta política, o tema ‘relações etnicorraciais’, bem como temas relacionados ao contexto cultural e social dos alunos, como por exemplo o cotidiano da comunidade rural em que a escola pesquisada está localizada, com toda a rede de complexidades, riquezas culturais, assim como os problemas socioeconômicos, conforme já

<sup>26</sup> Na região de Maria Quitéria, há comunidades quilombolas, povos remanescentes de escravos que ainda tentam preservar algumas tradições de matriz africana, através de manifestações culturais, artísticas, da culinária, do modo de cultivo da terra, da organização social da comunidade, entre outras atividades.

apontamos, tem sido abordado por alguns professores. Contudo, como enfatiza o vice-diretor na sua entrevista, os professores que têm uma *raiz*, ou seja, aqueles que estão *mais ligados a essas questões*, trabalham mais que os demais que *não* têm uma *raiz*.

*[...]sempre procuramos colocar temas relacionados a realidade deles, né. É. Já tivemos temas relacionados a ...a identidade rural, né. Já fizemos uma atividade também relacionada a afro descendência...está sempre...os professores estão sempre abordando esses temas, e sempre trazendo essas discussões prá sala de aula [...]* (Vice-Diretor).

*É, alguns professores trabalham mais do que outros, né. Talvez até por ter uma raiz...mais, mais ligadas a essas questões, alguns professores trabalham mais entre outros, mas no geral, é..a gente, é ...a gente tenta contemplar no nosso plano.é..essas relações, tanto no, relacionado a realidade rural quanto a afro descendência.* (Vice-Diretor).

A inferência que fazemos do excerto acima, é que, através da percepção do vice-diretor, somente os professores que têm *raiz* são os mais motivados para trabalharem com a questão em foco, Inferimos que, a expressão utilizada pelo depoente: *ter raiz*, poderia significar aquela professora ou professor da etnia africana, ou seja, uma professora negra ou professor negro (não estamos nos referindo aqui à cor da pele, mas, sim a etnia/raça), que se identifica com a questão, porque ele ou ela faz parte do grupo dos discriminados, portanto, mostra empatia, solidariedade e, assim, se interessa em discutir o problema.

Na verdade, aqueles professores que trabalham a questão da construção da identidade afrodescendente na escola, ao trazer práticas discursivas sobre etnia/raça e história da África, fazem parte de uma coletividade, entendemos o termo, *ter uma raiz* como representação do coletivo: negros e negras, e, diga-se, silenciados, oprimidos pelos discursos essencialistas, talvez advindos “daqueles professores que não tem raízes afro” e, por isso, não tenham interesse em discutir tais questões.

Nos excertos referentes à fala do Vice-Diretor, isto pode ser visto. O sentimento de baixa autoestima dos alunos afrodescendentes, percebidos pelo vice-diretor tem na percepção dele, origem na auto discriminação dos próprios alunos por pertencerem a etnia afro, por serem da roça, leia-se, da zona rural. Na verdade, trata-se, aqui, de um aspecto negativo da identidade negra, segundo a visão do “outro” que é a de que os negros se auto denominam inferiores, se discriminam e, por isso, sua identidade psicológica é do tipo “down”, de uma pessoa que sempre se sente para baixo, conforme o enunciado pelo vice-diretor ao ser inquirido se na escola ele considerava que havia casos de discriminação de ordem racial e social e, se sim, como essa se manifestava. Como resposta, ele afirmou que

*não, mas eu acho que tem um, uma auto discriminação, eu diria assim, deles mesmos. Eu acho que é isso que gera essa baixa autoestima, né. (Vice-Diretor).*

Apoiados ainda em Munanga (2012), acreditamos que, por essa razão, “é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso imaginário coletivo [...]” (Munanga, 2012: 5), para, desse modo, recriarmos identidades sociais fundadas na subjetividade coletiva do negro.

Ao contrário disso, vimos ser perpetuado nas práticas educativas da escola pública, o ideal de educação que vai de encontro àquele que defende a alteridade, a pluralidade de culturas e saberes. Em outras palavras, o processo ensino e aprendizagem da EJA, observado, especialmente, no contexto do ensino e aprendizagem da língua inglesa e detectado nesta pesquisa, tem sido conduzido por práticas educativas que se vinculam ao pensamento de que as sociedades são homogêneas, e, portanto, “branca, heterossexual e masculina, entre outros traços de nossas identidades sociais” (Lopes, 2006: 58).

Esta forma de conceber a sociedade está moldando ainda a estrutura de educação formal que temos em nossas escolas, nos dias atuais. Sobre isso, Lopes (2006: 59) afirma que o processo de construção de nossas identidades sociais advém do efeito da socialização institucional também, entre outras esferas, por isso que “a escola representa papel central na construção de quem somos” (Lopes, 2006: 59).

Com isso, podemos entender que os significados que são construídos, na escola acerca de nossa cultura, história e vida social são postos em confronto com aqueles significados que construímos em outras práticas discursivas fora da escola, nas comunidades rurais específicas, como mencionada nesta seção, mas é, na escola, que estes ganham legitimação de identidades sociais.

Por esta razão, partimos com o subtítulo: *ser ou não ser: eis a construção identitária*, sugerindo que, no confronto entre as identidades construídas, fora da escola, ou seja, sedimentadas na diversidade das relações sociais, culturais e históricas, e aquelas identidades forjadas nos discursos da classe dominante que a escola reproduz, são estabelecidos nós de tensões fortes. Nesses, estão atados indivíduos de etnia de matriz africana, como os sujeitos dessa pesquisa, os quais são identificados por essa elite como sendo aqueles desprovidos de capacidades intelectuais, saberes importantes, porque o que está implícito nessa visão é a relação pobreza, condicionamentos socioeconômicos dessas pessoas ao acesso ao capital

cultural. Através desse pensamento reducionista, a escola estigmatiza, classifica e fabrica sujeitos estereotipados.

Preocupados com esta questão, defendemos que é necessário desconstruir a visão essencialista da construção de identidade social, pois esta, por sua vez, inculca no oprimido a impossibilidade de ele se ver como sujeito construtor de história, capaz de se projetar no mundo como “homem novo”, ou conforme Freire (1987), como sujeito que se permite desgarrar-se da opressão e nascer da contradição e tomar os rumos da liberdade para “ser e estar no mundo”.

Nesta veia de pensamento, os entrevistados trouxeram representações positivas sobre perspectivas para o futuro e sua projeção, em um novo formato de vida social. Assim, como ilustrado no gráfico e revelado no excerto a seguir, podemos constatar que independente de sua classe social e contexto de exclusão social, os sujeitos demonstram acreditar em sua capacidade de superar as dificuldades hoje enfrentadas por eles, tanto na escola como no plano pessoal.

Diante disso, podemos registrar aspectos da motivação e do interesse do aluno. Quando questionados sobre o interesse na continuidade deles no curso da EJA, 97% dos alunos confirmaram a pretensão de permanecer envolvidos na formação escolar.

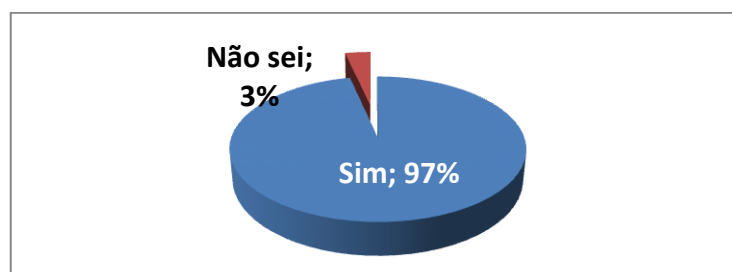


Gráfico 22 - Pretensão de continuar os estudos

Em conformidade com os dados quantitativos, podemos perceber que há, de fato, um forte desejo pela aprendizagem. No caso específico do cenário dessa pesquisa, nós tivemos a língua inglesa como foco para observarmos as questões postas para a investigação. Isto pode ser notado no excerto, a seguir:

*Eu vejo os povo falar em inglês, aí eu fico: “oh meu Deus, como é que fala inglês mesmo”? Porque os povo fala inglês, eu fico...esse povo fala inglês, eu quero falar, eu quero aprender a falar inglês também (Quatro 3 – Aluno 14).*

Além de demonstrarem determinação para continuar com os estudos, 52% afirmaram que sabem o que pretende fazer quando terminar o programa da EJA, embora não tenham

revelado objetivamente quais seriam as possibilidades de campos de estudos futuros. Um percentual elevado (48%) não sabe o que pretende fazer.

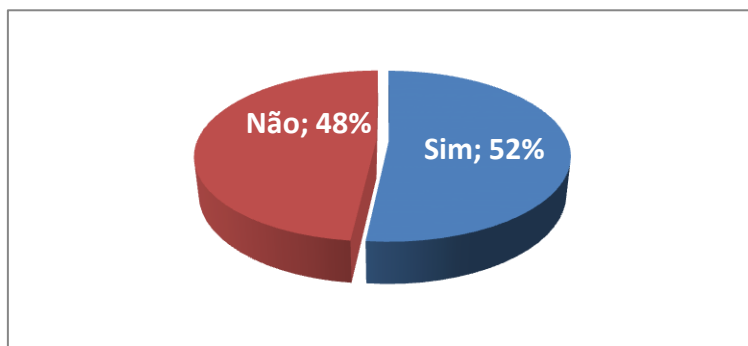


Gráfico 23 - Orientação para continuidade dos estudos

Acreditamos que a clara perspectiva dos alunos, a definição de um sonho, uma visão de futuro, se constitua em um fator motivacional e norteador para uma ação no sentido de um direcionamento futuro para esses jovens. Além disso, demonstra a confiança em seu potencial.

No entanto, em oposição ao revelado nos dados do gráfico, o discurso da professora da turma apresenta uma percepção divergente daquela concebida pelos próprios alunos da EJA, com relação às perspectivas deles para o futuro. De acordo as anotações do Diário de Campo, bem como dos dados nas entrevistas, pudemos perceber o quanto a educação formal tem importância elevada para eles e o quanto eles se sentem confiantes na crença de que podem avançar com seus projetos de formação.

Por outro lado, a representação que a professora tem de seus alunos em nada se traduz com o sentimento que eles têm de si, quando se trata de acreditar em um futuro melhor, menos excludente e mais promissor. *“Eles não têm expectativa de nada. Eles não pensam em continuar os estudos; é difícil pensarem em fazer vestibular<sup>27</sup>”*.

Então, referente à percepção da professora sobre a expectativa dos alunos para a aprendizagem, inferimos que seu tom é determinista, o que nos leva a crer que, talvez, tenha faltado a aproximação dialógica entre educador e educandos para apropriação do contexto social dos educandos, suas vivências e conhecimentos prévios advindos da experiência com o mundo do trabalho, da vida em comunidade e toda herança histórica de tradições culturais que o educador teria que conhecer antes de pensar no desenho da práxis educativa para a EJA.

Em contraste com o discurso da professora, os alunos revelam ter crença em dias melhores no futuro, com base em sua instrução escolar. Isto é justificado nos dados do gráfico

<sup>27</sup> Exame realizado para a entrada em uma universidade.

a seguir, sobre perspectiva de futuro, em que 90% afirmaram ter, sim, perspectiva para o futuro e, além disso, condições para buscar seu alvo. Embora não tenham especificado quais seriam essas condições, mas o mais importante a considerar aqui é a concepção que eles têm de si, de sua coletividade em termos de projeções pessoais de melhoria de vida.

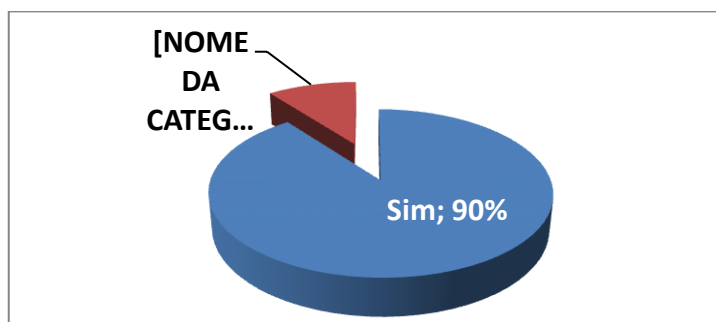


Gráfico 24 - Perspectiva de futuro

Apesar de a EJA ter a proposta de educação do tipo compensatória, ou seja, uma educação escolar destinada a atender ao público estudantil que não teve oportunidade de aprender na idade prevista como regular (Loureiro, 2008) e contradizendo a percepção do vice-diretor e da professora de que eles, além de preencherem o perfil do aluno que busca uma educação compensatória, também não tem perspectivas de futuro para continuar estudando, eles demonstram que realmente, todos os velhos paradigmas, concepções e certezas de diluem, escorrem e se movem para ganharem outras formas de realidades reconhecidas (Bauman, 2000).

De acordo com o que percebemos, fomos levados a crer que esta perspectiva tem origem na educação formal, é a partir do que a escola pode oferecer em termos de conhecimentos para a vida, na perspectiva do “saber para fazer”, advindos da escola, que eles acreditam terem uma saída para a mobilidade social. Isto é, eles concebem a ideia de que, a partir da formação escolar, eles têm o lastro para galgar patamares sociais melhores, com mais possibilidades de inclusão social.

Em contrapartida, a visão sobre a questão da motivação e êxodo escolar é diferente para o vice-diretor e para a professora. Primeiro, temos a visão do vice-diretor e, mais adiante o excerto referente ao pensamento da professora. Vale salientar que os dois depoentes foram entrevistados em momentos e lugares diferentes, portanto, sem haver possibilidades de um poder influenciar na resposta do outro.

No entanto, quando inquiridos sobre as causas para o abandono escolar pelos alunos da EJA, a concepção de um e do outro sobre o porquê de tal descontinuidade nos estudos se

alinham, se coadunam “harmonicamente”, bem como o dito que é possível perceber, nas entrelinhas do discurso deles,

*muitos alegam não ter condição, não ter capacidade. Eu já ouvi isso de alunos, deles não encararem uma faculdade, uma universidade por não se sentirem preparados né(Professora).*

*Eu vejo como principal motivo trabalho né, pelo menos que eles sempre alegam, pra..pra...pra dizer que desistiram por causa do trabalho, porque às vezes, muitos trabalham com ...com atividades pesadas né, e acabam chegando cansados em casa, né ou vem direto do trabalho pra cá, né, e eles acabam alegando o trabalho, mais, eu acho que tem um fator cultural aí, de...de desvalorização do estudo em si, né. Eles não levam muito né... E geralmente é assim, o que nós vemos aqui no EJA, de um modo geral, são alunos que foram repetentes nos turnos diurnos né, e acabam depois de algum tempo, tendo que trabalhar, e aí optam por...por estudar a noite . É porque já brincaram demais, não se interessaram muito de dia e tal, e aí acabam depois, quando chegam a uma certa idade, conseguem um emprego, aí vem pra noite, né, e aí, esse emprego também acaba gerando uma evasão, né, um ciclo que eles acaba (Professora).*

O implícito no dizer deles, em nosso entendimento, revela uma representação coletiva, de sua posição hierárquica no contexto da escola, a de vice-diretor e a de professora, logo, autoridades na relação discursiva assimétrica. Além disso, eles também se destacam em sua classe social em relação àquelas dos alunos, a qual os coloca na posição de submissão e opressão (Freire, 1996), enquanto alunos da escola, e de classe social estigmatizada.

As percepções da professora e do vice-diretor sobre a desmotivação dos alunos para participar das aulas, a frequência e a evasão escolar é que essas são decorrentes de questões estritamente pessoais desses alunos, isto é, a partir do explícito e implícito em seus discursos. Para eles, aos alunos é atribuída a responsabilidade extrema e única de terem sucesso ou fracassarem em sua formação.

Isto ficou perceptível quando é afirmado, no excerto acima, que é por conta do trabalho pesado que eles têm que exercer ou por conta da “cultura” do “afrodescendente da região rural” de “não valorização do estudo” é que eles não estudam no turno e tempo regulares e depois de “brincarem muito”, eles têm como única opção migrar para o turno da noite, para a EJA. Assim, para o gestor e professora das turmas, essas seriam algumas das razões para que os alunos desistam de continuar estudando.

Nesse momento, fomos levados a crer que, no contexto escolar, são enunciados elementos identitários que caracterizam a ideia que se projeta sobre a identidade afrodescendente e rural, isto é, na visão da escola ou de quem reproduz seus discursos excludentes. Então, é possível perceber dentro desse perfil identitário, forjado na escola,



sujeitos que: *trabalham pesado, ficam sempre cansados, brincam muito, repetem o ano escolar, não se interessam pelos estudos, desistem e, por fim, evadem!*

No entanto, entendemos que, este tipo de discurso, o qual perpassa todos os níveis da formação escolar, na esfera pública, pode sugerir que os alunos não têm “aptidão” para adquirirem aprendizagens ao longo da vida. Esta visão é recorrente entre professores, gestores e, até mesmo, entre os alunos, os quais, por força do discurso introjetado neles pela escola, passam a ter a percepção de que seu rendimento escolar é inferior ou ausente, por conta de sua inaptidão cognitiva. No entanto, é possível também inferirmos que a falta de metodologias que os motivem a aprender ou até mesmo o escasso acesso a estímulos que os impulsionem para os estudos por parte dos familiares podem exercer influências negativas na aprendizagem.

Trazendo para a realidade da escola pesquisada, na verdade, este fundo ideológico, sedimentado na escola pública, para justificar a falta de “habilidades acadêmicas” (Lopes, 2006) para aprendizagens, por parte dos alunos, (enfatizamos aqui que não se trata de falta de capacidade cognitiva ou aptidão, pelos alunos da escola pública), pauta-se no poder do discurso do professor que tem uma posição superior em relação aos alunos e, portanto, veicula mensagens tácitas que submetem esses sujeitos ao jogo discursivo, no qual fica evidente que apenas o professor detem o capital cultural e linguístico legitimados.

Sobre este aspecto, Lopes (2006), com referência a Bourdieu (1994), reflete sobre a questão da desigualdade social, considerando que esta tem raízes também na educação, e, por conseguinte, na escola, uma vez que esta propaga a filosofia de que todos têm direito ao seu acesso e acervo cultural, cabendo aos indivíduos, com suas diferenças individuais, culturais e sociais, a determinação de suas aptidões. Contrária a essa perspectiva, Bourdieu (1994) afirma que, de acordo as leis da economia das trocas simbólicas, o capital cultural e linguístico é distribuído de forma desigual nas sociedades.

Já no caso deste estudo, entre os gestores entrevistados e os afrodescendentes da EJA, constatamos que essa crença pode supor que, em uma construção identitária em que aqueles que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, consequentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres (Lopes, 2006). Na verdade, o que autor aponta é o fato de que nas relações sociais, os discursos são constituídos dentro de estruturas, nas quais há movimentos assimétricos que caracterizam quem emana o discurso e para quem. Isto, de certa forma, pode afetar os significados que são trazidos no jogo discursivo.

De acordo esse pensamento de Lopes (2006), podemos, então, conceber a ideia de que as identidades daqueles seres “construídas” pelo opressor são “verdadeiros fantoches”

manipuláveis por entidades de poder que os oprimem, os silenciam e até mesmo os fazem esquecer sua ancestralidade histórica e cultural, e, sobretudo, de sua capacidade intelectual e cognitiva para as diversas e contínuas aprendizagens ao longo de suas vidas.

Por assim dizer, fica evidente que a identidade social dos afrodescendentes da EJA, está comprometida com o que “os outros”, nesse caso, a professora, o vice-diretor e outros gestores determinam como elementos identitários, ou seja, aspectos da história, da cultura, da vida social, de formas de agir, de pensar, de se vestir, de se projetar no mundo, como determinantes da identidade social desses sujeitos.

Sendo assim construída, com base nessa concepção, somos levados a crer que o esteio filosófico da construção identitária dos afrodescendentes é essencializada. Isto é, a construção de identidade social, neste contexto, advém do que a sociedade dominante acredita ser o ideal identitário, conforme suas crenças e valores. Ainda segundo Lopes (2006: 35),

a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é [...] pode-se dizer, também, que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante.

Assim, com base nessa afirmação de Lopes (2006), cabe-nos, aqui, chamar atenção para o fato de que *como* tal identidade social é concebida, queremos dizer: na visão essencialista, e *para quais fins* são construídas assim, no contexto escolar, envolvendo os afrodescendentes, no caso desta pesquisa, é possível que a idéia implícita nesta concepção de identidade venha a sugerir a reprodução e perpetuação da ideologia burguesa dominante. E, além disso, aponta para o fato de que esta ideologia seja a mola mestra da estrutura social almejada pela classe dominante, no sentido de estratificar as classes sociais e manter o modelo de sociedade antiplural, racista, segregacionista e extremamente injusta na qual vivemos ainda hoje.

É importante voltarmos à reflexão de Lopes (2006) sobre o papel das práticas discursivas na formação da identidade. Segundo esse autor, o discurso tem sido considerado como um processo de construção social, já que

o significado é um constructo negociado pelos participantes, isto é, ele não é intrínseco à linguagem, além disso, a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder (Lopes, 2006: 31-32)

Dessa forma, podemos inferir que o discurso dos gestores segue na direção de inculcar nos alunos a ideia de que eles são culpados por estarem nessa situação ou por eles terem tomados para si o estereótipo do aluno destituído de força para lutar a favor de sua formação.

Por esse olhar, fomos levados a crer que é esta a percepção que os gestores e professores expressam em seus discursos sobre os afrodescendentes da EJA e que é levada até esses, no cotidiano escolar, quer seja nas aulas ou fora delas, em conversas nos corredores da escola, como podemos conferir no excerto, a seguir, em que a professora foi questionada sobre as possíveis razões para o abandono do curso pelos alunos da EJA:

*Muitos por falta de interesse mesmo. Muitos por questões pessoais, porque tem que optar ou trabalha ou estuda. Trabalham, aí chegam cansados. Chegam, oh pró, eu chego sete horas, saio sete...aí daqui que venham, pega uma besta e venha pra casa, tomem um banho...Muitos dormem a aula inteira, por conta do cansaço. Então, eu creio que a maioria desistem (sic) pelo cansaço. Uns são novos ainda, não terminam porque não querem, mas muitos assim por problemas assim pessoais mesmo, que não têm condição de seguir adiante, principalmente que a maioria são dona de casa, né, com filho. Aí, fica difícil (Professora).*

Todavia, as razões apresentadas pelos gestores para os alunos matriculados na EJA não terminarem todo o ciclo de estudo e abandonarem por completo a escola não condizem com o pensamento de Arroyo (2005: 30) quando ele afirma que

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Na verdade, para Arroyo (2005), a origem desse público, no cenário educacional, é aquela acidentada pelas adversidades da construção histórica e social de nossa sociedade, pois tais alunos, na maioria das vezes, não tiveram passagens anteriores pela escola ou não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental, dessa forma, deixando de continuar os estudos também pela necessidade de inserção no mercado de trabalho ou “por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras” (Bahia, 2011: 1).

Diante dos dados até aqui analisados, podemos inferir que, apesar de todas as dificuldades e adversidades pelas quais passam os alunos afrodescendentes da EJA, e embora se mostrem descrentes, em algumas situações, eles não apresentam uma postura de resistência contra o discurso opressor eurocêntrico que os condenam – negros e negras pobres, da região rural –, à exclusão social. Esse tipo de discurso está enraizado no contexto escolar, quer seja

na forma física, materializada em práticas discursivas alienantes, quer seja na estrutura educacional abstrata, na constituição de um currículo embasado em ideologias dominantes e excludentes, apesar de a proposta curricular do Estado da Bahia para a modalidade EJA apresentar ideais de que

Para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Nesse sentido, os compromissos do Estado visam a assumir um novo fazer coletivo, o qual se instituirá a partir do diálogo com os próprios jovens e adultos, e com os educadores e educadoras da EJA (Bahia, 2009).

No contexto da EJA, em foco, neste trabalho de pesquisa, no currículo vigente identificado e levado a cabo, assim como nas práticas pedagógicas, não estão previstos conteúdos e/ou disciplinas que representem os elementos constitutivos das identidades sociais, sob o ponto de vista, histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos, ou seja, aspectos de sua construção identitária, pautados na experiência dos próprios sujeitos e por eles representados. Experiência de suas vivências no mundo do trabalho, dos saberes consolidados ao longo da vida por conta das necessidades de estarem inseridos no mercado de trabalho informal ou formal para autosobrevivência.

É neste contexto que Peres (2011: 122) sublinha que é “importante conhecer e compreender a relação entre o mundo de onde se vem e o mundo para onde se vai, pois, a perspectiva do outro favorece a eliminação de preconceitos e estereótipos e formas de exclusão”.

Com base nesse pensamento e buscando entender a concepção da professora sobre o porquê de os alunos abandonarem o programa de educação da EJA, (lembrando que para ela os alunos brincam por toda a vida e deixam para o último momento a educação formal), nos pautamos em Foucault (1979), o qual traz uma reflexão substancial sobre a relação entre poder e conhecimento, a partir da perspectiva das Ciências Sociais. Essa relação tem criado regimes de verdade, que se refletem nas práticas discursivas em que os indivíduos estão inscritos.

Na verdade, o que podemos perceber da afirmação de Foucault (1979) ao dizer que “embora uma pessoa possa estar posicionada de certa forma em um discurso específico, ela pode resistir a esta posição ou mesmo criar um discurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal” (Foucault, 1979: 217), é que a resistência gerada pelo discurso do poder, faz com que outras tensões surjam em favor daqueles que se sentem oprimidos ou

totalmente violentados, e, assim, passem a exercer resistência através do contradiscurso. Contudo, este aspecto não fora observado nas práticas discursivas dos sujeitos afrodescendentes aqui investigados, de forma tão incisiva.

De fato, a partir dos dados, não percebemos nem postura de revolta nem de indignação, mas sim de acomodação entre os sujeitos afrodescendentes. A postura de acomodação implica em alienação aos seus direitos de cidadãos, independente de etnia. A postura de revolta ressalta a posição de vítima, que não contribui para a mudança.

Já a indignação, como diz Freire (2005), implica na conscientização e leva à transformação. Mas o que podemos ver no excerto a seguir, nos induz a pensar que os alunos da EJA analisados, incorporam a imagem que os espelha como indivíduos acomodados, incapazes de esforços maiores para conseguirem galgar instancias mais complexas do conhecimento, e, conseqüentemente, patamares mais elevados na escalada das classes sociais.

Então, quando os alunos foram questionados sobre a sua percepção a respeito da motivação da professora nas aulas de língua inglesa, eles afirmaram que ela tem capacidade para o desenvolvimento da prática pedagógica e que caberia a ela a tarefa de passar o conhecimento.

*Não, os alunos não, mas a professora é gente boa. Ela sabe explicar as pessoa (sic), é...faz de tudo pra gente aprender. A gente só não aprende porque a gente não tem força de vontade. Que se tivesse força de vontade conseguia. É...falta de interesse, entendeu. Poque se a professora conseguiu porque a gente não ia conseguir né? Se a gente estudasse, e tivesse força de vontade mesmo, a gente ia conseguir, como ela conseguiu também (Quadro- 3 Aluno 15).*

Por conseguinte, a percepção dos alunos sobre ela é de que “ela é boa e, por isso, os fazem aprender”. Em contrapartida, o desenvolvimento da prática pedagógica da professora só ficaria comprometida se os resultados dos alunos quanto à aprendizagem forem insuficientes. Uma vez que é sentenciado por eles que não há motivação tal qual a da professora por parte deles para progredir nos estudos.

A concepção dos alunos sobre sua motivação e aprendizagem, demonstrada no excerto, aponta para uma postura de acomodação e aceitação com respeito às dificuldades que encontram no processo de aprendizagem na escola. Eles se identificam com um tipo de estereótipo acerca de sua identidade social, como aquela que tem limitações, isto é, parece implícito que eles são sujeitos ditos apáticos, que não se mobilizam, que não tem “força de vontade”.

Observamos que o pronome usado no excerto, “a gente” se refere ao coletivo. Isto é, trata-se de um conjunto de iguais, de um grupo, que neste caso, são os alunos da EJA, eles

próprios se autodenominam como aqueles sujeitos que “*não tem força de vontade*”, “*não se esforçam*”, em outras palavras, o que eles querem dizer é que não conseguem estudar porque simplesmente não se esmeram.

Sabemos que essa concepção que os alunos afrodescendentes têm de si não é construída, a partir do que realmente eles acreditam ser sua autorepresentação social, ou seja do sujeito que está sempre fadado ao fracasso, ao retrocesso. Essas são as vozes do “outro” que segundo Munanga (2005), são inculcadas nas mentes dos negros, ao longo de sua existência social em todas as partes do Brasil.

Dessa forma, somos levados a crer que a mensagem, que está implícita nos discursos veiculados na escola, é que há certas limitações impostas aos alunos que os impedem de progredir intelectualmente. Nesse sentido, a EJA, na escola pública, tem enfrentado sérios problemas quanto à forma as propostas de formação dos jovens e adultos de acordo às diretrizes curriculares previstas para essa modalidade.

Outra dimensão do problema para os alunos da EJA, em geral, é que são vistos como aqueles em posição social desprivilegiada, ou seja, com recursos limitados para conseguir suportes para os estudos, como compra de materiais didáticos, participação em eventos acadêmicos, entre outros fatores sociais limitadores, e por essa razão, não conseguem se desenvolver de forma consistente no contexto de formação escolar e, assim não podem também mover-se de uma classe social de menor prestígio para outra considerada elevada ou de maior prestígio. Mas, o mesmo discurso da elite enuncia que esses sujeitos são naturalmente e inteiramente aptos para o trabalho “braçal”, manual, que não exige saber qualificado ou especializado.

Nessa concepção, é como se o fracasso escolar estivesse pré-determinado a acontecer, por conta do querer ou não do aluno, simplesmente por eles pertencerem a classe social menos favorecida, àquela que se situa nas linhas periféricas da sociedade, estão fadados ao insucesso e estagnação social, ou seja, impedidos de aspirar à mobilização social. Apesar de seus investimentos nos estudos, com todos os seus recursos cognitivos e físicos que sua capacidade mental e intelectual permite, nem sempre conseguem êxito.

Além disso, a noção de aptidão para o aprendizado de línguas estrangeiras pode estar relacionada à ideia de que muitos aprendem a língua estrangeira porque têm aptidão e outros não conseguem porque não a possui, ou seja, não se trata de capacidade cognitiva ou de desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem de língua estrangeira, mas, sim, de um dom. Conforme o referido autor, existem “classificações dos homens entre os que são aptos

para esse ou aquele trabalho, entre os que têm esse ou aquele quociente intelectual, entre os que têm talento ou não [...]” (Lopes, 2006: 70).

Na verdade, Lopes (2006) deixa seu ponto de vista contrário a este pensamento, pois em sua reflexão acerca do problema da aptidões/habilidades/capacidades para aprendizagem de línguas estrangeiras, ele põe em questionamentos testes psicológico psicométricos que visam medir questões tão abstratas da complexa atividade mental humana.

Concordamos com ele que tais testes são limitados, pois se baseiam em dados exclusivamente experimentais e que não têm como controlar as inúmeras variáveis são inerentes a estes tipos de mensuração. Entretanto, não iremos nos aprofundar nessa questão porque não é objeto dessa pesquisa.

Contudo, o silenciamento das vozes dos oprimidos, nas salas de aula da EJA, perpassa por uma estrutura em que os determinantes histórico-sociais são delineadores da produção dos discursos. Sendo assim, a formação social desses sujeitos influencia o lugar que ocupam no discurso, bem como a linguagem que os constitui, a qual, dentro de uma determinada historicidade, caracteriza falas, posturas e valores dos sujeitos.

Em outras palavras, o lugar que ocupam (e que não devemos entender como inerte) é aquele determinado pela sociedade, de pertencerem a uma classe social menos privilegiada, de serem limitados intelectualmente, de terem pouco ou nenhum ganho monetário, de serem negros e negras, de estarem na escola pública, assim são histórica e socialmente marcados, como sendo de menor prestígio social. Sendo assim, podemos inferir que é, por esse viés essencialista, que as identidades social, cultural, rural e étnica desses sujeitos são construídas.

Diante disso, seu discurso é silenciado, invisível ou inaudível por aqueles que ocupam o lugar histórica e socialmente marcado como aquele de prestígio social, lugar de hegemonia etnicorracial, econômica e cultural, um lugar representado pelas vozes do opressor que, por sua vez, “naturaliza” os preconceitos e discriminação racial, acima de tudo, nutrem o mito da democracia racial e reafirmam o papel e lugar na sociedade que cada sujeito deve ocupar de acordo seu pertencimento étnicorracial.

Desse modo, frente às barreiras, muitas vezes, intransponíveis para realização na formação escolar, a posição dos alunos da EJA nos leva a crer que eles suas identidades sociais são constiúdas, na visão do “outro”, através da tessitura de quem os discrimina e os fazem entidades estereotipadas, e, por assim fazendo, formata-os em uma identidade social que é representada como negativa, aos olhos da sociedade.

A escola, como reflexo dos anseios da sociedade, por sua vez, exerce grande influência na vida dos indivíduos, mesmo quando inadequada e, às vezes, insuficiente em seus

propósitos educativos ou desestruturada politicamente. Ela tem grande relevância em seu papel na construção das identidades sociais, a partir de seus discursos veiculados, entre aqueles em posição de poder e aqueles submetidos a esse; a escola serve como âncora para o alicerce de conhecimentos e aprendizagens, mas que, muitas vezes, não atende a esse objetivo.

Portanto, passam pelo veio escolar vários significados que, uma vez estando dentro do contexto escolar, tem mais credibilidade social do que teriam em outros contextos sociais, e grande parte disso, ocorre por conta da autoridade que o professor desempenha na construção de significado (Lopes, 1995).

## 8.2.2 Exclusão Social de alunos afrodescendentes da EJA: percepção dos sujeitos

A segunda categoria, denominada, *Exclusão Social*, traz as impressões e perspectivas dos afrodescendentes, em relação às atividades econômicas e sociais desses sujeitos, tanto no contexto da escola como na comunidade. Como subcategorias, tratamos do *racismo e discriminação* sob a percepção dos alunos e dos gestores.

Assim, descrevemos o contexto de exclusão social com base nos dados do perfil socioeconômico dos alunos, os quais incluem: a questão da moradia, renda, o acesso a serviços básicos de saneamento, como coleta de lixo, água potável, esgoto sanitário, entre outros aspectos da infraestrutura social da comunidade, além de práticas discursivas que excluem esses aspectos dos conteúdos e das práticas pedagógicas que trazem efeitos negativos, na formação identitária dos alunos afrodescendentes.

Para tanto, além de trazer as representações sociais<sup>28</sup> dos alunos e gestores acerca das percepções e perspectivas da escola e comunidade relacionadas aos temas referidos, centramos a atenção nas questões que reconhecemos como características de exclusão social de grupos minoritários, bem como sua projeção na vida destes, de modo a travar sua mobilidade social, assim como seu desenvolvimento na esfera pessoal. Neste caso, está inclusa a formação educativa, acrescente-se a este, o entendimento de que se trata de educação significativa *ao longo da vida*, conforme consenso internacional advindos de vários eventos científicos, a exemplo das Conferências Internacionais de Educação de Adultos -

---

<sup>28</sup> Representações Sociais para Dias et al (2008) compreendem um “complexo encandeamento dinâmico e interminável de processos e produtos do conhecimento social, de interações permanentes entre indivíduo e sociedade, entre a realidade objetiva e o mundo subjectivo, entre os campos psicológico e sociológico” Para mais conhecimento sobre o tema, ver *Representações Sociais e Estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e Moçambique*, (Dias et al., 2008)



CONFINTEAS<sup>29</sup>, as quais discutem problemas, diretrizes e soluções para a melhoria da educação de adultos, em torno do globo.

Diante do perfil socioeconômico dos afrodescendentes da EJA, de desigualdade social, podemos entender que o fato de esses alunos viverem nessa condição de pobreza e dificuldades econômicas, pode gerar muitas dificuldades, e, às vezes, barreiras intransponíveis para o seu desenvolvimento pessoal e social e, até mesmo, de projeção para perspectivas futuras, projetos de formação escolar ou profissional e, sobretudo, de melhora de vida e satisfação com a formação de sua identidade social.

Aliado a essa conjuntura sociopolítica, observamos a ausência de uma postura crítica daqueles que detêm uma identidade de resistência, os afrodescendentes, aquela que deveria combater o discurso opressor e apresentar o contradiscurso, aquele que representaria a indignação a tal situação pelos sujeitos da EJA.

Por outro lado, vimos que o discurso do dominador permeia todas as instâncias da teia complexa da construção de identidades sociais e culturais dos afrodescendentes, fazendo prevalecer, nessa visão, “o universal e superior”, de forma abstrata, como elementos constitutivos da educação fundamental, com base em uma cultura particular, ou seja, na perspectiva da monocultura.

Conforme Peres (2011), em conferência realizada em 1992, no México, sobre políticas culturais, a UNESCO, afirmou que a importância de reafirmar a identidade cultural dos povos, constitui-se em uma premissa fundamental para delinear a construção de uma sociedade mais humanizada, solidária, pacífica e, sobretudo, plural. Desde então, essa também tem sido a tônica dos currículos atuais para a educação, e cremos que ainda se constitui em uma meta para as sociedades, em escala global.

Todavia, as escolas públicas brasileiras ainda não estão totalmente prontas para atenderem aos princípios básicos que fundamentam o currículo e a prática pedagógica da EJA. Entre os vários problemas reconhecidos sobre isso na literatura, o mais agravante é o distanciamento do desejo nacional e internacional de um projeto de educação inclusiva viável, de fato, possível de ser viabilizado. A escola precisa ser aparelhada com instrumentos, ideias, filosofias, mas, sobretudo, com profissionais qualificados e preparados para atender as especificidades que a modalidade EJA exige.

---

<sup>29</sup> As CONFINTEAS são conferências internacionais sobre educação de adultos, que sob a responsabilidade da UNESCO, trazem visibilidade para a importância de se discutir todos os tipos de problemas relacionados à educação de adultos desde o primeiro evento, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca.

Concordamos com Guedes (2014) quando ela ressalta a importância da formação do profissional para atuar na EJA,

é necessário que o professor que trabalha com jovens e adultos desenvolva competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno, mas o professor de jovens e adultos deve estar apto a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida (Guedes, 2014: 89)

Conforme os achados desta pesquisa, com relação às questões da exclusão social, entendemos que esta tem suas raízes na própria dinâmica do currículo que está posto em prática, nas salas de aula, no caso do ensino formal ou em outros espaços de educação informal. As mazelas trazidas pelo fenômeno da exclusão social estão fundadas também a partir da concepção e crenças daqueles que são responsáveis pela execução desse currículo, em seu “fazer pedagógico” na educação pública, e, no caso em estudo nesta pesquisa, na EJA.

A exclusão social dos sujeitos da EJA aqui investigados, não só está demarcada no modo de vida social em sua comunidade, com todas as limitações que apontamos no quadro socioeconômico, mas também se estende até a escola, onde lhes faltam conteúdos disciplinares significativos, discursos ideológicos que fortaleçam aspectos da cultura, etnia e história e reais oportunidades de sucesso na aprendizagem.

Outro aspecto fundamental sobre a exclusão social desses adolescentes, jovens e adultos aqui referidos, os afrodescendentes, é que os tentáculos da exclusão social na qual estão submersos, alcançam a dimensão étnica e racial. Assim sendo, abalam as estruturas identitárias mais representativas para eles, tais como, a pertença a uma etnia de matriz africana, com as quais eles se reconhecem enquanto portadores de uma “identidade negra”, que segundo Munanga (2012), se distingue da identidade nacional brasileira, uma vez que esta se consagra como portadora de características históricas e étnicorraciais intrínsecas à etnia afro-brasileira.

Envolvidos na trama da exclusão social, esses sujeitos se vêm forçados a fazer o trânsito entre entidades que foram concebidas como inadequadas à luz do pensamento do “outro” e as tensões, contradições e pressões exercidas sobre eles pela elite dominante. Assim, conforme, Munanga (2012: 5),

nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes

devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do “outro” pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido (Munanga, 2012: 5).

Portanto, essa percepção de identidades forjada, na escola, nos leva a crer que os afrodescendentes assimilaram uma imagem depreciativa deles mesmos e a introjetaram de tal forma que esta os faz pensar que são raças inferiores e, que, por isso, devem viver sob a opressão e negação de suas raízes étnicas e raciais.

