

GÊNERO, CORPOREIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA/PROEJA

Sandra Maria Glória da Silva*

Maria Aparecida da Silva**

Resumo: Este artigo comunica resultados de pesquisa que teve por objeto dez trabalhos de conclusão de curso (TCC) elaborados no período de 2007 a 2011 por egressos do Curso de Especialização Proeja em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Minas Gerais. Esses TCCs constituem o *corpus* de pesquisa por abordarem gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No exame desses TCCs, utilizaram-se procedimentos inerentes à análise de conteúdo (BARDIN, 1988) e ao Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002; SOARES e MACIEL, 2000). Entende-se que o multiculturalismo, ao valorizar grupos culturais subordinados, possibilite interpretar desafios vivenciados por negros, mulheres e homossexuais cursistas da EJA e/ou Proeja. Verificou-se por meio desses trabalhos: a) internalização da necessidade de a mulher realizar com zelo tarefas consideradas masculinas para demonstrar sua capacidade; b) naturalização do preconceito em relação ao gênero feminino; c) articulação entre corporeidade e processo ensino-aprendizagem; d) limites da capacidade das determinações legais de assegurar mudanças na cultura pedagógica das instituições investigadas. Salientam-se a partir desses resultados: a necessidade de desconstruir preconceitos pautados na superioridade masculina; problematizar na proposta de Educação Física para EJA o vínculo entre corpo, mídia e mundo do trabalho; implementar efetivamente a Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: EJA. Diversidade Cultural. Educação Profissional.

1 Introdução

Este artigo originou-se de dissertação que teve por objeto 127 trabalhos de conclusão de curso (TCC) elaborados por especialistas em Proeja no período de 2007 a 2011 em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Minas Gerais. O curso de Especialização Proeja integrou o conjunto de ações implementadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) com o intuito de consolidar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)¹.

* Mestra em Educação Tecnológica (CEFET-MG).

** Doutora em Educação (UNICAMP).

¹ O Proeja foi instituído em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, com a finalidade de oferecer Educação Profissional técnica de nível médio para jovens e adultos. Em 2006, esse Programa teve sua área de abrangência ampliada pelo Decreto nº 5.480 e passou a atender alunos do Ensino Fundamental, além de permitir a participação dos sistemas de ensino estaduais, municipais e das “entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e Formação Profissional” (BRASIL, 2007, p. 12).



Entre os 127 TCCs investigados, selecionaram-se dez para constituírem o *corpus* de pesquisa por abordarem relações de gênero (LOPES, 2009; REIS, 2010; RUAS, 2010; VIEIRA, 2011), corporeidade (FALEIRO, 2011; REZENDE, 2010) e relações étnico-raciais (CARVALHO, 2011; REIS, 2009; SILVA, 2011; SIQUEIRA, 2010) na EJA e/ou no Proeja. Notou-se nos TCCs sobre gênero o interesse em apreender as relações de gênero em cursos técnicos tradicionalmente realizados por homens. Nos TCCs sobre corporeidade, discutiu-se a percepção de alunos e professores sobre a influência da corporeidade no processo ensino-aprendizagem. Os autores dos trabalhos cujas pesquisas focalizaram relações étnico-raciais verificaram se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em escolas oficiais, está sendo cumprida em cursos da EJA/Proeja.

Os procedimentos metodológicos adotados no exame desses TCCs são aqueles inerentes ao Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002; SOARES; MACIEL, 2000) e à análise de conteúdo (BARDIN, 1988). Realizou-se a análise temática dessas produções com o intuito de apreender problemas emergentes da prática social e pedagógica apresentados nesses TCCs. Entende-se que nesses trabalhos há registros dignos de análise por terem sido elaborados por docentes e/ou gestores da Educação Básica. Esses profissionais, por atuarem na confluência entre as políticas educacionais, as prescrições curriculares e os desafios que emergem da prática social e pedagógica, percebem nuances sobre a EJA e o Proeja que provavelmente escapem aos profissionais de órgãos burocráticos do sistema de ensino ou aos pesquisadores, em academias.

Na segunda seção, apresentam-se notas introdutórias sobre multiculturalismo, gênero, corporeidade e relações étnico-raciais. Na terceira, expõe-se a percepção de alunas a respeito de preconceitos vivenciados por mulheres em cursos tradicionalmente masculinos, a importância atribuída à corporeidade e ao estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira em cursos da EJA/Proeja. Por fim, nas considerações finais se discutem a necessidade de desconstruir crenças, mitos e preconceitos pautados na superioridade masculina; a demanda pela problematização do vínculo entre corpo, mundo do trabalho, mídia e cultura na EJA; os limites da capacidade das determinações legais de assegurar mudanças na cultura pedagógica das instituições investigadas.