Dessa forma, eles são discriminados pelos não negros, e entre eles mesmos, pois a autoestima coletiva deles já se encontra em níveis bem baixos desde o período de colonização quando eram considerados “coisas”, até os dias de hoje, quando são concebidos como “diferentes”, conforme podemos perceber nos excertos, a seguir:

*Então, eu achei que isso era um absurdo né...porque eles tavam (sic) indo de encontro a eles mesmos. Mas agora assim, um racismo muito violento, aqui, eu nunca, nunca percebi não (Professora).*

*Assim...de...de olhar, de rir, do...do cabelo, da própria pessoa por ela ser negra...e muito me admirou porque aqui temos muito negro (sic) em Vila Esmeralda, né...(Professora).*

*Negro. Porque eu acho que são mais racistas ainda do que até outra pessoa, em relação ao próprio negro. (Professora).*

*A gente tem que se adaptar a tudo, inclusive a cor. Não se adapta a pessoa com deficiência visual, deficiência física? Então tem que se adaptar com tudo, principalmente aqui em Vila Esmeralda né...que temos muitos negros.(Professora)*

*Eu me sinto, eu me ...quando eu assisto um filme assim, da desigualdadesocial, eu me sinto com uma vontade de... mudar, de alguma forma assim mudar. (Quadro 2- Aluno8).*

*De alguma forma, assim, mudar o preconceito, entendeu? É... Racial, é... Que vê mais pessoas brancas. Entendeu, eu acho interessante pra o africo também, se destaca também o africo né. (Quadro 2- Aluno12).*

Quanto à percepção da professora sobre racismo e discriminação no ambiente escolar, ficou demonstrado que ambos fazem parte do cotidiano das duas turmas estudadas. Quando questionada se, em algum momento de sua atuação como professora da EJA, ela havia presenciado atos de racismo e discriminação, ela pontuou, com certa parcimônia, suas impressões acerca do problema.

Deixou, de certo modo, evidente que o racismo não somente existe no ambiente escolar, mas, sobretudo, entre os negros. Descoberta esta que se mostrou como absurda para

sua compreensão, uma vez que, o que perpassa no repertório discursivo da escola, de modo geral, é que somente “não-negros” podem discriminar “negros”.

Dito de outra forma, em sua concepção, não caberia aos próprios negros o papel da elite dominante branca ou “não-negra” de segregar outras etnias, já que são eles, os afrodescendentes, os indivíduos naturalizados pela sociedade como sendo aqueles que estão no mundo para serem segregados. Outra ideia talvez fosse realmente um absurdo na concepção dele alguém discriminar outro.

Esse pensamento pauta-se em algumas teorias sociais do século XIX, entre elas a da psicologia, a qual disseminou as castas sociais, promovendo o controle social, por conta de descobertas científicas que justificavam a hierarquia racial, considerando que grupos étnicorraciais não-brancos eram inferiores. Por muito tempo a humanidade acreditou e defendeu a sustentação do racismo com base no cientificismo do século da razão.

No Brasil, segundo Jesus (2010: 150)

cientistas brasileiros procuravam legitimar ou respaldar cientificamente suas posições na estratificação social por meio do saber promovido nas instituições das quais participavam. Esse período se destaca, também, pela presença das seguintes características: 1) a emergência de uma nova elite profissional, que incorporou os princípios liberais e um discurso científico evolucionista como modelo de análise social; 2) o discurso e o princípio determinista tornam-se argumentos para explicar diferenças raciais na população brasileira, penetrando no Brasil a partir dos anos 1870; 3) as diferenças sociais eram incorporadas à questão racial; 4) justificativa determinista de novas formas de inferioridade; 5) teorias como evolucionismo social, positivismo, naturalismo e darwinismo social foram adotadas como referência à ideologia do branqueamento. Os museus foram importantes para a divulgação de tais (Jesus, 2010: 150).

Nessa mesma direção, evidenciamos a percepção incipiente da professora sobre a caracterização do fenótipo dos afrodescendentes, com relação ao pigmento da cor da pele “*A gente tem que se adaptar a tudo, inclusive a cor. Não se adapta a pessoa com deficiência visual, deficiência física?*” Para ela, a “cor” da pele do negro poderia ser comparada com um anomalia de ordem física. Diante disso, fica elucidado, que ainda hoje, na era das identidades fragmentadas, em constante construção, em que as sociedades líquidas<sup>30</sup> formatam o viver da humanidade contemporânea (Bauman, 2000), ainda existem posturas e pensamentos fundados na era moderna, em que as identidades, voltando ao tema deste trabalho, eram consideradas fixas, inflexíveis, de uma solidez inquestionável. Mas como podemos entender o fato de posturas e crenças tanto sólidas e deterministas ainda coexistirem, em meio a tanta fluidez nas atitudes e comportamentos dos homens pós-modernos?

<sup>30</sup> Com referência a nova filosofia de Zygmunt Bauman (2000) sobre a composição da modernidade, da fluída.

Enquanto não conseguimos diluir toda solidez herdada da era moderna, nos debatemos, na tentativa incansável para mudar as visões filosóficas e as estruturas políticas que ainda sustentam o ideal de sociedades homogeneizada e antiplural. Assim, nesse novo formato de pensamento, ressaltamos que os afrodescendentes, mesmo diante de suas limitações linguísticas e comunicativas, como podemos perceber nos excertos 8-13, têm consciência de sua posição injusta e desigual na sociedade, e, portanto, aspiram pela mudança. Mesmo que ainda transitem entre as incertezas e inseguranças em relação ao seu potencial humano para fazer as devidas mudanças, eles continuam se movendo em direção ao centro. Assim, não estão estagnados no plano periférico da sociedade.

### 8.2.3 Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na EJA: contribuições para construção identitária

A terceira categoria de análise se definiu como *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na EJA*. Nosso objetivo, com esta categoria, foi descrever as percepções da práxis educativa na EJA, com foco nas contribuições das práticas discursivas entre a professora e os alunos e as contribuições para a construção de identidade, as percepções destes sujeitos sobre o potencial para aprendizagem, bem como questões relacionadas ao planejamento pedagógico, discursos pedagógicos, princípios inerentes à prática pedagógica como: classificação, enquadramento, campo de recontextualização e a motivação para estar envolvido no processo ensino e aprendizagem da EJA, a partir das perspectivas do professor e dos alunos.

Estas questões, na verdade, formam as subcategorias do tema abordado. Para tanto, recorreremos aos postulados de Bernstein (2000, 2003), Hall (2005) Lopes (2006), Freire (2011), entre outros estudiosos das ciências sociais, já citados neste trabalho, com o intuito de embasar nossas reflexões sobre os achados.

Como já apontamos, para se desenvolver uma prática pedagógica, é necessário considerarmos um conjunto de princípios que regulam essa prática, a qual é aqui entendida como uma forma social, como um condutor cultural (Bernstein, 2003). Assim concebida, a prática pedagógica compreende um contexto social, por meio do qual a reprodução e produção de cultura são realizadas, isto visto do ponto de vista da sociologia da educação.

Entre as diferentes práticas pedagógicas se incluem as relações entre o professor e os alunos. Neste trabalho centramos nas práticas pedagógicas das duas turmas da EJA que

pudemos observar em campo, durante a coleta de dados, através de observações diretas das aulas, entrevista e questionários.

No contexto escolar, a prática pedagógica pode ser entendida, a partir de seu discurso pedagógico. Conforme Bernstein (2000), o discurso pedagógico fundamenta-se no princípio *recontextualizador*, ou seja, ele é um princípio de apropriação de outros discursos. Além disso, o discurso pedagógico atua como um conjunto de regras para relacionar dois tipos de discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências que se espera ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e às normas na relação pedagógica).

Dito de outra forma, a constituição do discurso pedagógico acontece quando há deslocamento de textos<sup>31</sup> de um contexto para outro, considerando a recontextualização do discurso instrucional interconectado ao discurso regulativo (Bernstein, 2000). Isto ocorre quando, por exemplo, textos didáticos ou textos sobre conhecimentos teóricos acerca do processo ensino e aprendizagem de línguas são deslocados para a sala de aula, pelo professor. No caso aqui discutido trata-se do professor egresso do curso de língua inglesa, que traz a comunicação de conteúdos advindos de seu conhecimento específico, que ele/ela obteve durante o período de formação, assim como, também após este período, compreendendo que o estado de formação continuada deveria ser constante no percurso da carreira profissional do professor.

Partindo do pressuposto de que os textos que circulam na sala são sempre constituídos por processos de recontextualização, ao analisarmos esses processos em relação ao desenvolvimento de uma tarefa de compreensão textual e produção de conhecimentos, por exemplo, a partir de um determinado texto estudado, em sala de aula, as regras da comunicação, a respeito do *que* é legítimo falar e *como* falar em um determinado contexto escolar, são consideradas.

Sabemos que, na recontextualização, alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto, a partir de questões e de relações sociais específicas, para um contexto distinto. Esse processo de transformação provoca mudanças no texto deslocado em relação a outros textos, a outras práticas e situações do novo contexto. Há, portanto, simultaneamente, um reposicionamento e uma refocalização com relação ao texto.

---

<sup>31</sup>O texto é qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual ou espacial (BERNSTEIN, 2003). Com isso, o texto é entendido em termos da comunicação, razão pela qual não se deve restringi-lo à escrita, mas a qualquer tipo de expressão humana.

Nesse processo, o texto sofre uma adequação ao novo contexto no qual é inserido, sendo produzido, em meio aos conflitos, entre os diferentes interesses que estruturam o *campo de recontextualização*. Esse campo se caracteriza por propiciar as transformações de textos do *campo de produção*, que envolve a produção de novos conhecimentos e de teorias procedentes de instituições de Ensino Superior e institutos de pesquisa, para o *campo de reprodução*, o qual se refere ao local de ocorrência da prática pedagógica, como, por exemplo, a sala de aula (Bernstein, 2003).

Sobre a discussão trazida até aqui a respeito da teoria do discurso pedagógico e as aulas de língua inglesa observadas em campo durante as observações diretas, podemos afirmar que não foi possível evidenciar o processo de recontextualização. Pelo que pudemos registrar, a professora possui uma concepção incipiente sobre os princípios de recontextualização do discurso pedagógico e isso nos leva a crer que, por esta razão, ela não produz novos conhecimentos para fundamentar a prática pedagógica, mas apenas faz o papel de mera reprodutora de textos que não são transformados para se conectar com os aspectos sociais e culturais do público alvo da EJA, conforme ilustra fala da professora, a seguir:

*Eu não trago textos densos, na verdade, quase que não trago textos, e o que uso nas aulas poucas informações de gramática básica. Eles não teriam como acompanhar as aulas com coisas mais complexas. Eu sempre digo a eles que eu trago tão pouco e que eles têm de dar conta de aprender. Eu ensino o básico mesmo e repito muito a mesma coisa para eles o tempo todo, mesmo assim eles têm muitas dificuldades em pegar as coisas (Diário de Campo, 2014).*

É importante lembrar que o campo de recontextualização, o qual envolve a transformação do texto, do campo de produção para o de reprodução, como já mencionado, pode ser de dois tipos: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP). No CRO, a transformação dos textos é realizada no âmbito oficial, pelo Estado (secretarias de educação). Já no caso do CRP, os agentes da transformação são as autoridades educacionais, nas instâncias de nível superior, através de publicações em revistas científicas especializadas e em espaços de formação de professores, como no caso do curso de Letras, o qual forma professores de Língua Inglesa.

Em se tratando do campo de reprodução, são trazidos os diferentes contextos em que pode ocorrer uma relação pedagógica, como, por exemplo, as instituições de educação de todos os níveis da escolaridade básica (Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Médio e EJA), nos quais os textos são recontextualizados.

Com o intuito de trazer auxílio para a compreensão dos processos de comunicação na prática pedagógica, Bernstein (2000) identifica dois princípios, já mencionados nesta

pesquisa. Voltamos a eles aqui, com o propósito de apontá-los no trecho da aula gravada e transcrita. São eles o princípio da classificação e o do enquadramento. Com base no conceito de classificação, o autor analisa as relações entre as categorias, sejam elas: sujeitos (professor e alunos) ou textos (Português, Inglês, História, Biologia).

Outro exemplo do princípio de classificação é a divisão do currículo escolar em disciplinas escolares, já que, neste sistema curricular, fronteiras são delimitadas, em relação ao que pode ser dito em cada uma delas. Essas fronteiras são delimitadas pelas relações de poder, entre as categorias e entre o que será considerado como texto legítimo<sup>32</sup> para a comunicação. Além disso, a classificação pode ser mais forte se houver relações de poder explícitas, entre professor e aluno, assim como pode ser mais fraca se as relações de poder forem menos explícitas entre eles.

Quanto à forma, ao sequenciamento e ao ritmo, há outro princípio que possibilita a apresentação do conteúdo. Bernstein (2003) denomina esse princípio de enquadramento, o qual se refere ao controle social, que, por sua vez, regula a comunicação pedagógica. Para o autor, o sequenciamento diz respeito à ordem em que os conteúdos serão desenvolvidos na prática pedagógica. O ritmo é responsável por determinar a velocidade para o domínio de um determinado conteúdo pelo estudante, a partir da relação pedagógica entre professor e aluno.

Veremos um contexto de aula em que a prática pedagógica está imbuída desses princípios na categoria professor e alunos, conforme excerto, a seguir. Para tanto, detalharemos a partir de agora o sequenciamento da prática didática realizada pela professora para essa aula.

No primeiro momento da aula, após distribuir o texto fotocopiado (ver o anexo XX) sobre Mel Gibson, a professora começou por pedir que todos participassem e prestassem atenção à atividade a ser feita. Ela pediu que os alunos lessem o texto, o qual continha apenas quatro linhas, as quais descreviam características físicas de Mel Gibson, além disso, informava sobre a profissão e o local de origem dele.

O ritmo da sequência didática foi muito lento, durante todo o tempo da apresentação, no qual a professora utilizou 10 minutos. Na maioria das vezes em que pediu que os meninos lessem e interpretassem o texto, ela mesma respondia as perguntas feitas, sem dar o tempo para os alunos elaborarem as respostas.

Nesse contexto, a professora fez todos os comentários sobre o texto. Ela leu, traduziu, interpretou e respondeu as perguntas do texto. Por outro lado, os alunos não tiveram

---

<sup>32</sup> Bernstein (2000) denomina *texto legítimo* quando esse texto é produzido com um significado pertinente ao contexto de uma determinada prática pedagógica.



oportunidade de pensar, elaborar, interpretar ou responder. Lembrando que se tratava de uma avaliação, nem mesmo nesse caso, eles tiveram a chance de serem avaliados. Então, nos perguntamos: em que consistiria a concepção de avaliação? O que estava sendo avaliado na disciplina de língua inglesa da EJA? Quais seriam as contribuições culturais e históricas trazidas para a construção identitária dos afrodescendentes da área rural naquele contexto? Essas foram algumas das indagações que surgiram ao longo da análise da terceira categoria.

Voltando para a análise do excerto acima, podemos perceber que com o ritmo lento e da forma que o sequenciamento didático foi levado para os alunos, percebemos que, tanto o princípio da classificação como o do enquadramento foram fortalecidos na relação pedagógica entre a professora e os alunos. Portanto, as fronteiras foram bem delimitadas quanto ao *quê* seria legítimo adquirir como conhecimento e ao *como* o discurso pedagógico foi desenvolvido. Isto é, com relação ao ponto de vista da professora.

Dessa forma, através do discurso pedagógico, as relações de poder social foram estabelecidas pelo transmissor da comunicação, de forma que o “código elaborado” fosse mantido, e conseqüentemente, impossibilitando o acesso dos alunos afrodescendentes às regras de reconhecimento do discurso pedagógico oficial.

Em outras palavras, o conteúdo selecionado, o sequenciamento, bem como a classificação e enquadramento da relação pedagógica não permitiram condições de produção do texto legítimo, ou seja, o texto produzido por eles como resultados do entendimento da questão posta para eles: interpretação do texto, reconhecimento de vocabulário e aspectos gramaticais, conteúdos que a professora já havia trabalhado em aulas anteriores.

Nas oportunidades em que os alunos são interpelados pela professora para a checagem de compreensão da comunicação, as respostas deles são sempre negativas, como referido nos exemplos: professora: “*Alguém entendeu?*” Aluno: “*Não*”! Professora: “*Aí quando chega ne uma questão que tenha verbo To Be, num lembra*”. Aluno: “*Eu mesmo não sei*”.

Por outro lado, o enquadramento é mais forte quando há um controle explícito, pelo professor sobre a seleção, sobre o sequenciamento e os ritmos da prática pedagógica. Contrariamente a isso, no caso do enquadramento mais fraco, há um controle aparente maior no processo de comunicação pelo aluno. Assim, nas situações em que o enquadramento é mais forte, os alunos são reconhecidos como sendo aqueles que demonstram atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto que, no caso de um enquadramento mais fraco, os alunos são qualificados, a partir de seu empenho para desenvolverem a criatividade, interação e autonomia (Bernstein, 2000).

Diante disso, podemos inferir que o controle social e cultural exercido por aquele que seleciona e transmite o que define como sendo passível de transmissão no discurso pedagógico, na categoria professor e aluno, tem sido movido, no sentido de perpetuar condições arbitrárias na complexa atividade humana de construção identitária. Percebemos, então, que a forma como os significados são elaborados na relação pedagógica depende da distribuição de poder, do código e dos princípios que regulam as relações sociais, bem como dos contextos em que transmissores e recipientes desses discursos se encontram.

Assim, os aspectos léxicos e morfosintáticos que são utilizados, de forma diferenciada, pelos afrodescendentes nas aulas de língua inglesa, configuram-se como “códigos restritos”, uma vez que seus usuários são sujeitos oriundos das camadas sociais populares. Desse modo, o transmissor do discurso pedagógico do contexto escolar, no caso específico tratado aqui, a professora, usa “o código elaborado”, o qual é aquele prescrito e regulado pelo discurso pedagógico oficial.

Seguindo por este prisma, podemos concluir que a professora se utiliza de uma gramática mais precisa, complexa e um discurso abstrato, em grande parte de suas aulas, para a transmissão do conhecimento para os alunos, que, por sua vez, não estariam alinhados com a forma de “dizer” de tais discursos, pois estes se materializam como muito distante de sua realidade social, cultural e histórica, acima de tudo, dos atributos sociolinguísticos que eles dispõem para se comunicar, na língua materna, e quase nenhum repertório linguístico para se expressarem na língua inglesa. Além disso, a gramática<sup>33</sup> utilizada pelos alunos é de base restrita e muito mais simples.

A conclusão a que podemos chegar é que essa dinâmica pode levar ao fracasso escolar daqueles que, continuamente, se utilizam do código restrito, por conta das barreiras da exclusão social que lhes são impostas.

A fim de adquirirmos uma melhor compreensão de como se configura essa exclusão social na escola, com base na classe social e o que ocorre nas práticas pedagógicas escolares, tomaremos um exemplo elucidado por Bernstein (2003), em um estudo comparativo sobre o desenvolvimento da leitura em alunos indígenas da zona urbana e rural e em um grupo de estudantes não indígenas da elite australiana da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nesse estudo, o domínio tácito da leitura pelos estudantes da elite foi possível devido às orientações para o domínio da leitura, a qual é dominada por esses estudantes em estágios muito precoces. O mesmo não ocorreu com os estudantes indígenas, os quais não tiveram as

---

<sup>33</sup>O termo gramática, neste contexto, refere-se ao conjunto de regras abstratas e universais convencionadas para o contexto social específico de um determinado grupo.

mesmas oportunidades de aproximação precoce com a leitura e, portanto, apresentaram insucesso na aprendizagem (Bernstein, 2003).

Do exemplo acima trazido por Bernstein (2003), ficou evidente nos dados das observações, da entrevista e dos questionários, aplicados com as duas turmas de EJA e com os gestores, que essa desigualdade é uma consequência dos princípios de sequenciamento e ritmo do letramento subjacente no currículo, os quais estão profundamente enraizados na estrutura dos sistemas educacionais modernos, excludentes, os quais privilegiam o tempo para a preparação dos estudantes de elite para a formação universitária, em detrimento dos alunos de comunidades menos favorecidas, aos quais é oferecida uma formação técnica, abreviada em termos de conteúdos, em especial com a preparação para ocupações manuais.

Em outras palavras, queremos apontar para o fato de que, na prática pedagógica, não tem ocorrido o desenvolvimento do discurso pedagógico que alcance aos objetivos propostos para o currículo da EJA, apesar de a proposta do Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação de cada estado brasileiro, oferecer um planejamento anual, em uma matriz curricular, com bases nos tempos formativos: aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, e através de eixos temáticos diversos dispostos em um planejamento anual, com conteúdo e sequência pedagógica estritamente relacionada ao perfil dos alunos da EJA.

No ensino público brasileiro, temos exemplos como o referido acima, na forma como a seleção, o sequenciamento, a classificação e o enquadramento do discurso pedagógico são realizados nas práticas pedagógicas, através da forma também de como é feita a materialização do currículo da EJA.

Dito de outra forma, nos referimos àqueles alunos que possuem conhecimento empírico e prático prévio do mundo social e do trabalho, não tem sido oferecida, a contento, uma formação educativa na EJA ou esta tenha se efetivado em uma educação básica de qualidade, quiçá, uma preparação técnica, isto é, de acordo ao que está previsto nas resoluções e currículos que deveriam embasar a EJA.

Entendemos, então, que na prática pedagógica, dentro do contexto educativo formal, como ocorre na escola, existe a possibilidade de organizar o sequenciamento dos conteúdos de diferentes formas. Os conteúdos de língua inglesa, por exemplo, podem ser dispostos em uma sequência linear, de acordo como são apresentados em alguns livros didáticos adotados por algumas escolas, como é comum na organização do planejamento escolar; podem ainda ser organizados em torno de um tema interdisciplinar, transversal ou a partir de temas interessantes do dia a dia que retomem aspectos sociais e culturais da comunidade estudantil.

Com relação aos conteúdos de língua inglesa, trabalhados nas duas turmas da EJA, investigadas nesta pesquisa, observamos que estes não seguiram o sequenciamento proposto pelo livro didático elaborado para a EJA, intitulado: *Viver, Aprender-Linguagens e Códigos, Ensino Médio, Linguagens e Culturas*<sup>34</sup>, 2014, 2015, 2016 editado em 2013 e distribuído em 2014. Conforme (Haddad et al., 2013), autoras da obra, elas almejavam alcançar os objetivos definidos para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998).

De acordo com esta resolução, o mundo do trabalho e a prática social devem estar vinculados ao desenvolvimento de habilidades e competências, com vista ao exercício da cidadania e preparação, em nível básico, para o trabalho. Além disso, “as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos salientam a função equalizadora da EJA, cujo principal atributo é asseverar a redistribuição dos bens sociais e favorecer o direito de acesso a esses bens [...]” (Haddad et. al., 2013: 10)

No livro referido, existem duas unidades de um tema que se assemelha aos temas propostos na matriz curricular da EJA, pela secretaria de educação: novas tecnologias da informação, isto porque o livro didático traz um capítulo sobre o tema. Neste, a internet, as redes virtuais de comunicação, sites de grande importância, ferramentas de tradução, vocabulário técnico relacionado ao tema e aspectos gramaticais são contextualizados, de acordo os tópicos apresentados sobre o mundo virtual e suas ferramentas de acesso a ele.

Além desse tópico, o livro também trata dos temas: estrangeirismo e diversão. Sobre estrangeirismo mostram-se as expressões em língua inglesa usadas no cotidiano cultural urbano dos brasileiros. Quanto ao item diversão, são mostrados alguns trechos de músicas e ritmos brasileiros, sobretudo, no contexto social do Estado da Bahia, como o Axé Music<sup>35</sup> e o samba.

Contudo, o livro da EJA não foi usado pela professora durante o primeiro semestre do ano letivo 2015. Apenas um trecho do texto da unidade 1, da primeira etapa do programa de curso para a EJA foi lida pela professora. Nesse dia, que foi o primeiro em que a turma e a professora tiveram o primeiro contato com algum material específico para a EJA, todos pareciam felizes com o acervo. Contudo, nas aulas seguintes observadas, ninguém mais usou o

---

<sup>34</sup> O livro didático da EJA é um material fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA o qual é distribuído pelo Ministério da Educação para todo o país, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sob a avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

<sup>35</sup> Música baiana.

livro. Depois, em contato com a professora da turma, fomos informados que, de fato, o livro, fora deixado como “plano B”. E que iria ser usado, depois que um planejamento fosse feito para incluir seu uso.

Num primeiro momento todos pareciam satisfeitos e felizes com a possibilidade de desfrutar de um material didático supostamente rico, em conteúdo e abordagem metodológica. Porém, nos dias em que seguimos com a observação de campo, pudemos notar a insatisfação de todos com o livro, isto é, mesmo não tendo usado mais que duas lições, mas eles folhearam o livro, comentaram sobre as imagens e demonstraram desaprovação dos conteúdos. Nem a professora nem os alunos usaram o livro até o dia em que finalizamos com as observações, no ano de 2015, ou seja, ao final de quatro meses de contato com eles.

Ao serem questionados sobre o porquê de não usarem o livro, eles disseram que não compreendiam bem os textos e os temas sobre a internet e redes sociais e afirmaram que já conheciam e sabiam usar as ferramentas. Observamos que essa não era a realidade para todos os alunos das turmas. Os adolescentes pareciam mais familiarizados com as novas tecnologias do que os adultos.

Sobre o livro didático, por exemplo, eles apresentaram diferentes percepções quanto ao que consideraram como aspectos negativos e positivos. Entre outras coisas, eles apontaram para inadequação dos conteúdos disciplinares, os quais eles julgaram desconectados com a realidade social, cultural e étnica de acordo as expectativas deles. Eles também acharam os textos densos, mas também apontaram para alguns aspectos importantes, como o fato de terem acesso pela primeira vez ao livro didático. Eles demonstram que isso elevou a autoestima deles. Se mostraram mais motivados a buscar o conhecimento. Conforme excertos, a seguir, pudemos revelar tais percepções:

**Aspectos negativos do livro segundo os alunos:** conteúdos disciplinares desconectados com a realidade social, étnica, cultural dos alunos; textos densos e pouco significantivos de acordo a visão dos alunos.

*Esse livro e nada para mim é a mesma coisa  
Eu acho os textos grande demais  
Não tem exercícios, tem textos, textos...  
Ele é muito chato e pesado  
Professora, eu não entendo nada do que leio aqui (Diário de Campo, 2015)*

**Aspectos positivos acerca do livro da EJA segundo os alunos:** satisfação em ter o próprio material de estudo; sentimento de serem acolhidos pelas políticas do governo: doação de livros didáticos.

*Até que fim, a gente vai ter um livro  
Esse livro é da gente? Pode levar para casa? Que maravilha!  
O livro tem muita informação, mas que tempo teremos para ler?  
Gostei desse livro, ele é muito bom!  
Que beleza, a gente ter livro aqui é um luxo! (Diário de Campo, 2015)*

Aliado a esta questão do livro didático, alguns também pensam que o ensino da noite é limitado. Outros, no entanto, acham que o nível de exigência é igual tanto nos turnos matutinos, vespertinos quanto no noturno. Quanto à evasão, registramos que, de cada turma de 50 alunos, terminam o ano letivo, cerca de 20, segundo informação do vice-diretor. Grande parte dessa evasão deve-se ao fato de muitos começarem a trabalhar. Mas nem sempre a razão para não terminar o ciclo é a inserção no mercado de trabalho, muitas vezes, os alunos sentem-se desestimulados com os estudos. A seguir os excertos que confirmam nossas reflexões sobre as percepções dos alunos a respeito do ensino noturno na EJA.

*[...] a maioria das pessoas, quando fala que vai estudar à noite, fala que a pessoa não aprende nada, porque ... é, a carga horária é menor...  
É... e o ensino...É, diz que o ensino num<sup>36</sup> (sic) é igual...Do que pela tarde e pela manhã, diz que ensina menos...  
Eu não, professora, depende da força de vontade da pessoa. É, se for uma carga horária... menos aprendo do mesmo jeito [...] (Quadro 3- Aluno16).*

Diante das evidências constatadas, acreditamos que a realidade da escola estudada demonstra reais necessidades de mudança quanto à seleção dos conteúdos disciplinares, posturas políticas que venham se opor a algumas incongruências da EJA, como as que Sancho identificou na realidade estudada em Portugal, em uma pesquisa sobre “*A Educação de Adultos na Escola 2º Ciclo Nocturno*”. A realidade detectada por Sancho se assemelha, em muito, com a encontrada em nosso estudo de caso para esta pesquisa. De acordo com seus achados, Sancho aponta algumas incongruências como aquela que se relaciona ao movimento de juvenilização da EJA e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

A procura desta educação, chamada de adultos, ser maioritariamente feita por adolescentes insuportados no sistema escolar. Este facto leva que, as expectativas dos formadores em relação a estes educandos sejam muito baixas, concluindo aqueles que “à noite ensina-se menos, exige-se menos, desiste-se mais”. O período noturno é considerado pelos educadores como reservado ao educando que trabalha, que reprovou várias vezes, que ultrapassou a idade normal (Sancho, 2000: 68).

Essa percepção tem permeado também os discursos dos professores da EJA, no Brasil. Como vimos em alguns excertos analisados, o perfil desenhado pela escola dos alunos da EJA é na direção apontada por Sancho (2000). Por outro lado, pudemos notar nas falas de alguns

<sup>36</sup>Num, na no jargão dos adolescentes e jovens da área rural quer dizer *não*

alunos entrevistados percepções divergentes daquelas de gestores e professores. Muitos deles acreditam que o ensino noturno poderia ser melhor estruturado. Eles deixam evidente que não são somente porque eles ultrapassam o período regular de estudos, signifique que eles não possam se integrar aos programas de ensino da escola. Na verdade, faltam-lhes uma escola mais democrática, e que, de fato, abraça a diversidade para que alunos como os afrodescendentes, sejam contemplados.

#### 8.2.3.1 Percepção do aluno sobre a escola

Consideramos importante verificar a percepção dos alunos a respeito da escola. Assim, sobre isso, 64% afirmaram que gostam de estar nela como aluno da EJA, 4%, responderam que não e 32%, disseram que gostam um pouco. Para esses alunos, a escola se apresenta como um espaço adequado, eles não conhecem outra realidade. Apesar disso, conseguem perceber que poderia ser melhor e demonstram isso em suas falas.

*Se a gente gosta da escola? Gosta, gosta, professora. A gente gosta da escola, primeiro porque todo mundo conhece todo mundo.*

*A escola é boa, tens uns probleminhas, às vezes, mas todo mundo da secretaria, a diretora, os professores são gente boa, mesmo.*

*Os professores são legais com a gente, tem também muitos que não tem tempo de parar para conversar com a gente, chega dá a aula dele e logo vai embora. Mas, no geral, eles são gente boa. A escola da gente poderia ser melhor...assim...no ensino, é...a gente tem pouco tempo de aula. Assim que começa a aula, antes de começar mesmo, já acabou...aí esta parte é muito ruim, porque o tempo de aprender as coisas é muito pouquinho. E também, quando os alunos que não gostam de estudar conversam, eles conversam muito também...os professores não pedem que eles parem. Fica aquele barulho que ninguém entende muito.*

*Tem professor que num tem paciência com a gente e tem aqueles que têm. Na aula de inglês, por exemplo, a gente não entende quase nada de inglês, mas a gente gosta muito da professora, porque ela é amiga, calma, gente boa mesmo. Só que, o assunto é muito chato, ela é boa, mas as coisas que ela fala, eu num entendo nada, nada mesmo.*

*Eu acho que é porque a aula é muito rápida e inglês é muito difícil. (Diário de Campo, 2014)*

Apesar da escola não ter uma infraestrutura adequada e carecer de equipamentos e recursos para apoio pedagógico, os alunos gostam de estar lá, pela convivência com os colegas e os professores que eles condideram “gente boa”.

### 8.3 Processo ensino-aprendizagem

Sobre o processo ensino-aprendizagem, alguns questionamentos foram levantados, entre eles, a relação professor-aluno. Assim, 83% dos alunos inquiridos afirmaram que a professora demonstra respeito e compreensão em relação às dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto 8% disseram que não e 10%, às vezes, conforme demonstra o gráfico a seguir.

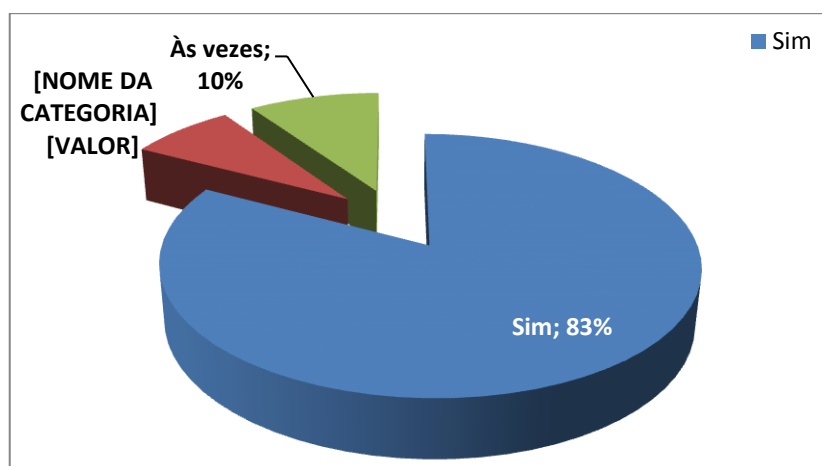


Gráfico 25 - Respeito e compreensão da professora

Essa percepção demonstrada pelos alunos em relação à professora é compreendida quando refletimos sobre o sentido de compreensão e respeito exercitado nas aulas que observamos. Por exemplo, quando os alunos apresentavam problemas para acompanhar a condução de alguma atividade, não entendia o que deveria fazer ou simplesmente não fazia as tarefas solicitadas, geralmente a professora não insistia para que eles fizessem as atividades ou então ela mesma resolvia todas as questões e aqueles mais interessados copiavam as respostas. Essa prática era sempre repetida. Com isso, os alunos se sentiam amparados, confortáveis com uma professora “boa” porque não os recriminava por não participarem ou fazerem as tarefas, nem os avaliava por baixo.

Nesse caso, inferimos que a porcentagem elevada de aprovação dos alunos, do sentimento de compreensão e respeito da professora pelas turmas, traz implícita a ideia de “falso acolhimento”. O que, na verdade, mostra-se explícito é a acomodação dos alunos, a postura de não resistência ao serem negligenciados na construção de saberes.

Ressalta-se, porém, que faz parte do fazer pedagógico a busca pelo diálogo reflexivo, este por sua vez, serve como base para que a construção do conhecimento tenha seu ponto de partida na realidade dos aprendizes. Isto é, como base nos saberes de mundo já vividos, nas crenças e interpretações que esses sujeitos aprendizes dão as diferentes realidades por eles



concebidas são referenciadas a partir do diálogo. Então, trazendo para o contexto desta pesquisa, deveria haver entre a professora e os aprendizes a interação dialógica para fundamentar a prática pedagógica e isso também poderia ser feito com base no que os alunos já sabem ou necessitam saber.

No entanto, Antes de iniciar a apresentação do texto selecionado para a aula de leitura e interpretação, a professora fez algumas explicações de como os alunos iriam trabalhar o texto, pois se tratava de uma avaliação da unidade. Esta, por sua vez, foi feita em duplas, isto é, uma cópia foi entregue a dois alunos para juntos respondessem as questões sobre o texto. O excerto, a seguir é a transcrição da aula.

*Professor: Leia o texto. Read the text. Posso bebês lá atrás? Como é o nome dele que eu esqueço? Esqueci o nome dele. Aquele grandão. Edmilson, sente aí.*

*(risos)*

*Vou ler minha linda.*

*Mel Gibson is an actor. He isn't short and he is not tin. He has short hair.*

Aluno: Tá me xingando todo.

*Professor: Tou, todinho.*

*He is from Australia. He's australian.*

*Alguem entendeu?*

Aluno: Não.

*Professor: Nada?*

*Elaine entendeu. Diga aí Elaine.*

Aluno: Tá em inglês.

*(risos)*

*Professor: Elaine? Of course Elaine.*

*Tá falando que Mel Gibson é o que?*

*Um ator. Ok. Ator e artista eu acho que tá naquela mesma classe. Um atua o outro também atua. Ele não é baixo e ele não é magro. Eu tô lendo o texto, segunda linha. Aqui, oh!*

*- Ele não é magro...*

*As características dele.*

*Ele não é baixo. Aqui oh! Tu tá aqui de novo é?*

*-Ele não é baixo, ele não é magro.*

*E não é magro. Na terceira linha, ele tem cabelos curtos. Ele é da Austrália, e ele é australiano. Então, tudo sobre Mel Gibson que tá no texto falei aqui. O que que a gente vai fazer? Vai responder as questões de acordo a esse texto que foi dado. Está em inglês as perguntas. Vamo (sic) tentar ver se vocês consegue (sic) ...*

Aluno: Fala a terceira aí pra mim

*- Professor: Que terceira? Frase?*

*- A terceira frase*

*- Professor: ele tem cabelo curto. Responda as questões de acordo com o texto:*

*Who are Mel Gibson from?*

*Professor: Alguem poderia assim, só de leve identificar que que eu tô perguntando? Who are Mel Gibson from?*

Aluno: Não.

*Professor: Vá chutar. Tá perguntando de onde ele é.*

Aluno: Ahhh.

*Professor: De onde é Mel Gibson? Austrália. Então vocês vão responder que ele é da Austrália. Né isso?*

Aluno: Uhummm

*Professor: Letra A. Aqui...nessa linha aqui oh, que ele é da Austrália.*

Aluno: É em português é professora?

*Professor: Pode colocar. Apesar de que no texto, a última linha, tem dizendo que ele é da Austrália. Qual seria essa frase no texto?*  
*He is from Australia. Ok.*  
*Mas pode colocar em português que a casa aceita, viu.*  
*Então, de onde ele é?*  
*Aluno: Austrália.*  
*Professor: Ok. Letra B. Is he an artist?*  
*Professor: Isso, ele é um artista? É porque ator...*  
*Não, pode colocar sim ou yes. Você escolhe.*  
*Sim, ela faz mas tu não? A letra A, ele é da onde? Então, Austrália. Letra B...aí eu chego em casa e vou apagar tudinho. A atividade se for a lápis, eu apago. Letra B, ele é um artista? Sim. Letra C:*  
*Is he fat?*  
*O que seria fat?*  
*Aluno: Gordo.*  
*Professor: Gordo. Aqui tá dizendo que ele não é baixo, e ele não é magro. Se ele não é magro, ele é gordo. Então, ele é gordo?*  
*Aluno: É.*  
*Professor: Agora lembre, se esse gordo dele...Mel Gibson não é gordo. Ele é um gordo..não é um gordo Jô Soares que também já está magro. Tá bem magro. Então, a letra C vai ser sim ou não?*  
*Aluno: Sim.*  
*Professor: Letra D, Is he short?*  
*Ele é baixo? Na segunda linha tá dizendo que ele não é baixo. He isn't short. Então, se ele não é baixo, a resposta vai ser sim ou não? Is he short?*  
*Aluno: Não.*  
*Professor: Não ou no. No he isn't. A letra E. Is his hair long...*  
*Já assinaste? Se já assinaste tu pode ir.*  
*Aluno: O que professora?*  
*Professor: O cabelo dele é longo?*  
*Sim, é longo ou é curto?*  
*Aluno: É curto.*  
*Professor: Aqui tá perguntando se é longo. Não é. Ele é...o cabelo dele é longo. Então vai ser o que? No ou não. Primeira questão do texto: o cabelo dele é longo? Não. É curto. Número dois, sobre verbo To Be, que toda vez que fala inglês, aí vocês falam, a gente só viu verbo To Be, a gente só dá verbo To Be. Aí quando chega ne uma questão que tenha verbo To Be, num lembra.*  
*Aluno: Eu mesmo não sei.*  
*Professor: Complete as sentenças a seguir, usando o verbo To Be.*

Para chamar a atenção dos alunos, que estavam conversando, no momento em que a professora explicava como seria o sequenciamento didático da tarefa, ela se referiu a eles pelo uso da palavra, *bebês*, como pode ser visto na primeira linha do excerto: *Posso, bebês lá atrás?* O que ela queria saber é se ela poderia iniciar a atividade e ao mesmo tempo se os alunos que estavam sentados no fundo da sala poderiam interagir e participar da aula. Nesse momento, a professora queria que os alunos parassem de conversar e a ouvissem.