2 Multiculturalismo: compreensão de diversas identidades sociais

O Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) considera, em seu sexto princípio, “[...] as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais”. E salienta a importância de se reconhecer “[...] outras categorias para além da de ‘trabalhadores’ [...]”, pois elas constituem de modo indissociável a identidade de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 40).

Segundo Silva (2000), as categorias de gênero, raça e etnia são valorizadas e compreendidas pelo multiculturalismo. Esse fenômeno, originado nos países norteamericanos, se justifica pela disputa entre a cultura dos nativos desses países e a cultura dos imigrantes que para lá se dirigem em busca de trabalho. Segundo o autor,

o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas pela cultura nacional. [...] O multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2000, p. 85-86).

Silva (2000) salienta que a cultura considerada nacional comum está amalgamada à cultura dominante. E o processo de legitimação dessa cultura dominante caracteriza-se por regras de inclusão e exclusão destinadas a “[...] selecionar e nomear uma cultura específica, particular como ‘a cultura nacional comum’” (SILVA, 2000, p. 89). Tendo em vista as relações de poder existentes entre a cultura dominante e as dominadas, o multiculturalismo ao expressar diversas identidades e tradições culturais historicamente reprimidas se constitui como ameaça à “[...] cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas” (SILVA, 2000, p. 89). A inclusão da temática gênero, raça e etnia nos currículos escolares aliada à valorização de grupos culturais subordinados, por exemplo, abala a preponderância da “[...] cultura branca, masculina, europeia, heterossexual” (SILVA, 2000, p. 88).

Conforme Safatle (2007, p. 448-449), o multiculturalismo refere-se a “[...] uma lógica de ação política baseada no reconhecimento institucionalizado da diversidade cultural própria às sociedades multirraciais ou às sociedades compostas por comunidades linguísticas distintas”. Além disso, o multiculturalismo vincula-se à luta pelos direitos das minorias por

meio de “[...] uma certa crítica ‘pós-moderna’ a discursos com pretensões universalizantes e fundacionistas no interior da vida social [...]”.

Ortiz (2004) considera que a ênfase atribuída por intelectuais latino-americanos às questões de gênero, raça e etnia decorreu de transformações advindas do processo de globalização. Na perspectiva desse autor, houve deslocamento do estudo da identidade nacional para as identidades particulares. Ortiz (2004) assim se expressa:

o dilema da identidade nacional levou a intelectualidade latino-americana a compreender o universo cultural (cultura nacional, cultura popular, imperialismo e colonialismo cultural) como algo intrinsecamente vinculado às questões políticas. Discutir ‘cultura’ de uma certa forma era discutir política. [...] As transformações recentes deslocam ainda a centralidade do Estado-nação, redefinindo a situação na qual são produzidas as ciências sociais. Muito do que se define por ‘crise política’ associa-se às restrições impostas à sua atuação. Com o processo de globalização ele torna-se debilitado, cindindo o elo postulado anteriormente entre identidade nacional e luta política. *O deslocamento do debate, da identidade nacional para as identidades particulares (étnicas, de gênero, regionais), reflete essa nova tendência* (ORTIZ, 2004, p. 7, grifo nosso).

Ao caracterizar o multiculturalismo no Brasil, Siss (2003) salienta a ênfase na valorização de grupos cultural e historicamente dominados e sinaliza o escamoteamento do preconceito racial sofrido por afro-brasileiros.

uma das formas pela qual o multiculturalismo vem se apresentando no Brasil pode ser caracterizada pelo processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados e pelas lutas dos membros desses grupos contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial ou étnica em um país que, por mais de 350 anos foi escravista e que há mais de um século nega ser racista. (SISS, 2003, p. 98 *apud* VALENTIM, 2006, p. 106).

Canen e Oliveira (2002, p. 61) afirmam que o multiculturalismo surge em resposta “[...] à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários [...]” e se caracteriza pela ruptura epistemológica com o paradigma moderno.

Ao abordarem o conceito de gênero, Carvalho e Tortato (2009, p. 21-22) alertam para os múltiplos significados, as diferentes concepções e “focos de análise” desse termo “conforme as bases teóricas que lhe servem de sustentação”. Uma das acepções de gênero apresentadas por essas autoras diz respeito à classificação de pessoas quanto ao sexo masculino e/ou feminino. Porém, enquanto sexo é um “dado biológico”, gênero é uma “construção cultural” que extrapola essa classificação e envolve aspectos como costumes, atitudes, crenças e comportamentos. Por decorrência, surge a necessidade de “[...] descolar o



sexo do gênero para entender as questões culturais que envolvem os comportamentos e características femininas e masculinas nas mais diferentes sociedades culturais.” (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 24).

Ao restringir-se a noção de gênero aos papéis masculinos e femininos desempenhados socialmente, desconsideram-se as relações entre gênero e poder. Não se questiona como e por quem esses papéis foram definidos. Oculta-se também “a hierarquização e desigualdade entre papéis masculinos e femininos [...]” (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 25). Geralmente, os estudos sobre gênero evidenciam que tanto as características femininas quanto as masculinas resultam de aprendizagem e de construções sociais, rompendo com dicotomias causadas pela ótica masculina na organização e comando das sociedades. Conforme essas autoras, “homens e mulheres aprendem a assumir determinados comportamentos, atitudes, características e sentimentos, de acordo [com] suas experiências de vida e com o contexto onde vivem.” (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 26). Nessa perspectiva, tanto as mulheres podem realizar trabalhos que exijam objetividade e racionalidade, quanto os homens são capazes de desempenhar ações que demandem sensibilidade e emoção. Diante disso, Carvalho e Tortato (2009, p. 28) questionam “[...] a hierarquização dessas ações e desses trabalhos colocando os homens e as mulheres que os realizam em posições sociais desiguais, de dominação e subordinação”.

Carvalho e Tortato (2009) afirmam que as discussões sobre gênero são perpassadas por questões de classe social, de etnia e outras diferenças. Em vista disso, importa abordar a corporeidade como um dos componentes dessas diferenças. Para Ahlert (2011, p. 4), corporeidade “é a maneira como o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundo com seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade”.

Na perspectiva de Alves (2009), corporeidade refere-se à construção de conhecimentos e representações acerca do corpo e das diferentes maneiras de experimentá-lo. Essa construção é mediada por relações sociais. É por meio do corpo que os seres humanos se constituem sujeitos, aprendem, criam identidades. Além disso, esse autor aponta as seguintes funções sociais da escola a respeito da corporeidade: a) problematizar a maneira como o corpo é concebido e tratado na sociedade; b) analisar as mudanças de comportamento mediante as transformações tecnológicas; c) questionar os padrões corporais e estéticos impostos pela mídia.

A inserção da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino, por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, resultou da militância política



do Movimento Negro brasileiro e de demais movimentos antirracistas em favor da “[...] efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação” (GOMES, 2011, p. 115). Essa autora ressalta que a efetivação dessa Lei e a superação do racismo dependem da mobilização da sociedade civil para que a discussão sobre as questões étnico-raciais seja inserida de modo mais incisivo “[...] nas metas educacionais do país, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores (as) [...]” (GOMES, 2011, p. 117).

Segundo Gomes (2007, p. 89), a reflexão sobre EJA e questão racial será profícua a partir do “[...] alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais [...]”. Além disso, insere-se nesse processo perceber os alunos da EJA como sujeitos socioculturais, compreender que as relações de gênero, raça, sexualidade, subjetividade são dimensões integrantes da EJA porque fazem parte da vida desses sujeitos, além de entender que percepções de jovens e adultos negros ou não sobre seu pertencimento étnico-racial foram influenciadas por “[...] representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola” (GOMES, 2007, p. 89).

Gomes (2007, p. 101) afirma que a inserção de discussões pontuais sobre diferenças culturais e resistência negra nos processos educativos para jovens e adultos não assegura o estabelecimento de vínculos entre a EJA e a questão racial. Torna-se necessário que “educadores, pesquisadores e formuladores de políticas de EJA” entendam como essas diferenças foram construídas cultural e historicamente, revisem “valores e posturas diante da diversidade étnico-racial, que resulte em um posicionamento político” e desnaturalizem as desigualdades as quais os sujeitos da EJA estão submetidos.