Em seguida, ela se referiu a outro aluno pelo adjetivo, *grandão*, em tom irônico e de gracejo. O termo *grandão* foi repetido algumas vezes, até o que o aluno atendesse ao chamado da professora, mas só depois que os colegas dele o chamaram por seu nome próprio e infomasse que a professora se referia a ele, pelo codnome, *grandão*. Ao responder a

professora, ele disse: “Ah professora, eu não respondi antes porque meu nome não é *grandão*, meu nome é Edmilson!”

É importante salientar que uma das primeiras marcas fundamentais da identidade humana é o nome que a pessoa recebe e, com ele, ganha *status* de uma entidade singular. Ou seja, passa a existir para a sociedade por ter um registro identitário, um nome (Munanga, 2012).

Observamos que o tratamento dado ao aluno, de forma estereotipada, com relação ao seu nome, era muito comum com outros alunos e utilizado com frequência. Quase sempre, os afrodescendentes eram chamados por um apelido que, de alguma forma, poderia sugerir aspecto negativos que os desqualificam enquanto atores sociais negros, mesmo que essa forma de tratamento não seja feita intencionalmente pela professora.

Com relação ao ensino, somente 5% afirmaram que é ótimo nas questões abertas do questionário, a grande maioria afirmou que é “regular”, “variável”, “não é muito bom”, é “etereçate”, “está um pouco abaixo”, “tem que melhorar”. Outro aluno reclamou que tem muita paralisação e outro, que há uma professora que só brinca. Como esta foi uma questão aberta, pudemos perceber a dificuldade de escrita, de concatenação de idéias, ou de expressão lingüística, em uma frase mais clara e objetivamente.

Algumas questões foram levantadas, no sentido de compreender o sentimento do aluno a respeito da sua aprendizagem. Os gráficos mostrados a seguir ilustram alguns dos achados mais relevantes sobre a perspectiva dos alunos.

Com relação a oportunidade de aprendizagem na escola, a grande maioria (86%) afirmou que sim, há oportunidade de aprendizagem.

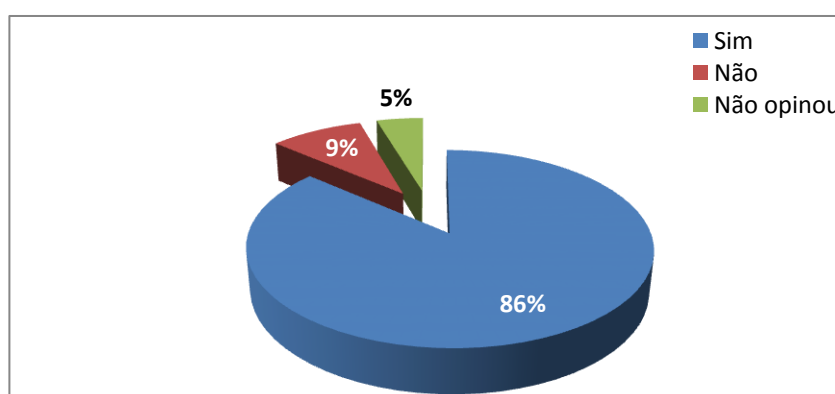


Gráfico 26 - Oportunidade de aprendizagem

Com relação ao sentimento de prazer em aprender, 64% afirmaram sentir prazer pela oportunidade de aprendizagem, enquanto 17% afirmaram que não e 19%, às vezes, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

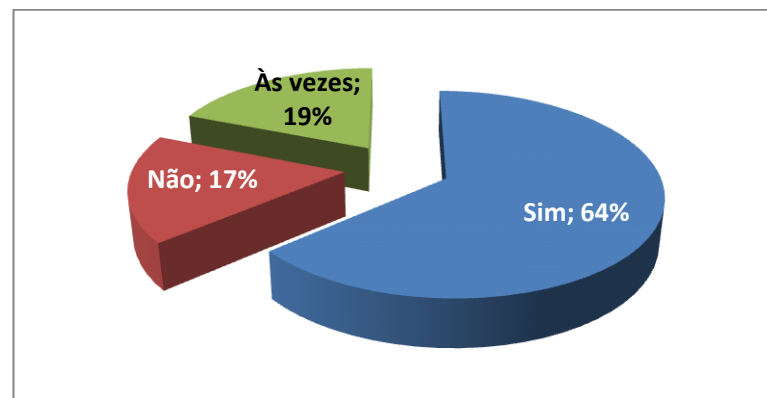


Gráfico 27 - Prazer pela oportunidade de aprendizagem

Ainda sobre a percepção do aluno a respeito da aprendizagem, 81% ressaltaram a satisfação pessoal pela aprendizagem. Com relação a outro aspecto abordado, o orgulho em estudar, 64% destacaram sentir orgulho em estar estudando, enquanto 23%, falaram que às vezes sentem orgulho e 13% disseram que não. Vide gráfico a seguir.

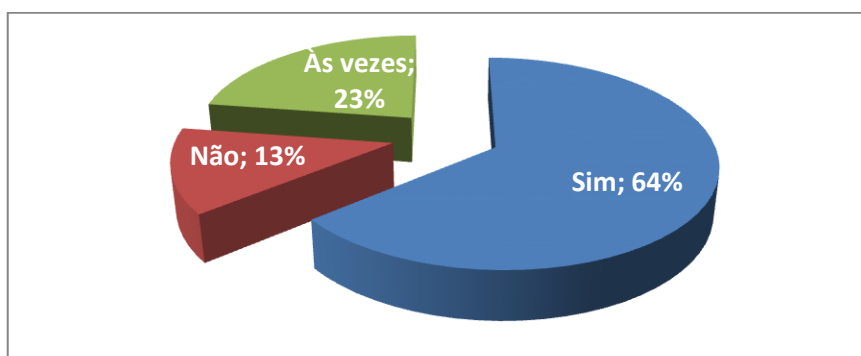


Gráfico 28 - Sente orgulho em estudar

Com relação ao fato de estudar à noite, 70% disseram que se sentem felizes em estudar à noite, 23%, que não e 7%, às vezes. E quanto ao interesse pelo idioma, 65% afirmaram ter interesse pela língua, 20%, disseram que não e 15%, às vezes, conforme gráfico a seguir

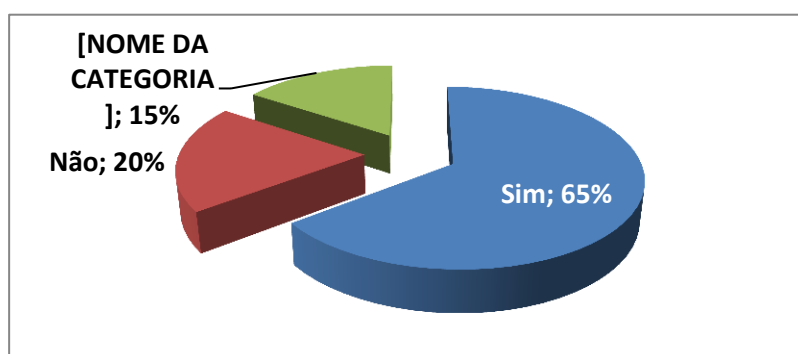


Gráfico 29 - Interesse pela língua inglesa

Perguntado aos alunos se a disciplina de língua inglesa é melhor que as outras, 19% dos entrevistados consideram que Língua Inglesa é a melhor disciplina. Entretanto, 62% afirmam que não e 19%, às vezes.

Esse resultado aponta para uma tendência já observada nas turmas de língua inglesa, embora seja uma língua de grande penetração na vida das sociedades globalizadas, e, mesmo estando no século XXI, o acesso ao seu domínio, seja na escrita, leitura ou na conversação, uso para fins comunicativos de forma oral, não tem alcançado todas as classes sociais. Por isso, que embora essa língua tenha sido considerada o idioma da supremacia, como apontamos no início desta pesquisa, aqui no Brasil, é uma pequena minoria que consegue adquiri-la e dominá-la.

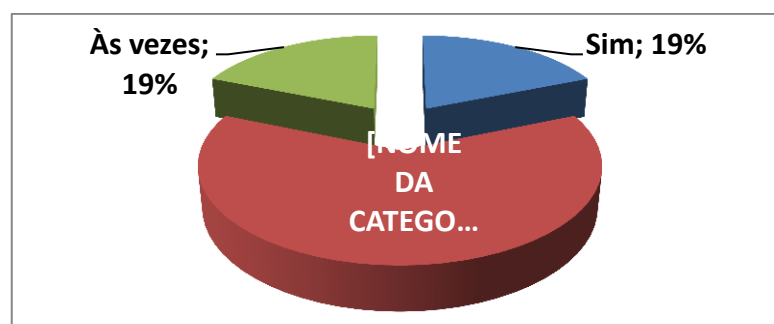


Gráfico 30 - Inglês é a melhor disciplina?

Com relação à realização de tarefas, no processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, 63% afirmaram que gostam de realizar tarefas em sala de aula. 25% disseram que não e 12%, às vezes.

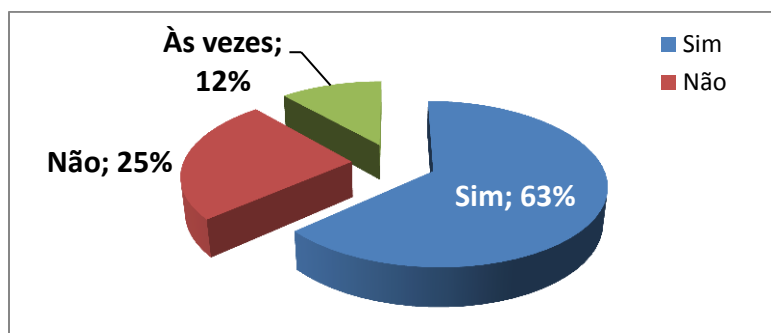


Gráfico 31 - Gosta de realizar tarefa em sala

Isso é um dado importante a ser analisado, pois quase nenhuma tarefa é solicitada para casa, já que os alunos trabalham durante o dia e a noite é comprometida com as aulas, (há, porém, os que não trabalham), então, na concepção da professora e do vice-diretor, as tarefas devem ser realizadas em sala de aula em vez de fazerem em casa, considerando que não sobraria tempo para realizá-la e, conseqüentemente, isso poderia afetar a aprendizagem.

Porém, quando realizadas, em sala de aula, as tarefas são feitas sempre em dupla ou em quartetos e sob a orientação da professora. Na verdade, todas as vezes que os alunos fazem qualquer atividade escrita, teste ou exercício de gramática ou leitura de um texto, a professora resolve as questões, antecipa as respostas, faz a versão da Língua Inglesa para a Portuguesa e aponta para as respostas certas.

Com relação às aulas de ingles, foi perguntado aos alunos se o aprendizado de lingua inglesa pode trazer grandes benefícios para a vida, no campo profissional e pessoal, a grande maioria (75%) afirma que sim, 13% acham que traz um pouco e 11% dizem que não.

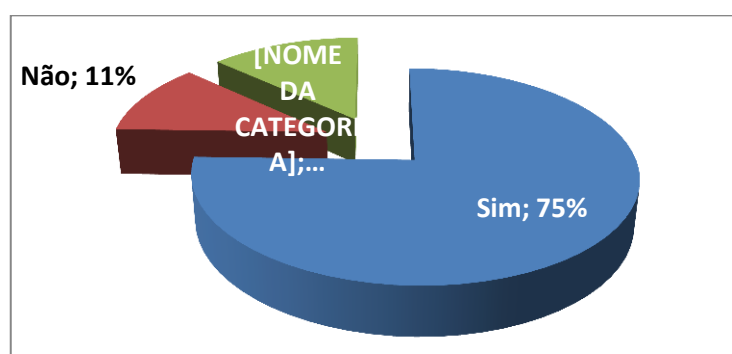


Gráfico 32 - Benefícios do aprendizado, para a vida

Sobre a valorização das aulas, foi perguntado aos alunos se os colegas valorizam as aulas de inglês. 55% afirmaram que não, 29% acham que valorizam pouco e 16%, que sim.

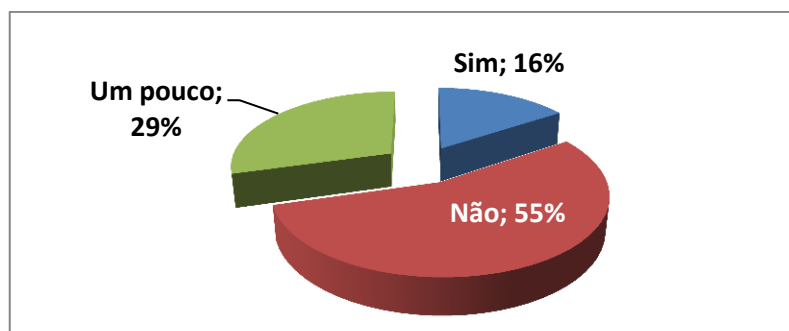


Gráfico 33 - Valorização das aulas pelos colegas

No que diz respeito à representação dos alunos sobre quem deve estudar inglês, foi perguntado se eles acreditam que o inglês só deve ser estudado por pessoas com boa condição financeira. 82% responderam que não, 4%, um pouco e 14%, sim.

No que concerne à percepção dos alunos sobre a capacidade de estudantes da escola pública em aprender inglês, 79% afirmaram que sim, 11%, um pouco e 11%, que não têm capacidade de aprender inglês.

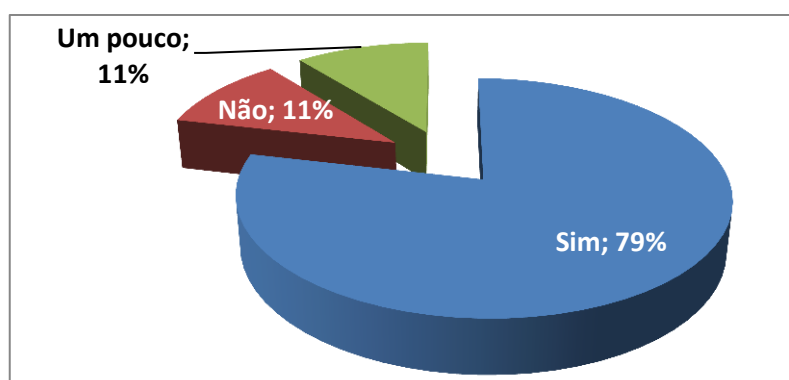


Gráfico 34 – Percepção dos alunos sobre a capacidade de aprender ingles

Ainda segundo Freire (1996), no exercício crítico de nossa resistência ao poder manhoso da ideologia, certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à nossa prática docente devem ser geradas constantemente, em nosso fazer pedagógico. O professor deve incentivar o aluno. Sobre esse incentivo, 85% dos alunos afirmaram que a professora incentiva a turma, 2%, disseram que às vezes incentiva e 13%, que não inentiva, conforme gráfico a seguir.

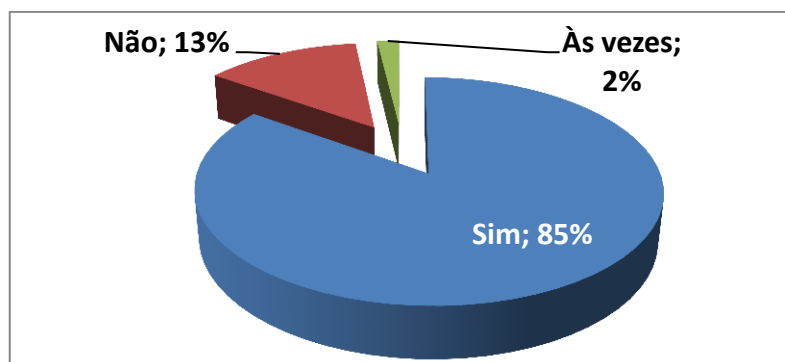


Gráfico 35 - Incentivo da professora a aprender inglês

O professor tem um papel fundamental nesse processo e, quando questionados sobre, 75% disseram que o professor inspira progresso na aprendizagem. 17% disseram que não e 8%, às vezes.

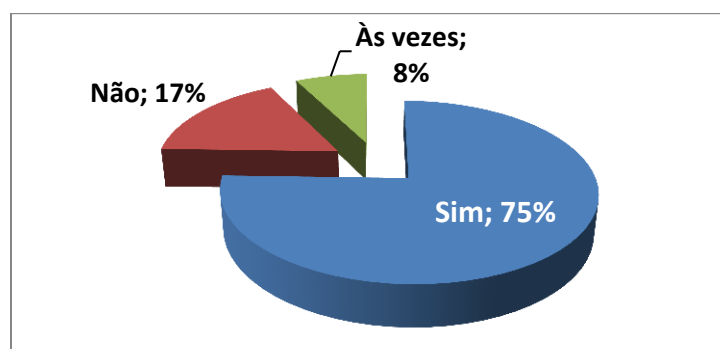


Gráfico 36 - Professor inspira progresso na aprendizagem

Diante destas respostas, podemos entender que, para a grande maioria, a aprendizagem da Língua Inglesa parece não ser muito atrativa e muitos afirmaram que tal disciplina não seria a mais importante. Podemos inferir, pelas respostas dos alunos e observações feitas em campo, que um dos motivos para não acharem a Língua Inglesa uma disciplina tão atraente seja o simples fato de não verem nas práticas discursivas, realizadas em sala de aula, sentidos emanados dos textos (orais e escritos) que tenham associações com suas marcas de historicidade, algo que possa ser conectado com seu contexto cultural ou social.

Das aulas observadas, não registramos (porque não houve) momento em que tais aspectos fossem apontados. E mesmo quando os alunos traziam nuances de seu contexto, tentando se fazer representados, na aula de Língua Inglesa, e portanto, trazer sentido à sua aprendizagem, a partir de seu lugar no discurso como aquele que se constitui a partir de sua própria visão de mundo e vivências, era silenciado pelo discurso da professora que o lembrava de seu pertencimento étnico-racial, e, dessa forma, exercia o poder simbólico subjacente ao



discurso pedagógico oficial em que têm uma orientação elaborada, ou seja, códigos elaborados (Bernstein, 2003).

Como consequência disso, há muita dificuldade para os alunos que são socializados em seu contexto social rural, na base de códigos restritos, obterem êxito na escola. Assim, com muita frequência, pudemos ouvir afirmações da professora, como:

*Menino, você não quer nada mesmo! Vocês nuncam vão para lugar nenhum... Eu sei disso.  
Quem quer saber disso aqui...Ninguém está interessado em sua história...Vocês não sabem nada e nunca aprendem, nunca!  
Todos os anos é a mesma coisa, vocês não saem do lugar (Professor, Diário de Campo 2014)*

Com relação à percepção da professora, sobre os alunos, questionamos aos mesmos se eles acreditavam que a professora os achava limitados e sem interesse pelos conteúdos. 43% afirmaram que sim, 24% responderam que às vezes e 33% acreditam que não.

Os alunos, em sua maioria (59%) acreditam que a professora vê neles um grande potencial para aprender ingles. 18% informaram que às vezes e 23% disseram que não.

É possível que a concepção incipiente sobre o potencial que tem seus alunos para a aprendizagem, por parte da professora esteja pautada na teoria do *déficit* linguístico de Bernstein da década de 60, em que ele explica o fracasso de alunos de classes subalternas na escola por conta do acesso que estes têm ao código diferente sua comunidade linguística, isto é, o código elaborado. Enquanto que alunos da classe média têm acesso aos dois códigos, restrito e elaborado, os alunos de classes menos privilegiadas economicamente, ou seja, os alunos de baixa renda, tem acesso apenas ao código restrito.

Por isso, as dificuldades para aprendizagem para eles são muitas, uma vez que o código elaborado é aquele utilizado pela escola para o desenvolvimento das atividades cognitivas (Lopes, 2006). Talvez, mesmo inconsciente que este esteio tenha permeado sua formação e essa seja a razão para a professora não abrir espaço na comunicação pedagógica para os alunos serem ouvidos. E, uma vez, tendo essa visão formativa incultida em sua prática, como até mesmo um processo de reprodução do discurso pedagógico, podemos pensar que a professora exerce seu papel daquele que tudo sabe, e que para ela os alunos são tábulas rasas que nada podem oferecer para que ocorra uma interação comunicativa entre alunos e professor na prática discursiva.

Por esse prisma, somos levados a acreditar que, o discurso escolar, tende a se se reportar aos alunos como se eles fossem realmente incapazes de pensar, aprender e se representar, é resultado das dificuldades encontradas pelos/as educadores/as, ao lidar com a

aceitação das diferenças, da diversidade, da inclusão. Isto também poderia indicar a falta de compromisso político-pedagógico de alguns profissionais da educação, no trato de tais questões.

Poderíamos também inferir que, agindo assim o educador/professor poderia estar disseminando práticas discriminatórias e racistas. Por serem afrodescendentes, negros e negras e da zona rural, de classe menos socialmente favorecida imprime-se, então, na visão da classe hegemônica, a ideia de que os alunos estão fadados ao fracasso escolar. Muitos educadores por conta de sua formação eurocêntrica e, muitas vezes, inadequada para atuação na EJA, ainda pensam que os alunos da EJA, nada sabem ao iniciar o curso, e que têm mais dificuldades para aprenderdo que os alunos dos turnos regulares. Podemos inferir dessa situação é o fato de os professores não são preparados, pois não há cursos acadêmicos de nível universitários para formação específica em Educação de Jovens e Adultos e, por isso, lhes faltam instrumentos, arcabouço teórico, capacitação contínua. De certo que há algumas iniciativas do governo para a realização de fóruns, cursos de curta duração sobre como trabalhar na EJA, mas nada muito profundo.

Como resultado da falta de qualificação, os professores tendem a considerar os alunos da EJA apenas números estatísticos materializados em aprendizes para constar nos relatórios oficiais de que há muitos brasileiros se alfabetizando e concluindo o nível médio.

Entretanto, em Freire (1996: 37) retormamos a premissa de que no contexto da EJA que temos no Brasil, a qual se propõe a formar seus cidadãos de forma crítica e reflexiva, não caberia conceber o ato de ensinar como se fosse apenas a transferência de conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Sabemos, contudo, que quando o educador/professor afirma para os alunos que o mais importante é que eles respondam a chamada para não terem suas ausências registradas e que compareçam à escola para fazer número, como ouvimos em uma das aulas observadas, sugere-se que os alicerces político ideológico da escola pública encontram-se profundamente em estado de erosão, abalando, assim, toda a estrutura pedagógica e referencial social que cabe a escola representar para a sociedade.

Conforme Martins et al (2008: 3), cabe a escola, por ser uma instância que age através do discurso, “a função de transmitir os conhecimentos e as capacidades que considera fundamentais para a sua preservação e continuidade futura”. Dito desta forma, entendemos que a escola é uma instituição que tem a responsabilidade de espelhar o projeto de “reprodução cultural” da sociedade, como sendo o elemento de mediação entre os interesses dessa última e o que ela, a escola, pretende vir a ser.

Todavia, os objetivos políticos e pedagógicos da escola, sobretudo, da escola pública, no contexto desta pesquisa, deveriam atender a uma classe em desigualdade social, mas junto com as promessas do governo de se empenhar para efetivar muitos projetos para educação que, se implementado e tiver continuidade, traria outra estrutura para as bases do ensino público. Enquanto nada disso ocorre, a escola caminha com a pretensão de arregimentar um grande número de sujeitos-operários para exercer as atividades que não exigem conhecimento especializado. Nesta perspectiva, a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1990), teria a função de introjetar a ideologia burguesa dominante através da exposição dos sujeitos/aprendizes aos conhecimentos de matizes eurocêtricos, como as línguas, a cultura, religião para o exercício de controle, seleção do lugar que cada um deveria ocupar na sociedade produtiva.

Dito de outra forma, à escola, segunda a visão hegemônica, cabe também estratificar os sujeitos, considerando que a sociedade burguesa precisa de mão de obra, técnica e qualificada, a qual, além de ser certificada por uma instituição, deveria ser legitimada por um Estado, já que as regras do sistema capitalista, assim a exigem.

Então, nos idos anos 70, quando no Brasil, a escola se propunha a ter um caráter essencialmente tecnicista, a semente da inculcação da ideologia burguesa e da ideia de formar seres produtivos para o trabalho manual, por sua vez, de menor prestígio social, já brotava em solo fértil. Aqui no Brasil, essa tendência encontrou estrutura política adequada para se desenvolver.

Martins et al. (2008: 18) afirma que o papel específico do sistema de ensino é a mediação entre a estrutura social e cultural e a expressão simbólica correspondente. Assim, considerando as tensões que existem entre as forças de poder, autonomia e dependência relativas das relações simbólicas espelhadas pela escola e seus constructos ideológicos, vimos a “ação pedagógica” como uma tendência para a violência simbólica, ou seja, para a imposição de significados que é tão possível por qualquer entidade imbuída de poder.

Dessa forma, através das ações pedagógicas, a escola consegue inculcar, seu domínio, sua autoridade e imprimir legitimidade para seus conteúdos ideológicos. Na verdade, o objetivo é fazer perdurar o “*habitus*” como produto de interiorização dos princípios de um “arbitrio cultural” que se pretende imprimir nos sujeitos.

Diante dessa visão da sociologia, podemos entender algumas posturas, observadas na escola alvo desta pesquisa, em que predomina o controle das classes sociais tidas como minoritárias, através dos discursos legitimados de dominação cultural e social. Baseados na concepção de Althusser, através da incursão interpretativa de Martins et al (2008, p. 12 e 13),

o poder das classes dominantes passariam pelo controle do Aparelho Repressivo de Estado, tais como o exército, as polícias, os tribunais, os quais atuam com base na violência física ou normativa, mas o domínio social não poderia ser na sociedade capitalista apenas exercido pelos aparelhos repressivos.

Assim, a sociedade também controla as massas, através dos Aparelhos Ideológicos, os quais funcionam de modo menos imperativo e mais dissimulado. Desse modo, fazendo parecer que não funciona, também com base na repressão.

Por esse prisma, entendemos que a escola pública de hoje ainda atua nos moldes dessa concepção hegemônica, e que ainda se utiliza do espaço de formação para reprimir liberdades, direitos e inculcar representações identitárias forjadas na concepção de uma sociedade masculina, branca, homogênea e rica em valores éticos que essa mesma sociedade interpreta como supremos.

Dessa forma, a escola, continua a reproduzir as mazelas sociais, as diferenças de classes sociais e as injustiças contra “os condenados da terra”, fazendo alusão ao título da obra clássica de Franz Fanon sobre o tema racismo e a exclusão dos povos negros africanos.

Na parte que segue, centraremos nas discussões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, no contexto da EJA.

O processo de ensino e aprendizagem deve ter como objetivo a aprendizagem significativa. Sobre isso, foi questionado aos alunos se as leituras e textos trabalhados em sala de aula pela professora faz com que eles entendam as coisas que ocorrem no seu meio social e se possuem significado para si. 83% dos alunos inquiridos disseram que sim, 10%, um pouco e 8% disseram que não.

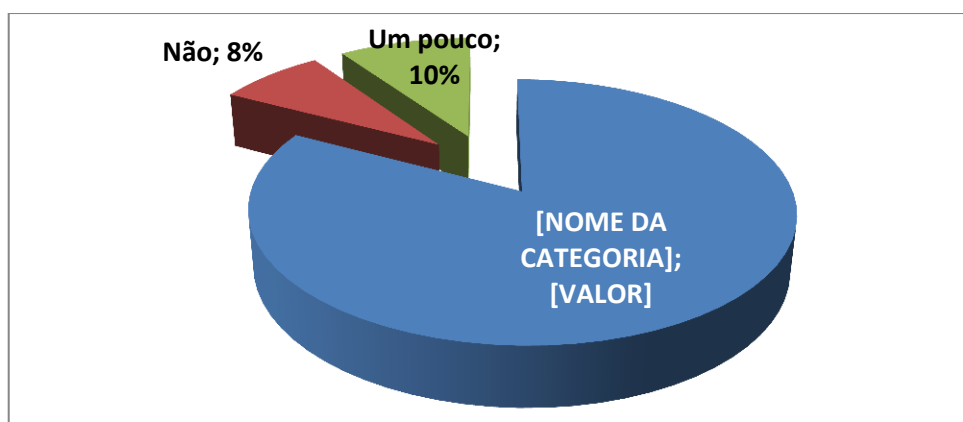


Gráfico 37 - Aprendizagem significativa a partir de leituras e textos da realidade dos alunos

Com relação à questão política traduzida nos textos utilizados nas aulas, 61% dos alunos entrevistados afirmaram que não há discurso político nos textos utilizados pelo professor, 20% apontam que sim e 19%, afirma que às vezes há. Vide gráfico a seguir.

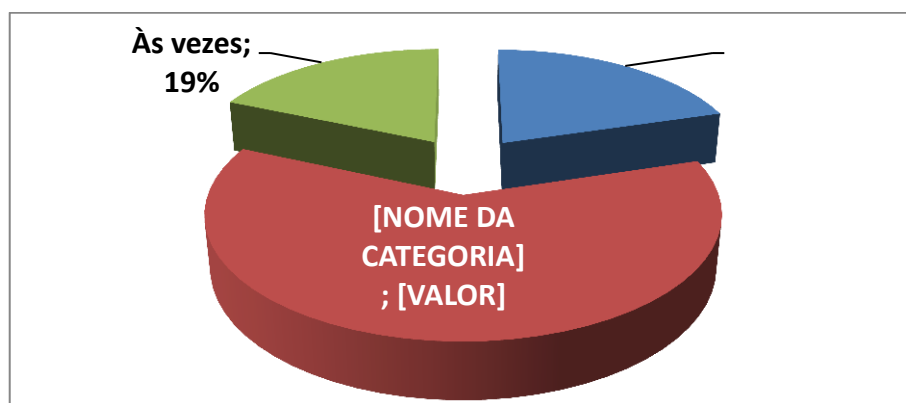


Gráfico 38 – Discursos políticos nos textos das aulas de inglês

Os alunos afirmaram que os textos utilizados nas aulas de inglês trazem informações em que eles não se percebem, ou seja, informações irrelevantes que não se conectam com as suas experiências.

Questionados se as aulas de inglês são criativas e dinâmicas, 42% disseram que sim, 25% informaram ‘um pouco’ e 34% afirmaram que não são criativas nem dinâmicas.

Quanto à motivação para as aulas de inglês, 44% afirmaram se sentir motivado para a aula, 20%, às vezes e 36% responderam que sim.

Inquiridos se se sentiam representados/as nos contextos ilustrados nos textos que são trazidos pelo/a professor/a para a aula de inglês, 35% responderam que sim, 25%, às vezes e 40%, não se percebem ilustrados nos textos que são trabalhados em sala de aula.

56% dos alunos informaram que entendem porque tem que estudar inglês e a cultura de língua inglesa. 2%, informaram que às vezes sim e 38%, afirmaram que não entendem.

Inquiridos se a professora traz vídeos interessantes sobre cultura africana, heróis africanos, curiosidades de outros povos que falam inglês como língua oficial ou semi-oficial, 70% afirmaram que não, 21% afirmaram que sim e 9% disseram que às vezes traz.

Na verdade, a professora nem poderia utilizar vídeos, pois a escola não oferece condições para que os professores utilizem recursos pedagógicos diversificados.

Ao serem questionados sobre se os textos veiculados nas aulas e os conteúdos ideológicos subjacentes a estes contemplavam suas expectativas em termos do *que* discutir e aprender e ao mesmo tempo *como* tais conteúdos poderiam servir para alicerçar sua construção identitária social, eles disseram que não se utilizavam de tais textos e contextos.

Também demonstraram que a falta desse tipo de conteúdo poderia comprometer não somente a aprendizagem, mas também o processo de construção identitária.

Ao confrontar as respostas das entrevistas com a do questionário, pudemos constatar que 60% dos alunos afirmaram sentir falta de conteúdos sobre sua cultura e sua história nas aulas de inglês. 25%, afirmaram sentir um pouco de falta e 15% disseram que não.

Na perspectiva identidade cultural, buscamos perceber práticas pedagógicas que centrassem nesta questão, nas oportunidades que tivemos para observar as aulas de língua inglesa da EJA, quando da recolha dos dados, proveniente de observações diretas. Mas, em todas as visitas às aulas, assim como fora da aula, nos momentos de aproximação do planejamento pedagógico da EJA, para língua inglesa, em conversas com a professora das duas turmas investigadas, não detectamos “conteúdos estudados e os processos de ensino e aprendizagem que fossem compatíveis com os esquemas mentais dos alunos e das alunas nas suas relações com o mundo que lhes é dado viver”, conforme explica Peres (2011: 123).

O mais importante a observar é o fato de eles não se sentirem representados, enquanto afrodescendentes de comunidade rural, nos textos e contextos propostos nas práticas discursivas, bem como nas interações entre o discurso pedagógico e realidade social vivida por eles, conforme podemos verificar nos excertos a seguir. Quando foram questionados se se sentiam representados pelos aspectos de sua cultura local, rural e étnica nos conteúdos e práticas discursivas nas aulas, eles responderam que não e ainda dizem como se sentem:

*-Sinto falta de conteúdo sobre minha cultura e história nas aulas de inglês. É porque nem tá trabalhado esse texto que a gente identifica né, a nossa pessoa, a nossa imagem, não são trabalhados (Quadro 3 – aluno 8).*

*- Porque é sempre importante saber mais da nossa região. É sempre bem vindo saber alguma coisa a mais lá da região...Das raízes culturais (Quadro 1 – aluno 6).*

Contudo, observamos que eles têm apreço pela cultura local, por sua pertença ao meio rural e sentem necessidade de discutir essas questões em sua formação escolar. Em outro ângulo, é possível perceber o apelo que imprimem em seu “dizer” sobre sua cultura e raízes históricas. Podemos inferir, então, a partir do que foi expresso por eles, que o interesse de tratar de aspectos culturais, históricos e sociais da comunidade deles não só significava ter acesso ao conteúdo para, através disso aprender gramática e vocabulário da língua inglesa, mas, sobretudo, o que realmente parece importar é a apropriação do discurso de sustentação de valores culturais e históricos que servissem como ponto crítico de reflexão sobre suas identidades rurais, como expresso no excerto a seguir:

*-Nós ia mais focar mais no ensino, mais em nossa cultura, em aprender um pouco mais inglês ( Quadro 3 – aluno 9).*

*-Talvez a aula de inglês se torne mais interessante falando da nossa cultura local... (Quadro 3 – aluno10).*

Sobre esta questão, Maher (2007) aponta para o fato de que o componente cultural deveria ser passado para os alunos em três níveis: no nível do material, ou seja, o conteúdo curricular, o que é ensinado; no nível social, isto é, como ocorre a interação entre professores e alunos e, por fim, no nível cognitivo, este se refere ao que é concebido como conhecimento e aprendizagem. Partindo desse entendimento, poderíamos inferir que se os alunos da EJA sentem falta de conteúdos sobre aspectos de sua cultura, de sua história e de associações a sua realidade social. Isso pode significar que o discurso pedagógico, bem com as práticas discursivas giram em torno da abordagem essencialista, unilateral e eurocêntrica, aquela que concebe a identidade cultural como homogênea e imutável.

Portanto, a forma como as identidades dos afrodescendentes são construídas estão distante da proposta que caracteriza a nova ordem mundial, na visão do multiculturalismo, corrente filosófica que compreende e defende a construção de identidades, sejam elas culturais, sociais, étnicas, entre tantas outras possíveis ao ser humano, como um processo heterogêneo e mutável. Assim, com base em Maher (2007: 89), entendemos que o que ocorre na sala de aula de língua inglesa da EJA, desta pesquisa é que

além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de “interculturalidades” (Maher, 2007: 89).

É nesta direção que Peres (2011) defende a reconstrução de utopias realizáveis para educação intercultural. Para ele, não somente é importante reconhecer a tendência crescente da multiculturalidade como esteio ideológico para construirmos orientações curriculares que se direcionem para a justiça curricular e social, mas também reafirma que

É urgente reconhecer os direitos culturais das minorias, criando condições para um processo de mudança e mestiçagem que combata a irracionalidade xenófoba, racista e a intolerância. A meta é sempre a comunicação intercultural alicerçada nos direitos humanos que a modernidade tenta universalizar [...] Frequentemente a cultura escolar ignora vozes de outras culturas, não estimulando uma visão crítica e pluralista da realidade (Peres, 2011: 114).

Em nossa leitura e interpretação dos dados, pudemos perceber que o aspecto da cultura local, cultura afrobrasileira e cultura rural não fazem parte do repertório discursivo da professora, nem dos alunos. Vimos também que as várias faces da cultura e história dos afrodescendentes que estão propostas como políticas de EJA para o estado da Bahia<sup>37</sup>, não estão sendo contempladas pelo projeto político pedagógico da escola, em estudo.

Essa evidência pode ser constatada quando questionamos sobre o planejamento da EJA para o ano 2014 e 2015, período em que estivemos na escola para coleta de dados. Ao inquirir a professora e o vice-diretor sobre a ausência de tais abordagens para o projeto pedagógico da escola, como um todo, além do planejamento da disciplina de língua inglesa, tivemos algumas explicações como as que seguem:

***Você analisa criticamente o conteúdo ideológico desses textos? Quando você pega um texto pra eles, você analisa o que é que está por trás daquela história ali?(Pesquisadora)***

*Não, porque nunca peguei um texto assim, desse tipo de pegar, de analisar. São textos assim, simples, que é texto que tenha compreensão. Não tem um texto, assim, com uma maior profundidade pra que eles leiam; que por trás tenha assim todo um contexto. Não (Professora).*

***Um contexto socio, cultural, étnico?(Pesquisadora)***

*Não.(Professora).*

***Político?(Pesquisadora)***

*Também não. Pelo menos no EJA, nunca usei não.(Professora).*

***Você relaciona as informações presentes nos textos com os referenciais sócio, histórico e cultural desses alunos?(Pesquisadora).***

*Também não por conta da resposta anterior<sup>38</sup>. (Professora).*

Apoiados no pensamento de Freire (1996), na função de educadores, deveríamos ser conscientes e estar cientes do poder do discurso ideológico. Se não nos impusermos diante de uma postura essencialmente crítica para transitar entre os saberes e experiências dos aprendizes, bem como de seu contexto social, político e cultural, seremos enganados pela falácia do discurso do dominador, que, na maioria das vezes, nos traz a inércia intelectual, transformando nossas práticas pedagógicas um lugar comum.

Como podemos perceber nos dados, fomos levados a crer que não há compromisso com a prática docente pautada em tal sabedoria. Desta forma, a interpretação que fazemos é

<sup>37</sup> Ver documento oficial sobre a política de EJA da Rede Estadual da Bahia. [http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf)

<sup>38</sup> Ver entrevista completa no anexo: E09.



que faltam aos programas do curso da EJA, conteúdos sobre a cultura, a história e aspectos sociais das minorias étnicas, como a afrobrasileira e indígena, conforme a legislação prevista para a Educação Básica; “Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Lei 11.645/08, que segue a mesma orientação, contemplando a Cultura Indígena” (Figueiredo, 2011).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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 histórias brasileiras.

(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 2003)

Sabemos também que não é tão simples e fácil desenhar programas educativos que abarque tais questões, de forma a respeitar tanto a cultura dos grupos minoritários quanto àquela dos grupos majoritários. Embora tenha havido discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03, desde 2003, alguns intelectuais e cientistas sociais vem tentando, através de contínua reflexão, formas de conscientizar as instituições públicas e privadas para, de fato, fazer o enquadramento dessas questões aos programas de curso de todos os níveis de formação educativa no Brasil.

Conforme Figueiredo (2011), a Lei 10.639/03 representa um grande avanço político dos movimentos negros sociais do Brasil, principalmente do Movimento Social Negro brasileiro, o qual é constituído de organizações, intelectuais, educadores, bem como “outros sujeitos históricos comprometidos com o combate às desigualdades raciais” (Figueiredo, 2011: 295). Foram os movimentos sociais que lutaram e reivindicaram por medidas efetivas, na área de educação, junto aos poderes públicos para, através de políticas públicas conseguirem diminuir o fosso das desigualdades sociais que afetaram e, ainda afetam as populações negra e indígena no Brasil.

Por esse prisma, entendemos que o ensino da história e cultura afrobrasileira apresenta-se como uma conquista da política de ação afirmativa, mas também como de um “lugar de dizer”, de revelar, de discutir e descortinar as histórias das lutas e de resistências dos negros do Brasil, durante o período de escravidão, como também a fase dos africanos livres ou libertos. Além disso, compreender a trajetória dos negros do Brasil na educação, na vida social, suas contribuições para a formação da sociedade brasileira deveria fazer parte do repertório discursivo de todos os alunos, de todos os cursos, e não apenas na EJA.

De todo modo, acreditamos que seja possível elaborar um programa global, com bases pautadas na nova sociologia, nos preceitos da pós-modernidade sobre a concepção de cultura, identidade e sociedade, na pedagogia crítica freiriana para trazer as mudanças plausíveis para o currículo escolar, de modo geral, não só para a escola pública e para a modalidade EJA. Para tanto, cremos também que seja necessário romper com velhos paradigmas, estruturas administrativas e organização escolar, que, por sua vez, estão viciadas em perpetuar o caráter homogêneo, uniforme e estático das diretrizes para gerir a educação.

## 9 CONCLUSÃO

*Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito, não sou o que deveria ser, mas, Graças a Deus, não sou o que era antes.*

*Martin Luther King*

Após ter feito a trajetória que nos trouxe até aqui, mesmo munidos de instrumentos precisos e mapas teóricos que nortearam esta complexa jornada, não podemos afirmar que chegamos a uma conclusão. Uma vez que, durante nosso caminhar, os espaços percorridos que, antes tinham sido traçados com aparente certeza de que chegaríamos a um ponto final, na verdade, nos conduziram para outras dimensões subjetivas do que poderia ser, de fato, o trânsito, ou os caminhos daqueles que pretendíamos acompanhar, em sua forma de construção identitária, de representação social, de posição nas interações discursivas, nessa teia social tão tencionada que tivemos como cenário: a EJA, na escola pública.

Ao fim da última parada deste trabalho de investigação, (entendamos o sentido da palavra “parada” como momento de reflexão e não de término, de fim de uma ação investigativa), a única certeza que obtivemos é que existem diversas possibilidades para adentrarmos as múltiplas realidades externadas por seus atores e somente possíveis de interpretação aos olhos do investigador qualitativo se esse compreender que tais realidades se baseiam nas experiências sociais desses atores e que é somente possível fazermos nossas inferências, a partir dos sentidos que emanam deles.

Dito de outra forma, pudemos confirmar que o paradigma construtivista pôde alicerçar as diferentes rotas para que nossas elucubrações científicas, acerca do problema estudado, pudessem descrever, interpretar e tentar traduzir os significados que os atores envolvidos atribuíram ao fenômeno social em foco. Contudo, faz-se necessário salientar que, ao final de cada trilha percorrida, há uma inusitada encruzilhada de várias rotas, percursos, caminhos largos e estreitos que indicam para o sentido sempre inacabado do fazer científico. Por assim entendermos, nesta parte do trabalho, não tratamos de uma conclusão, mas, sim, de algumas considerações sobre os achados desta pesquisa e sugestões para estudos futuros mais ampliados sobre o mesmo tipo de objeto.

Como sabemos, toda pesquisa inicia seu percurso, a partir dos questionamentos postos pelo investigador. Este, por sua vez, se for um pesquisador qualitativo, se preocupará com problemas que afetam diretamente os indivíduos no meio social, suas relações humanas, seu

ambiente e suas percepções sobre os fenômenos sociais que lhes servem como experiências reais. Sendo assim, para esta pesquisa, tomando os afrodescendentes da EJA como atores sociais, procuramos responder à questão-problema mais relevante, entre tantas outras que foram surgindo ao longo do trabalho. Então, de partida, questionamos de que forma, considerando a etnia/raça, aspectos identitários e representações sociais dos atores envolvidos, a construção identitária desses sujeitos ocorre no contexto de ensino e aprendizagem de língua, a partir da visão socioconstrucionista.

Com base nessa ideia, tivemos a pretensão de investigar a construção de identidades, em contexto de exclusão social de adolescentes, jovens e adultos afrodescendentes da escola noturna, a partir do processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, em uma área rural, da cidade de Feira de Santana, na Bahia. Para tanto, traçamos alguns objetivos que nos moveram na busca de respostas para as inquietações que inicialmente nos instigaram ao trabalho de investigação.

Assim, o objetivo geral foi investigar se e como as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes, do ensino público noturno, a partir da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, (EJA), em contexto de exclusão social. Seguindo esse objetivo, outros específicos surgiram com base em outras questões associadas a esta primeira que também nortearam a pesquisa.

Como aportes metodológicos, para a recolha dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação direta, nos espaços da escola eleita para o estudo, sobretudo, as salas de aula de língua inglesa, entrevistas semiestruturadas e de questionários.

Como constructos teóricos para o tratamento e análise dos dados nos embasamos na abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2011) e na Análise do Discurso Crítica com referência a Lopes (2006) Fairclough (2001) entre outros já citados. Com base nas questões norteadoras e nos objetivos da pesquisa, os dados foram sistematizados, descritos e estruturados em três categorias, a saber: identidade social, exclusão social e ensino e aprendizagem de língua inglesa na EJA. As unidades de análise identificadas nessas categorias foram tratadas, com vistas a compreensão de como as práticas discursivas contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes, a partir da visão socioconstrucionista, no contexto de exclusão social constatado.

Além disso, visamos entender como os discursos pedagógicos veiculados no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como os conteúdos ideológicos contidos nos textos (verbais orais/escritos e imagéticos) usados na EJA, pelo professor e pelos alunos,

influenciam na construção de identidades sociais. O último, mas não o menos importante aspecto que tivemos como foco, na análise dos dados, foi observar se a recontextualização dos discursos pedagógicos teve lugar na prática pedagógica desenvolvida na EJA. A seguir, apresentamos alguns dos achados que acreditamos ter atendido aos objetivos propostos.

### 9.1 Práticas discursivas e a construção identitária dos afrodescendentes

O primeiro objetivo que especificamos, nesse estudo, está relacionado às práticas discursivas evidenciadas na construção identitária dos afrodescendentes investigados, tomando como contexto a sala de aula e o ensino e aprendizagem de língua inglesa. É importante lembrar que a visão de *discurso* em que nos pautamos é aquela que o considera uma ação social. Isto é, o discurso tem o papel mediador entre as formas de as pessoas construírem significados para o mundo em que atuam, para as pessoas com as quais interagem dialogicamente e para si mesmas quando se representam em suas múltiplas facetas identitárias nas práticas sociais. Sendo assim, é através da linguagem que a natureza social e dialógica do discurso é constituída.

Contudo, identificamos que, nas práticas discursivas engendradas na sala de aula, as identidades sociais: étnica/racial/classe social dos alunos afrodescendentes estudados eram continuamente construídas, com base na visão essencialista das identidades sociais, ou seja, todos os afrodescendentes por pertencerem ao grupo étnico/racial de matriz africana e à classe social de menor prestígio (pobres), além disso, residentes na área rural, são, portanto, considerados membros de uma categoria comum, e, por essa razão, de acordo com a visão essencialista, eles compartilham as mesmas características e experiências humanas. Dito de outra forma, o modo de vida, a cultura e o trânsito social para eles são considerados, nessa via, como uma essência inata, algo naturalizado, imutável.

Ao contrário disso, sabemos que, na visão socioconstrucionista, as identidades são fragmentadas, fluídas, complexas e mutáveis, portanto, construídas através de discursos que são historicamente constituídos. Isto é, em um tempo e um lugar, assim, as práticas discursivas evidenciam a construção e reconstrução contínua das práticas sociais humanas, que, por sua vez, são marcadas pela construção de significados que emanam, não apenas no momento da interação dialógica local entre os sujeitos, isto é, no momento das conversas, mas também de outros significados já existentes no plano cultural, histórico e institucionalmente situados. Ou seja, os indivíduos atuam, em suas práticas sociais, por exemplo, em instituições

como a família, a religião, além da escola, como foi o cenário em que observamos a construção das identidades sociais dos alunos afrodescendentes da EJA.

Diante do exposto, percebemos que as identidades sociais, no contexto escolar estudado, são construídas e reconstruídas como homogêneas e fixas. Eliminando, dessa forma, as possibilidades de múltiplas facetas identitárias coexistentes em uma só pessoa, como é preconizado pelo socioconstrucionismo. Por exemplo, um estudante negro poderia ser rico, morador da zona urbana e não estudar na escola pública. O contrário também pode ocorrer: um estudante da EJA, branco, da zona rural e pobre. Mas, o que ficou evidenciado, no discurso escolar, e que apontamos aqui, é que a identidade étnica/racial/social dos afrodescendentes: *ser negro e pobre da área rural* adquiriu significados estáticos e estereotipados, como se esses elementos identitários fossem característicos de pessoas que estão naturalmente pré-determinadas ao insucesso, ao estado permanente de pobreza, e, por fim, à imobilidade social.

## 9.2 Conteúdos ideológicos veiculados nos textos e contextos da EJA

Com o segundo objetivo específico, procuramos verificar se os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos), contidos nos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, trabalhados na EJA, fundamentavam práticas discursivas que promovessem a construção de identidades sociais, de acordo com a posição socioconstrucionista. Para tanto, analisamos alguns exemplos de textos impressos veiculados na sala e o livro didático da EJA, além de fazer anotações sobre as conversas entre a professora e os alunos e entre alunos acerca dos conteúdos abordados em sala de aula.

Percebemos que a seleção dos textos, imagens presentes no livro da EJA e dos discursos levados para os alunos afrodescendentes, no cotidiano escolar, apresentavam mensagens ideológicas que transmitiam um padrão social que não se alinhava com a realidade dos atores em estudo. O referencial de identidade social e étnica presentes no material didático era sempre associado à realidade das classes média e alta e da etnia de matriz europeia. Além disso, as figuras de pessoas e lugares, os elementos da vida cotidiana desses, estavam conectadas com o estilo de vida urbano, globalizado e capitalista.

As imagens sempre mostravam uma realidade social ajustada às expectativas das elites. Com essa reflexão não queremos dizer que essas situações deveriam estar ausentes por completo dos conteúdos didáticos, mas, sim, junto a essas mensagens deveriam estar

presentes outras tantas que traduzissem realidades social, étnica e cultural semelhantes àsquelas vivenciadas pelos alunos afrodescendentes.

### 9.3 Vínculo de pertença ao contexto de exclusão social

O terceiro objetivo buscou verificar se o vínculo de pertença a um contexto de exclusão social implicava o ensino e aprendizagem de língua inglesa dos afrodescendentes da EJA. De acordo o contexto socioeconômico observado, com todas as limitações impostas a esses alunos para desenvolverem seus estudos a contento, percebemos que, mesmo não intencionalmente, a ideia que permeia o ambiente com relação à origem socioeconômica dos alunos a aprendizagem em de sala de aula é aquela de que o perfil de aluno da EJA, tal qual foi descrito neste trabalho, apresenta déficit de aprendizagem porque pertencem a uma classe social de baixa renda, são da área rural.

Algumas das ideias veiculadas no ambiente escolar apontavam para o entendimento de que as barreiras enfrentadas pelos alunos afrodescendentes para chegar até a escola (embora a maioria tivesse transporte escolar gratuito, alguns vão a pé), permanecer atento às aulas, participar das atividades solicitadas e dar continuidade aos estudos em casa, foram relacionadas ao fator socioeconômico. Ou seja, além dos aspectos já apontados, como origem social, cultural, geográfica (estarem no campo), o estigma, originado na pedagogia do oprimido exercida ainda nas escolas públicas brasileiras, de “serem menos”, retomando aqui o pensamento freiriano, estava bem visível nos discursos do cotidiano da EJA.

A solução para mudar este quadro seria oferecer aos educandos e educadores um projeto de educação no qual esses atores sociais, considerados pelos educadores/opressores, como “não pensantes” e que se sentem, verdadeiramente, esvaziados de suas próprias crenças, além de terem sua capacidade cognitiva associada ao fator socioeconômico, condições para, criticamente, transformar sua realidade social. A educação bancária pressupõe que os educandos/oprimidos devam, paternalmente, ser “assistidos”, ajustados e, passivamente, construir identidades sociais que não se conectam com sua humanização e pertencimento ao meio social-cultural em que, de fato, vivem. Todavia, foi nessa base que percebemos a construção identitária.

### 9.4 Recontextualização dos discursos pedagógicos

E, por fim, como quarto objetivo intentamos verificar se, e, em que medida, o professor elaborava a recontextualização dos discursos pedagógicos. Como apontamos na análise da terceira categoria: ensino e aprendizagem de língua inglesa, não visualizamos em nenhuma situação da prática pedagógica, a recontextualização dos discursos pedagógicos. Ao contrário disso, observamos que havia apenas a reprodução de textos que não eram transformados para se conectar com os aspectos sociais e culturais do público alvo da EJA. Em outras palavras, podemos dizer que não havia produção de novos conhecimentos para fundamentar a prática pedagógica.

Dessa forma, o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho é que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA. Compreendemos que se realizado nestas bases filosóficas, a educação da EJA estaria, assim, dentro da lógica da pedagogia crítica defendida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o desenvolvimento do currículo que atenda às necessidades formativas específicas para o coletivo de jovens e adultos da EJA.

### 9.5 Sugestões para pesquisas futuras

Durante o percurso desta investigação, reconhecemos que a tensa teia do fazer pedagógico na EJA, da escola pública requer um olhar investigativo mais aprofundado e ampliado para outras questões que identificamos no contexto estudado e que julgamos serem tão relevante quanto a que pesquisamos.

Entendemos também que nossa pesquisa não é conclusiva, pois não encontramos respostas para todas as questões postas inicialmente na proporção de profundidade que gostaríamos de alcançar. Portanto, como sugestões de pesquisas futuras sobre a temática estudada, apresentamos algumas sugestões:

- O estudo sobre os discursos das identidades de gênero e sexualidade construídas nas salas de aula da EJA. A motivação para esta sugestão tem sua origem em algumas nuances do cotidiano escolar das mulheres e dos homens jovens sobre tais questões. O que pudemos observar a grosso modo é que talvez exista a possibilidade de haver uma sobreposição de poder dos homens em relação às mulheres nas relações sociais. No sentido de as mulheres terem papéis na comunidade rural determinados pelos homens, nos quais elas parecem exploradas e sobrecarregadas com as responsabilidades destinadas naturalmente às mulheres.



- Como seguimento da questão anterior, outra sugestão para pesquisa seria violência sexual dentro de ambientes escolares contra mulheres, tanto na área urbana quanto rural que tenha entre tantas outras causas, a questão do gênero: mulher e toda a rede significados atribuídos a ele.
- O estudo sobre a implementação do currículo com base na Lei 10.639/03 que obriga a todas as escolas incluir o ensino de História e Cultura dos Povos Africanos e Afro-Brasileiros com foco nas relações Étnico Raciais. Durante os três anos desta pesquisa, tivemos conversas informais com outros professores, diretores, vice-diretores e alunos da EJA, tanto da área urbana quanto da rural e procuramos saber deles se as escolas em que trabalhavam, a referida lei já havia sido implementada e efetivada na prática pedagógica. Infelizmente, a todos que perguntamos disseram que não. Então, desde 2003 até agora, há apenas tênues movimentos em direção resolução desse problema.
- Por fim, sugerimos uma pesquisa comparativa entre construção de identidade homo afetiva entre estudantes da área rural e urbana. A violência psicológica, moral e física tem crescido entre as crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas como consequência da intolerância e discriminação de pessoas que não portam a identidade heterossexual.

## 9.6 Limitações da pesquisa

Sabemos quão importante é apontar os aspectos dificultadores para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, uma vez que o caminho que percorremos pode ser trilhado por vários pesquisadores no futuro. Dessa forma, cabe-nos sinalizar para alguns dos problemas encontrados nos percursos realizados até aqui. Assim, seria possível redimensionar mapas teóricos, instrumentos de recolha e análise de dados, e, sobretudo, as estratégias para aproximação e diálogo com as instituições públicas, no sentido de penetrar em todas as instâncias de suas estruturas administrativas, com relação a coleta de dados nestas.

Com esta preocupação apontamos um dos problemas mais sérios que enfrentamos: o acesso a documentos importantes da EJA da escola estudada, tais como o projeto político pedagógico da escola, planos de aula, documentos oficiais entre outros. Apesar de serem abertos e receptivos para nos ouvir, com relação às solicitações desses documentos, não obtivemos os documentos. Com isso a análise documental intencionada, não foi possível realizar.

Outro aspecto muito relevante foi a falta de pesquisas acadêmicas sobre o tema estudado. Fizemos buscas nos sites brasileiros de pesquisa mais importantes e vimos meia dúzia de artigos sobre o tema, tal qual como foi sugerido para esta pesquisa. É evidente que há algumas produções sobre temas relacionados à EJA, mas não como especificado aqui. Por isso, encontramos dificuldade para ampliar o debate.

Também consideramos como aspecto limitador, o tempo que tivemos para desenvolver a pesquisa. A dimensão que a pesquisa tomou, em se tratando da profundidade das questões levantadas e quando estas foram levadas à campo, percebemos o quantopoderíamos ter alcançado, em termos dos resultados, se o tempo fosse mais ampliado.

### 9.7 Reflexão

A realização deste estudo apresentou-se como um grande desafio e propiciou um aporte significativo de conhecimento, ao tempo em que foi bastante prazeroso, apesar das dificuldades encontradas. A vivência na escola, bem como em sala de aula, durante o período de coleta dos dados, resultou em um salto qualitativo, assim como ampliou o horizonte e a percepção sobre o campo de estudo.

Porém, ao tentar compreender e descrever o processo de construção identitária dos afrodescendentes, no contexto especificado, muitas inquietações de cunho investigativo foram tomando forma, e, por que não dizer, nos instigando à incorporação de outras bases epistemológicas, além daquelas de partida para fundamentar a pesquisa.

Além disso, pelo fato de os sujeitos, deste estudo, também estarem experimentando as rápidas transições, pelas quais as sociedades estão passando, na pós-modernidade, por conta de fenômenos sociais, como a globalização, por exemplo, suas identidades sociais se constituem em um processo de contínuo movimento, em direção à fragmentação e constante mutações. Isso nos fez refletir que esse tema tem caráter inesgotável e fluído, portanto, requer que nos debruçemos com profundidade e olhares reflexivos para uma complexa rede de significados explícitos e implícitos nas práticas discursivas nas quais as identidades fluem.

Por fim, acreditamos que este estudo poderá trazer reflexões para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de que mudanças, na forma de conceber os sujeitos afrodescendentes da EJA possam ser possibilidades na prática pedagógica, na visão da gestão para que uma educação inclusiva, democrática, plural e realmente justa seja construída na e para a escola pública brasileira.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). A Investigação nas Ciências Sociais. (5ª ed.) Lisboa: Editorial Presence.
- Althusser, L. (1990). Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). (9ª ed. )Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- Arroyo, M. G. (2005). 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. Belo Horizonte: Autêntica.
- Arroyo, M.G. (1982). Texto de Educação no Campo. Em Aberto, INEP, ANO 1, nº 9 Brasília, set/82 Atlas.
- Barbosa, R. (1947). Reforma do ensino secundário e superior. Obras Completas. v. IX, t. 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Bauman, Z. (2001). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LTDA.
- Barros, R. (2013). Educação de Adultos. Conceitos, processos e marcos históricos da globalização ao contexto português. Lisboa: Instituto Piaget.
- Berger, P. e Luckman, T. (2010). A Construção Social da Realidade. Lisboa: Dinalivro.
- Bernstein, B. (1993). La Estructura del Discurso Pedagógico. Vol. IV, Morata, Madrid.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad – Teoría, Investigación y Crítica. Vol. V. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. USA: Rowman&LittlefieldPublishers, INC.
- Bernstein, B. (2003). The structuring of the pedagogic discourse: class, codes and control. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1988). Clases, Códigos y Control. Vol. II- Hacia uma Teoría de las Transmisiones Educativas. Madrid: Akal.
- Bodgan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1994). O poder simbólico. Lisboa: Difel.
- Brasil. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069. Brasília, 13 de julho de 1990.

- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte III, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. MEC, PROSA Produção Editorial Ltda. Brasília. 2006.
- Brasil. (2008). Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA. Brasília: MEC, março de 2008.
- Brasil. (2010). Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 120 — Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho 2010-a.
- Brezinka, W. (1990). Conceptos básicos de La ciência de La educación: análisis, crítica y propuestas. Editorial Herder, Barcelona: Cortez Editora, São Paulo.
- Celani, M. A. A. (Org.). (2010). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). Campinas: Mercado de Letras.
- Correia, M. C. N. (2013). *Mel e cidadania: estudo comparativo sobre a produção cooperada do mel no Semiárido da Bahia e Norte de Portugal*. Tese de doutorado. UNIFACS, Salvador, Bahia, Brasil.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.<sup>a</sup> ed.) Coimbra: Editora: Almedina. Coleção: Fora de Coleção.
- Demo, P. (2005). Metodologia da investigação em educação. Curitiba: Editora Ibpx.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2005). The sageHandbookofQualitativeResearch, housand Oaks, CA: SagePublications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2012). The sageHandbookofQualitativeResearch, housand Oaks, CA: SagePublications.
- D' Adesky, J. (2001). Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas.
- Fairclough, N. (2001). Discurso e mudança social (Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio). - Brasília: Editora Universidade de Brasília. 316 p. ( Obra original traduzida em 1992).
- Fausto, Boris. (1972). *A Revolução de 1930: historiografia e história*. (2<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Ferreira, A. B. de H. (1999). Novo Dicionário da Língua Portuguesa. (3<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ferreira, M. C. L. (2000). Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed UFRGS.
- Figueiredo, A. V. O. (2011). O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena enquanto Política de Ação Afirmativa. In: Barzano L. A. M.; Araújo, S. H. L. de

- M. (org.). Formação de professores: retalhos de saberes. Feira de Santana: UEFS Editora. p.293-313.
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa, Portugal: Monitor – Projectos e Edições Ltda.
- Fortin, M., Grenier, R., & Nadeau, M. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociências.
- Foucault, M. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002). Arqueologia do saber. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (1979). Educação e Mudança. (12ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. (8ª. ed.)
- Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. (17ª ed.) São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (25ª. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (25ª. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José (Org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. Vol. 5, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã).
- Freyre, G. (2013). Casa-grande & Senzala. (52ª ed.), São Paulo: Global Editora.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. (11ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011) Educação como prática da liberdade. (14ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). Pedagogia do Oprimido. (11ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Gadotti, M.; Romão, J. (Org.). (2001). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. Vol. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã).
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goffman, E. (1995). A representação do eu na vida cotidiana. (8ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gomes, N. L. (Org.). (2005). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, N. L. (2005). Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação em Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga,

- organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- Gomes, N. L. (1995). *A mulher negra que eu vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Guba, E. G. (Ed.). (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guedes, C. S. (2014). *A docência na educação de jovens e adultos: um processo de construção identitária*. Tese de doutorado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (10<sup>a</sup> ed.). (Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A.
- Haroche, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis, as Theory and Method*. London: Sage Publications. Thousand Oaks. New Delhi.
- Ireland, D. Timothy. (2012). *Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade* Rizoma freireano • Rhizome freireana - n. 13 • 2012 • Instituto Paulo Freire de Espanha
- Kleiman, A. B. (2001). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I. (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras pp. 267-302.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Atlas.
- Kleiman, A. B. (2006). Discursos de identidade em sala de aula: a construção da diferença. In Signorini, I. (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas SP: Mercado das Letras, pp. 267-301.
- Laville, C. e Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de Pesquisa em Ciências Humanas*. Editora UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais- Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lima, R. C. (2012). *Câmara de Dirigentes Lojistas de Feira de Santana (CDL) Anuário Estatístico de Feira de Santana*. Feira de Santana: Empresa Gráfica da Bahia (EGBA).

- Lopes, M. P. L. & Bastos, L. (2010). Para Além da Identidade: Fluxos, Movimentos e Trânsitos. BH: Editora UFMG, pp9-14.
- Lopes, M. P. L. (2006). Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. SP: Mercado das Letras.
- Lopes, M. P. L. (2006a). Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Lopes, M. L. P. & Bastos, L. (2006). *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. SP: Parábola.
- Lopes, L. P. M. & Bastos, L. (2006b). Discursos de identidade em sala de aula: a construção da diferença. In Signorini, I. (Org.). Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 303-330.
- Loureiro, P. F. A. (2006). O trabalho, o conhecimento, os saberes, as aprendizagens dos técnicos de Educação de Adultos numa ONG. Contribuições etnográficas para uma renovação da sociologia da educação. Tese de doutorado, Vila Real.
- Loureiro, P. F. A. (2008). As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), pp. 221-408.
- Loureiro, A. P.F. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, pp. 93-118.
- Lüdke, M e André, M E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Maher, T. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti, Marilda C. e Bortoliricardo, Stella Maris (orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- Manfredi, S. M. .(1981). Política e Educação Popular. (2ª ed.). São Paulo: Ed. Cortez.
- Mainardes, J.& Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Revista Teias (v. 11, n. 22. maio /agosto 10).
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. São Paulo: Didática, (v. 26/27, pp. 149-158).
- Manzini, E. J. (1990). A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, (v. 26/27, pp. 149-158).
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (1999). Técnicas de pesquisa. (3ª ed.) São Paulo
- Mariani, S. B. [et al.] Gadet e Hak (orgs.). (1990). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp.



- Mazzotti, A. J. A. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. Cad. Pesq., São Paulo, n.96, pp.15-23.
- Melo, de V. C. G & Lopes, M. P. L. (2013). As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. São Paulo: Delta (v. 29, n. 2, 2013).
- Minayo, M. C. S. (2010). Introdução. In: Minayo, M. C. S.; Assis, S. G.; Souza, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz. pp. 19-51.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação. (v. 17 n. 49 jan.-abr.2012). Universidade do Rio de Janeiro.
- Moore, C. (2007). Racismo e Sociedade: novas abordagens epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições. 320 p.
- Moscovici, S. (2007). Representações Sociais em Psicologia Social. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi
- Mota, K. M. S. (2010) Narrativas autobiográficas, percursos de aprendizagem da língua estrangeira. In LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, p. 185-200.
- Munanga, K. (2012). Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN.(v. 4, n. 8. jul.– ut. p. 06-14).
- Morin, E. (1999). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez.
- Munanga, k. (org.) (2005). Superando o Racismo na escola. (2ª ed.) revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.
- Munanga, K. (1999). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orlandi, E. (2006). Identidade linguística escolar. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 203-229
- Orlandi, P. E. (2006). Discursos de identidade em sala de aula: a construção da diferença. In Signorini, I. (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 203-229.
- Orlandi, E. (2004). Análise de discurso: princípios & procedimentos. (3ª.ed.) São Paulo: Pontes.
- Orlandi, Eni. (2002). Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. (4ª.ed.) São Paulo: Pontes.

- Orlandi, E. (2012). *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. e Pêcheux, M. (2005). *Análise de Discurso. Estudo da Língua(gem)*. Unicamp. nº1, pp. 9-13.
- Patton, M. Q. (1986). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.
- Paiva, P. V. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. (5ª ed.) São Paulo: Edições Loyola-Ibrades.
- Perrenoud, P. e Thurler, G.M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London and New York: Routledge.
- Pennycook, A. (2006). *Uma Linguística Aplicada Transgressiva*. In: *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. SP: Parábola, pp. 67-84.
- Pennycook, A. (2007). *Performance and performativity*. In Pennycook, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Nova York: Routledge.
- Pereira, L.A. & Felipe, Delton Aparecido & França, Fabiane Freire. (2012). *Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem*. UEM. Maringá-Pr.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* (2ª ed.). Porto: Profedições.
- Peres, N. A. (2011). *Educação Intercultural e Cidadania*, Chaves: . APAP.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology*. In: Guba, E. G. (Ed.) *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Pretto, N. De L. (2008). *Cultura digital e educação: redes já!* In: Pretto, N. L.; Silveira, S.A. (org). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba.
- Quivy, R. e Campenhoudt, V.L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.) Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rajagopalan, K. (1998). *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Ribas, B. P. L. (2004). *Políticas de educação de jovens e adultos e o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro, A. E. Diniz, P. R.R., Chaer, G. (2011). *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Evidência, Araxá. (v. 7, n. 7, pp. 251-266).
- Roitman, I. & Ramos, M. N. (2011). *A Urgência da Educação*. São Paulo: Editora: Moderna,

- Rouanet, S. P. (1993). *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sancho, V. A. (2000). Educação de Adultos. Forum II. In: Lima, C. L. (org). Braga: Universidade do Minho. pp. 57-74.
- Santos, B. de S. (2005). *Um Discurso sobre as Ciências*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Saussure, F. de. (1970). *Curso de linguística geral*. (2ª ed.) São Paulo: Cultrix.
- Saviani, D. & Lombardi, J. C. (2005). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*, Aracaju-Se: Editora: Autores Associados.
- Serrano, P. G. (1994). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Schutz, R. (2007). O aprendizado de línguas ao longo de um século. Recuperado em 19 dezembro, 2014, de <http://sk.com.br/sk-apren.html>.
- Silva, D. J. (2000). *Afrodescendência e educação: a concepção identitária do aluno negro*, 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPE.
- Silva, P. B. G. (2005). *Aprendizagem e Ensino das Africanidades em Superando o Racismo na escola*. (2ª ed.)revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- Silva, R.S. da (2005a). *Projeto Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar: Dizeres e Fazeres de uma Escola Pública de Nível Médio em Feira de Santana*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Stephanou, M.; Bastos, M. H. (orgs). (2005). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, R. e Vieira A. (2016). *Mediações Socioculturais: conceitos e contextos*. In Vieira R., José *et al* (orgs). (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. (Ed, 1ª, pp. 27-53) Porto: Afrontamento.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Ed. Silabo.
- Walcott, H. (1982). Differing styles of site research, or “if it isn’t ethnography, what is it”?. *Review of Philosophy & Social Science*. (v. 7, n.1-2, pp.154-69).
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.



## WEBGRAFIA

- Bahia. (2014), Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em:  
[institucional.educacao.ba.gov.br#sthash.P96Xlb0C.dp.uf](http://institucional.educacao.ba.gov.br#sthash.P96Xlb0C.dp.uf). Acesso em 07 de jun de 2014.
- Brasil. (1988), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 de abril de 2014.
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho De 1990. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em 30 de abril de 2014.
- Brasil. (2010). Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm). Acesso em: 30 de abril de 2014.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12485&Itemid=784](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12485&Itemid=784). Acesso em: 01 jul. 2014
- Brasil. (1996). Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª Edição. Brasília: Edições Câmara, 1996. Disponível em: <http://bd.camara.org.br>. Acesso em: 20 Jul. 2014.
- Brasil. Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho 2010
- Brasil. (2014). Plano de Desenvolvimento da Educação. PDE/SAEB. 2011. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf). Acesso em 11 de Junho 2014-c.
- Brasil. (2014). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em:  
<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>. Acesso em: 07 de Dezembro de 2014
- CDES. (2011). Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). Disponível em:  
<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>. Acesso em 30 de abril de 2014.
- Delors, J. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>. Acesso em: 07 jun 2014.
- Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. (2013). Edição 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 05 Maio 2014.
- Martins, Ingrid Roussenq Fortunato e Rabelo, Carla S. A importância da formação permanente do educador. FACIERC.  
[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4524\\_2349.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4524_2349.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2015.

- Município de Feira de Santana. Levantamento sócio-econômico. Junho 2008. Disponível em: [http://www.cifs.com.br/artigos/levantamento\\_socio\\_economico.pdf](http://www.cifs.com.br/artigos/levantamento_socio_economico.pdf). Acesso em: 20 Set 2013.
- Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2014). Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco>. Acesso em: 02 jun 2014.
- Unesco. (2014). Teaching and Learning: Achieving quality for all (11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos). Unesco Publishing. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/CarlaLetuzaMoreiraeSilva.pdf>, acesso em 20 de março de 2015.
- Rocha, E. F. (2012). Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto. Abril de 2012. *ABED—Associação Brasileira de Educação a Distância*. Disponível em: < [http://www.abed.org.br/arquivos/os\\_10\\_pressupostos\\_andragogicos\\_ENILTON.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON.pdf) > Acesso em abril de 2014.
- Dicionário de Português online Michaelis: 5. Ed, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=%E9tica>. Acesso em: 06 Dez 2013.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA DO ALUNO

### UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação

#### INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA PARA COLETA DE DADOS

Esta entrevista faz parte da coleta de dados da pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da UTAD/Portugal. Gostaria de contar com sua ajuda imprescindível no sentido de responder à entrevista. Ressalto que os participantes no estudo não serão identificados por questões éticas de pesquisa. Os resultados serão usados única e exclusivamente para a construção da Tese de Doutorado.

#### Questões sobre a prática docente e os conteúdos veiculados nos textos utilizados para o ensino de língua inglesa, na perspectiva dos alunos

1. Você considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes?
  - 1.1. Se elas contribuem, como você acha que ocorre esse processo de construção identitária? Como se dá essa contribuição?
  - 1.2. Se não contribuem, porque, em sua opinião, isso não acontece?
2. Em sua opinião, existem conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) que influenciam na construção de identidades desses estudantes afrodescendentes?
 

( ) SIM      ( ) NÃO

  - 2.1. Se existem, quais, em sua opinião, são alguns desses conteúdos?
3. Com que tipo de textos o/a vosso/a professor/a vos dá as aulas de língua inglesa: verbal escrito, verbal oral, imagético e escrito?
4. Que tipo de conteúdo é discutido com vocês na sala de aula?
5. Quais assuntos são trazidos nos textos de língua inglesa para a sala de aula?
6. O/A professor/a produz textos dele/a mesmo para trabalhar com vocês?
7. São trazidos para sua sala de aula textos sobre diversidade cultural, étnica e social?
  - 7.1. Se o são, de que forma isso é feito?
  - 7.2. Se não são por que acha que isso não acontece?
  - 7.3. Em sua opinião os textos trazidos pelo/a professor/a e trabalhados na sala de aula consideram o contexto ideológico e cultural em que vocês, alunos, estão inseridos?
  - 7.4. Se sim, pode dar algum exemplo que se lembre de algum desses textos?
  - 7.5. Se acha que não, por que acha que isso não acontece?

8. Em sua opinião o/a vosso/a professor/a relaciona as informações presentes nos textos estudados em sala de aula com os vossos referenciais sócio-históricos e culturais?
  - 8.1. Se acha que o faz, pode dar-me um ou mais exemplos que se lembre que ilustrem como essa relação é feita?
  - 8.2. Se não o faz por que razão acha que o/a professor/a não o faz?
9. O/A vosso/a professor/a costuma desafiar-vos a construir sentidos dos textos analisado (a interpretarem os textos) a partir das vossas próprias concepções sócio-histórico e culturais?
  - 9.1. Se sim, qual é a vossa resposta a tal desafio?
  - 9.2. Se não faz esse desafio, por que acha que o/a vosso/a professor/a não o faz?
10. Em sua opinião a leitura e discussão do/s texto/s na aula de inglês contribuem para a vossa formação como sujeitos mais conscientes da vossa pertença ao seio social, político e cultural de que fazem parte?
11. Vocês acham que a idade de vocês e o turno de ensino podem interferir no sucesso ou insucesso de aprendizagem da língua inglesa?
  - 11.1. Se sim, porquê?
12. Como são trabalhados os conteúdos de língua inglesa na sala de aula?
13. Em sua opinião os materiais didáticos de ensino de língua inglesa são trabalhados de forma a favorecer práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais de acordo com o que vocês entendem por suas identidades sociais?
  - 13.1. Se acha que sim, importa-se de dar um ou mais exemplos de como isso ocorre?
  - 13.2. Se acha que não, por que acha que não?
14. Vocês assistem a vídeos na sala de aula? Se sim, que tipos de vídeos vocês assistem? Documentários, propagandas, relatos de vida, políticos?
15. Alguma vez, já trabalharam com filmes sobre os heróis afrodescendentes de alguma parte do mundo, inclusive do Brasil na aula de inglês?
16. Vocês já assistiram a algum filme em que a maioria dos atores é negra, na aula de inglês?
17. Já tiveram a chance de sugerir temáticas para o trabalho de classe, na aula de inglês?
18. Já fizeram alguma vez o trabalho de mudar a história de algum texto que vocês acharam que, de algum modo, desqualificava sua etnia, classe social ou cultura, na aula de inglês?
19. Já discutiram algum vídeo ou filme sobre desigualdades sociais e étnicas, na aula de inglês?
20. Alguma vez, vocês já tiveram a oportunidade de vivenciar uma discussão sobre o negro, sua relevante contribuição para a construção histórica do Brasil, na aula de inglês?
21. Vocês têm acesso a textos sobre a cultura africana, sua ancestralidade e importância no mundo, na aula de inglês?
22. Você se sente excluído/a da sociedade de alguma forma? Se sim, como isso ocorre?
23. Você acha que vocês são tratados com dignidade e respeito, enquanto estudantes afrodescendentes?
24. Você se identifica com os personagens dos textos trabalhados em sala?
  - 24.1. Se sim, ode dar um ou mais exemplos de algum/uns desses personagens?
  - 24.2. Se não, por que não se identifica



25. O que você acha do ensino e aprendizagem de língua inglesa para os estudantes afrodescendentes?
26. O quê você gostaria de discutir nas aulas de língua inglesa? Que temas de seu cotidiano interessariam como textos para o aprendizado da língua?
27. O/A professor/a já trabalhou alguma vez com a cultura popular da região, por exemplo, samba de roda, capoeira, festa de reis, etc?
  - 27.1. Se sim, pode dar alguns exemplos?
  - 27.2. Se isso nunca ocorreu, ou ocorreu muito raramente, por que acha que o/a professor/a não faz esse trabalho?
28. O/A professor/a já trouxe textos sobre a produção de artigos de artes de sua região? Como artesanato, literatura de cordel, produtos feitos de palha, etc?
  - 28.1. Se sim, pode dar alguns exemplos?
  - 28.2. Se isso nunca ocorreu, ou ocorreu muito raramente, por que acha que o/a professor/a não faz esse trabalho?
29. O/A professor/a já trabalhou algum texto sobre Maria Quitéria? Alguém, nesta sala, sabe quem foi Maria Quitéria?
30. Alguma vez vocês já estudaram sobre a vida de Maria Quitéria, heroína nacional, nascida nessa região na aula de língua inglesa?
  - 30.1. Se sim, pode dizer-me o que estudaram? Se sim, acha que esse estudo foi importante para vocês e porquê?
  - 30.2. Se não estudaram por que acha que isso nunca aconteceu?
31. Alguma vez, você já se imaginou falante e leitor na língua inglesa?
32. Você acha que pode aprender a falar inglês algum dia?
  - 32.1. Se sua resposta for sim, na escola ou fora dela?
  - 32.2. Se sua resposta for não, qual seria a razão?
33. Você acha que a língua inglesa pode ajudá-lo/a a mudar de vida? De perspectiva de trabalho, de mudança social, etc?
  - 33.1. Se sim, de que forma?
  - 33.2. Se não, porquê?
34. Você considera o/a professor/a motivada para o trabalho de ensino com vocês?
35. Alguma vez, vocês já estudaram sobre culturas dos países de língua inglesa como: Índia, África do Sul, Jamaica e Guiana, nas aulas de inglês?
36. Você se vê como sujeito ativo e representado no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, através dos textos e seus discursos veiculados nas aulas?
  - 36.1. Se sim, pode dizer-me de que forma isso ocorre?
  - 36.2. Se não por que não se vê representado nesses textos e discursos?
37. Por fim, considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa ocorridas em vossa sala de aula contribuem para o processo de construção das vossas identidades enquanto estudantes afrodescendentes?
  - 37.1. Se considera que sim, pode dizer-me porque considera que tal processo de construção identitária ocorre e como ele ocorre?
  - 37.2. Se considera que não, por que razão/ões esse processo não se dá?



## APÊNDICE B - ENTREVISTA DA PROFESSORA 1

### UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação

#### INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA PARA COLETA DE DADOS

Esta entrevista faz parte da coleta de dados da pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da UTAD/Portugal. Gostaria de contar com sua ajuda imprescindível no sentido de responder à entrevista. Ressalto que os participantes no estudo não serão identificados por questões éticas de pesquisa. Os resultados serão usados única e exclusivamente para a construção da Tese de Doutorado.