3 Entre formas de preconceito, silenciamento da corporeidade e ausência de cumprimento de determinações legais

Depreende-se dos estudos sobre relações de gênero realizados pelos autores dos TCCs analisados que as alunas matriculadas em cursos predominantemente masculinos não se sentem inferiorizadas pelos alunos. Porém, esses autores inferem, a partir de entrevistas realizadas e de observação de aulas práticas e teóricas, que as atitudes preconceituosas



tornaram-se sutis e, por decorrência, o preconceito em relação ao gênero feminino naturalizou-se. Nesse caso, segundo esses autores, tanto há as alunas que não percebem o preconceito, quanto há as que o ignoram. Além disso, apesar de algumas alunas afirmarem não serem vítimas de preconceito, elas se empenham em realizar as tarefas práticas com capricho. Ao serem questionadas sobre essa atitude, as discentes dizem que faz parte da personalidade delas. Nesse caso, esses autores supõem haver ocorrido internalização da necessidade de a mulher realizar tarefas culturalmente consideradas masculinas com maior zelo, para demonstrar que é tão capaz quanto o homem.

Ao investigar o perfil de alunas do curso Técnico em Contabilidade na modalidade EJA em uma instituição da Rede Federal e do curso Técnico em Informática ofertado pela Rede Municipal de Contagem (MG), vinculado ao Proeja, Reis (2010) afirma que essas alunas possuem idade entre 20 e 60 anos, que 80% delas são casadas e que têm em média quatro filhos. As profissões que elas desempenham são principalmente diarista, cozinheira, costureira, recepcionista. Os principais motivos pelos quais essas estudantes abandonaram os estudos por diversas vezes no Ensino Fundamental foram: necessidade de trabalhar para compor o sustento da família, gravidez precoce, desestímulo por parte do cônjuge.

De acordo com Reis (2010), essas alunas decidiram retomar os estudos ao perceberem que eram impedidas de ingressar em postos de trabalho regulamentados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por não terem concluído a Educação Básica nem possuírem Formação Profissional. Ao manifestarem o desejo de trabalhar e estudar, algumas dessas mulheres enfrentaram preconceito por parte dos maridos. Nos depoimentos citados por essa autora, é recorrente a concepção de que mulher não precisa estudar para realizar atividades domésticas e a crença de que o trabalho fora do lar é atribuição masculina.

Após examinar “como as relações de gênero são incorporadas, vivenciadas e expressas (implícita e explicitamente)” nas práticas curriculares, a partir da percepção de alunas, professores e gestores, de um curso Técnico em Mecânica Proeja, em uma instituição da Rede Federal em Minas Gerais, Ruas (2010, p. 7) afirma que o currículo prescrito desse curso não contempla o tema relações de gênero no mundo do trabalho. Apesar de o sexto princípio do Documento Base do Proeja apontar que “[...] outras categorias para além da de trabalhadores precisam ser consideradas [...]”, por serem inseparáveis da identidade de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 40). Os gestores entrevistados por Ruas (2010) consideram esse tema interessante, mas não o concebem como “[...] uma demanda a ser trabalhada. Em nenhum momento, inclusive, foi salientado que essa é uma temática proposta pelo Documento Base do



Proeja” (RUAS, 2010, p. 65). Nesse contexto, a autora evidencia possível desconhecimento ou ocultamento da proposta desse Programa.

Lopes (2009), Ruas (2010) e Vieira (2011) pesquisaram relações de gênero em cursos tradicionalmente realizados por homens. No curso Técnico em Mecânica investigado por Lopes (2009), as relações de gênero são caracterizadas pela construção de “[...] conceitos acerca das representações do corpo” (LOPES, 2009, p. 37). Segundo a autora, essas construções apontam aspectos culturais implícitos e explícitos que permeiam a tradição desse curso. Conforme depoimento de uma das cursistas entrevistadas por Lopes (2009), os alunos se espantam ao saberem que essa estudante optou pelo curso de Mecânica. Na perspectiva deles, uma mulher bonita e feminina, que não demonstra receio nem fragilidade durante as aulas práticas, não corresponde ao estereótipo de alunos desse curso.

Lopes (2009) considera, a partir das entrevistas realizadas, que as diferenças de gênero fazem parte do cotidiano desse curso e dessa instituição, porém essas diferenças estão sendo negligenciadas. Nesse curso de Mecânica, prevalecem tradições de segregação sexual perpetuadas por meio de comportamentos que visam manter a primazia do gênero masculino. Essa autora afirma que alguns professores tratam as alunas de maneira diferenciada, por exemplo, ao evitarem que elas carreguem objetos pesados. Por outro lado, há aqueles que incentivam as estudantes e não fazem nenhum tipo de restrição. As discentes entrevistadas por essa autora disseram ter receio de enfrentar preconceitos com relação à capacidade física ao tentarem ingressar no setor produtivo.