#### Questões sobre a prática docente e os conteúdos veiculados nos textos utilizados para o ensino de língua inglesa na perspectiva da professora

1. Género: \_\_\_\_\_
2. Me diga, por favor, a sua idade: \_\_\_\_\_
3. Qual é a sua formação académica: \_\_\_\_\_ graduada em letras com inglês com especialização em psicopedagogia \_\_\_\_\_ (Grau ou graus e curso ou curso de ensino superior)
4. Há quantos anos é professor/a? \_\_\_\_\_
5. Há quantos anos é professor/a de língua inglesa? \_\_\_\_\_
6. Há quantos anos é professor/a no ensino noturno? \_\_\_\_\_
7. Há quantos é professor/a de língua inglesa no ensino noturno? \_\_\_\_\_
8. Você considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes?
  - 8.1 Se elas contribuem, como ocorre esse processo de construção identitária? Como ocorre essa contribuição?
  - 8.2 Se não contribui, porquê, em sua opinião, isso não acontece?
9. Você acha que a idade dos alunos e o turno de ensino podem interferir no sucesso ou insucesso de aprendizagem da língua inglesa?
10. Os materiais didáticos de ensino de língua inglesa são trabalhados de forma a favorecer práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais?
  - 10.1 Se sim diga como são trabalhadas/os nesse sentido?
  - 10.2 Se não são trabalhadas/os porque não são?
11. Existem conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) que influenciam na construção de identidades desses estudantes?
  - a. Se existem, quais são alguns desses conteúdos?
12. Com que tipo de textos você ministra aulas de língua inglesa: verbal escrito, verbal oral, imagético e escrito?
13. Você usa alguma/s estratégia/s para a compreensão de leitura?
  - a. Se sim me diga qual/quais, por favor, e explique a/s razão/ões para o uso dessa/s estratégia/s?
  - b. Se não usa, dê, por favor, a razão para o não uso de estratégias.
14. A partir de que linha teórica você fundamenta seu trabalho com texto?

15. Que metodologia você utiliza para trabalhar os textos em sala de aula?
16. Como se sabe, as escolas públicas, geralmente, não adotam livro didático de língua estrangeira, com quais recursos você trabalha para contemplar a habilidade de compreensão escrita em língua inglesa?
17. Que critérios você usa para selecionar os textos usados em sala de aula?
18. No momento da seleção dos textos, você considera o contexto ideológico e cultural em que seus educandos estão inseridos?
  - a. Se sim, pode dizer por que o faz?
    - i. E pode dar algum exemplo de algum desses textos?
  - b. Se não considera, porque não considera?
19. Quando você utiliza textos com imagens, que informações étnico-raciais e culturais tais imagens representam?
20. Você analisa criticamente o conteúdo ideológico desses textos?
21. Você relaciona as informações presentes nos textos estudados em sala de aula com os referenciais sócio-históricos e culturais de seus educandos?
  - a. Se o faz, por que o faz e como essa relação é feita?
  - b. Se não o faz por que razão não o faz?
22. Você usa alguma atividade lúdica com questões abertas para discussão como pré-leitura?
23. Você julga que os alunos passam a ter consciência de sua pertença ao contexto social local através das leituras dos textos e seus conteúdos ministrados nas aulas de inglês?
24. Em sua opinião, os alunos apenas codificam as intenções dos autores dos textos que eles leem ou, de fato, fazem interpretações críticas dos conteúdos apresentados?
25. Costuma desafiar os seus educandos a construir sentidos do texto analisado a partir das suas próprias concepções sócias históricas e culturais?
  - a. Se sim, qual é a resposta de seus educandos a tal desafio?
  - b. Se não faz esse desafio, por que não faz?
26. Considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de seus estudantes afrodescendentes?
  - a. Se considera que sim, pode dizer-me porque considera que tal processo de construção identitária ocorre e como ele ocorre?
  - b. Se considera que não, por que razão/ões esse processo não se dá?
27. Como você se autoavalia quanto à prática docente? Assinale as assertivas que descrevem o seu status:
  - ( ) tenho consciência de tudo que faço em sala de aula
  - ( ) tenho dificuldades para me comunicar devidamente com meus alunos
  - ( ) não me sinto segura com relação ao domínio metodológico
  - ( ) nunca tenho certeza sobre o sucesso da aprendizagem
  - ( ) com muita frequência tenho sucesso no resultado das atividades
  - ( ) sempre tenho receio de estar errada
  - ( ) tenho dificuldades para selecionar os conteúdos, especialmente textos
  - ( ) tudo que faço dá certo
  - ( ) não me sinto motivado/a para trazer inovações em termos de conteúdo ou metodologias
  - ( ) não sei como inovar ou atualizar a prática docente com vistas a inserir conteúdo étnico-racial.

## APÊNDICE C - ENTREVISTA DA PROFESSORA 2

### OBJETIVO GERAL

Investigar se e como as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes, do ensino público noturno, em uma escola rural da educação de jovens e adultos, em contexto de exclusão social.

**QUESTÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA (NOME DO DOCUMENTO OFICIAL) PARA ATENDIMENTO DA LEI 10.639/03 PARECER CNE/CP 03/2004 E OUTRAS QUESTÕES RELACIONADAS AOS PROGRAMAS DO GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO.**

Perspectiva da professora de língua inglesa, da turma da EJA, onde os sujeitos da pesquisa se inserem.

1. Em sua escola, são estimulados estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e História? Se isso ocorre, como é desenvolvido?
2. É estimulado estudos sobre Cultura Africana e afro-brasileira que proporcionem condições para que os professores, gestores e funcionários formem grupos de estudos sobre a temática? Se isso ocorre, como é realizado?
3. Alguma vez, a senhora já fez solicitação à direção da escola para que essa se dirigisse ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática? Se sim, foi atendida? Se não fez, quais foram as razões para não fazê-lo?
4. A senhora, enquanto professora desta escola, já encaminhou solicitação à direção para que essa encaminhasse documento legal ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnicorraciais? Se não, por que não? Se já o fez, quais foram as orientações recebidas? Quais foram os resultados do uso de tal material?
5. A senhora já detectou casos de racismo na escola? Se sim, como isso ocorreu?
6. E com relação ao EJA, especificamente, já aconteceu algum caso? A senhora poderia relatar com detalhes?
7. E quanto ao preconceito e discriminação nas dependências da escola, a senhora já presenciou alguma manifestação de alguém?
8. Pode descrever a situação em que alguém foi discriminado, com alguma ênfase para algum dado?
9. Como a senhora combateu os casos de discriminação racial, caso ele tenha ocorrido?
10. Que medidas a senhora tomou para resolver o caso de racismo?

11. A senhora estimula e convida seus colegas professores a organizar eventos culturais de raízes africanas e afrobrasileira na escola ou na comunidade em que ela está inserida? Se não, por que não? Se, sim, como tem feito isso?
12. A senhora tem conhecimento do ProInfo? Já solicitou alguma orientação junto à direção para sua escola? Alguma vez, a senhora já teve oportunidade de se utilizar do ProInfo?
13. A sua escola tem acesso ao Núcleo de Tecnologia Educacional? Se, sim, que tipo de suporte obteve e como isso impactou no desempenho de seu trabalho na língua inglesa?
14. Enquanto professora de inglês da EJA, a senhora já utilizou ou utiliza as informações sobre o programa intitulado: *um computador por turma*?
15. Os seus alunos receberam tablets e a escola orientações para usá-lo?
16. A sua escola implantou o programa: banda larga nas escolas (PBLE)? Se, sim, como tem se efetivado seu uso e quais são os resultados observados no desenvolvimento dos alunos se esse recurso foi usado para dar suporte às aulas de inglês?
17. A comunidade participa do projeto político pedagógico da escola? Se, sim, de que forma?
18. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com o objetivo de respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades sociais. Existe algum projeto ou programa instituído por essa secretaria aqui em sua escola?
19. A senhora já fez alguma solicitação a essa secretaria para ter subsídios ou orientações para desenvolver algum projeto voltado para a valorização da diversidade e cultura rural criado pela escola?
20. Alguma vez a sua escola já fez alguma atividade de cunho cultural voltado para a comunidade com a participação desta? Se, sim, qual foi a atividade e como ela influenciou na construção da cidadania e autoestima dos alunos, sobretudo, aqueles de descendência afro-brasileira?
21. Algum aluno seu da EJA já conseguiu ser aprovado em um curso universitário ou técnico superior em algum instituto federal ou estadual? Se, sim, quantos? Em quais cursos?
22. Qual é a margem de evasão escolar para os alunos da EJA?
23. Quantos terminam todos os ciclos a cada ano?
24. Quais seriam as explicações para aqueles que não terminam?
25. A senhora considera que sua escola e o curso da EJA conseguem impactar sua comunidade positivamente? De que forma? Se negativamente, como?
26. Algum aluno/a da EJA já participou do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA?

## APÊNDICE D - ENTREVISTA DO VICE-DIRETOR

### OBJETIVO GERAL

Investigar se e como as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes, do ensino público noturno, em uma escola rural da educação de jovens e adultos, em contexto de exclusão social.

**QUESTÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA (NOME DO DOCUMENTO OFICIAL) PARA ATENDIMENTO DA LEI 10.639/03 PARECER CNE/CP 03/2004 E OUTRAS QUESTÕES RELACIONADAS AOS PROGRAMAS DO GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO.**

27. Em sua escola, são estimulados estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e História? Se isso ocorre, como é desenvolvido?
28. É estimulado estudos sobre Cultura Africana e afro-brasileira que proporcionem condições para que os professores, gestores e funcionários formem grupos de estudos sobre a temática? Se isso ocorre, como é realizado?
29. Alguma vez, a senhor já fez solicitação à direção da escola para que essa se dirigisse ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática? Se sim, foi atendida? Se não fez, quais foram as razões para não fazê-lo?
30. O senhor, enquanto vice-diretor desta escola, já encaminhou solicitação à direção para que essa encaminhasse documento legal ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnicorraciais? Se não, por que não? Se já o fez, quais foram as orientações recebidas? Quais foram os resultados do uso de tal material?
31. O senhor já detectou casos de racismo na escola? Se sim, como isso ocorreu?
32. E com relação ao EJA, especificamente, já aconteceu algum caso? O senhor poderia relatar com detalhes?
33. E quanto ao preconceito e discriminação nas dependências da escola, a senhor já presenciou alguma manifestação de alguém?
34. Pode descrever a situação em que alguém foi discriminado, com alguma ênfase para algum dado?
35. Como o senhor combateu os casos de discriminação racial, caso ele tenha ocorrido?
36. Que medidas senhor tomou para resolver o caso de racismo?

37. O senhor estimula e convida seus colegas professores a organizar eventos culturais de raízes africanas e afrobrasileira na escola ou na comunidade em que ela está inserida? Se não, por que não? Se, sim, como tem feito isso?
38. O senhor tem conhecimento do ProInfo? Já solicitou alguma orientação junto à direção para sua escola? Alguma vez, o senhor já teve oportunidade de se utilizar do ProInfo?
39. A sua escola tem acesso ao Núcleo de Tecnologia Educacional? Se, sim, que tipo de suporte obteve e como isso impactou no desempenho de seu trabalho na língua inglesa?
40. Enquanto vice-diretor de inglês da EJA, o senhor já utilizou ou utiliza as informações sobre o programa intitulado: *um computador por turma*?
41. Os seus alunos receberam tablets e a escola orientações para usá-lo?
42. A sua escola implantou o programa: banda larga nas escolas (PBLE)? Se, sim, como tem se efetivado seu uso e quais são os resultados observados no desenvolvimento dos alunos se esse recurso foi usado para dar suporte às aulas de inglês?
43. A comunidade participa do projeto político pedagógico da escola? Se, sim, de que forma?
44. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com o objetivo de respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades sociais. Existe algum projeto ou programa instituído por essa secretaria aqui em sua escola?
45. O senhor já fez alguma solicitação a essa secretaria para ter subsídios ou orientações para desenvolver algum projeto voltado para a valorização da diversidade e cultura rural criado pela escola?
46. Alguma vez a sua escola já fez alguma atividade de cunho cultural voltado para a comunidade com a participação desta? Se, sim, qual foi a atividade e como ela influenciou na construção da cidadania e autoestima dos alunos, sobretudo, aqueles de descendência afro-brasileira?
47. Algum aluno seu da EJA já conseguiu ser aprovado em um curso universitário ou técnico superior em algum instituto federal ou estadual? Se, sim, quantos? Em quais cursos?
48. Qual é a margem de evasão escolar para os alunos da EJA?
49. Quantos terminam todos os ciclos a cada ano?
50. Quais seriam as explicações para aqueles que não terminam?
51. O senhor considera que sua escola e o curso da EJA conseguem impactar sua comunidade positivamente? De que forma? Se negativamente, como?



52. Algum aluno/a da EJA já participou do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS - ALUNOS

### UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

#### Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação

### INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS NA PERSPECTIVA DO ALUNO

Esse questionário faz parte da coleta de dados da pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da UTAD/Portugal. Gostaria de contar com sua ajuda imprescindível no sentido de responder ao questionário. Ressalto que os participantes no estudo não serão nunca identificados por questões éticas de pesquisa. Os resultados serão usados única e exclusivamente para a construção da Tese de Doutorado.

#### 1 DADOS PESSOAIS: FAMILIARES

SEXO: ( ) Masculino ( ) Feminino

IDADE: -----

ASSINALE COM UM X A Situação Familiar respeitante ao seu caso:

(...) Casado/a(...) Solteiro/a(...) Divorciado/a(...) Outra situação. Indique qual: \_\_\_\_\_

ASSINALE COM UM X A RENDA RESPEITANTE AO SEU CASO ATUAL:

( ) menos de 1 salário mínimo; ( ) 1 salário mínimo ( ) mais de 1 salário mínimo

ASSINALE COM UM X A RENDA RESPEITANTE AO SEU CASO ANTES DE ENTRAR PARA O CURSO:

( ) menos de 1 salário mínimo; ( ) 1 salário mínimo ( ) mais de 1 salário mínimo

#### 6) ASSINALE COM UM X A sua situação profissional atual?

(...) Trabalhador por conta de outro (empregado) ). Indique qual é o seu emprego: \_\_\_\_\_

(...) Trabalhador por conta própria (patrão) Indique qual a sua atividade: \_\_\_\_\_

(...) Desempregado

(...) Outra situação: \_\_\_\_\_

#### 7) Qual era sua situação profissional quando entrou para o seu Curso?

(...) Trabalhador por conta de outro (empregado). Indique qual é o seu emprego: \_\_\_\_\_

(...) Trabalhador por conta própria (patrão). Indique qual a sua atividade: \_\_\_\_\_

(...) Desempregado

(...) Outra situação: \_\_\_\_\_

Indique com um x nível de instrução dos seus pais:

#### 8.1. Dados relativos ao seu pai:

1-(...) Analfabeto

2-(...) Alfabetizado funcional

3-(...) Ensino Fundamental I completo

4-(...) Ensino Fundamental II completo

5-(...) Ensino Fundamental I incompleto 6-(...) Ensino Fundamental II incompleto

7-(...) Ensino Médio incompleto

8-(...) Ensino Médio completo

9-(...) Outro nível de instrução: \_\_\_\_\_



O/A professor/a traz vídeos interessantes sobre cultura africana, heróis africanos, curiosidades de outros povos que falam inglês como língua oficial ou semi-oficial. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

O aprendizado da língua inglesa pode trazer grandes benefícios para minha vida, no campo profissional e pessoal. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco

Os meus colegas valorizam as aulas de inglês, assim como eu. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco

O/A professor/a traz para a sala de aula exemplos que têm a ver com as nossas vidas para ensinar o inglês? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Penso que o inglês só pode ser estudado por pessoas com boa condição financeira.

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Eu acho que os alunos da escola pública tem capacidade de aprender inglês.

( ) sim ( ) não ( ) um pouco

Sinto falta de conteúdos sobre minha cultura e história nas aulas de inglês. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco

Os textos utilizados nas aulas trazem discursos políticos e críticos. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Os textos utilizados nas aulas de inglês trazem informações irrelevantes que não se conectam com nossas vidas e expectativas. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco

As aulas de inglês são criativas e dinâmicas. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco

Sinto me desmotivado/a nas aulas de inglês. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Eu me sinto representado/a nos contextos ilustrados nos textos que são trazidos pelo/a meu(minha professor/professora para a aula de inglês. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Eu acho que o/a professor/a nos acha muito limitados e sem interesse pelos conteúdos.

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Eu acredito que o/a professor/a vê em nós grande potencial para aprender inglês.

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Eu entendo porque tenho que estudar inglês e a cultura de língua inglesa.

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Acho minha professora de inglês/meu professor indiferente ao meu aprendizado.

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

### 1 - DADOS COMPLEMENTARES

1.1 Local onde nasceu:

1.2 Local onde reside:

1.3 Possui filhos: a. ( ) SIM b. ( ) NÃO c. Se Sim, Qtde: \_\_\_\_\_

1.4 Quantas pessoas residem na sua casa? \_\_\_\_\_

1.5 Quantos trabalham? \_\_\_\_\_

1.6 Se você trabalha, seu emprego é: a. ( ) Formal, carteira assinada b. ( ) Informal

c. ( ) Só ajuda a família, não recebe por isso

1.7 Qual a sua posição na família?

a. ( ) Sustenta a casa b. ( ) Esposo/a c. ( ) Filho/a d. ( ) Outros \_\_\_\_\_

### 2 - DADOS GERAIS

2.1 Tem alguém empregado, com carteira assinada, em sua casa? ( ) SIM ( ) NÃO

2.2 Recebe Bolsa Família? ( ) SIM ( ) NÃO

2.2.1 Se sim, quantos beneficiários há em sua casa? \_\_\_\_\_ Quanto recebe? – R\$ \_\_\_\_\_

2.3 Sua família é produtora rural? ( ) SIM ( ) NÃO

2.4 Se sua família é Agricultora, a produção é: a. ( ) Para auto-sustento b. ( ) Para auto-sustento e para vender c. ( ) Outro \_\_\_\_\_

2.5 Tem acesso a ajuda do governo para a produção rural? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Às vezes

Se sim: a. ( ) Crédito b. ( ) Capacitação c. ( ) Isenção de impostos d. ( ) Outros \_\_\_\_\_

2.6 Como vende a produção:

a. ( ) Barraca na feira b. ( ) Vende em casa c. ( ) Vende no carrinho de mão

d. ( ) Vende na rua e. ( ) Outros \_\_\_\_\_

2.7 Produtos que comercializa: \_\_\_\_\_

### 3. HABITAÇÃO

3.1- Sobre sua residência:

- a ( ) Própria                      b ( ) Financiada                      c ( ) Alugada                      d ( ) Emprestada

3.2- Característica da sua residência – complete com as **quantidades** de cômodos

- a. ( ) sala  
b. ( ) copa  
c. ( ) cozinha  
d. ( ) quarto  
e. ( ) sanitário dentro da casa  
f. ( ) sanitário fora da casa  
g. ( ) varanda  
h. ( ) quintal  
i. ( ) Outros \_\_\_\_\_

3.3- Eletrodomésticos – **assinale** o que possuir

- a. ( ) TV  
b. ( ) Antena parabólica  
c. ( ) Geladeira  
d. ( ) Freezer  
e. ( ) Fogão a gás, com forno  
f. ( ) Fogão a gás, sem forno  
g. ( ) DVD  
h. ( ) Celular  
i. ( ) Outros \_\_\_\_\_

**3.4- Possui Água encanada?** – ( ) SIM                      ( ) NÃO

Se não:

- ( ) pega água em reservatório próprio – de concreto  
( ) pega em reservatório coletivo – de concreto  
( ) pega água em fonte  
( ) Outros \_\_\_\_\_

3-5 A água que utiliza é tratada? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Não sei

3-6 Possui rede pública de esgoto? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Não sei

3-7 O caminhão do lixo passa frequentemente? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Não sei

3-8 Se não, o que faz com o lixo? ( ) queima                      ( ) enterra                      ( ) joga no mato                      ( ) joga no lixão  
( ) outros \_\_\_\_\_

3-9 Qual o tipo de lazer que existe na sua localidade? \_\_\_\_\_

3-10 Quais as festas típicas da sua localidade? \_\_\_\_\_

3-11 Você participa das festas típicas da sua localidade? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Às vezes

3-12 Você gosta das festas típicas da sua localidade? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Um pouco

3-13 Você gosta de morar na sua localidade? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Um pouco

3-14 Você pretende continuar morando aqui? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Não sei

3-15 Você gosta da sua escola? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Um pouco

3-16 O que você acha do ensino na sua escola? \_\_\_\_\_

3-17 Você pretende continuar os estudos? ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Não sei

3-18 Se não pretende continuar, qual a razão? \_\_\_\_\_

3-19 Se sim, Você já sabe o curso que vai fazer? ( ) SIM                      ( ) NÃO

3-20 Se não sabe, por que? \_\_\_\_\_

3-21 Se sabe, qual o curso? \_\_\_\_\_

3-22 Você tem perspectiva de futuro? ( ) SIM                      ( ) NÃO

3-23 Se sim, quais suas perspectivas de futuro? \_\_\_\_\_

3.24 – Você considera que tem **potencial** para atingir seus objetivos futuros?

- ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Um pouco

3.25 - Você considera que tem **condições** para atingir seus objetivos futuros?

- ( ) SIM                      ( ) NÃO                      ( ) Um pouco

## APÊNDICE F - CATEGORIA

Quadro 1 - Unidade de registro e unidade de contexto

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Construção o Identitária	A) Identidade Social	Identidade étnica	Elementos Identitários da cultura e história afro; estudo sobre personalidades negras	<p>1. Acho que até mesmo hoje tem que saber sobre aquelas histórias dos negros (Aluno).</p> <p>2. Durante todo o meu percurso escolar, é, que eu venho, é, é, passando de inglês em inglês, eu nunca, sinceramente, eu nunca vi esses textos assim que vai identificar, que vai influenciar você a ser uma pessoa (Aluno).</p>
		Identidade cultural		<p>3. Eu acho que deveria falar mais né... do África, né? Eu acho que deveria falar mais que a gente não se sente excluído, mas muitas pessoas é excluída ) por causa da... da cor, né? (Aluno).</p> <p>4. Da raça, isso. Eu acho que deveria falar mais (Aluno).</p> <p>5. Porque talvez mudaria o... É, o pensamento das pessoas, talvez mudaria, né?(Aluno).</p>
		Identidade rural		<p>6. Porque é sempre importante saber mais da nossa região. É sempre bem vindo saber alguma coisa a mais lá da região...Das raízes culturais (Aluno).</p>
			<p>Ter apreço pela cultura local</p> <p>Pertença ao contexto social, econômico e cultural local/rural</p>	<p>7. Temos aqui na comunidade, um um cordelista, né. O cordelista (Vice-direto).</p> <p>8. Ele sempre participa das atividades, né declamando, às vezes (Vice-diretor).</p> <p>9. Assim, dependendo da localidade também, há um determinado preconceito...Não, de uma localidade com outra. Ah, você mora mais longe. Você</p>

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
				<p><i>mora em tal lugar, que é mais longe né (Vice-diretor).</i></p> <p><i>10. Não! se chamar, se dizer que eles são da Caatinga, é uma afronta (Vice-diretor).</i></p> <p><i>11. Um falta, aqui. Só dizer que eles é (sic) da Caatinga (Vice-diretor).</i></p>
			Ser da roça, do rural	<p><i>12. E, uma outra coisa que eu percebo é assim, eu vejo poucos alunos nossos ligados a atividades ligadas a agricultura, né (Vice-diretor).</i></p> <p><i>13. Eu vejo que tem um potencial na região...né, de, de, de desenvolver mesmo algum tipo de agricultura (Vice-direto).</i></p> <p><i>14. Mas, se você pesquisar aqui nos nossos alunos trabalhadores, a maior parte trabalha no comércio ou em prestação de serviços. São raros (Vice-diretor).</i></p>
				<p><i>15. Não, mas eu acho que tem um, uma auto discriminação, eu diria assim, deles mesmos (Vice-diretor).</i></p> <p><i>16. Eu acho que é isso que gera essa baixo-autoestima, né (Vice-diretor).</i></p> <p><i>17. Assim, eu acho que tem uma baixo-autoestima dos nossos alunos, né, em relação a isso: de ser da roça principalmente (Vice-diretor).</i></p>
			Representação da identidade rural pela professora: ideologia nos textos e contextos	<p><i>18. Assim, por exemplo, se eu falasse, ah, vocês é (sic) da roça? Eles diriam: Da roça é formiga (Vice-diretor).</i></p> <p><i>19. A resposta deles é essa: Da roça é formiga. “Eu não sou da roça”. Então, eu já ouvi isso entre eles mesmos (Vice-diretor).</i></p> <p><i>19. Muitos alegam não ter</i></p>

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub- categoria s</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
				<i>condição, não ter capacidade. Eu já ouvi isso de alunos, deles não encararem uma faculdade, uma universidade por não se sentirem preparados né (Professora).</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

---



## APÊNDICE G -SEGUNDA CATEGORIA

**Quadro 2 - Segunda Categoria – Unidade de registro e unidade de contexto**

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Exclusão social	B) Exclusão Social de Alunos Afrodescendentes na EJA	Racismo	Percepção da professora sobre racismo e discriminação no ambiente escolar	<p>1. A gente nunca deixa de não ver né. Aqueles racismo (sic) velado, que não são bem explícito, mas que a gente percebe né (Professora).</p> <p>2. Então, eu achei que isso era um absurdo né...porque eles tavam (sic) indo de encontro a eles mesmos. Mas agora assim, um racismo muito violento, aqui, eu nunca, nunca percebi não (Professora).</p>
		Discriminação		<p>3. Assim...de...de olhar, de rir, do...do cabelo, da própria pessoa por ela ser negra...e muito me admirou porque aqui temos muito negro (sic) em Vila Esmeralda, né.(Professora).</p> <p>4. Negro. Porque eu acho que são mais racistas ainda do que até outra pessoa, em relação ao próprio negro (Professora).</p> <p>5. Ah, o seu cabelo é duro, seu cabelo é feio, seu cabelo todo cheio de trança (Professora).</p> <p>6. Então, aquelas coisas que a gente vê que não é nem..não é nenhuma discriminação, é mais meninice né, por não entender as coisas, aí vão falando das outras pessoas sem ter nenhum...nenhuma noção, mas não uma ênfase muito forte (Professora).</p> <p>7. A gente tem que se adaptar a tudo, inclusive a cor. Não se adapta a pessoa com deficiência visual, deficiência</p>

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
				<i>física? Então tem que se adaptar com tudo, principalmente aqui em Vila Esmeralda né...que temos muitos negros (Professora).</i>
			Percepção dos alunos sobre discriminação e racismo	<p>8. <i>Eu me sinto, eu me ...quando eu assisto um filme assim, da desigualdade social, eu me sinto com uma vontade de... mudar, de alguma forma assim mudar (Aluno).</i></p> <p>9. <i>Eu acho interessante o inglês pra o áfrico (sic) porque... É, aqui no Brasil mesmo, quem fala mais inglês é branco e não negro (Aluno).</i></p> <p>10. <i>Eu acho interessante esse inglês aí ra o áfrico (sic). Daria oportunidade a ele. Daria oportunidade já que o preconceito é tanto com o áfrico né (Aluno).</i></p> <p>11. <i>Eu acho interessante o inglês aí. Porque se vê mais isso. Esses cursos de inglês se vê mais pessoas branco, parda (Aluno).</i></p> <p>12. <i>De alguma forma, assim, mudar o preconceito, entendeu? É... Racial (Aluno). Que vê mais pessoas brancas. Entendeu, eu acho interessante pra o áfrico também, se destaca também o áfrico né (Aluno).</i></p>

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Percepção sobre a praxis na EJA	C) Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Eja	Discurso Pedagógico	Controle social e relação de poder	<p>1. <i>Eu creio que sim, pelo número de alunos que vem procurar o curso, nem que seja pra ganhar só...pra fazer a matrícula e ganhar aquele cartão de...de besta né. Porque muitos se matriculam só pra isso...é verdade (Professora)</i></p> <p>2. <i>É porque já brincaram demais, não se interessaram muito de dia e tal, e aí acabam depois, quando chegam a uma certa idade, conseguem um emprego, aí vem pra noite, né, e aí, esse emprego também acaba gerando uma evasão, né, um ciclo que eles acaba (Professora).</i></p> <p>3. <i>Então, a autoestima deles tá lá em baixo. A motivação deles já vem de lá de trás assim, bem, assim, ninguém diz assim, “não vá você consegue. Você é uma pessoa que consegue ir adiante”. Eles se acham assim, inferiores, eu acho (Professora).</i></p> <p>4. <i>Uns são novos ainda, não terminam porque não querem, mas muitos assim por problemas assim pessoais mesmo, que não têm condição de seguir a diante, principalmente que a maioria são dona de casa, né, com filho. Aí, fica difícil (Professora).</i></p>
				<p>5. <i>Eu não sei a motivação desses meninos. Eles se sentem assim, abaixo, sei lá. Num é a questão...A palavra seria o que mesmo meu Deus?(Professora).</i></p> <p><i>Isso, a autoestima deles é muito lá embaixo, muito (Professora).</i></p>

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
		Planejamento pedagógico	<p>Inadequação</p> <p>Não Conexão com os parâmetros curriculares para EJA</p> <p>Conteúdo sobre as Relações Étnicorraciais e Históricas Africana e Afro-Brasileira</p>	<p>6. Mas a metodologia do EJA, eu não sei pra que lado vai. O pessoal: “não, faz desse jeito, não, é, você dá o conteúdo e vai explicando”. Mas eu vejo que não é isso, porque eles não tão indo, eles não tão avançando (Professora).</p> <p>7. Seria motivação a mais contra o racismo. Porque ia motivar mais, eles iam aprender mais sobre os negros, e ia diminuir...o racismo (Professora).</p>
		Conteúdos ideológicos	Tipos de textos veiculados: conteúdo social, étnico, político, cultural	8. Sinto falta de conteúdo sobre minha cultura e história nas aulas de inglês. É porque nem tá trabalhado esse texto que a gente identifica né, a nossa pessoa, a nossa imagem, não são trabalhados (Aluno).
				<p>9 .Nós ia mais focar mais no ensino, mais em nossa cultura, em aprender um pouco mais inglês (Aluno).</p> <p>10.Talvez a aula de inglês se torne mais interessante falando da nossa cultura, local. Inclusive do nosso né professora (Aluno).</p>
			<p>Percepção da aprendizagem de significados relevantes para o fortalecimento da cultura e identidade a partir do ponto de vista dos alunos</p> <p>Percepção sobre Motivação por parte dos alunos</p>	<p>11. Eu acho que talvez assim, uma aula que a gente tenha assim, que a gente lembre de alguma coisa (Aluno).</p> <p>12, Eu acho que talvez a gente consiga focar mais na aula de inglês (Aluno).</p> <p>13. Pelo menos no EJA, nunca usei não (Professora se referindo ao livro da EJA e planejamento).</p> <p>14. Eu vejo os povo falar em inglês, aí eu fico: “oh meu Deus, como é que fala inglês mesmo”? Porque os povo fala inglês, eu fico...esse povo fala inglês, eu quero falar, eu quero aprender a falar inglês também (Aluno).</p> <p>15. Não, os alunos não, mas a professora é gente boa. Ela sabe</p>

Tema	Categoria	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
				<p><i>explicar as pessoa (sic), é...faz de tudo pra gente aprender. A gente só não aprende porque a gente não tem força de vontade. Que se tivesse força de vontade conseguia. É...falta de interesse, entendeu. Poque se a professora conseguiu porque a gente não ia conseguir né? Se a gente estudasse, e tivesse força de vontade mesmo, a gente ia conseguir, como ela conseguiu também (Aluno).</i></p> <p><i>16. A maioria das pessoas, quando fala que vai estudar à noite, fala que a pessoa não aprende nada, porque ... é, a carga horária é menor (Aluno).</i></p> <p><i>É... e o ensino...É, diz que o ensino num<sup>39</sup> (sic) é igual...Do que pela tarde e pela manhã, diz que ensina menos (Aluno).</i></p> <p><i>Eu não, professora, depende da força de vontade da pessoa. É, se for uma carga horária... menos aprendo do mesmo jeito (Aluno).</i></p>

<sup>39</sup>Num, na no jargão dos adolescentes e jovens da área rural quer dizer *não*

## APÊNDICE I - RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Relação dos Objetivos, Questões da Investigação e Instrumentos de recolha de dado

**OBJETIVO GERAL** - Investigar se e como as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo socioconstrucionista de construção de identidades de estudantes afrodescendentes, do ensino público noturno, em uma escola rural, a partir da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contexto de exclusão social.

**QUESTÃO PRINCIPAL** - a forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa contribui para a construção identitária desses alunos, a partir da visão socioconstrucionista?

OBJETIVOS	QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	INSTRUMENTOS
1 - Analisar de que forma as práticas discursivas veiculadas, no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa, contribuem para um processo de construção identitária do público alvo	<p>A forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa contribui para a construção identitária desses alunos, a partir da visão socioconstrucionista?</p> <p>Se há contribuição, como ocorre esse processo de construção identitária?</p> <p>Como se dá essa contribuição?</p> <p>Mas, se não contribui, por quê?</p>	<p><b>Entrevista: Questões sobre a prática docente e os conteúdos veiculados nos textos utilizados para o ensino de língua inglesa, na perspectiva dos alunos</b></p> <p>3. Você considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes?</p> <p>37.3. Se elas contribuem, como você acha que ocorre esse processo de construção identitária? Como se dá essa contribuição?</p> <p>37.4. Se não contribuem, porque, em sua opinião, isso não acontece?</p> <p>38. Em sua opinião, existem conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) que influenciam na construção de identidades desses estudantes afrodescendentes?</p> <p>( ) SIM ( ) NÃO</p> <p>38.1. Se existem, quais, em sua opinião, são alguns desses conteúdos?</p> <p>39. Com que tipo de textos o/a vosso/a professor/a vos dá as aulas de língua inglesa: verbal escrito, verbal oral, imagético e escrito?</p> <p>40. Que tipo de conteúdo é discutido com vocês na sala de aula?</p> <p>41. Quais assuntos são trazidos nos textos de língua inglesa para a sala de aula?</p> <p>42. O/A professor/a produz textos dele/a mesmo para</p>

<p>2 - Verificar se, e, em que medida, o professor elabora a recontextualização dos discursos pedagógicos</p>		<p>trabalhar com vocês?</p> <p>43. São trazidos para sua sala de aula textos sobre diversidade cultural, étnica e social?</p> <p>43.1. Se o são, de que forma isso é feito?</p> <p>43.2. Se não são por que acha que isso não acontece?</p> <p>43.3. Em sua opinião os textos trazidos pelo/a professor/a e trabalhados na sala de aula consideram o contexto ideológico e cultural em que vocês, alunos, estão inseridos?</p> <p>43.4. Se sim, pode dar algum exemplo que se lembre de algum desses textos?</p> <p>43.5. Se acha que não, por que acha que isso não acontece?</p> <p>44. Em sua opinião o/a vosso/a professor/a relaciona as informações presentes nos textos estudados em sala de aula com os vossos referenciais sócio-históricos e culturais?</p> <p>44.1. Se acha que o faz, pode dar-me um ou mais exemplos que se lembre que ilustrem como essa relação é feita?</p> <p>44.2. Se não o faz por que razão acha que o/a professor/a não o faz?</p> <p>45. O/A vosso/a professor/a costuma desafiar-vos a construir sentidos dos textos analisado (a interpretarem os textos) a partir das vossas próprias concepções sócio-histórico e culturais?</p> <p>45.1. Se sim, qual é a vossa resposta a tal desafio?</p> <p>45.2. Se não faz esse desafio, por que acha que o/a vosso/a professor/a não o faz?</p> <p>46. Em sua opinião a leitura e discussão do/s texto/s na aula de inglês contribuem para a vossa formação como sujeitos mais conscientes da vossa pertença ao seio social, político e cultural de que fazem parte?</p> <p>47. Vocês acham que a idade de vocês e o turno de ensino podem interferir no sucesso ou insucesso de aprendizagem da língua inglesa?</p> <p>47.1. Se sim, por quê?</p> <p>48. Como são trabalhados os conteúdos de língua inglesa na sala de aula?</p> <p>49. Em sua opinião as formas linguísticas e materiais didáticos de ensino de língua inglesa são trabalhadas de forma a favorecer práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais de acordo com o que vocês entendem por suas identidades sociais?</p> <p>49.1. Se acha que sim, importa-se de dar um ou mais exemplos de como isso ocorre?</p> <p>49.2. Se acha que não, por que acha que não?</p> <p>50. Vocês assistem a vídeos na sala de aula? Se sim, que tipos de vídeos vocês assistem? Documentários, propagandas, relatos de vida, políticos?</p> <p>51. Alguma vez, já trabalharam com filmes sobre os heróis afrodescendentes de alguma parte do mundo, inclusive do Brasil na aula de inglês?</p> <p>52. Vocês já assistiram a algum filme em que a maioria dos atores é negra, na aula de inglês?</p>
---	--	---

		<p>53. Já tiveram a chance de sugerir temáticas para o trabalho de classe, na aula de inglês?</p> <p>54. Já fizeram alguma vez o trabalho de mudar a história de algum texto que vocês acharam que, de algum modo, desqualificava sua etnia, classe social ou cultura, na aula de inglês?</p> <p>55. Já discutiram algum vídeo ou filme sobre desigualdades sociais e étnicas, na aula de inglês?</p> <p>56. Alguma vez, vocês já tiveram a oportunidade de vivenciar uma discussão sobre o negro, sua relevante contribuição para a construção histórica do Brasil, na aula de inglês?</p> <p>57. Vocês têm acesso a textos sobre a cultura africana, sua ancestralidade e importância no mundo, na aula de inglês?</p> <p>58. Você se sente excluído/a da sociedade de alguma forma? Se sim, como isso ocorre?</p> <p>59. Você acha que vocês são tratados com dignidade e respeito, enquanto estudantes afrodescendentes?</p> <p>60. Você se identifica com os personagens dos textos trabalhados em sala?</p> <p>60.1. Se sim, ode dar um ou mais exemplos de algum/uns desses personagens?</p> <p>60.2. Se não, por que não se identifica</p> <p>61. O que você acha do ensino e aprendizagem de língua inglesa para os estudantes afrodescendentes?</p> <p>62. O quê você gostaria de discutir nas aulas de língua inglesa? Que temas de seu cotidiano interessariam como textos para o aprendizado da língua?</p> <p>63. O/A professor/a já trabalhou alguma vez com a cultura popular da região, por exemplo, samba de roda, capoeira, festa de reis, etc?</p> <p>63.1. Se sim, pode dar alguns exemplos?</p> <p>63.2. Se isso nunca ocorreu, ou ocorreu muito raramente, por que acha que o/a professor/a não faz esse trabalho?</p> <p>64. O/A professor/a já trouxe textos sobre a produção de artigos de artes de sua região? Como artesanato, literatura de cordel, produtos feitos de palha, etc?</p> <p>64.1. Se sim, pode dar alguns exemplos?</p> <p>64.2. Se isso nunca ocorreu, ou ocorreu muito raramente, por que acha que o/a professor/a não faz esse trabalho?</p> <p>65. O/A professor/a já trabalhou algum texto sobre Maria Quitéria? Alguém, nesta sala, sabe quem foi Maria Quitéria?</p> <p>66. Alguma vez vocês já estudaram sobre a vida de Maria Quitéria, heroína nacional, nascida nessa região na aula de língua inglesa?</p> <p>66.1. Se sim, pode dizer-me o que estudaram? Se sim, acha que esse estudo foi importante para vocês e porquê?</p> <p>66.2. Se não estudaram por que acha que isso nunca aconteceu?</p> <p>67. Alguma vez, você já se imaginou falante e leitor na língua inglesa?</p>
--	--	--



		<p>68. Você acha que pode aprender a falar inglês algum dia?</p> <p>68.1. Se sua resposta for sim, Na escola ou fora dela?</p> <p>68.2. Se sua resposta for não, qual seria a razão?</p> <p>69. Você acha que a língua inglesa pode ajudá-lo/a a mudar de vida? De perspectiva de trabalho, de mudança social, etc?</p> <p>69.1. Se sim, de que forma?</p> <p>69.2. Se não, porquê?</p> <p>70. Você considera o/a professor/a motivada para o trabalho de ensino com vocês?</p> <p>71. Alguma vez, vocês já estudaram sobre culturas dos países de língua inglesa como: Índia, África do Sul, Jamaica e Guiana, nas aulas de inglês?</p> <p>72. Você se vê como sujeito ativo e representado no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, através dos textos e seus discursos veiculados nas aulas?</p> <p>72.1. Se sim, pode dizer-me de que forma isso ocorre?</p> <p>72.2. Se não por que não se vê representado nesses textos e discursos?</p> <p>73. Por fim, considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa ocorridas em vossa sala de aula contribuem para o processo de construção das vossas identidades enquanto estudantes afrodescendentes?</p> <p>73.1. Se considera que sim, pode dizer-me porque considera que tal processo de construção identitária ocorre e como ele ocorre?</p> <p>73.2. Se considera que não, por que razão/ões esse processo não se dá?</p>
<p>3 - Avaliar, até que ponto, os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos), materiais didáticos de ensino de língua inglesa, trabalhados na EJA, contemplam práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais de acordo com a posição socio-construcionista</p>	<p>Como são trabalhados os conteúdos, formas linguísticas e materiais didáticos no ensino de língua inglesa na escola, de forma a promover práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais de acordo com a posição socioconstrucionista?</p>	<p><b>Diário de campo</b></p> <p><b>Questões sobre a prática docente e os conteúdos veiculados nos textos utilizados para o ensino de língua inglesa na perspectiva do professor</b></p> <p>28. Género:</p> <p>29. Idade</p> <p>30. Qual é a sua formação académica</p> <p>31. Há quantos anos é professor/a?</p> <p>32. Há quantos anos é professor/a de língua inglesa?_</p> <p>33. Há quantos anos é professor/a no ensino noturno?</p> <p>34. Há quantos é professor/a de língua inglesa no ensino noturno?</p> <p>35. Você considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de estudantes afrodescendentes?</p> <p>8.1 Se elas contribuem, como ocorre esse processo de construção identitária? Como ocorre essa contribuição?</p> <p>8.3 Se não contribui, porquê, em sua opinião, isso não acontece?</p>

		<p>36. Você acha que a idade dos alunos e o turno de ensino podem interferir no sucesso ou insucesso de aprendizagem da língua inglesa?</p> <p>37. As formas linguísticas e materiais didáticos de ensino de língua inglesa são trabalhados de forma a favorecer práticas discursivas que determinem a construção de identidades sociais?</p> <p>10.3 Se são nos diga como são trabalhadas/os nesse sentido?</p> <p>10.4 Se não são trabalhadas/os porque não são?</p> <p>11 Existem conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) que influenciam na construção de identidades desses estudantes?</p> <p>11.1 Se existem, quais são alguns desses conteúdos?</p> <p>12 Com que tipo de textos você ministra aulas de língua inglesa: verbal escrito, verbal oral, imagético e escrito?</p> <p>13 Você usa alguma/s estratégia/s para a compreensão de leitura?</p> <p>13.1 Se sim me diga qual/quais, por favor, e explique a/s razão/ões para o uso dessa/s estratégia/s?</p> <p>13.2 Se não usa, dê, por favor, a razão para o não uso de estratégias.</p> <p>14 A partir de que linha teórica você fundamenta seu trabalho com texto?</p> <p>15 Que metodologia você utiliza para trabalhar os textos em sala de aula?</p> <p>16 Como se sabe, as escolas públicas, geralmente, não adotam livro didático de língua estrangeira, com quais recursos você trabalha para contemplar a habilidade de compreensão escrita em língua inglesa?</p> <p>17 Que critérios você usa para selecionar os textos usados em sala de aula?</p> <p>18 No momento da seleção dos textos, você considera o contexto ideológico e cultural em que seus educandos estão inseridos?</p> <p>18.1 Se sim, pode dizer por que o faz?</p> <p>18.1.1 E pode dar algum exemplo de algum desses textos?</p> <p>18.2 Se não considera, porque não considera?</p> <p>19 Quando você utiliza textos com imagens, que informações étnico-raciais e culturais tais imagens representam?</p> <p>20 Você analisa criticamente o conteúdo ideológico desses textos?</p> <p>21 Você relaciona as informações presentes nos textos estudados em sala de aula com os referenciais sócio-históricos e culturais de seus educandos?</p> <p>21.1 Se o faz, por que o faz e como essa relação é feita?</p> <p>21.2 Se não o faz por que razão não o faz?</p> <p>22 Você usa alguma atividade lúdica com questões abertas para discussão como pré-leitura?</p> <p>23 Você julga que os alunos passam a ter consciência de sua pertença ao contexto social local através das leituras dos textos e seus conteúdos ministrados nas aulas de inglês?</p> <p>24 Em sua opinião, os alunos apenas codificam as intenções dos autores dos textos que eles leem ou, de fato, fazem interpretações críticas dos conteúdos apresentados?</p> <p>25 Costuma desafiar os seus educandos a construir sentidos do texto analisado a partir das suas próprias concepções sócias históricas e culturais?</p> <p>25.1 Se sim, qual é a resposta de seus educandos a tal desafio?</p>
--	--	--

		<p>25.2 Se não faz esse desafio, por que não faz?</p> <p>26 Considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de língua inglesa contribuem para o processo de construção de identidades de seus estudantes afrodescendentes?</p> <p>26.1 Se considera que sim, pode dizer-me porque considera que tal processo de construção identitária ocorre e como ele ocorre?</p> <p>26.2 Se considera que não, por que razão/ões esse processo não se dá?</p> <p>27 Como você se autoavalia quanto à prática docente? Assinale as assertivas que descrevem o seu status:</p> <p>( ) tenho consciência de tudo que faço em sala de aula</p> <p>( ) tenho dificuldades para me comunicar devidamente com meus alunos</p> <p>( ) não me sinto segura com relação ao domínio metodológico</p> <p>( ) nunca tenho certeza sobre o sucesso da aprendizagem</p> <p>( ) com muita frequência tenho sucesso no resultado das atividades</p> <p>( ) sempre tenho receio de estar errada</p> <p>( ) tenho dificuldades para selecionar os conteúdos, especialmente textos</p> <p>( ) tudo que faço dá certo</p> <p>( ) não me sinto motivado/a para trazer inovações em termos de conteúdo ou metodologias</p> <p>( ) não sei como inovar ou atualizar a prática docente com vistas a inserir conteúdo étnico-racial.</p>
	Quais são os conteúdos ideológicos subjacentes aos textos verbais e imagéticos (orais e escritos) que circulam em sala de aula, por alunos (as) e professores (as) que influenciam na construção de identidades desses estudantes?	<p><b>Perspectiva da professora de língua inglesa,</b> da turma da EJA, onde os sujeitos da pesquisa se inserem.</p> <p>53. Em sua escola, são estimulados estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e História? Se isso ocorre, como é desenvolvido?</p> <p>54. É estimulado estudos sobre Cultura Africana e afro-brasileira que proporcionem condições para que os professores, gestores e funcionários formem grupos de estudos sobre a temática? Se isso ocorre, como é realizado?</p> <p>55. Alguma vez, a senhora já fez solicitação à direção da escola para que essa se dirigisse ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática? Se sim, foi atendida? Se não fez, quais foram as razões para não fazê-lo?</p> <p>56. A senhora, enquanto professora desta escola, já encaminhou solicitação à direção para que essa encaminhasse documento legal ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnicorraciais? Se não, por que não? Se já o fez, quais foram as orientações recebidas? Quais foram os resultados do uso de tal material?</p>

		<p>57. A senhora já detectou casos de racismo na escola? Se sim, como isso ocorreu?</p> <p>58. E com relação ao EJA, especificamente, já aconteceu algum caso? A senhora poderia relatar com detalhes?</p> <p>59. E quanto ao preconceito e discriminação nas dependências da escola, a senhora já presenciou alguma manifestação de alguém?</p> <p>60. Pode descrever a situação em que alguém foi discriminado, com alguma ênfase para algum dado?</p> <p>61. Como a senhora combateu os casos de discriminação racial, caso ele tenha ocorrido?</p> <p>62. Que medidas a senhora tomou para resolver o caso de racismo?</p> <p>63. A senhora estimula e convida seus colegas professores a organizar eventos culturais de raízes africanas e afrobrasileira na escola ou na comunidade em que ela está inserida? Se não, por que não? Se, sim, como tem feito isso?</p> <p>64. A senhora tem conhecimento do ProInfo? Já solicitou alguma orientação junto à direção para sua escola? Alguma vez, a senhora já teve oportunidade de se utilizar do ProInfo?</p> <p>65. A sua escola tem acesso ao Núcleo de Tecnologia Educacional? Se, sim, que tipo de suporte obteve e como isso impactou no desempenho de seu trabalho na língua inglesa?</p> <p>66. Enquanto professora de inglês da EJA, a senhora já utilizou ou utiliza as informações sobre o programa intitulado: <i>um computador por turma</i>?</p> <p>67. Os seus alunos receberam tablets e a escola orientações para usá-lo?</p> <p>68. A sua escola implantou o programa: banda larga nas escolas (PBLE)? Se, sim, como tem se efetivado seu uso e quais são os resultados observados no desenvolvimento dos alunos se esse recurso foi usado para dar suporte às aulas de inglês?</p> <p>69. A comunidade participa do projeto político pedagógico da escola? Se, sim, de que forma?</p> <p>70. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com o objetivo de respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades sociais. Existe algum projeto ou programa instituído por essa secretaria aqui em sua escola?</p> <p>71. A senhora já fez alguma solicitação a essa secretaria para</p>
--	--	--

		<p>ter subsídios ou orientações para desenvolver algum projeto voltado para a valorização da diversidade e cultura rural criado pela escola?</p> <p>72. Alguma vez a sua escola já fez alguma atividade de cunho cultural voltado para a comunidade com a participação desta? Se, sim, qual foi a atividade e como ela influenciou na construção da cidadania e autoestima dos alunos, sobretudo, aqueles de descendência afro-brasileira?</p> <p>73. Algum aluno seu da EJA já conseguiu ser aprovado em um curso universitário ou técnico superior em algum instituto federal ou estadual? Se, sim, quantos? Em quais cursos?</p> <p>74. Qual é a margem de evasão escolar para os alunos da EJA?</p> <p>75. Quantos terminam todos os ciclos a cada ano?</p> <p>76. Quais seriam as explicações para aqueles que não terminam?</p> <p>77. A senhora considera que sua escola e o curso da EJA conseguem impactar sua comunidade positivamente? De que forma? Se negativamente, como?</p> <p>78. Algum aluno/a da EJA já participou do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA?</p>
4 - Identificar, até que ponto, o vínculo de pertença a um contexto de exclusão social implica o ensino e aprendizagem de língua inglesa pelos estudantes afrodescendentes	Como o vínculo de pertença a um contexto de exclusão social implica o ensino/aprendizagens de língua inglesa pelos estudantes afrodescendentes?	<p><b>II – Opinião sobre a disciplina de Inglês - ALUNOS</b></p> <p>1-Sempre que me refiro à aula de inglês, sinto grande prazer porque tenho uma grande oportunidade de aprendizagem. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>2-Julgo que os meus interesses na aula de inglês sejam importantes para minha satisfação pessoal e aprendizagem. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>3-Eu me sinto orgulho/a quando digo para outras pessoas que estudo outra língua. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>4-A minha professora/O meu professor realmente inspira o melhor de mim para o meu progresso na aprendizagem. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>5-Eu me sinto feliz por ter escolhido o turno da noite para estudar.( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>6-Eu realmente me interesso pela língua inglesa. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>7-Para mim esta disciplina é a melhor de todas. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p>

		<p>8-Sinto-me muito à vontade para realizar as tarefas de inglês na sala. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>9-Sinto que sou respeitado e compreendido pela professora quando tenho dificuldades em algo. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>10-Escrava quatro palavras muito usadas por si e por seus pais, amigos e vizinhos no seu dia-a-dia:</p> <p>11-Essas palavras são utilizadas pelo/a professor/a na sala de aula para ensinar inglês. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>12-Escrava as quatro palavras, ou conjunto de palavras, que melhor identificam a sua cultura, o seu dia-a-dia (Por exemplo: fábrica, shopping, candomblé, roça, etc.)</p> <p>13.Essas palavras, ou conjunto de palavras, são utilizados pelo/a professor/a na sala de aula para ensinar inglês.( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>14. Eu realmente acho que os textos trabalhados na disciplina de inglês são relevantes e nos ensinam sobre nossas vidas. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco</p> <p>15. A aprendizagem de leituras e textos que nos façam entender as coisas que ocorrem em nosso meio social tem um imenso significado para mim</p> <p>16. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco</p> <p>17. As minhas aulas de inglês têm atividades interativas, algumas dinâmicas, por exemplo, com relação a conteúdos culturais de nossa região.</p> <p>18.( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>19. Eu fico irritado com as aulas de inglês porque não vejo sentido no que fazemos. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco</p> <p>20. Meu/minha professor/a me incentiva a continuar a aprender inglês. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>21. O/A professor/a traz vídeos interessantes sobre cultura africana, heróis africanos, curiosidades de outros povos que falam inglês como língua oficial ou semi-oficial. ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>22. O aprendizado da língua inglesa pode trazer grandes benefícios para minha vida, no campo profissional e pessoal. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco</p> <p>23. Os meus colegas valorizam as aulas de inglês, assim como eu. ( ) sim ( ) não ( ) um pouco</p> <p>24. O/A professor/a traz para a sala de aula exemplos que têm a ver com as nossas vidas para ensinar o inglês? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes</p> <p>25. Penso que o inglês só pode ser estudado por pessoas com boa condição financeira.</p>
--	--	--

		<p>( ) sim            ( ) não            ( ) um pouco</p> <p>26. Eu acho que os alunos da escola pública tem capacidade de aprender inglês. ( ) sim            ( ) não            ( ) um pouco</p> <p>27. Sinto falta de conteúdos sobre minha cultura e história nas aulas de inglês. ( ) sim    ( ) não    ( ) um pouco</p> <p>28. Os textos utilizados nas aulas trazem discursos políticos e críticos.            ( ) sim    ( ) não    ( ) às vezes</p> <p>29. Os textos utilizados nas aulas de inglês trazem informações irrelevantes que não se conectam com nossas vidas e expectativas.            ( ) sim    ( ) não    ( ) um pouco</p> <p>30. As aulas de inglês são criativas e dinâmicas.            ( ) sim    ( ) não            ( ) um pouco</p> <p>31. Sinto me desmotivado/a nas aulas de inglês.            ( ) sim    ( ) não            ( ) às vezes</p> <p>32. Eu me sinto representado/a nos contextos ilustrados nos textos que são trazidos pelo/a meu(minha) professor/professora para a aula de inglês. ( ) sim    ( ) não    ( ) às vezes</p> <p>33. Eu acho que o/a professor/a nos acha muito limitados e sem interesse pelos conteúdos. ( ) sim            ( ) não            ( ) às vezes</p> <p>34. Eu acredito que o/a professor/a vê em nós grande potencial para aprender inglês. ( ) sim            ( ) não            ( ) às vezes</p> <p>35. Eu entendo porque tenho que estudar inglês e a cultura de língua inglesa. ( ) sim            ( ) não            ( ) às vezes</p> <p>36. Acho minha professora de inglês/meu professor indiferente ao meu aprendizado. ( ) sim            ( ) não            ( ) às vezes</p>
5 – Mapear o perfil socioeconômico dos estudantes		<p><b>I. DAS OS PESSOAS: FAMILIARES</b></p> <p>Local onde nasceu:</p> <p>Local onde reside</p> <p>SEXO: ( ) Masculino    ( ) Feminino</p> <p>IDADE: -----</p> <p>Possui filhos: a. ( ) SIM    b. ( ) NÃO    c. Se Sim, Qtde: _____</p> <p>Quantas pessoas residem na sua casa? _____</p> <p>Quantos trabalham? _____</p> <p>1 Se você trabalha, seu emprego é: a. ( ) Formal, carteira assinada    b. ( ) Informal</p> <p>c. ( ) Só ajuda a família, não recebe por isso</p>

		<p><b>2 Qual a sua posição na família?</b>  a. <input type="checkbox"/> Sustenta a casa      b. <input type="checkbox"/> Esposo/a      c. <input type="checkbox"/> Filho/a  d. <input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p><b>3 ASSINALE COM UM X A Situação Familiar respeitante ao seu caso:</b>  (...) Casado/a(...) Solteiro/a(...) Divorciado/a(...)  Outra situação. Indique qual: _____</p> <p><b>4 ASSINALE COM UM X A RENDA RESPEITANTE AO SEU CASO ATUAL:</b>  <input type="checkbox"/> menos de 1 salário mínimo; <input type="checkbox"/> 1 salário mínimo (  ) mais de 1 salário mínimo</p> <p><b>5 ASSINALE COM UM X A RENDA RESPEITANTE AO SEU CASO ANTES DE ENTRAR PARA O CURSO:</b>  <input type="checkbox"/> menos de 1 salário mínimo; <input type="checkbox"/> 1 salário mínimo  <input type="checkbox"/> mais de 1 salário mínimo</p> <p><b>6 ASSINALE COM UM X A sua situação profissional atual?</b>  (...) Trabalhador por conta de outro (empregado) ). Indique qual é o seu emprego: _____  (...) Trabalhador por conta própria (patrão) Indique qual a sua atividade: ____  (...) Desempregado  (...) Outra situação: _____</p> <p><b>7 Qual era sua situação profissional quando entrou para o seu Curso?</b>  (...) Trabalhador por conta de outro (empregado). Indique qual é o seu emprego: _____  (...) Trabalhador por conta própria (patrão). Indique qual a sua atividade: _____  (...) Desempregado  (...) Outra situação: _____</p> <p><b>8 Indique com um x nível de instrução dos seus pais:</b>  <b>8.1. Dados relativos ao seu pai:</b>  1-(...) Analfabeto  2-(...) Alfabetizado funcional  3-(...) Ensino Fundamental I completo  4-(...) Ensino Fundamental II completo  5-(...) Ensino Fundamental I incompleto  6-(...) Ensino Fundamental II incompleto  7-(...) Ensino Médio incompleto  8-(...) Ensino Médio completo  9-(...) Outro nível de instrução: _____</p> <p><b>8.2. Dados relativos à sua mãe</b>  1-(...) Analfabeta  2-(...) Alfabetizada funcional  3-(...) Ensino Fundamental I completo  4-(...) Ensino Fundamental II completo  5-(...) Ensino Fundamental I incompleto      6-(...) Ensino Fundamental II incompleto</p>
--	--	---



		<p>7-(...) Ensino Médio incompleto  8-(...) Ensino Médio completo  9-(...) Outro nível de instrução: _____</p> <p><b>9. Qual a profissão atual do seu pai, ou caso já não tenha pai, qual foi a sua profissão?</b> _____</p> <p>10. Qual a profissão atual da sua mãe, ou caso já não tenha pai, qual foi a sua profissão?</p> <p><b>11. Tem alguém empregado, com carteira assinada, em sua casa?</b> ( ) SIM ( ) NÃO</p> <p><b>12 Recebe Bolsa Família?</b>( ) SIM ( ) NÃO  2.2.1 Se sim, quantos beneficiários há em sua casa? ____ Quanto recebe? – R\$ _____</p> <p><b>13 Sua família é produtora rural?</b> ( ) SIM ( ) NÃO</p> <p><b>14 Se sua família é Agricultora, a produção é:</b>a( ) Para auto-sustento b( ) Para auto-sustento e para vender c ( ) Outro ____</p> <p><b>15 Tem acesso a ajuda do governo para a produção rural?</b> ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Às vezes  <b>Se sim:</b>  a. ( ) Crédito b. ( ) Capacitação c. ( ) Isenção de impostos ( ) Às vezes.</p> <p><b>16 Como vende a produção:</b>  a. ( ) Barraca na feira b. ( ) Vende em casa c. ( ) Vende no carrinho de mão  d. ( ) Vende na rua e. ( ) Outros _____</p> <p><b>17Produtos que comercializa:</b></p> <p><b>3 HABITAÇÃO</b></p> <p>3.1- Sobre sua residência:  a ( ) Própria b ( ) Financiada c ( ) Alugada d ( ) Empréstada</p> <p>3.2- Característica da sua residência – complete com as <b>quantidades</b> de cômodos  a ( ) sala  b ( ) copa  c ( ) cozinha  d ( ) quarto  e ( ) sanitário dentro da casa  f ( ) sanitário fora da casa  g ( ) varanda  h ( ) quintal  i ( ) Outros _____</p> <p>3.3- Eletrodomésticos – <b>assinale</b> o que possuir  j. ( ) TV  k. ( ) Antena parabólica  l. ( ) Geladeira  m. ( ) Freezer  n. ( ) Fogão a gás, com forno  o. ( ) Fogão a gás, sem forno  p. ( ) DVD  q. ( ) Celular  r. ( ) Outros</p>
--	--	---

		<p><b>3.4- Possui Água encanada?</b> – ( ) SIM ( ) NÃO</p> <p>Se não:</p> <p>( ) pega água em reservatório próprio – de concreto</p> <p>( ) pega em reservatório coletivo – de concreto</p> <p>( ) pega água em fonte</p> <p>( ) Outros _____</p> <p>3-5 A água que utiliza é tratada? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Não sei</p> <p>3-6 Possui rede pública de esgoto? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Não sei</p> <p>3-7 O caminhão do lixo passa frequentemente? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Não sei</p> <p>3-8 Se não, o que faz com o lixo? ( ) queima ( ) enterra ( ) joga no mato ( ) joga no lixão ( ) outros</p> <p>3-9 Qual o tipo de lazer que existe na sua localidade?</p> <p>3-10 Quais as festas típicas da sua localidade?</p> <p>3-11 Você participa das festas típicas da sua localidade? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Às vezes</p> <p>3-12 Você gosta das festas típicas da sua localidade? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Um pouco</p> <p>3-13 Você gosta de morar na sua localidade? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Um pouco</p> <p>3-14 Você pretende continuar morando aqui? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Não sei</p> <p>3-15 Você gosta da sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Um pouco</p> <p>3-16 O que você acha do ensino na sua escola?</p> <p>3-17 Você pretende continuar os estudos? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Não sei</p> <p>3-18 Se não pretende continuar, qual a razão? _____</p> <p>3-19 Se sim, Você já sabe o curso que vai fazer? ( ) SIM ( ) NÃO</p> <p>3-20 Se não sabe, por que?</p> <p>3-21 Se sabe, qual o curso?</p> <p>3-22 Você tem perspectiva de futuro? ( ) SIM ( ) NÃO</p> <p>3-23 Se sim, quais suas perspectivas de futuro?</p> <p>3.24 – Você considera que tem <b>potencial</b> para atingir seus objetivos futuros? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Um pouco</p> <p>3.25 - Você considera que tem <b>condições</b> para atingir seus objetivos futuros? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) Um pouco</p>
--	--	--



## APÊNDICE J - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS ALUNOS, DA PROFESSORA E DO VICE-DIRETOR

### Entrevista transcrita de aluno– 01

*Começou. Entrevista, continuação das entrevistas na escola, é... Da EJA, onde trabalhamos com o EJA. Agora vamos gravar as respostas da entrevistada:*

*A primeira pergunta foi explicada, mas eu vou retomar pra você pensar e dar sua resposta.*

**1.0. Você considera que as práticas discursivas no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa contribuíram para o processo de construção e de identidade de estudantes afro-descendente? Como eu expliquei a você: tudo que você, como vocês trabalham na sala, os textos tanto orais ou escritos, as formas como são apresentadas, e como vocês respondem a eles, contribuem pra formação identitária?**

Contribui porque assim, às vezes a gente precisa, chega a algum lugar, tem alguma coisa em inglês, escrito em inglês, e aí aproveita as aulas que a gente se identifica, que é o quê que tá dizendo ali né.

**1.1. Sim. E essas, essas lições, os textos, a forma como elas acontecem ajudam a você a se identificar como sujeito afrodescendente? Cê se sente parte desse processo?**

Não.

**1.2. Você tem assim algumas ilustrações, exemplos que tem a ver com a realidade social de vocês?**

Não.

**1.3 E por que não?**

Não, porque é...

**1.4. Em sua opinião.**

Não, não identifico a gente com esse, esse inglês aí não. Não identifico muito com isso aí não.

**2.0. Tá. O que... mais uma perguntinha aqui. Que tipo de conteúdo é discutido na sala com vocês?**

É, verbo. Ela ensina, fala muito sobre verbos.

**2.1. E que assuntos são trazidos nos textos de Língua Inglesa?**

Que assuntos?

**2.2. É. O texto de Inglês traz que tipo de tema?**

Umm.

**2.3. Vocês têm muito... vocês trabalham com texto?**

Trabalha, trabalha sim com texto, mas, é... Mas, mas pra lembrar assim, não sei muito não.

**2.4. Tá. Qual foi a última vez que vocês trabalharam com um texto que deixou você bem marcada, bem feliz e motivada?**

(risos) A última vez que a professora trabalhou, trabalhou com o texto foi o quê? Duas pessoas conversando.

*Um diálogo.*

Foi um diálogo sobre roupa, sobre...

*Ah.*

Sobre roupa. Duas meninas conversando sobre roupa.

*O que sobre essas roupas?*

Era perguntando as cores...

*As cores? Ah, tá.*

Perguntando as cores da roupa de Pedro, a cor da roupa de Maria.

*E você, você achou o que desse texto, da ideia desenvolvida nele?*

Achei interessante. Eu sempre acho a aula de Inglês assim interessante porque, às vezes, a gente aprende assim, a pronunciar.

*2.5. O professor produz texto dele mesmo? Ele, ele...*

(sirene)

## Entrevista transcrita de aluno– 02

*Paramos por causa do, da sirene da escola.*

*2.6. Olha, são trazidas pra sua aula textos sobre diversidade cultural, sobre a diversidade étnica, sobre raça, sobre cultura dos afrodescendentes ou de outras culturas? Textos em inglês?*

Não, a gente ainda não teve. Ela ainda não deu esse assunto aí sobre racismo não.

*3.0. Tá. Vocês, você acha que a idade de vocês, é, e o ensino noturno podem interferir no sucesso ou insucesso, que pode atrapalhar ou ajudar na aprendizagem de Língua Inglesa, o fato de estar estudando à noite e com a idade que vocês têm?*

Eu não acho que atrapalha não, viu. Eu não acho que, não acho que impede em nada não.

*3.1. E por que não?*

Porque vai do interesse né professora. Vai independente de ser de manhã ou de tarde, vai do interesse do aluno, querer aprender.

*4.0. Uhum. Como são trabalhadas as, as, as unidades linguísticas? Tipo assim, os assuntos de inglês?*

Como é trabalhado?

*4.1. Hamm. De que forma que vocês aprendem os assuntos da gramática, por exemplo?*

Aprende mais a professora explicando assim na sala, falando.

*4.2. E, como é a participação de vocês?*

Ah, ah... Como é a participação?

*Uhum.*

Quando tem algum nome assim, que a gente não tá entendendo muito bem e pergunta a ela (risos) ou então tá pronunciando assim de uma forma errada, e ela vai e explica que é de outro jeito.

*Tá bom. Eu vou continuar com, agora entrevistando outra aluna.*

É ela.

Eu?

## Entrevista transcrita de aluno– 03

Feita em dupla (X é um aluno e

Y é outro)

*Vamos dar continuidade a sua entrevista.*

**1.0. Olha, quais são os conteúdos, assim, ideológicos que você percebe nos textos tanto escritos quanto imagéticos, assim texto em forma de imagem que circulam na sala de aula. Tipo assim, o que, o que que seria o controle ideológico? Quais são as ideias que estão por trás daquele texto que você... que vocês trabalham? Tipo assim: o texto sobre as roupas, as cores, tem alguma ideia outra além de tratar de cores?**

X- É porque fica mais explicativo. É, alguns nomes que, é, nós mesmos já conhecemos. Aí, a professora mesmo explica os nomes, quando eu mesmo não sei, eu pergunto a ela ou senão ela explica.

**1.1. Então vocês trabalham com vocabulário sempre a partir de um texto, é assim?**

X- Isso.

**E com a aula expositiva da pró?**

X- É. Sempre ela responde a primeira questão pra saber um pouco mais, pra saber responder o resto.

**2.0. Sim. Bem... você alguma vez já trabalhou com alguma personalidade importante da história nacional, ou local afrodescendente? Já trabalhou alguma vez com algum herói negro nas provas de aulas de Língua Inglesa ou em algum texto, ou em filme?**

X- Não, em inglês ainda não.

**2.1. Você gostaria que .... de trabalhar assim?**

X- Sim professora.

**2.2. E por quê?**

X- É... É bom que a gente aprende um pouco mais um Inglês (...)

**3.0. Aham. Bem. Alguma vez vocês já assistiram filme? Sobre documentários, propagandas, qualquer tipo de filme em inglês e depois discutiram em português sobre a ideia deles?**

X- Não...

**Ainda não.**

X- A gente assisti em português.

**Mas na aula de Inglês?**

**Vocês já assistiram algum filme em que a, a maioria dos atores é negra?**

X- Eu já.

**E qual foi o filme?**

X- Eu não lembro não, pró.

**Mas foi aqui na sala?**

X- Não.

**Ah, fora da escola...**

X- Não, já assisti ne (sic) colégio também, mas não foi nesse, né?

**Ah, mas tu não lembra não?**

X- Não...

**Foi “Cor Púrpura”?**

X- Cor “Púrcura”? (sic)

**Púrpura.**

X- Púrpura? Num lembro não, eu sei que era um filme que tinha mais negros.

**Ah... E qual era a mensagem?**

X- Qual era a mensagem do filme?

**É, é...**

X- Era um filme, assim, era sobre história, foi um filme na aula de História, entendeu?

*Ah... (...)*

X- É.

*Mas você gostou da experiência de ter assistido esse filme?*

X- Gostei.

*Ah...*

X- Porque eu lembro do filme, porque...

*(risos)*

Y- Foi divertido assistir o filme, eu acho que a mensagem que passou, foi divertida, e aí a gente fica lembrando.

**4.0. Então outra pergunta para, obrigada, para Ariane? É... Alguma vez vocês já sugeriram ideias para as aulas de Inglês, já sugeriram assuntos pra aula de Inglês?**

X- Não, professora.

*Não? Por que não?*

*(...)*

**5.0. E vocês já, alguma vez, fez algum trabalho... Assim, tiveram algum trabalho que vocês pudessem mudar o texto (sic)... Mudar a história do texto?**

*Já fizeram algum tipo de trabalho em que vocês pudessem mexer com a história?*

X- Ainda não. Só mudar os nomes da ... do personagem, só.

*Ah (risinho) Vocês gostariam de mudar a história?*

X- Sim, professora.

*Assim, pra que rumo? Que tipo de história vocês colocariam no que vocês já viram?*

*(...)*

*Tudo isso na aula de Inglês!*

*(...)*

*Pode falar, outra pessoa pode falar. Fiquem à vontade.*

**6.0. Alguma vez vocês já discutiram algum vídeo sobre desigualdades sociais e raciais?**

X- Eu já, só na... na aula de Sociologia, mas em Inglês ainda não.

**6.1. De Inglês não. Gostaria de ver isso na aula de Inglês também?**

X- Sim.

**6.2. E por quê? O que você acha, que é interessante?**

X- Eu acho, professora, porque já aprendeu um pouco em português, podia aprender um pouco mais em inglês.

**6.3. Uhum. É, e como esse tipo de assunto... é... mexe com vocês, no sentido de modificar a forma de pensar de vocês, ou não modifica?**

X- A forma de pensar sobre a vida, sobre os problemas...

**G- Esses tipos de filmes fazem você pensar diferente?**

X- Faz.

*E de que forma?*

*(...)*

*Outra pessoa pode falar.*

X- O filme, como assim, pró?

*Como o que você assistiu sobre desigualdades sociais e raciais.*

X- Ah...

*Lembra o nome do filme?*

X- Se faz pensar diferente?

*Sim, depois que assiste o filme, como é que vocês se sentem, como é que se vêem?*

X- Eu me sinto, eu me ... quando eu assisto um filme assim, da desigualdade social, eu me sinto com uma vontade de... mudar, de alguma forma assim mudar ...

*Uhum.*

X- De alguma forma, assim, mudar o preconceito, entendeu? É... Racial, é...

*7.0. Vocês acham que vocês a... tem, assim, é... Vocês são excluídos, vocês se sentem... é... Ahn, prejudicados por estarem estudando numa escola pública e por serem negros, no ensino noturno?*

X- Se eu me sinto excluída?

*Sim.*

X- Não.

*Se sentem assim... Ahn... discriminados?*

X- Eu não, professora, porque todos são iguais.

*(...) Então você tem essa... Essa... é... a ideia confortável de que vocês são bem acolhidos pelos colegas, pelos da escola...*

X- Uhum.

*Isso é muito importante.*

X- É...

*Muito, muito. Porque tem lugar de que os alunos não são assim, realmente...*

*(...)*

*Essa escola eu sempre admirei, sempre. Conheço muito tempo.*

X- É...

*Os alunos sempre falam muito bem daqui.*

X- Me sinto excluída não. (...) escola eu nunca me senti excluída, não. Eu estudo aqui desde da 5ª série...

*Oh, que bom, né?*

*Bem. Ah, e o que faz vocês se sentirem assim, seguros e motivados pra continuarem acreditando que vocês vão avançar?*

X- O que me...

*Aham.*

X- (...) me faz sentir motivada pra avançar é... Ah, um futuro melhor.

*Uhum.*

X- É poder ser alguém... Ter um, ter uma vida estabilizada.

*Uhum.*

X- Ter um trabalho... melhor. É, um trabalho que dê pra sobreviver, né?

*E você? Ailane (?) o que diz sobre isso?*

*(...)*

*8.0. Vocês tem acesso a... é, informações de cultura africana? A importância dela no mundo?*

*Tipo assim, vocês leem sobre isso?*

X- Tenho, mas bem pouco.

*Uhum. Seria importante ter mais?*

X- Sim.

*E por quê?*

X- Porque...

*Sim.*



X- Eu acho que deveria falar mais né... do áfrico (*sic*), né? Eu acho que deveria falar mais que a gente não se sente excluído mas muitas pessoas é excluída (*sic*) por causa da... da cor, né?

***Da raça...***

X- Da raça, isso. Eu acho que deveria falar mais.

***É... esse “falar mais” seria importante por quê?***

X- Porque talvez mudaria o... É, o pensamento das pessoas talvez mudaria. Né?

***É, uhum.***

***9.0. Vocês acham que são tratados com dignidade e respeito enquanto estudantes do EJA? E da ... na aula, não só na escola como na aula de Língua Inglesa?***

X- Acho que não, professora, porque a maioria das pessoas, quando fala que vai estudar à noite, fala que a pessoa não aprende nada, porque... é, a carga horária é menor...

***Hum...***

X- É...

Y- E o ensino...

X- É, diz que o ensino num (*sic*) é igual...

Y- Igual

Y- Do que pela tarde e pela manhã, diz que ensina menos...

***Hum... E isso faz você se sentir como?***

X- Eu não, professora, depende da força de vontade da pessoa. É, se for uma carga horária... menos aprendo do mesmo jeito, toda carga horária, pela tarde ou pela noite ou... pela manhã.

***Vocês se identificam como personagens dos textos trabalhados?***

***Quando vocês veem nas aulas de Língua Inglesa, vocês se sentem assim “ah, eu sou parecido com esse personagem”, “ah, tem tudo a ver comigo”.***

X- Não, ainda num (*sic*)... num vi nenhum texto que se identificasse comigo, não.

***10. Interessante. De que forma vocês... Ah, não, cês não se sentem assim. O que vocês acham do ensino de inglês para os estudantes afrodescendentes? Do jeito que ele está sendo realizado?***

X- É bom, professora, porque vem a Copa mesmo...

***Vem a Copa, e?***

X- Os estrangeiros...

***Os estrangeiros vão chegar... É isso?***

X- É...

***E?***

X- E saber mais um pouco, igual à língua deles.

***Uhum.***

X- Eu acho interessante o inglês pra o áfrico (*sic*) porque... É, aqui no Brasil mesmo, quem fala mais inglês é branco e não negro.

***Hum...***

X- Eu acho interessante esse inglês aí pra o áfrico (*sic*).

***Porque daria oportunidade?***

X- Daria oportunidade a ele. Daria oportunidade já que o preconceito é tanto com o áfrico né.

***Humhum. Com o afrodescendente.***

X- Eu acho interessante o inglês aí.

***Mas como você percebe isso que quem fala inglês no Brasil são mais os brancos?***

X- Porque se vê mais isso. Esses cursos de inglês se vê mais pessoas branco, parda.

***Que tipo de cursos?***

X- Cursos de inglês pró...

***Particular?***

X- Particular, isso...

***Ah, Que você vê...***

X- Que vê mais pessoas brancas. Entendeu, eu acho interessante pra o áfrico também, se destaca também o áfrico né.

***Quer falar mais alguma coisa sobre isso? A Elaine?***

X- Eu acho que nem tanto assim professora, porque vai pela oportunidade das pessoa (sic). Igual mesmo, o primo do meu esposo, ele tá em Jerusalém. Ele estudou inglês. Ele agora tá fazendo Engenharia acho que é de Alimentos. É, ele não tem condição, mas ele teve uma oportunidade de tá conhecendo...

***E como ele está hoje com o inglês dele?***

X- Eu acho que ele tá excelente professora, porque ele já não tá mais em Jerusalém, ele já foi pra outro país.

***11. Olha, nas aulas de inglês, que, que temas vocês gostariam de discutir que tem a ver com o seu cotidiano, seu dia a dia? O que vocês têm curiosidade de saber em inglês que pertence ao seu dia a dia?***

X- Uma curiosidade de inglês que pertence ao meu dia a dia?

***Sim. Sim, uma coisa assim: “ah, eu gostaria de saber disso em inglês”,***

***“ eu gostaria de tratar desse tipo de assunto”, por exemplo.***

X- Como abordar uma pessoa, fazer uma venda.

***Huhum***

X- Em inglês?

***Por quê? Você trabalha com venda?***

Y- Já trabalhei com venda. No momento não trabalho com venda não, mas gostaria de saber.

***Ummm***

X- Talvez se chegasse um...

Y- Um estrangeiro...

X- Um estrangeiro, aí fazer uma venda ia ficar difícil.

Y- Quando eu tava trabalhando na telemarketing, é eu acho que foi é, acho foi um japonês. Ele tava falando comigo no telefone, só que eu não conseguia entendi, entender mesmo o que ele tava falando...

***E ele falava inglês?***

X- Falava, só que eu não tava entendendo o que ele tava falando.

***Então, vocês gostariam de ter esse tipo de assunto na aula?***

Y- Até para atender, no trabalho com a telemarketing...

***Atender pessoas em inglês, no comércio, pra vender***

X- Isso.

X- É o que tá tendo mais agora aqui né, é mais estrangeiro agora.

***Uhum.***

X- No Feiragui mesmo, só tem estrangeiro.

***É, é? Não sabia não.***

Y- Só tem japonês no Feiragui. Já tomou Feira de Santana.

***Não tô sabendo não. Haha, Novidade.***

X- No Feiragui?

Y- Então a senhora num ...

Y- A senhora nunca foi no Feiragui?

*Já, num tô sabendo que só tem estrangeiros. Eu já fui. Compro lá. Eu gosto.*

X- A maioria das lojas é só de estrangeiros

*E todos sabem falar inglês lá?*

X- A maioria sim,

*É?*

Y- E a maioria não.

X- Quando eles brigam eles falam chinês, ou, japonês.

*Outra perguntinha. A pró, a professora já trabalhou alguma vez a cultura da região local? Tipo assim: aqui de Vila Esmeralda. Samba de roda, capoeira, festa de rua?*

X- Sim, mas não de inglês né.

*Não, a de inglês. Na aula de inglês, inglês sobre essas questões culturais locais.*

X- Ainda não, ainda não.

*Vocês gostariam de trabalhar isso em inglês?*

X-Sim.

*E por quê?*

X- Pra ter um pouco de conhecimento.

Y- Porque em outras matérias nós já estudamos.

*Uhum.*

Y- Agora nós quer (sic) aprender um pouco em inglês.

*Em inglês, essas palavras que descrevem um pouco da cultura em inglês, é isso?*

X- Uhum.