As alunas do curso Técnico em Edificações Proeja investigadas por Vieira (2011) afirmam ser incentivadas e auxiliadas pelos colegas principalmente na realização dos exercícios de cálculos. Esses colegas, após esclarecerem as dúvidas das alunas, questionam, em tom de brincadeira, o que seria delas sem eles. Essas alunas não classificam esse comentário como preconceituoso, pois elas admitem precisar de auxílio na resolução dos exercícios. Diante disso, a autora supõe que essas alunas desconsideram o acúmulo de atribuições aos quais estão submetidas e descontextualizam a dificuldade na resolução desses exercícios. Segundo Vieira (2011), essas estudantes negam sofrer algum tipo de preconceito por serem mulheres e realizarem um curso culturalmente considerado masculino. Essa autora infere que a desigualdade entre os gêneros, às vezes, passa despercebida pela mulher, pois ocorre por meio de ações preconceituosas que foram naturalizadas.

Vieira (2011) verificou que, quando essas alunas estão no canteiro de obras, elas se empenham em realizar as tarefas de maneira correta e caprichada e conquistam o respeito dos colegas. Ao serem questionadas sobre o porquê dessa atitude, as alunas afirmaram que faz

parte da personalidade delas serem esforçadas e fazerem tudo bem feito. A autora supõe que esse comportamento possa demonstrar a naturalização de que a mulher é inferior ao homem e, para se igualar a ele, precisa se esforçar e demonstrar sua capacidade. Essa autora afirma, com base em Faria e Nobre (2003), que as relações de desigualdade e poder entre os gêneros são cultural e historicamente construídas por meio da educação recebida pelas crianças em casa, na escola e em instituições religiosas. Essa educação influencia os comportamentos que essas crianças terão ao longo da vida e perpetua a distinção entre os papéis desempenhados conforme o gênero. Por decorrência, segundo Vieira (2011), essas relações de desigualdade e poder entre homens e mulheres são naturalizadas e deixam de ser percebidas.

Ruas (2010) relata que algumas alunas adotam posturas tipicamente masculinas para enfrentarem o preconceito que permeia a inserção feminina na área de Mecânica, tanto na escola como nas empresas. Além disso, conforme essa autora, as práticas educativas realizadas em laboratórios e oficinas apontam diferenciação entre os sexos. As alunas consideram essa distinção positiva quando são tratadas com mais respeito e cordialidade que os alunos, e a consideram negativa quando são escolhidas para realizarem tarefas que exigem maior cuidado e menor força física. Ruas (2010, p. 66) salienta que “[...] as relações de gênero estruturadas a partir da diferença sexual são um dos mecanismos que têm sido usados para determinar condições desiguais entre homens e mulheres [...]”. Nesse contexto, aponta a necessidade de os currículos escolares abordarem essa temática visando desconstruir crenças, mitos e preconceitos pautados na superioridade masculina.

Os estudos sobre corporeidade em cursos de EJA/Proeja possibilitaram aos autores dos TCCs notarem que os alunos desses cursos, geralmente, não realizaram atividades esportivas nem tiveram aulas de dança ou teatro durante a infância e a adolescência, devido ao ingresso precoce no mundo do trabalho. Por decorrência, têm receio de se expressarem por meio do próprio corpo. Porém, ao serem incentivados a participar de dramatizações, danças e brincadeiras, aos poucos os temores são superados e esses alunos demonstram interesse e satisfação na realização dessas atividades. Os autores desses TCCs consideram, nesse contexto, a importância de ofertar a disciplina Educação Física em cursos de EJA/Proeja para oportunizar aos alunos a prática de alongamentos e atividades esportivas, bem como para instaurar a discussão a respeito do padrão de beleza física imposto pela mídia, entre outras atividades relevantes para esse público.

Ao apreender percepções de estudantes da EJA a respeito da corporeidade no processo ensino-aprendizagem, Rezende (2010) afirma que a linguagem corporal geralmente é silenciada no currículo escolar. As atividades relacionadas à escrita, fala e memorização são



priorizadas em detrimento daquelas que envolvem movimentos corporais, como a dança, os esportes, o teatro e outras. Essa autora considera que, para a maioria desses alunos, o ingresso precoce no mundo do trabalho cerceou o desenvolvimento da expressão corporal. Por decorrência, “um corpo sofrido, marcado pela exclusão, pelo preconceito é a marca do aluno (a) da EJA” (REZENDE, 2010, p. 14).

Rezende (2010) ressalta a importância de problematizar em sala de aula o padrão estético-corporal veiculado pela mídia. Além disso, os alunos entrevistados por Rezende (2010) concordam que é possível aprender durante a realização de uma brincadeira, que gostam de se socializar com os colegas em diversos momentos das aulas, que se sentem motivados quando os professores propõem atividades que envolvam, principalmente, dramatização. Nesse contexto, a autora afirma que “quando o currículo escolar valoriza a corporeidade, possibilita ao educando uma melhor qualidade de vida, melhora na saúde, no desempenho escolar e no trabalho.” (REZENDE, 2010, p. 39).

A análise de tensões, desafios e possibilidades da Educação Física como componente curricular de cursos Proeja realizada por Faleiro (2011) possibilitou ao autor questionar a ausência dessa disciplina no currículo desses cursos ofertados na instituição da Rede Federal por ele investigada. Diante disso, esse autor salienta que novamente foi negado a esses alunos o direito de problematizar e vivenciar a cultura corporal. Faleiro (2011) entende ser possível oportunizar atividades esportivas e culturais para alunos jovens e adultos e menciona que a disciplina Educação Física consta nos currículos de cursos Proeja ofertados pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Faleiro (2011) evidencia também a importância de se problematizar, na proposta de Educação Física para o Proeja, o vínculo entre corpo e mundo do trabalho, mídia e cultura corporal, corpo e gênero, saúde, lazer, entre outros. Além disso, esse autor considera fundamental conhecer demandas, anseios e perspectivas dos alunos da EJA e as relações que estabelecem com sua corporeidade.

Após verificarem se a Lei nº. 10.639/2003 está sendo cumprida em cursos EJA/Proeja, Carvalho (2011), Reis (2009), Silva (2011) e Siqueira (2010) afirmam que a determinação legal não assegurou mudança na cultura pedagógica das instituições investigadas. Esses autores apontam também que os currículos investigados não contemplam estudos sobre História e Cultura Afro-brasileira. Por decorrência, os debates acerca de questões étnico-raciais ocorrem na medida em que surgir necessidade (SILVA, 2011). A discussão sobre essa temática se restringe a iniciativas pontuais principalmente na disciplina História (REIS, 2009), e as práticas educativas étnico-raciais ficam restritas à Semana da Consciência Negra



(CARVALHO, 2011). Conforme Reis, (2009), essas iniciativas ainda não atendem à Lei nº 10.639/2003, pois não realizam o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira de maneira transversal e sistematizada.

De acordo com esses autores, as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG) contam com mais recursos didáticos para trabalharem a temática História e Cultura Afro-brasileira que as da Rede Estadual de Minas Gerais. Os autores notaram adesão parcial dos professores à discussão dessa temática tanto nas escolas estaduais, como nas municipais. Já na escola da Rede Federal investigada, os professores dispõem de cartilha com sugestões de atividades interdisciplinares, elaborada por grupo de pesquisa voltado para as questões étnico-raciais. No entanto, há pouca mobilização desses docentes para o estudo dessa temática em sala de aula, principalmente devido à extensão do currículo dos cursos técnicos. Os professores investigados pelos autores dos TCCs afirmam que o estudo da História e Cultura Afro-brasileira é importante, mas a minoria deles possui formação acerca dessa temática.

Apesar de não ser uma prática institucionalizada, quatro dos dez professores entrevistados por Siqueira (2010) afirmaram abordar as questões étnico-raciais de maneira transversal em sua prática pedagógica. Esse autor atribui essa iniciativa ao fato de seis desses professores terem participado de algum curso de formação sobre diversidade étnico-racial. Conforme o autor, esses profissionais afirmam que o material didático adotado pela instituição não contempla a temática étnico-racial e que o dia nacional da consciência negra não é celebrado nessa escola. O autor conclui que “[...] somente a obrigatoriedade não é suficiente para que haja uma discussão mais profunda sobre essa temática” (SIQUEIRA, 2010, p. 31). Aponta ainda a necessidade de a equipe pedagógica se sensibilizar para a importância das questões étnico-raciais e ampliar o próprio conhecimento sobre esse assunto.