*Vocês acham importante isso?*

X- Sim.

*E por quê?*

X- Que eu acho importante?

*Que trabalhe essas questões da cultura local?*

X- Porque é sempre importante saber mais da nossa região. É sempre bem vindo saber alguma coisa a mais lá da região...

*Das raízes culturais.*

X- Das raízes culturais.

*Vocês já trabalharam algum artigo sobre o que é produzido em termos de artes aqui na região, como literatura de cordel? Tem uma pessoa aqui em Vila Esmeralda que faz. Cê sabe?*

X- Ainda, aqui no colégio não.

*Já conheceram alguma pessoa que trabalha com palha, com cesto, através de um texto de Língua Inglesa?*

X- Não.

Y- Não.

*Gostariam?*

X e Y- Sim.

*G- E por que isso seria interessante?*

X- Porque é sempre interessante saber mais alguma coisa. É sempre bem vindo...

Y- Conhecer mais coisas.

X- É sempre bem vindo novos conhecimentos, é sempre bem vindo pró.

*Já ouviram falar de Maria Quitéria num já?*

X e Y- Já.

***Alguma vez já trabalharam texto dela, sobre ela em inglês?***

X- Não.

***12. Aha. Alguma vez vocês já se imaginaram falantes fluentes de Língua Inglesa?***

X- Já. Já sim. Nossa, desejo demais falar inglês.

(risos)

X- Quando a professora chega na sala né...

Y- Nossa, era ser legal demais. Eu pretendo fazer o curso ainda de inglês.

***uhum. Muito bem. E por que essa vontade bem assim enorme?***

X- De falar inglês?

***Sim.***

X- Porque é legal falar inglês.

Y- Diferente né.

X- Tipo assim, às vezes, você quer falar, ou você ler um texto em inglês com o celular, computador,

***Ah é...texto técnico.***

X- ... que é tudo em inglês, aí você fica sem saber ali o que é que é, fica a ver navios.

***E como é, e como você se sente quando você não consegue entender o que você está lendo em inglês?***

X- É muito chato. Aí eu vou ...

Y- Pesquiso, boto em inglês pra responder em português.

X- É, pra ver esse negócio de pesquisa quando não dá tempo, você sem entender nada mesmo, manda ver.

***13. Ok. Mais uma perguntinha; acho que é a última. Vocês acham, ou você, ou vocês acham que pode aprender inglês um dia?***

X- Sim.

***E se a resposta for sim, seria na escola ou fora dela?***

Y- Fora.

***Por quê?***

X- Porque ...

***Qual seria a razão pra ser só fora dela?***

X- Qual seria a razão pró?

***Ummm.***

X- Porque eu acho que o que, o que a gente aprende aqui de inglês, é porque é muito pouco tempo entendeu. Assim, não é o horário...

***G- É pouco tempo de exposição né, os conteúdos.***

X- É semanal assim, porque é duas, uma ou duas aulas por semana, e aí, acho que fica meio difícil. A gente não foca só naquele inglês, entendeu, tem outras matérias pra gente estudar. Só no curso.

***13. Vocês acham que aprender inglês poderia mudar a vida de vocês pra melhor?***

X- Talvez sim.

y- Acho que há chances, de oportunidade de arranjar um trabalho assim. Talvez, num...

***14. Uhum. Vocês consideram a professora de vocês, a professora motivada, pro ensino de inglês?***

X- Sim.

Y- Oh se é. (risos).

*Também acho.*

X- Ela fala a aula toda.

*Ela é uma graça. Tão pra frente não é?*

**15. Alguma vez vocês já estudaram sobre a cultura de outros países que fala língua inglesa?**

X- Não.

*Tipo India, África do Sul, ou Jamaica?*

X- Não.

*Estados Unidos já?*

X- Já. Estados Unidos.

*Canadá?*

X- Não lembro.

Y- Estudei, mas o ano passado.

**15. Ah. Vocês se vêem como sujeitos, como aquelas pessoas ativas, e bem representadas nessa aprendizagem de Língua Inglesa?**

X- Não.

*Não se vêem representados?*

Y- Eu não.

*Nem através dos textos, nem através das práticas? É isso?*

X- Não.

*E por que não?*

X- Por que eu não me vejo representada?

*Humm.*

X- Eu não me vejo representada nas aulas de inglês porque os assuntos que a professora dá num, num tem nada a ver comigo. (risos)

*Com a sua cultura? Porque cê tá falando do afrodescendente...*

X- Eu sei.

*E da nossa região. Então, não tem a ver com essas raízes que nós temos aqui discutindo né? É isso?*

X- Não.

*Uhummm. Não, não. Ok. E você acha que seria interessante incluir essas questões nas aulas de inglês?*

X- Sim, professora.

*E por quê?*

X- Pra ter uma aprendizagem melhor.

*E uma aprendizagem melhor seria o que mesmo? Tipo assim: com foco nessas questões da representação, de identidade. Você não se sente representada, então, as aulas deveriam incluir isso, questões das, é, raízes culturais, né, locais, pra você se sentir identificada. E isso ajudaria de que forma ao ensino e aprendizagem ficaria melhor? De que forma?*

X- Nós ia mais focar mais no ensino, mais em nossa cultura, em aprender um pouco mais inglês.

*Uhummm.*

X- Talvez a aula de inglês se torne mais interessante falando da nossa cultura, local...

*De cultura de outros povos que tenham, talvez, raízes semelhantes?*

X- Isso. Inclusive do nosso né professora.

Y- Eu acho que talvez assim, uma aula que a gente tenha assim, que a gente lembra de alguma coisa,

*Uhummm*

X- Eu acho que fica mais...

*Assim, de alguma coisa que é nossa,*

Y- É,

*Que nos representa, é isso?*

X- É. Eu acho que talvez a gente consiga focar mais na aula de inglês.

*Ok. Eu sou muito feliz e agradecida pela participação de:*

Y- Lindinês.

*E?*

X- Ailane.

*Obrigada, vocês.*

## ENTREVISTA

### Entrevista transcrita de aluno– 04

*Vamos continuar com as entrevistas. Fale sobre sua aprendizagem de Língua Inglesa no EJA.*

*1.0. Como você se sente? Você se sente representada, se sente excluída, respeitada? Você acha que realmente o inglês, a aprendizagem de inglês tem contribuído pra sua formação identitária?*

Quero dizer que eu não gosto muito de inglês, porque eu não sei de nada. Porque inglês é uma coisa, sei lá, é muito difícil falar inglês, eu num sei. Porque quando eu estudava no Luís Viana, aí a professora “fala Jó alguma coisa”. Aí, aí, eu num sei.

*1.1. E você acha que é difícil por que Joseane?*

Porque os povo fala inglês e eu não sei falar inglês.

*1.2. E como você acha que essas aulas de inglês tem ajudado você a desfazer essa ideia? Tem ajudado?*

Tem é muito.

*2.0. E como é que você gostaria então que fossem as aulas pra poder ajudar você a compreender?*

Era a de português, história.

*Mas e Inglês?*

Ah, inglês não. Inglês eu não sabia de nada.

*Mas e agora?*

Agora, tá, tá bom.

*E você considera a sua professora motivada?*

Sim.

*O que você vê na professora que você classifica como motivação?*

Porque ela fala, exprica (sic) pra gente.

*Ummm.*

Alé, naquela, e naquela coisa. Ai, eu sei já alguma coisa.

*Uhummm. Do jeito que ela fala dá pra aprender alguma coisa, é isso?*

Dá.

*3.0. Você já alguma vez se imaginou falando inglês fluentemente?*

Não.

*O que faz você pensar em não?*

(...)

**4.0. O que você gostaria hoje de mudar nas aulas de Língua Inglesa que você hoje acha que não tá legal?**

Quer dizer, eu queria aprender a falar inglês.

*Mas como?*

Eu vejo os povo (sic) falar em inglês, aí eu fico “oh meu Deus, como é que fala inglês mesmo”. Porque os povo (sic) fala inglês, eu fico, esse povo fala inglês, eu quero falar, eu quero aprender a falar inglês também.

*Como você acha que poderia aprender? De que forma?*

Ahh,

Estudando mais, né.

Y- É, estudar mais inglês.

*Você se acha, motivada, interessada nos estudos de Língua Inglesa?*

*Sim?*

Sim

*Você se acha excluída?*

Não.

*Acha-se respeitada aqui no EJA?*

Sim.

Sim? Muito bem.

**5.0. Você tem assim, trabalhado com alguma texto (sic) sobre cultura africana?**

Não.

*Já alguma vez assistiu algum filme sobre algum herói importante afrodescendente?*

Não.

*Gostaria?*

Gostaria.

*E por quê?*

Porque, tem um filme que , num dia mesmo assisti um. É porque é muito interessante aquele filme.

*Lembra o nome?*

Não. O nome eu esqueci.

*Por que se interessou tanto por ele?*

Porque não sei, sei lá. Ficava assistindo. Engraçado o filme. Eu gostei muito do filme, foi muito importante...

*Mas ele falava sobre cultura africana? Dos afrodescendentes?*

Não.

*Ou alguma questão relacionada à identidade dos afrodescendentes?*

*Alguma coisa, relacionada à música, culinária?*

Foi sobre a música.

*Foi sobre?*

A música.

*Que tipo de música?*

J- Foi inglesa porque eu também cantei inglês.

*Ahh.*

(risos)

*É verdade.*

*Bem, você participa das aulas de inglês?*

Uhummm.

*Que mais você gostaria de falar sobre sua experiência com a aprendizagem de Língua Inglesa?*

**6.0.** *Se você tivesse que fazer um texto pra sua aula de inglês, como seria esse texto, sobre o que ele seria?*

Ele seria?

*Então, obrigada, é Joseane.*

*Agora, você...*

*Então agora vou fazer o seguinte, se vocês pudessem me ajudar.*

#### Entrevista transcrita de aluno– 05

**1.0.** *Respondentes para a primeira pergunta sobre as práticas discussivas no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Você acha que elas, elas contribuem para a construção identitária?*

Y- Não.

*E por que não?*

Y- É porque nem tá trabalhado esse texto que a gente identifica né, a nossa pessoa, a nossa imagem, não são trabalhados.

*E por que não?*

X- Durante todo o meu percurso escolar, é, que eu venho, é, é, passando de inglês em inglês, eu nunca, sinceramente, eu nunca vi esses textos assim que vai identificar, que vai influenciar você a ser uma pessoa...

*Ou que represente a sua cultura ou que faz você lembrar de aspectos da sua cultura... tem? Não?*

X- Não. De maneira nenhuma.

#### Entrevista transcrita de aluno– 06

*Você como afrodescendente do ensino noturno, EJA, acha que essas aulas de inglês, do jeito que ela é realizada, os textos que nelas são estudados, ajuda você a construir sua identidade como afrodescendente?*

Com certeza, ajuda muito né, porque, a gente, eu acho que a gente precisa do inglês na nossa vida (sic), né. Porque é muito importante, porque um dia a gente pode precisar.

*E precisar de que forma?*

Forma assim, forma de trabalho, formas assim, porque é muito importante pra gente.

*Uhum. Você, nessas aulas de inglês, estuda os heróis afrodescendentes nacionais ou internacionais?*

Não, não.

**1.0.** *Algum elemento da cultura local, tipo da zona rural é trazido pras aulas de inglês?*

Sim, acho que da zona rural.

*Por exemplo? Que assunto da zona rural é trazido pra aula de inglês?*

Assunto assim de plantação, de sustento assim, de roça, o povo na roça.

*Ah, você estuda isso em inglês?*

Às vezes sim.

*Você achou interessante?*

Muito interessante. Eu acho muito interessante, eu gosto muito.



*E por que?*

Oi?

*Por que interessante?*

Interessante, né, o inglês é uma matéria que eu gosto muito, sempre gostei, e gosto de evoluir cada vez mais.

**2.0. Muito bem. Então, você acha que o inglês pode ajudar você ter sucesso na sua formação?**

Com certeza, com certeza.

*Você já teve acesso aqui a vídeos, a sala de vídeos?*

Já, já.

**3.0. Já estudou algum herói local, tipo Maria Quitéria, que é heroína brasileira, que nasceu aqui nessa área rural? Ela já apareceu nas aulas de inglês?**

Já.

*De que forma?*

Foi uma forma de...foi um texto assim, que a professora passou pra gente e a gente...tipo um vídeo.

*Que bom.*

Foi bom, foi bom, gostei muito também.

*E vocês analisaram o que sobre a vida dela?*

Analisou muitas coisas, né, como ela, como ela trabalhava, o jeito como ela surgiu assim...tudo isso mesmo.

**4.0. Que aspectos positivo você pode trazer sobre essas aulas de inglês que se conectam com a sua realidade?**

Positivo? É...eu acho que...é, o modo assim de aprender.

*Uhum*

De aprender mais o inglês, né...0

*Uhum*

...que é muito importante pra cada um de nós.

*Com certeza.*

**6.0. E o aspecto negativo, o que você gostaria de consertar ou de modificar?**

É...de modificar assim no inglês, eu acho que...ainda pra mim nada, porque tudo assim que é dito e está escrito no inglês eu acho que é...acho que é perfeito.

*Aham. Ok. Obrigada.*

De nada.

### Entrevista transcrita de aluno 07

**1.0. Fale sobre sua experiência da aula de inglês da EJA.**

É, quer dizer, eu gosto, né. É bom, é muito interessante. E também ne uma área de trabalho também que a gente precisa falar inglês né, ne (sic) alguns lugares também. Eu gosto né, e também a gente só estuda mais verbo To Be, que é muito complicado.

**2.0. O que mais além de Verbo To Be? Que tipo de textos vocês estudam?**

Texto? Rapaz...professora pra falar fica bem complicado.

*Você não usa texto na sala?*

Não.

*Nunca?*

Só explicação.

***Vídeos? Vídeos?***

Também não. A gente utiliza mais imagens.

***Imagens...imagens do livro, ou imagens...***

Do livro.

***Do livro didático?***

É.

***3.0.E essas imagens tem a ver com a sua etnia, sua cultura local?***

Tem.

***Oferece pessoas, tipo heróis negros, pessoas da roça? Aparece pessoas da nossa cultura nos livros didáticos que você estuda em inglês?***

Às vezes.

***E quando aparece, como são essas imagens?***

São ismagem (sic) de gente fazendo esportes, de gente assistindo televisão, de bobs, dessas coisas assim.

***4.0.Ah, sei. E como você avalia a metodologia do inglês, o tipo de aula? Como é que você se representa nessas aulas, como é que você se vê nessas aulas/***

É bom porque cada dia que passa a gente vai aprendendo um pouco né, mas é bem complicado.

***Por que que é complicado?***

Ah professora porque a gente tem que estudar bastante pra gente entender.

***E na sala entende?***

Mais ou menos.

***Por que mais ou menos?***

Ah professora é difícil de explicar.

***Todo mundo fala inglês na sala?***

Não.

***Você entende o que a professora explica?***

Entendo.

***Tá bom, obrigada.***

Por nada.

***5.0.Você tem algum aspecto negativo pra apresentar da Língua Inglesa?***

Não.

***6.0.Você acha que ela vai ajudar você a ter sucesso na sua carreira profissional?***

Eu creio que sim.

***E por que?***

Porque assim, raramente porque a gente não é obrigado a falar inglês, mas a gente tem que aprender.

***Aham, muito bem. Ok, obrigada.***

---

Entrevista transcrita transcrita 08

***Boa noite.***

***1.0. Alguma vez aqui na sua sala de aula, a professora de Língua Inglesa, trabalhou os heróis nacionais, em filmes ou em textos?***

Não.

***Você gostaria de trabalhá-los?***

Gostaria.

*Por que?*

Sei lá, pra aprender.

*Aprender sobre o que?*

Sei lá.

*Sobre os heróis e o que deles? Os heróis afrodescendentes brasileiros ou internacionais. Por que isso...como você acha que isso ajudaria a construir a sua identidade, fortalecer a sua identidade afro? De que forma?*

Eu não sei não.

*2.0. Você alguma vez já teve oportunidade de discutir desigualdades sociais na sala de aula?*

Não.

*Não? Em nenhuma matéria?*

Não.

*3.0. Você, alguma vez, teve oportunidade de sugerir o tema das aulas de Língua Inglesa?*

Sim.

*4.0. Você fez isso? Ammm? Ahh, outra coisa: você acha que a professora de inglês é motivada?*

É.

*E vocês alunos?*

Também.

*4.0. Também? E o que você acha do tipo de tex... dos textos que vocês estudam?*

O que a gente acha?

*Hum. Dos textos. Hoje mesmo teve um texto de Mel Gibson.*

É. Acho legal.

*Sabe quem é Mel Gibson?*

Eu não.

*Cê estudou isso hoje à noite.*

(risos)

*Você gostou do texto que estudou sobre ele?*

Gostei.

*Entendeu quem é ele? Não? Sim?*

Não.

*E como é que você gostou?*

Eu não li.

(risos)

*Tá bom. Obrigada.*

De nada.

---

Entrevista transcrita de aluno– 09

*1.0. Como são as aulas de inglês? Como são os textos de inglês, trabalhados aqui na EJA?  
O que você pode falar sobre sua experiência enquanto aluno da EJA?*

Rapaz...é muito bom as aulas de inglês aqui. É interessante, e dá pra entender algumas coisa (sic) e, que se...que fala do verbo, dos verbo (sic).

*Você estuda o que dos textos?*

Os textos? Alguma coisa...algumas coisas assim, mas eu não tô lembrado não.

*2.0. Vocês estudam heróis negros da cultura africana Brasil e de outros países?*

Não.

*E você gostaria de estudar?*

Sim.

*Por que você gostaria?*

Porque eu queria aprender sobre isso.

*E seria importante pra você?*

Seria.

*Por que?*

Porque pra aprender essas coisas que eu não sei. Eu queria saber sobre...saber mais dessas coisas que eu nunca vi falar.

*De outras culturas?*

É, de outras culturas...

*Principalmente?*

Principalmente que, que fala sobre esse tipo de cultura.

**3.0.Aham. Você acha que o livro didático que você tem hoje, como é usado, ajuda você na sua construção de identidade?**

Ajuda.

*De que forma?*

Da forma que... que pode se ver lá, as...falando da, da regra do inglês, falando do... dos verbos.

**4.0.O que mais você colocaria como uma coisa positiva da aula de inglês?**

Ah...rapaz...

*Ou uma coisa negativa, um aspecto negativo que você gostaria de mudar na sua aula de inglês?*

O que eu vou falar...

*Ok, obrigada.*

## Entrevista transcrita de aluno 10

**1.0. Segunda entrevistada da noite. Que assuntos em Língua Inglesa, você gostaria de estudar? Que temas que versem sobre... sobre sua cultura, sobre sua afrodescendência. Que temas você gostaria de discutir na aula de Inglês?**

Rapaz, pra falar a verdade, não gosto de inglês não.

*Não gosta de inglês não, por que?*

Ninguém gosta.

Sei lá.

*Ninguém gosta?*

Gosto não.

*Quando você conversa com os colegas eles dizem isso?*

É.

*E por que você não gosta de Inglês?*

Sei lá, é difícil. Sei lá, a matéria é bem difícil.

Eu não gosto não.

*O que faz você achar difícil?*

É porque é difícil mesmo.

**1.0. Vocês já tiveram oportunidade de discutir sobre racismo, desigualdade social nas aulas de Língua Inglesa?**

Não.

**1.1. Não. Já trabalharam, assim, a cultura afrobrasileira na aula de Língua Inglesa?**

Não.

*Assistiram algum filme sobre o tema?*

Não.

A única coisa só foi verbo To Be.

*Vocês vão usar aqui agora?*

(risos)

**Tá. O professor já trabalhou a cultura popular da região na aula de Língua Inglesa?**

Não.

*Tipo Samba de Roda, Capoeira?*

Não.

**A professora já trouxe textos sobre a produção artística da região? Alguma informação?**

Da Língua Inglesa?

*Né, na aula de Inglês? Só, que trouxe informações sobre a cultura local, sobre algum artista importante, como Roque Santeiro que eu conheço. Seu Santeiro que faz literatura de cordel.*

Do começo do ano não.

*Tá. O ano passado, cês tiveram isso? Alguma informação desse tipo?*

Num tô lembrada não, viu porque ano passado eu estudei pela manhã, e foi lá no Tavares.

*Ahh*

E lá fiquei sem professora...

*E lá foi o EJA também?*

Eu não sei se foi.

*Ah. Aqui nessa escola vocês já estudaram sobre a heroína Maria Quitéria?*

Não. Eu comecei a estudar aqui esse ano.

*Esse ano. Mas na aula de Língua Inglesa ainda não?*

Não.

**2.0. Alguma vez já se imaginou falante fluente de Língua Inglesa?**

Eu gostaria muito, mas ...

*Acha impossível?*

Acho.

*Acha possível? Acha possível ou impossível?*

É possível aprender, mas, minha cabeça, esses tempos, não tá pra inglês não.

**3.0. Você considera a professora motivada, e os alunos motivados para a aprendizagem?**

Não, os alunos não, mas a professora é gente boa.

*E como é que ela é gente boa? , Como, como você descreve isso?*

Sei lá. Ela sabe explicar as pessoa (sic), é...faz de tudo pra gente aprender. A gente só não aprende porque a gente não tem força de vontade. Que se tivesse força de vontade conseguia.

*Você acha que essa não força de vontade vem de onde? Essa falta de coragem, né. É isso?*

É...falta de interesse, entendeu. Porque se a professora conseguiu porque a gente não ia conseguir né? Se a gente estudasse, e tivesse força de vontade mesmo, a gente ia conseguir, como ela conseguiu também.

**4.0. *Você considera que os textos veiculados na sala de aula ajuda a você se construir como uma pessoa afrodescendente, como uma pessoa que pertence a zona rural ou estes textos estão distantes de sua realidade?***

Tem uns que..que tão, e outros que tão bem distantes.

***São muito distantes de sua realidade ou pouco distantes de sua realidade?***

São pouco distantes.

## Entrevista transcrita de aluno– 11

***Vamos fazer uma entrevista sobre as práticas discursivas do ensino de Língua Inglesa. O que são práticas discursivas? São os textos vinculados, a forma de trabalhar na sala de aula e o que as ideias que eles trazem. E tudo isso relacionado a afrodescendência, as ideias de como essa, a identidade afrodescendente é construída no processo de aprendizagem de Língua inglesa. Certo?***

**1.0. *Então, você se sente, tipo assim, contemplada, como afrodescendente, você acha que o ensino de Língua Inglesa tem textos que interagem com suas vivências aqui na zona rural e com os valores que você cultua pra sua vida?***

Tem.

***De que forma?***

De que forma...deixa eu ver...não sei, porque...

***Por exemplo, o que você vive em sua cultura, as festas populares, por exemplo, a...as práticas da, da sua vila nos festejos, tipo samba de roda, essas coisas, sabe, capoeira, essas coisas são trazidas pra, como modelos, como exemplos nos textos de Língua Inglesa?***

Tem uns que sim.

***E como são trabalhados?***

A gente traduz e faz atividade.

***Sobre essas questões?***

Ham

***Este ano você já fez isso?***

Não.

***Mas já fez antes?***

Já.

***E o que você achou disso?***

Achei interessante porque sempre é bom tá fazendo vários tipos de atividades.

**2.0. *Você acha que há problemas de racismo aqui na escola?***

Rapaz, deve ter algum, mas eu nunca vi não.

***Nunca você presenciou?***

Não.

**3.0. *Você se sente motivada pra aprender inglês?***

Sim.

***Na EJA?***

Sinto. Gostava mais...

**3.1. *E de que forma você acha que o inglês pode contribuir para melhorar sua vida?***

Que sempre um conhecimento a mais é bom.

**3.2. E, o que que vocês estudam de fato nas aulas de inglês? Que assunto?**

É.. verbo To Be, e tem outros que no momento não tô lembrada.

**3.3. Sim...é...o que você acha dos heróis negros nacionais e internacionais? Você já alguma vez trabalhou sobre eles nas aulas de Língua Inglesa?**

Que eu lembre não.

**Gostaria?**

Gostaria.

**Por que? Como você acha que isso poderia ajudar você?**

Como?

**Sim.**

Acho que até hoje mesmo que tem...quer saber mais daquelas histórias antigas dos negros...

**Isso seria importante por que?**

Por que? Por causa da descendência negra.

**E por que seria importante saber sobre isso?**

Por que?

**Na sua opinião. E se isso fosse na aula de Língua Inglesa, qual importância teria?**

**Você acha importante valorizar...**

A raça.

**A raça?**

Acho.

**E isso seria importante se fosse feito na escola?**

Seria.

**Por que?**

Seria motivação a mais contra o racismo.

**Então se a escola, tipo assim, levantasse essa bandeira, através das aulas, dos programas, dos discursos...é assim?**

Ahamm

**Os textos entoados, isso poderia diminuir o racismo?**

Eu acho que sim.

**Por que?**

Porque ia motivar mais, eles iam aprender mais sobre os negros, e ia diminuir...

**O racismo?**

O racismo.

**O racismo na escola, fora dela ou?**

Na escola e fora dela.

**Então, então você admite que há racismo aqui também?**

Nunca presenciei, mas...

**Cê já ouviu falar, que existe?**

Não.

**Mas lá fora?**

Já.

**3.4. Vocês sente que alguma vez já foi discriminada fora da escola, no seu contexto lá fora?**

A mim, assim, eu, eu não, mas já vi colegas.

**Sim. Tá bom. Obrigada.**

De nada.

---

**TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA DE INGLÊS DA EJA – Tema: Mel Gibson!**

**Transcrição 12**

*Observação: as partes do texto que estão em negrito e itálico são as vozes da professora. As outras que não estão em itálico são dos alunos.*

Nós já fizemos uma que ainda eu não entreguei. Vou entregar pra semana. Aí entrego as duas atividades. Vou olhar caderno. Ponto qualitativo é pra quem não tem falta ou muitas faltas. Porque você sabe que humanas ou exatas, o que pega mesmo são as faltas. Isso. Porque na realidade não são notas, são conceitos. AC é C e C. Você não pode ter muito AC, porque AC é abaixo da média. AC é de 0 a 4,9. Ou é 4,8, alguma coisa. E a média é 5,0 não é? Então EC em construção de 5 a 6 e pouco. E IC é que é o bom. Que IC tá média do 8, 9 e 10. Então, quando na prova não vier 2, 3, 5 ou 10. Ah pró e minha nota? Não é nota, é conceito. Porque quando for no final do ano a gente vai fazer a soma dos conceito (sic), 2EC com EC com C dá tanto. Aí, vocês vão ter que ver isso. E o que vai colocar vocês nessa condição de em construção é também o número de falta que vocês tiverem. Então, façam de tudo pra não faltar. Faltar é impossível, porque nem sempre a gente pode vir pro colégio, mas no dia que faltar, avise a algum colega. Oh, fulano não veio por isso, isso e aquilo, ok. Fica mais fácil. Eu, se me avisarem, eu não coloco. Eu, eu Valquíria, as outras eu não sei. Isso. Leia o texto. Read the text. Posso bebês lá atrás? Como é o nome dele que eu esqueço? Esqueci o nome dele. Aquele grandão. Edmilson, sente aí.

(risos)

- Vou ler minha linda.

*Mel Gibson is an actor. He isn't short and he is not tin. He has short hair.*

- Tá me xingando todo.

- Tou, todinho.

*He is from Australia. He's australian.*

*Alguem entendeu?*

Não.

*Nada?*

*Elaine entendeu. Diga aí Elaine.*

- Tá em inglês.

(risos)

- Elaine? Of course Elaine.

- Tá falando que Mel Gibson é o que?

*Um ator. Ok. Ator e artista eu acho que tá naquela mesma classe. Um atua o outro também atua. Ele não é baixo e ele não é magro. Eu tô lendo o texto, segunda linha. Aqui, oh!*

- Ele não é magro...

*As características dele.*

*Ele não é baixo. Aqui oh! Tu tá aqui de novo é?*

-Ele não é baixo, ele não é magro.

*E não é magro. Na terceira linha, ele tem cabelos curtos. Ele é da Austrália, e ele é australiano. Então, tudo sobre Mel Gibson que tá no texto falei aqui. O que que a gente vai fazer? Vai responder as questões de acordo a esse texto que foi dado. Está em inglês as perguntas. Vamo (sic) tentar ver se vocês consegue (sic) ...*

- Fala a terceira aí pra mim

- Que terceira? Frase?



- A terceira frase
- *Ele tem cabelo curto. Responda as questões de acordo com o texto:*  
*Who are Mel Gibson from?*
- *Alguem poderia assim, só de leve identificar que que eu tô perguntando?*  
*Who are Mel Gibson from?*
- Não.
- *Vá chutar.*  
*Tá perguntando de onde ele é.*
- Ahhh.
- *De onde é Mel Gibson? Austrália. Então vocês vão responder que ele é da Austrália. Né isso?*
- Uhummm
- *Letra A. Aqui...nessa linha aqui oh, que ele é da Austrália.*
- É em português é professora?
- *Pode colocar. Apesar de que no texto, a última linha, tem dizendo que ele é da Austrália. Qual seria essa frase no texto?*  
*He is from Australia. Ok.*  
*Mas pode colocar em português que a casa aceita, viu.*  
*Então, de onde ele é?*
- Austrália.
- *Ok. Letra B*  
*Is he an artist?*
- *Isso, ele é um artista? É porque ator...*  
*Não, pode colocar sim ou yes. Você escolhe.*  
*Sim, ela faz mas tu não? A letra A, ele é da onde? Então, Austrália. Letra B...aí eu chego em casa e vou apagar tudinho. A atividade se for a lápis, eu apago. Letra B, ele é um artista? Sim. Letra C:*  
*Is he fat?*  
*O que seria fat?*
- Gordo.
- *Gordo. Aqui tá dizendo que ele não é baixo, e ele não é magro. Se ele não é magro, ele é gordo. Então, ele é gordo?*  
-É.
- *Agora lembre, se esse gordo dele...Mel Gibson não é gordo. Ele é um gordo..não é um gordo João Soares que também já está magro. Tá bem magro. Então, a letra C vai ser sim ou não?*
- Sim.
- *Letra D*  
*Is he short?*  
*Ele é baixo? Na segunda linha tá dizendo que ele não é baixo. He isn't short. Então, se ele não é baixo, a resposta vai ser sim ou não? Is he short?*
- Não.
- *Não ou no. No he isn't. A letra E.*  
*Is his hair long...*
- *Já assinaste? Se já assinaste tu pode ir.*
- O que professora?
- *O cabelo dele é longo?*  
*Sim, é longo ou é curto?*
- É curto.

- *Aqui tá perguntando se é longo. Não é. Ele é...o cabelo dele é longo. Então vai ser o que? No ou não. Primeira questão do texto: o cabelo dele é longo? Não. É curto. Número dois, sobre verbo To Be, que toda vez que fala inglês, aí vocês falam, a gente só viu verbo To Be, a gente só dá verbo To Be. Aí quando chega ne uma questão que tenha verbo To Be, num lembra.*

- Eu mesmo não sei.

- *Complete as sentenças a seguir, usando o verbo To Be.*

- *Mulher se quiser ir, vai pra casa descansar, que tá cansada, eu também tô toda acabada.*

- *Aí as partículas “Am, Is, Are”.*

### Entrevista transcrita com o vice-diretor– 13

*Hoje são doze né, de maio. Estou entrevistando o diretor da escola...*

V.C: Vice diretor.

*Do EJA no caso né?*

V.C: Do EJA

*Esse questionário é sobre as questões do Plano Nacional de Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnicorraciais e Para o Ensino De História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Esse é o nome original do documento, né para atendimento da lei 10.639/03, parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 03/2004 e outras questões relacionadas aos programas do governo para a educação. Então, na perspectiva, é ... do diretor da escola, a primeira pergunta segue:*

#### *1. Em sua escola, senhor, são estimulados estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais e da História?*

Sim, a gente sempre tá discutindo né, essas questões né, em ACs, em...e até em conversas...é...como é que se fala... de....de corredores mesmo dos professores, né. A gente sempre tá fazendo atividades relacionadas...a gente faz...todo ano a gente faz uma gincana, né, é...envolvendo não só os alunos da noite, mas da manhã e da tarde também. E sempre procuramos colocar temas relacionados a realidade deles, né. É..já tivemos temas relacionados a...a identidade rural, né. Já fizemos uma atividade também relacionada a afro descendência...está sempre...os professores estão sempre abordando esses temas, e sempre trazendo essas discussões pra sala de aula.

#### *1.1.Sim, e isso ocorre em forma de planejamento anual, está no... essa temática está no plano de todos os professores, no planejamento de aula do ano, do semestre, ou é assim um evento isolado? Tem sido assim...*

É, alguns professores trabalham mais do que outros, né. Talvez até por ter uma raiz...mais, mais ligadas a essas questões, alguns professores trabalham mais entre outros, mas no geral, é...a gente, é...a gente tenta contemplar no nosso plano..é...essas relações, tanto no, relacionado a realidade rural quanto a afro descendência.

#### *2. A questão número dois: É estimulado estudos sobre Cultura Africana e afro-brasileira que proporcionem condições para que os professores, gestores e*

***funcionários formem grupos de estudos sobre a temática? Se isso ocorre, como é realizado?***

Grupos de estudos específicos não, né. Mas a gente sempre, é...é realizado através das...das, do planejamento anual A gente sempre vai...sempre coloca algum evento, alguma atividade...

***2.1 Mas, não existe assim um grupo que faz estudos contínuos...***

Específicos, contínuos não.

***...sobre o assunto, com até preparação de material pra apresentação em eventos acadêmicos...***

Não, não. Infelizmente não.

***3. Alguma vez, o senhor já fez solicitação, a...a órgãos maiores, tipo a secretaria de educação, é...que a escola está vinculada...ou municipal no caso né, ou é estadual?***

Estadual.

***Ah, é estadual. ... para a realização de formação continuada dos seus professores para o desenvolvimento desta temática?***

Não. Eu pessoalmente não. Nunca fiz nenhum, nenhum pedido nesse sentido não. É, houve uma vez que teve uns programas do governo, que ...que incentivavam a...a inscrição pra especialização nessa temática. Houve algumas inscrições da escola, mas, não sei por quê, não fomos contemplados. Não houve nenhum professor selecionado para participar dessas atividades.

***3.1. Sim. E essas atividades foram organizadas pela Secretaria Estadual?***

Pelo MEC.

***Pelo MEC?***

Pelo MEC. Era aquela Plataforma Freire.

***Sim, a Plataforma Freire.***

Que tinha alguns cursos, e a gente sempre fazia a inscrição dos professores, mas nunca saiu, não sei se não foi a frente. O governo parou de falar nessa Plataforma Freire, e/ou se a escola não foi realmente contemplada. Não sei realmente qual foi o motivo, mas especificamente o nosso aqui, nunca... pelo menos meu, nunca tive não. Nunca fiz.

***4. Tá. Uma outra pergunta é: o senhor já encaminhou solicitação a Secretaria de Educação Estadual...é, para requerer material didático e paradidático com intuito de manter o acervo específico para o ensino da temática das relações étnicorraciais? Se não fez, por que não? E se sim, quais foram as orientações que a escola recebeu para trabalhar esse material?***

Não. A gente recebeu...às vezes, recebemos um material específico, mas foi enviado pela própria secretaria. Não foi, é...iniciativa nossa de pedir esses materiais. Né, sempre tá vindo materiais com essa temática aqui.

***E esse material está aqui na biblioteca?***

Tem alguns materiais na biblioteca aqui. Eu posso trazer depois, posso procurar.

***E junto com esse material, específico pra tratar das relações étnicorraciais, vocês receberam orientações.***

Não.

***Treinamento?***

Não.

***Teve alguma reunião pra dizer como usar o material?***

Umm.....Não vou dizer que não, porque...

***Sugestões?***

Não tenho certeza não, mas acredito que não.

***Sim, e esse material já foi usado pelos professores?***

Já. Alguns deles já foram sim. Veio dois livros né. Um que falava da geografia da Bahia e o outro tratava é... dessa temática do negro na Bahia também.

*Sim.*

Depois eu vou procurar pra lhe mostrar qual é.

*Tá. Gostaria de ter acesso a esse material.*

Viu.

*4.1. É, mas na área de inglês, chegou algum material específico?*

Não. Veio de história, geografia...

*Uhummm.*

*5. O senhor já detectou casos de racismo nessa escola?*

Não.

*Nunca houve um caso de racismo específico?*

Racismo, explícito, que a gente possa...eu não, não, não conheço.

*5.1. Sim. E em relação ao EJA, especificamente, já aconteceu algum caso de racismo?*

Também não.

*Entre os alunos do EJA?*

Não.

*5.2. E quanto ao preconceito e discriminação nas dependências da escola, o senhor acompanhou alguma manifestação? Preconceito em relação a etnia, assim, as condições sociais? Em relação a ser da roça, ser da zona rural?*

Assim, eu acho que tem uma baixa autoestima dos nossos alunos, né, em relação a isso: de ser da roça principalmente né.

*Ummm.*

A gente, é ... eu lembro quando a gente fez uma proposta aqui, nós fizemos uma gincana, ainda no turno da tarde, e trouxemos o tema da zona rural, e que eles eram obrigados a colocar os nomes das gincana....os nomes das equipes ligados ao tema, da...da...da zona rural, eles tiveram uma resistência em pôr esses temas né. E, uma outra coisa que eu percebo é assim, eu vejo poucos alunos nossos ligados a atividades ligadas a agricultura, né. Eu vejo que tem um potencial na região...né, de, de, de desenvolver mesmo algum tipo de agricultura. Mas, se você pesquisar aqui nos nossos alunos trabalhadores, a maior parte trabalha no comércio ou em prestação de serviços. São raros...

*Os que estão na roça...*

Os que estão trabalhando, né, como agricultores, como agricultoras aqui.

*Interessante que muitos responderam o questionário dizendo que ajudavam na roça, trabalhavam na roça. Então, os que eu entrevistei, uma boa parte...*

Mas é algo esporádico.

*Sim.*

Mas trabalho mesmo que gera renda, que eles trabalham, se você perguntar a maior parte deles trabalha na feira, e em, ne algum serviço ou então, ou então no comércio, né.

*Interessante.*

Inclusive, a maior parte das desculpas por chegar atrasado, ou é porque chegou do trabalho, o patrão não liberou, isso e aquilo.

*Interessante isso. Então, se não houve caso de discriminação, né isso, na sua conta, por sua conta?*

Não, mas eu acho que tem um, uma auto discriminação, eu diria assim.

*Deles, deles mesmos?*

Deles mesmos. Eu acho que é isso que gera essa baixa autoestima, né.

*Sim. E de que forma você acha que eles se auto discriminam?*

Assim, por exemplo, se eu falasse, ah, vocês é (sic) da roça? Eles diriam: Da roça é formiga. A resposta deles é essa: Da roça é formiga. Eu não sou da roça. Então, eu já ouvi isso entre eles mesmos. Assim, dependendo da localidade também, há um determinado preconceito...

***Da localidade Rural?***

Não, de uma localidade com outra.

***Sim.***

Ah, você mora mais longe. Você mora em tal lugar, que é mais longe né.

***Sim.***

Não, se chamar, se dizer que eles são da Caatinga, é uma afronta...

***Uma falta?***

Uma falta aqui. Só dizer que eles é (sic) da Caatinga.

***Imagina.***

Pra eles a Caatinga é algo é..., distante, que num, num (sic) presta. Num (sic) sei qual é a ...é algo até pra se, se pesquisar.

- 6. Ok, mais uma pergunta. O senhor convida seus colegas professores a organizar eventos culturais de raízes africanas e afrobrasileiras na escola ou na comunidade, com a participação da comunidade?***

Na escola a gente realiza alguns eventos, mas sem a participação da comunidade. De um modo geral a comunidade não interage muito com a escola e a gente também não interage muito com a comunidade. Eu acho até que é uma falha nossa né de...

***Sabe me dizer por que há esse corte?***

Não sei. Não sei. É...é...eu tenho uma certa dificuldade de motivar os alunos a participar. Nós fizemos duas gincanas o ano passado mesmo que penamos pra conseguir montar duas equipes, num universo de quase quinhentos alunos, pra formar duas equipes, pra competirem. Não é fazer...na verdade, não é nem competir, mas é um momento de...

***Interagir.***

De interação, de descontração. Mas, eles não se interessam muito por essa, por essas questões.

***Sim.***

Ou não se interessaram.

***Não se interessavam muito na época né?***

É.

- 7. Ou, vamos pra (sic) próxima. O senhor já ouviu falar do ProInfo ou já solicitou alguma orientação junto à direção, é... do ProInfo pra sua escola? Já teve oportunidade de utilizar o ProInfo?***

O ProInfo é de informática?

***É, de informática. É o centro de informática.***

Certo.

***É um projeto do governo estadual também, né...pra assim, monitorar, instrumentalizar os professores, e também os alunos...***

***7.1. A sua escola implantou o programa Banda Larga?***

Recebemos o modem aqui na escola, da Claro. É, tem umas três ou quatro semanas que esse modem chegou.

***É a primeira vez que vocês têm um ..***

Sim. Desse, desse Banda Larga é. Dizem que é Banda Larga, mas eu não vi ele funcionar ainda. Até agora eu não vi ele funcionar. Tá lá na secretaria...

***Tá instalado?***

Tá instalado. Vieram os técnicos aqui e instalaram.

***Então os alunos continuam sem acesso à internet?***

Sem acesso à internet. A gente aqui, a gente não tem acesso à internet.

***E os professores também?***

Também. A gente só tem acesso à internet só nos computadores fixos da escola...

***À cabo?***

À cabo....banda larga não.

**8. *A comunidade participa do projeto político da escola? De que forma se ela participa?***

Sim. É....a...

***Tipo assim, ela é trazida pra discutir os problemas da comunidade, pra que eles sejam inseridos como temáticas nas disciplinas e na escola...***

Não. É um projeto meio fechado. A gente é...geralmente é feito pelos professores, e...e, às vezes os funcionários, e alguns alunos também participam. Os alunos que estão no...lá no...no colegiado, sempre participam também né. Mas fora essas pessoas, não.

**9. *Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com o objetivo de respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades sociais. Existe algum projeto ou programa instituído por essa secretaria aqui em sua escola, pela SECAD?***

Eu desconheço. Desconheço, realmente.

***Mas já viu falar dessa secretaria?***

Já sim.

**10. *O senhor já fez alguma solicitação a essa secretaria para ter subsídios ou orientações para desenvolver algum projeto voltado para a valorização e diversidade da cultura rural criado pela escola? Algum projeto criado pela escola que valorize a cultura rural e a diversidade?***

Não. Da secretaria...

***E apoiado pela SECAD?***

Pela SECAD não.

***Fizeram isso assim, independente da SECAD?***

Independente, exato.

**11. *Alguma vez a sua escola já fez alguma atividade de cunho cultural voltado para a comunidade com a participação desta?***

Sim. A gente sempre tá convidando. A gente sempre tá convidando. Inclusive nós temos aqui na comunidade, um ..um cordelista, né. O cordelista seu Santeiro. Ele sempre participa das atividades , né declamando, às vezes...

***Ah, que bom. Só tem ele?***

Que eu conheça é.

***E aquele outro que cria boi, de boi famoso, que vende boi...***

Não sei não. A gente já teve aqui...

***Ele foi até homenageado pela universidade.***

Num sei quem é...assim. A gente já teve aqui também o pessoal do...

***Seu Albida. Seu Bida.***

Não. Não conheço seu Albida não....o pessoal da quixabeira da Lagoa da Camisa.

***Sim, Lagoa da Camisa...***

Eles já fizeram apresentações aqui pra gente também.

***Importantíssimo né.***

E trazido pelos alunos.

**Ahhh**

A gente incentivou os alunos, e...

**Esse grupo é um grupo de samba de roda**

De samba de roda né...samba rural

**Samba rural..muito bem.**

**12. Algum aluno seu do EJA, ou da EJA, desculpa, já conseguiu ser aprovado em um curso universitário ou técnico superior em algum instituição federal ou instituição estadual? Se, sim, quantos na sua conta nos últimos dois anos?**

Federal que eu lembre agora não. Já participaram...tem alguns que participam de ....de ....de algumas universidades particulares.

**Sim. E estadual também não?**

Estadual...do EJA, possa até que seja enganado, porque tem muitos alunos. Eu trabalho aqui há doze anos, então tem muita gente que já passou por aqui, mas que eu lembre agora, do EJA em si não.

**E seria possível ter acesso a essa informação? Assim, tipo, em número, se puder encontrar esse dado. Se tem aluno da EJA que conseguiram...pelo menos do ano passado.**

É difícil porque é um ciclo que a gente não tem controle. Quando eles saem daqui, a gente não tem mais esse controle, se eles...foi aprovado ou não

**Ahhh., certo.**

Só quando eles vêm, às vezes vêm buscar a ficha dezenove...

**Isso.**

E aí falam: ah, eu tô pegando porque eu passei no vestibular...

**Ah, tá.**

mas é isso que eu tô lhe dizendo. Eu lembro de um do ano passado que passou em uma particular, mas eu não lembro do...

**13. Qual é a margem de evasão escolar para os alunos do EJA?**

De um modo geral, em torno de quarenta, quarenta e cinco por cento.

**E quantos se matriculam mesmo?**

Em torno de quinhentos.

**Cinquenta...ah, quinhentos no geral, no geral.**

Você tá falando no geral...no geral uns quinhentos alunos. Agora essa evasão, ela é variável né. Por exemplo, nas séries iniciais do EJA, que nós temos aqui, que é o eixo quatro...o eixo quatro não, o eixo dois...eixo dois, meu deus...pera aí...deixa eu fazer a conta, sete, seis, cinco, quatro, eixo quatro né, que corresponderia a quinta e sexta séries, que eles chamam de quinta e sexta séries, né. É..a evasão é maior. Nós tivemos o ano passado, por exemplo, cerca de trinta e cinco alunos, e acho que dez terminaram.

**Ohh.**

Trinta e cinco ou foi quarenta alunos e dez terminaram.

**Você fala aí no total ou por turma?**

Só...só ...

**Só uma turma?**

Só no primeiro ciclo que a gente tem aqui, que é do eixo...

**Quatro.**

Quatro. Do eixo quatro.

**A evasão é grande?**

É, ela vai diminuindo quando os alunos tão perto de concluir o ensino médio, a evasão é menor, né. Mas quando eles tão mais distante, a evasão é maior nesse sentido.

**Sei.**

**14. Quantos terminam todos os ciclos a cada ano?**

É isso que eu falei, é variável né, depende muito do...do...isso varia de ano pra ano, mas no geral é aquilo, os ciclos que estão pra concluir a evasão é bem menor, né, em torno de quinze por cento, vinte por cento, mas eu posso...

***Continuação com a entrevista com o vice diretor Evandro. O senhor poderia ... teria como explicar a evasão escolar da EJA?***

Eu vejo como principal motivo trabalho né, pelo menos que eles sempre alegam, pra.. pra...pra dizer que desistiram por causa do trabalho, porque às vezes, muitos trabalham com ...com atividades pesadas né, e acabam chegando cansados em casa, né ou vem direto do trabalho pra cá, né, e eles acabam alegando o trabalho, mais, eu acho que tem um fator cultural aí, de...de desvalorização do estudo em si, né. Eles não levam muito né... E geralmente é assim, o que nós vemos aqui no EJA, de um modo geral, são alunos que foram repetentes nos turnos diurnos né, e acabam depois de algum tempo, tendo que trabalhar, e aí optam por...por estudar a noite . É porque já brincaram demais, não se interessaram muito de dia e tal, e aí acabam depois, quando chegam a uma certa idade, conseguem um emprego, aí vem pra noite, né, e aí, esse emprego também acaba gerando uma evasão, né, um ciclo que eles acaba.

***15. O senhor considera que sua escola e o curso da EJA conseguem impactar sua comunidade positivamente? De que forma? E se não consegue, por que não consegue?***

Eu acho que poderiam impactar mais. Eu acho que eles poderiam explorar mais o EJA, no sentido de , é... de continuidade mesmo do ensino, né..muitos, muitos alegam não ter condição, não ter capacidade. Eu já ouvi isso de alunos, deles não encararem uma faculdade, uma universidade por não se sentirem preparados né. É diferente dos alunos da tarde. Eu acho que eles buscam mais a continuidade do ensino né, uma ...uma...uma faculdade, uma universidade, um curso técnico. E do EJA eles não... são muito poucos aqueles que buscam a continuidade. Então, vejo assim: a EJA no meu entender é uma oportunidade pra aquele aluno, né, que trabalha, que não teve condição de concluir o ensino no tempo ...é...regular

***Regular.***

É...continuar o estudo. Mas eu acho que eles vêm o EJA como um fim de um ciclo, é não...

***E não o começo de outro.***

E não continuidade...é como uma etapa.

***Ou continuidade ou recomeço.***

Uma etapa mesmo, né, desse ciclo que seria , é... entrar numa faculdade né, numa universidade. Eles vêm como um fim de um ciclo. Eles querem terminar o ensino médio, né. A maior parte dos alunos tem esse perfil de vir pra escola pra querer terminar o ensino médio. Eles não pensam em concluir, em dar continuidade aos estudos né. Por isso, talvez por isso, é a pergunta que cê (sic) fez aí dos alunos que entraram na faculdade né.

***Sim.***

Então, são muito poucos aqueles que tentam um vestibular no EJA.

***A entrada para o vestibular.***

Eu realmente, conheço muito pouco aqueles que tentaram um vestibular, e aqueles que passaram é como eu falei, muitos deles não retornam pra dizer pra gente

***Pra dar um feedback***

E a gente acaba perdendo o contato né.

***É verdade.***

E a gente não acompanha essa realidade.

***Muito obrigada professor.***

De nada.

---



## Entrevista transcrita com a profesrroa da turma– 14

*Gravação 2015, guia de entrevista para a Pesquisa em Educação. Questões sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e a Cultura Afrobrasileira e Africana. Esse é o nome oficial do documento para atendimento da lei nº 10.639 /2003, parecer CNE/CP 03/2004, e outras questões também relacionadas aos problemas do governo de educação. Então, a primeira pergunta para a professora de Língua Inglesa, da turma do EJA, da escola em que faço a pesquisa é a seguinte:*

**1.0. Professora, em sua escola são (sic) estimulados Estudos Sobre Educação das Relações Étnicorraciais e História?**

V: Olha, eu não posso afirmar se existe ou não porque eu nunca, assim, tive contato com os outros professores pra saber se eles estão fazendo esse...esse estudo né... sobre as relações... étnicorraciais.

**1.1. E na sua disciplina de Língua Inglesa, você trabalha com foco nessa...nessa clientela, nos alunos, com os alunos afrodescendentes, e discutindo essas questões da etnia?**

V: Não. Como esse ano nós recebemos livro, aí com o livro tem alguns textos falando sobre assim a questão racial, mas antigamente era muito raro. A gente tinha que fazer... a gente mesmo que tinha que fazer um planejamento diferente.

**Sim, mas esse material que você diz que tem um texto sobre o tema é em inglês ou é na parte de história ou outra disciplina?**

V: É o livro do EJA, mas ele ,assim, todo construído em Português.

**Ah, sei. Mas na...na parte de inglês ele contempla essa questão?**

V: Não. Pelo menos o do EJA desse ano, o livro tem muitas coisas falando em português, é... e assim cita alguma coisa em inglês, mas não tudo em inglês.

**Mas é a primeira vez que a escola tem o livro?**

Do EJA é.

**Sei.**

A primeira vez.

**1.2. E, quanto tempo a escola tem o EJA, o EJA tem funcionado aqui?**

Olhe, eu não sei...tem um tempo né... porque eu comecei a ensinar o EJA aqui em dois mil...dois mil e dez (2010), por aí, mas eu creio que já tinha a mais tempo, mas quem deve saber mais é ele...

**É o diretor.**

...a bateria... (risos)

**2.0. Tá... (risos). Vamos continuar. Depois a gente responde. Olha, então segunda pergunta: É estimulado estudos sobre Cultura Africana e afro-brasileira que proporcionem condições para que os professores, gestores e funcionários formem grupos de estudos sobre essa temática?**

Não.

**Não existe uma reuniãozinha...**

Não, tem uma reunião, mas eu creio que só com...assim, os professores da área, de história, mas não com todos os professores, gestores...

**Ah**

...deve ter, mas, eu não... nunca tive assim acesso a essas reuniões.

**Como professora de Língua Inglesa, não?**

Não.

**3.0. *Alguma vez a senhora já fez solicitação a direção da escola para que essa se dirigisse ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática?***

Não.

*Não?*

Não.

*Tudo bem.*

**4.0. *A senhora, enquanto professora desta escola, já encaminhou solicitação á direção para que essa direção encaminhasse documento legal ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola está subordinada, para fornecimento de material didático, paradidático com intuito de manter acervo específico para o ensino da temática das relações étnicorraciais? Se não, por que não? Se já fez isso, quais foram as orientações recebidas? Quais foram os resultados, se aconteceu isso?***

Eu nunca encaminhei nenhum documento, nenhuma solicitação.

**Para a direção para que ela pedisse...para as secretarias...**

...para que ela pedisse a este órgão pra trazer. Porque eu não tenho nenhum assim... material. O único material que a gente tem é o material que recebe durante o ano que são: o dicionário de inglês; veio esses livros agora do EJA, livro de inglês pra primeiro e segundo e terceiro ano do ensino médio... mas fora isso, outro âmbito, eu...nunca...

**Sobre as temáticas étnicorraciais nada?**

Não. Nada.

**5.0. *Tá...a senhora já detectou casos de racismo na escola?***

A... gente nunca deixa de não ver né. Aqueles racismo (sic) velado, que não são bem explícito, mas que a gente percebe né...

**5.1. *E como ocorreu? Como foi o que a senhora presenciou?***

Assim...de...de olhar, de rir, do...do cabelo, da própria pessoa por ela ser negra...e muito me admirou porque aqui temos muito negro (sic) em Vila Esmeralda, né...

*Exatamente...*

Então, eu achei que isso era um absurdo né...porque eles tavam (sic) indo de encontro a eles mesmos. Mas agora assim, um racismo muito violento, aqui, eu nunca, nunca percebi não.

*Sei...mas quem discriminou também era negro?*

Negro. Porque eu acho que são mais racistas ainda do que até outra pessoa, em relação ao próprio negro.

**6.0. *Então, a pergunta seis é a seguinte: Com relação ao EJA, especificamente, já aconteceu algum caso, de racismo? A senhora poderia detalhar?***

Não. Em relação ao EJA não. No caso, quando era... ensinava a 5ª série, 7ª série, mas o EJA...

*À noite com o EJA?*

À noite não, eles são mais adultos até nessas questões. Eles não...

*Ah é?*

São muito... nesse sentido, eles são muito éticos.

**7.0. E quanto ao preconceito e discriminação nas dependências da escola, a senhora já presenciou alguma manifestação?**

É como eu disse: tem as manifestações, mas que não são muitas né, porque, em tudo que tão (sic) vendo na televisão que racismo é crime, que muitas coisas é crime, então, acho que a maioria já deixaram (sic) de fazer certos...ter certos preconceitos com as pessoas por conta disso né, por conta de informações que estão vindo de fora, mas...muito...

**8.0. A senhora pode descrever a situação em que alguém foi discriminado, com alguma ênfase?**

Não. Não tenho porque não teve nenhum com ênfase. Só assim criticar, de achar a outra...

***Que tipo de crítica?***

Ah, o cabelo...geralmente entre meninas né...

***Que tipo de cabelo eles falam...***

Ah, o seu cabelo é duro, seu cabelo é feio, seu cabelo todo cheio de trança. Então, aquelas coisas que a gente vê que não é nem..não é nenhuma discriminação, é mais meninice né, por não entender as coisas, aí vão falando das outras pessoas sem ter nenhum...nenhuma noção, mas não uma ênfase muito forte.

**9.0. Sei. Como a senhora combateu os casos de discriminação racial, caso ele tenha ocorrido como a senhora descreveu?**

Oh, se fizerem alguma coisa, de uma discriminação na minha frente, eu vou chamar as pessoas ou a pessoa envolvida, eu vou conversar, falar que isso não tem cabimento em pleno século vinte e um, a gente tá discriminando as pessoas pela cor da pele né, que a cor da pele não diferencia ninguém de ninguém, que ah...eu sempre digo a eles olha, quando a gente toma banho, preto ou branco, a cor não sai com a água do chuveiro, então, somos todos iguais, e somos todos filhos do mesmo Deus, por que há diferença? Aí, “ah pró, a gente não tá falando nesse sentido não”. Mas, muitos falam né porque acham que a pele é mais importante né (risos).

**10.0. Que medidas a senhora tomou para resolver o problema de racismo?**

Quer dizer, a medida é chamar, conversar, mostrar que tá errado, que o caminho não é esse a seguir, que as pessoas têm que saber respeitar, tem que viver na...com as divergências, com a diferença né. A gente tem que se adaptar a tudo, inclusive a cor. Não se adapta a pessoa com deficiência visual, deficiência física? Então tem que se adaptar com tudo, principalmente aqui em Vila Esmeralda, né...que temos muitos negros.

***Sim, muitos negros.***

A maioria...

***Que é uma área de...é uma área de reserva de quilombolas também.***

É.

***Aqui e a Matinha.***

Isso. Também né?

***É. Reserva de quilombolas, de ex-escravos.***

**11.0. A senhora estimula e convida seus colegas professores a organizar eventos culturais de raízes africanas e afro-brasileira na escola ou na comunidade?**

Eu, a professora... enquanto professora de, de Língua Inglesa do EJA não. Mas, o pessoal assim da área de História... né... quando tem as...como é? gincanas... ui! (risos)  
(risos) (pausa)

**Continua.**

Quando tem gincana, aí fazem... a gente assim, faz reuniões pra que as pessoas é... estudem mais um pouco...

**Da comunidade participem.**

...também, participar.

**12.0. A senhora tem conhecimento sobre o ProInfo, o ProInformação? Que é um programa do governo, que estimula as escolas a terem mais tecnologia dentro das escolas.**

Aqui a gente utiliza?

**12.1. O ProInfo? Já solicitou alguma orientação junto à direção para a escola?**

Tem uma mini...é um mini laboratório né...com uma...

**Uma salinha de mídia né...**

É, mais quase não se usa.

**13.0. A sua escola tem acesso ao Núcleo de Tecnologia Educacional? Se, sim, que tipo de suporte já obteve e como isso impactou o seu trabalho de língua inglesa?**

A gente tem acesso a algum...

(interferência do professor)

Sim, mas eu nunca tive...nunca fui...eu sei aquele vizinho a Direc...

**O NTE...o NTE, ele fica lá perto da rodoviária.**

Eu mesma nunca fui lá não.

(interferência do professor)

Ah, ganhei, mas vai ter pergunta aí...

**14.0. Ah, enquanto professora de inglês da EJA, a senhora já utilizou ou utiliza as informações sobre o programa: um computador por turma?**

Não.

**Não. Conhece esse programa?**

Também não. (risos)

**15.0. Os alunos receberam tablets?**

Os alunos não.

**A senhora recebeu tablet?**

Os professores do ensino médio receberam tablets.

**Do EJA?**

Quer dizer, eu enquanto ensino médio recebi, mas quem é do EJA, específico do EJA não.

**Ah!**

Agora quem é professor do ensino médio e ensino EJA recebeu tablet. Mas é também bom dizer que eu recebi o tablet, é... formatei, liguei tudo, e não presta mais. Tá lá em casa, não uso ele...

(interferência do professor)

Ah, foi. Eu recebi, mas tá lá em casa. Ele não funcionou. O de ninguém aqui funciona.

*Então, o tablete que o governo forneceu...*

Fuleiro.

*É uma...é um fake?*

É um *fake* mesmo, porque todos receberam, aí disseram: você tem que acessar, num sei o quê, num sei o quê (sic) . Aí, formatamos tudo. Não tive o prazer de usar nenhum um dia. Comprei uma capinha toda bonitinha.

*E isso foi levado pra...*

Tá, tá comigo.

*Mas essa informação de que não está servindo, já sabem...*

Todo mundo deu, todo mundo deu.

*A secretaria que distribuiu, não foi?*

Foi.

*Mas eles já estão sabendo que não tão servindo pra nada?*

Eu não sei se eles tão (sic) sabendo de todo, que a maioria, mas uma grande maioria não usa porque não tá funcionando.

**16.0. A sua escola implantou o programa: banda larga nas escolas (PBLE)?**

Não.

*Não?*

Não.

(interferência do professor)

**17.0. O modem....Pra botar a banda larga,**

(interferência do professor)

**18.0. né...não está funcionando... A comunidade participa do Projeto Político Pedagógico da escola?**

Participa.

**18.1. Se, sim, de que forma que as pessoas da comunidade são chamadas pra elaborar o Projeto Político Pedagógico?**

É só quando tem reunião do colegiado né.

(interferência do professor)

*É tipo assim, o que é que a escola pretende fazer...assim*

(interferência do professor)

*É... exatamente. Plano Político Pedagógico, se alguém da comunidade, algum representante, os pais, se são chamados.*

Se eles chamados, eu não sei, não vou mentir. Né pra mentir não né...então... (risos)

*...outra perguntinha...*

...mas deve participar, se é o Plano Político Pedagógico...

*Mas essa mesma entrevista eu vou fazer com a diretora, e a diretora...*

Então, a direção é quem vai poder responder porque eu tô (sic) por fora..

**19.0. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com o objetivo de respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e**

*contribuição para a redução das desigualdades sociais. Existe algum projeto ou programa instituído por essa secretaria aqui na escola? Pela SECAD?*

Não. Se tem, é como você falou, essas questões, na direção é que vai poder ter...

*No seu conhecimento...que vc tenha conhecimento?*

Eu não tenho. Desse SECAD não.

**20.0.** *Certo. A senhora já fez alguma solicitação a essa secretaria, SECAD?*

Não, porque eu não tenho conhecimento, né.

**21.0.** *Alguma vez a sua escola já fez alguma atividade de cunho cultural voltado para a comunidade com a participação de debates desta comunidade?*

Já. Nós já tivemos seminários aqui.

*Que a comunidade participou?*

É, seminário até que tu, tu falou (sic) também. Foi o ano passado.

*Se, sim, qual foi a atividade? Um Seminário? Como isso influenciou na construção da cidadania e autoestima dos alunos? Como é que eles se sentiram?*

Desse seminário eu tô (sic) lembrada, mas agora eu não participei desse seminário porque geralmente fica voltado foi ao pessoal de História, ao pessoal da Secretaria, mas nem tudo assim que é da comunidade, que fazem esses trabalhos eu tô envolvida.

*Sei.*

O pessoal de Inglês geralmente é a margem, sabia, que a gente não tem muita coisa? Muito, muito, muito.

**22.0.** *Algum aluno do EJA já conseguiu ser aprovado em um curso universitário ou técnico superior em alguma instituição federal ou estadual?*

Já. Alunos meus já.

*Quantos? Nesse tempo que a senhora tá aqui?*

Quantos eu não sei precisar de quando eu trabalho até agora, num foram muitos não. Se foram... que eu lembre...

*Nesses cinco anos que a senhora ensina no EJA quantos foram aprovados em cursos superior como o IFBA- Instituto Federal da Bahia?*

Não sei nem precisar, mas uns cinco.

*Uns cinco?*

Uns cinco por aí...porque eu tenho...assim, curso de...como é?

*Em quais cursos?*

Sem ser cursos universitário...curso técnico.

*Ah, técnico, assim como o SENAI...*

Assim, isso... universitários eu tive alunos do ensino médio.

*Mas do EJA...*

Eu tenho vários alunos do ensino médio que são universitários, mas do EJA poucos. Os que eu vejo, que pergunto como é que estão..."ah pró eu tô fazendo um curso", mas não é universitário. No mínimo é técnico, não é...

*No nível superior não, né? É técnico, técnico. Mas não é técnico superior?*  
(interferência do professor))

*Mas não em instituições federais. Particulares?*

É...

*Ah, certo.*

Eu não tô lembrada também não.

**23.0. Tá. Qual é a margem de evasão escolar para os alunos do EJA?**

Não tenho a margem não.

*Ah, assim, uma ideia. Na sua ideia quantos...na sua turma são trinta por ano.*

*Quantos que evadem?*

Na faixa de uns quinze.

*Metade.*

Que o ano passado, as duas humanas B e C foram as que mais evadiram. Eu fiquei no fim do ano com uns quinze alunos, por aí, e olhe lá...

**24.0. Quantos terminam todos os ciclos? São dois anos né?**

É.

*Na sua ideia pró, quantos terminam?*

Bom, em cada sala, se uma sala tiver trinta, uns quinze, por aí.

*Quinze terminam?*

Termina porque fazem a primeira etapa. E depois fazem humanas e depois fazem exatas. Mas muitos abandonam no primeiro. Aí, se, principalmente se eles ficarem retido, aí é que para o ano eles não se matriculam.

*E como é que eles ficam retidos?*

Porque, pela falta.

*Ahh.*

Porque a gente fala e tem a desistência e se eles não assistirem aula, pela falta eles perdem.

*E eles não podem se matricular?*

Poder, podem....

(interferência do professor)

é... voltam...é...

*Esse dado é importante.*

**25.0. Quais seriam as explicações para aqueles que não terminam o curso na sua visão?**

Muitos por falta de interesse mesmo. Muitos por questões pessoais, porque tem que optar ou trabalha ou estuda. Trabalham, aí chegam cansados. Chegam, oh pró, eu chego sete horas, saio sete...aí daqui que venham, pega uma besta e venha pra casa, tomem um banho...Muitos dormem a aula inteira, por conta do cansaço. Então, eu creio que a maioria desistem (sic) pelo cansaço. Uns são novos ainda, não terminam porque não querem, mas muitos assim por problemas assim pessoais mesmo, que não têm condição de seguir a diante, principalmente que a maioria são dona de casa, né, com filho. Aí, fica difícil.

**26.0. A senhora considera que sua escola e o curso da EJA conseguem impactar sua comunidade positivamente?**

Eu creio que sim, pelo número de alunos que vem procurar o curso, nem que seja pra ganhar só...pra fazer a matrícula e ganhar aquele cartão de...de besta né. Porque muitos se matriculam só pra isso...é verdade.

*Qual é o cartão?*

Quando cê (sic) se matricula...o cartão de estudante...aí você paga meia passagem, mas o próprio carro pede a lista de...tem que trazer a comprovação que ele tá estudando...aí só vai até o dia que pode porque, se não frequenta, tem falta...então não tem como dá...

*Não tem como dá o cartão...*

Mas muita gente que se beneficia do curso do EJA porque em outras... lá em Feira oh, o Carmem Andrade, o Goldofredo, o Coriolano fecharam à noite porque não teve aluno pro...pra o EJA.

***Fecharam à noite.***

***Sério?!***

Foi. Essas três escolas que não são tão pequenas. Fecharam por conta disso. E aqui não. Nós temos uma clientela muito grande.

***Muito grande. Pelo que eu vi e o diretor falou quinhentos alunos matriculados.***

Nós temos cinco humanas?

Cinco humanas e cinco exatas. Agora a turma de 5ª e 6ª, 7ª e 8ª não são tantas, mas mesmo assim.

***Mas, a senhora acha que, o que seria a razão pra ter na escola tantos alunos na EJA? Já que algumas escolas da cidade, da zona urbana tá fechando por falta de aluno da EJA e aqui se mantém um número tão grande de matrícula?***

Porque tem alunos que tão saindo, a maioria deles...eu tenho uma sala aqui que a maioria foi todo aluno do passado do turno vespertino.

***Ummm...***

Foram trabalhar, e aí não tinham como trabalhar de dia. Aí pediram pra vim pra noite. Então, aí, os da tarde foram chegando, as turmas completando, e os que eram da tarde, a maioria tão à noite pra fazer..."oh pró, eu vou pra noite". Muitos nem idade têm, e querem vim, ah eu disse não, não tem que ter a idade. Não pode...com dezesseis anos...

***A idade é a partir de quinze né?***

(interferência do professor)

Quinze, pra....

***Dezoito, dezoito, mas aceita quinze também, não aceita? Não.***

Não, mais não.

***Não? Não aceita mais não? Desde quando isso ficou determinado?***

(interferência do professor)

Num pode.

***Em nenhum lugar, em nenhuma escola?***

Não.

(interferência do professor)

***No EJA?***

(interferência do professor)

***Ah, a partir de dezoito?***

É.

Mesmo 5ª e 6ª?

(interferência do professor)

Porque tinha uma época aqui que tinha muito menino novo...

(interferência do professor)

É, e os meninos vinha (sic) com menos de dezoito anos e ...

(interferência do professor)

***Mas isso é lei brasileira?***

(interferência do professor)

***Ah...Porque eu li...ah, da Bahia então, porque eu li que...é que a partir de quinze anos então poderia, pra poder,assim, incluir mais pessoas né...pra dar oportunidade a mais jovens. Então, eu vou revisar isso.***

(interferência do professor)



*Ummm, a partir dos dezoito.*

(interferência do professor)

*Tá...sei...eu vou verificar isso também. Muito obrigada professora por essa belíssima participação e colaboração.*

## Parte 2 da entrevista com a professora- Entrevista transcrita – 15

**1.0- Continuação de entrevista com a professora da EJA. Você analisa criticamente o conteúdo ideológico desses textos? Quando você pega um texto pra eles, você analisa o que é que está por trás daquela história ali?**

Não.

*Que ideias, aquele texto...*

Não, porque nunca peguei um texto assim, desse tipo de pegar, de analisar. São textos assim, simples, que é texto que tenha compreensão. Não tem um texto, assim, com uma maior profundidade pra que eles leiam; que por trás tenha assim todo um contexto. Não.

**1.1. Um contexto socio, cultural, étnico?**

Não.

**1.2. Político?**

Também não. Pelo menos no EJA, nunca usei não.

**1.3. Você relaciona as informações presentes nos textos com os referenciais sócio, histórico e cultural desses alunos?**

Também não por conta da resposta anterior.

**1.4. Sim. Você usa alguma atividade lúdica, com questões abertas para discutirem antes da leitura? Alguma; alguma dinâmica?**

Não. Só falo assim com eles: “oh, esse texto fala sobre isso”. Aí digo assim, mais ou menos, o que o texto fala, vai apresentar. E depois disso eu entro com a leitura e eles vão fazer a compreensão do texto. Mas não um texto desse porte de você fazer, interpretar, ter todo um contexto, tudo isso, não.

**2.0. Você julga que os alunos possam, passam a ter consciência de sua pertença ao contexto social local através das leituras de textos? Como você disse antes, que não traz textos com a realidade local, nem cultural, étnico, racial, então essa pergunta você não teria resposta?**

Não.

**2.1. Tipo, se, se eles participam, tem acesso a esse tipo de textos, e se eles se sentem representados neles?**

Não. Eles não se sentem representados na realidade em nada. Eles, você pergunta a alguns alunos da tarde, por exemplo, do terceiro ano: E aí gente, já vão, já tão se preparando, já procuraram ver o que é que vão fazer com o vestibular? “oxe pró eu só vou fazer o terceiro ano e acabou. Eu só vou fazer porque minha mãe quer”. Pouquíssimos é que dizem: “não, pró, eu vou fazer o vestibular”. Nós temos alunos aqui que estão na UEFS.

*Que bom!*

Ailton, que faz matemática.

*Ummm.*

E a maioria é assim, matemática, outros fazem letras. Alunos que a gente vê que se destacam, desde do ginásio. Mas a maioria deles, só tão fazendo pra: “oh pró, só vou concluir mas não vou fazer mais nada não”. Não tem muita perspectiva não.

**3.0. E em sua opinião, os alunos apenas codificam as intenções dos autores dos textos que eles lêem, ou eles interpretam criticamente?**

(risos) Eles não têm criticidade nenhuma, nem pra texto, nem pra o dia a dia.

### **3.1. *Eles não pensam sobre sua própria realidade?***

Não.

#### ***Não trazem nada pra discutirem em sala de aula?***

Não, não trazem nada, nada, nada, nada.

#### ***E por que você acha que eles não trazem?***

Eu não sei a motivação desses meninos. Eles se sentem assim, abaixo, sei lá. Num é a questão...A palavra seria o que mesmo meu Deus?

#### ***Autoestima...***

Isso, a autoestima deles é muito lá embaixo, muito. A maioria deles aqui, só pensam em ter um celular bom, em ter uma moto, sair, mas em estudar e ser alguém na vida, “não pró, que nada. Estudar pra quê? Quem não estuda ganha dinheiro também”. Então, a autoestima deles tá lá em baixo. A motivação deles já vem de lá de trás assim, bem, assim, ninguém diz assim, “não vá você consegue. Você é uma pessoa que consegue ir adiante”. Eles se acham assim, inferiores, eu acho.

#### ***Marginalizados?***

Isso, a margem da sociedade. Eu acho.

#### ***Excluídos?***

Excluídos. Pronto. O termo certo.

#### ***Eles têm consciência disso? Você acha?***

Eu acho que tem. Alguns não, mas uma grande maioria, você vê que eles ficam lá com a cabeça baixa. Pergunta, você faz a chamada e eles quase que não respondem. Então, você olha neles, e vê assim, isso não tem, não tem ninguém que faça nada por mim. Pra quê? Eu tô estudando por estudar. Eu tenho pena, mas, eu não posso fazer nada. Eu quero assim, você vai me dar uns textos.

#### ***Sim, eu vou dar um apoio.***

Mas só que se for um texto difícil, eles não vão entender nada. Porque eu tô pegando esses meninos de humanas que vieram da 7ª e da 8ª. Não fui eu que dei aulas a eles, não sei. Eles não sabem nem o que é pronome. Então, eles não sabem o a, e, i, não sabem nada. E dizem que só, quando você fala inglês, dizem “que nada, inglês só tem o verbo to be”. Eu disse, quando a gente pergunta e manda vocês formularem uma frase com o verbo to be, e por que eles não sabem, que dizem que só aprenderam isso na vida toda. Eu fico assim, ai meu Deus.

### **4.0. *Pró, como que você se auto avalia com relação a sua prática docente?***

V- No ensino do EJA, eu tenho, tô muito, deixando muita a desejar. Porque eu não tenho um livro assim que eu possa é, fazer textos, trabalhar com eles. Porque, a, o EJA é diferente do segundo grau. Que você trabalha, que...O pessoal a tarde tem livro, então, você pode acompanhar. Tem aquele conteúdo sequenciado. E eles tão, eles tão assim perdido. Pega uma coisa aqui, uma coisa ali.

#### ***Solto.***

Tá solto.

### **4.1. *Mas teria uma forma de você ajustar isso? De fazer uma sequência, de fazer um planejamento próprio, seu?***

Tinha que ser um planejamento começando, como se tivesse pegando eles na 5ª série, fazendo aquela sequência que a gente usa da 5ª até ao 8º, ao 9º ano, aqueles conteúdos sequenciais pra que eles tivessem uma noção. Porque eles não têm noção ainda da...

### **4.2. *Então, a senhora tem consciência de tudo que você faz na sala de aula?***

Tenho. Mesmo que não seja certo, (risos) mas eu tenho consciência?

### **4.3. *Tem dificuldade de se comunicar com os meninos, com os alunos?***

Não.

**4.4. Não, é... você se sente segura ou não se sente segura com a relação à metodologia?**

Não me sinto segura não. A metodologia pra ensinar o EJA, eu não me sinto segura não.

**4.5. E isso, devido a quê?**

Porque, talvez porque não tenha...assim, eu, eu ensino o pessoal da tarde, e você tem o planejamento, você tem todos aqueles conteúdos e você vai trabalhando, mas a metodologia do EJA, eu não sei pra que lado vai. O pessoal: “não, faz desse jeito, não, é, você dá o conteúdo e vai explicando”. Mas eu vejo que não é isso, porque eles não tão indo, eles não tão avançando.

**5.0. Uhum. Você nunca tem certeza sobre o sucesso dessa aprendizagem? Sim ou não?**

Não tenho certeza porque adiante eu não sei o que é que vai acontecer com eles.

**5.1. Com muita frequência você, é, você vê sucesso nos resultados de suas atividades? Do que você faz?**

Com muuuuuuita frequência não. Com um pouco de frequência. Que tem um ou dois na sala que, você faz aquela atividade, e ali você se sente feliz, poxa, consegui alguma coisa. Mas não é sempre. Tem dia que a gente sai da sala, meu Deus, fiquei na sala o tempo todo e não aconteceu nada.

**5.2. Então, você sempre tem receio de estar errada?**

Tenho também.

**5.3. Você tem dificuldade pra selecionar os conteúdos, especialmente textos?**

Tenho. Que é a questão do, do conteúdo do EJA né. Pra separar.

**5.4. É, você tem...você acha que tudo que você faz na sala dá certo?**

Não.

**5.5. Você se sente motivada pra trazer novidades, em termos de conteúdo e metodologia?**

Não.

**Não se sente, por que não?**

Não sei porquê. Quando eu chego aqui, vou fazer, aí, às vezes, ah, mas não tem como fazer xerox, não tem como dá o suporte. Aí você traz alguma coisa e às vezes, pede pra fazer, pra entregar naquele dia e aí não tem como. Aí aquilo fica, aí você vê, poxa, trouxe isso, fiz, e fiz tanta coisa e chega na hora e não aconteceu nada.

**6.0. Não sabe como inovar ou atualizar a sua prática docente?**

Queria.

**6.1. Com relação a inserir o conteúdo étnico racial?**

Isso, isso aí eu não sei. Eu queria porque aí eu teria como selecionar um texto com mais segurança, trazer pra sala pra que eles pudessem, é... falar comigo né, a gente conversar, debater ideia.

**Claro, porque tudo isso na proposta do inglês instrumental é feita em língua portuguesa. O texto é em inglês, mas o, a discussão...**

Ah, é em português.

**...toda é em português. As perguntas sobre o texto é em português e as respostas também.**

Isso aí é, é o ideal pra o EJA.

**É, exatamente**

Porque eles não têm...

**Nós podemos conversar sobre isso pró. Muito obrigada por sua disponibilidade pra falar.**



## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Sou aluna do curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Trás-Os-Montes e Alto Douro -Departamento de Educação e Psicologia da Escola de Ciências Humanas e Sociais - Curso de 3º Ciclo em Ciências da Educação. Desenvolvo pesquisa sobre a construção de identidades de afrodescendentes da escola noturna rural, em situação de exclusão social, no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa, em São José, Feira de Santana. O trabalho é desenvolvido sob a orientação dos Professores: Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro e Doutor Américo Nunes Peres, da UTAD (Vila Real, Portugal).

Com o objetivo de coletar informações para desenvolver o tema proposto, solicito seu apoio no sentido de participar de uma entrevista que será gravada, todavia, você responderá às questões que considerar pertinentes. Além disso, haverá um questionário para ser respondido por escrito. Sua participação implica no consentimento de publicação dos dados na minha tese. Ressalto que a sua participação não representará qualquer risco, de ordem física ou psicológica para você e o seu nome será preservado, destacando-se somente o nome da organização.

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você, mas certamente contribuirá, de forma significativa, para as reflexões sobre os problemas da educação na escola noturna da região, haja vista a possibilidade de troca de experiências entre o pesquisador, sujeitos e professores envolvidos na pesquisa.

Sua participação e envolvimento com o tema em questão tornam sua percepção, experiência e opiniões muito relevantes para o andamento desta investigação científica e contribuirá como importante fonte de dados. Assim, suas informações, combinadas, analisadas e consolidadas com as provenientes de outros participantes, será uma importante fonte de dados para o prosseguimento da pesquisa.

Disponibilizo o meu endereço eletrônico: gilceliap@hotmail.com

O telefone de contato é: +55 (75) 92174692/(75) 3 204-7504.

Atenciosamente,

Gilcéia Santana Pires

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes.  
Pesquisadora, aluna do curso de Doutorado em Ciências da Educação – UTAD (Vila Real, Portugal)

### **Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)**

Ciente e de acordo com o que fora anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, 07 de abril de 2015.

Assinatura do sujeito de pesquisa

**ANEXO 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

O COLÉGIO ESTADUAL [REDACTED] -está de acordo com a execução do projeto de doutorado **“CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM CONTEXTO DE EXCLUSÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS AFRODESCENDENTES, NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA, DA ESCOLA NOTURNA DE ZONA RURAL”**, coordenado pela pesquisadora **Gilcélia Santana Pires**, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Estamos cientes de que será garantido o anonimato dos participantes e que o estudo não trará riscos físicos nem morais a estes.

Feira de Santana, 16 de abril de 2014.

---

A direção.