A respeito da formação de professores em História e Cultura Afro-Brasileira, quatro dos cinco professores da Rede Federal entrevistados por Silva (2011) não realizaram nenhum tipo de curso relacionado a essa temática. Reis (2009) salienta que “[...] em todas as esferas e em todos os segmentos pesquisados a formação dos docentes, gestores e coordenadores dentro da temática ainda é incipiente” (REIS 2009, p. 41). Apesar disso, conforme essa autora, há envolvimento da equipe pedagógica, principalmente nas escolas municipais e estaduais, com as questões relacionadas à diversidade cultural e relações étnico-raciais. Cinco dos oito docentes da Rede Federal pesquisados por Carvalho (2011) disseram desconhecer a Lei nº 10.639/2003. Essa autora aponta a necessidade de criar “[...] políticas de formação sobre as questões étnico-raciais direcionadas ao docente da EJA/Proeja, garantindo consequentemente



a inserção/valorização da cultura do povo negro dentro das práticas pedagógicas das instituições escolares” (CARVALHO, 2011, p. 6).

Acerca dos materiais didáticos e pedagógicos necessários para viabilizar o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, Reis (2009) salienta que nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG) há diversos recursos didáticos para a realização de atividades sobre a temática. Por outro lado, na da Rede Estadual há escassez de recursos e pouca inovação nas práticas pedagógicas. A escola da Rede Federal possui cartilha contendo sugestões de atividades pedagógicas interdisciplinares. Essas atividades abrangem diversos suportes textuais, filmes, palestras, atividades culturais e outros.

Siqueira (2010) afirma que o material didático adotado pela instituição da Rede Federal investigada não contempla o disposto na Lei nº 10.639/2003 dificultando em parte o trabalho dos professores. Já na escola federal investigada por Carvalho (2011), há recursos didáticos disponíveis para abordar a História e a Cultura Afro-Brasileira. Porém, segundo essa autora, a maioria dos professores dessa escola afirmou não utilizar esses recursos. Nesse contexto, Carvalho questiona “o que falta para que o reconhecimento da importância de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais se concretize em práticas educativas afirmativas [...]?” (CARVALHO, 2011, p. 50).

4 Considerações finais

Ao apreender problemas emergentes da prática social e pedagógica apresentados em trabalhos de conclusão de curso (TCC) que abordaram gênero, corporeidade e relações étnico-raciais, elaborados por docentes e/ou gestores da Educação Básica egressos do Curso de Especialização Proeja no período de 2007 a 2011, verificou-se que as relações de poder entre a cultura dominante e as culturas subordinadas permeiam tanto os cursos de EJA/Proeja investigados pelos autores desses TCCs, quanto a escolha dos objetos de pesquisa.

Essas relações de poder foram inferidas nos TCCs a partir da ausência de trabalhos sobre diversidade sexual e homofobia em cursos técnicos vinculados ao Proeja. O foco das investigações sobre gênero convergiu para o papel da mulher em cursos técnicos tradicionalmente masculinos. Sabe-se que gênero é uma construção cultural e não se restringe ao binômio homem/mulher. Então, por que gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais cursistas da EJA/Proeja não ocuparam lugar central nessas pesquisas?



Nos cursos investigados pelos autores desses trabalhos, essas relações de poder foram notadas a partir da priorização da linguagem escrita e da memorização em detrimento da linguagem corporal. Entende-se que a escola seja a instituição destinada cultural e historicamente à socialização de conhecimentos construídos e sistematizados pela sociedade. Embora o aprendizado possa ocorrer em outros espaços. Ao restringir o acesso de alunos da EJA/Proeja à linguagem escrita, nega-se a esses sujeitos a ampliação de concepções estéticas, artísticas, culturais, esportivas. E, como a seleção de conhecimentos não é neutra, questiona-se que intenções norteiam essas escolhas.

A restrição do estudo da História e Cultura Afro-brasileira a ações pontuais nos cursos de EJA/Proeja investigados pelos autores dos TCCs sinaliza essa disputa de poder entre a cultura dominante e as culturas subordinadas. Verificou-se a partir desses trabalhos que, mesmo nas escolas onde há materiais didáticos abordando essa temática, o estudo não é realizado de maneira transversal e sistematizada. Embora o lugar da História e Cultura Afro-brasileira tenha sido assegurado nos currículos prescritos das escolas oficiais pela força da Lei 10.639/2003, o lugar dessa disciplina no currículo em ação ainda precisa ser conquistado.

Evidenciou-se, por meio dos TCCs que contemplaram relações de gênero, a necessidade de desconstruir crenças, mitos e preconceitos pautados na superioridade masculina. Entende-se que a distinção entre os papéis masculinos e femininos é construída cultural e historicamente e nesse processo perpetua-se o sentimento de subalternidade da mulher em relação ao homem. Essa subalternidade é questionada quando as alunas dos cursos Proeja investigados desempenham com maior zelo atividades culturalmente consideradas masculinas para demonstrarem sua capacidade, quando elas ignoram brincadeiras preconceituosas realizadas pelos colegas, quando o único temor que elas admitem ter ao disputarem com os homens uma oportunidade de trabalho é o limite da força física delas ser inferior ao do concorrente.

Sinalizou-se nos TCCs sobre corporeidade na EJA e/ou Proeja que os alunos desses cursos, após participarem das oficinas de teatro, dança, jogos e brincadeiras propostas pelos autores desses trabalhos, demonstraram melhora no aprendizado, maior interesse pelo tema estudado, satisfação ao se expressarem por meio da linguagem corporal. Infere-se que a corporeidade norteada por objetivos educacionais favorece o processo ensino-aprendizagem. Em vista disso, salienta-se a demanda pela inserção da disciplina Educação Física nos cursos investigados.

Evidenciou-se também a importância de se problematizar, nas propostas de Educação Física para EJA, o vínculo entre corpo, mundo do trabalho, mídia e cultura. O aluno da

EJA/Proeja tem o corpo marcado pela exclusão, pelo trabalho, pela falta de acesso a bens culturais, esportivos, artísticos. Por decorrência, esse sujeito atinge a juventude e a fase adulta cerceado pela percepção depreciativa de si mesmo em comparação com os padrões de beleza e sucesso apresentados pela mídia.

Nos TCCs sobre relações étnico-raciais na EJA/Proeja, salientaram-se os limites da capacidade das determinações legais de assegurar mudanças na cultura pedagógica das instituições investigadas. Entende-se que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 se constitui em marco histórico nas lutas do Movimento Negro pela equidade na educação. Porém, entre a conquista e o exercício do direito conquistado, há limites a serem superados. A implementação efetiva dessa Lei poderá ser impulsionada por meio de embates entre os sujeitos desse direito e a cultura escolar, as práticas preconceituosas e o mito da democracia racial.

Considerando-se que a Lei 10.639/2003 não foi uma outorga do Estado, mas resultado de lutas travadas pelos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, pressupõe-se que na implementação efetiva dessa Lei é imprescindível o esforço de sujeitos beneficiários desse direito. Espera-se que esses sujeitos se mobilizem, tenham representatividade e voz nos colegiados, nas reuniões de pais e mestres e na construção de projetos político-pedagógicos, para que o direito conquistado seja exercido.

GENDER, ETHNIC RELATIONS CORPORALITY E-RACE IN EJA / PROEJA

Abstract: This article presents the results of a survey which had as the object of research ten work of completion (TCCs) developed in the period 2007 to 2011 by graduates of the Specialization Course Proeja, offered in an institution of the Federal Network of Professional Education, Science and Technology in Minas Gerais. These TCCs are the research *corpus* because of its approaching the theme of gender, ethnic relations corporality e-race in Youth and Adults Education (EJA) and/or the National Integration Program of Professional Education with Basic Education in the form of Youth and Adult Education (Proeja). For the analysis of these studies were used the procedures inherent in content analysis (BARDIN, 1988) and the State of Knowledge (FERREIRA, 2002; SOARES and MACIEL, 2000). It is understood that multiculturalism in valuing cultural groups subordinates allows interpreting challenges experienced by blacks, women and homosexuals EJA course participants and / or Proeja. It was possible to realize through these studies: a) internalizing the need for women to perform tasks considered masculine zeal to demonstrate their ability; b) naturalization prejudice against the female gender; c) articulation between corporeality and teaching-learning process; d) limits the scope of the legal provisions to ensure changes in the educational culture of the institutions investigated. It is emphasized from these results the need to deconstruct prejudices lined in male superiority; discuss the proposal of Physical

Education EJA link between the body, media and labor, and factually implement Law # 10.639/2003.

Keywords: Youth and adults education. Cultural diversity. Professional education.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Corporeidade: oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos**. 124f. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_AlvesCE_1.pdf> Acesso em: 27 mar. 2014.

AHLERT, Alvorí. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Revista Ibero-americana de Educação**, v.56, n.1, p. 1-13, jul. 2011.

Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf> Acesso em: 16 out. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/95639/decreto-5840-06>> Acesso em: 16 out. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja - Programa nacional de integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: Educação Profissional técnica de nível médio / Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/Proeja_medio.pdf> Acesso em: 04 nov. 2011.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, Dez. 2002 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 dez. 2013.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. **Relações étnico-raciais e práticas educativas no Proeja FIC de Betim: desafios à implementação da Lei 10639/03**. 2011. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cintia Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Construindo igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

FALEIRO, Ricardo Augusto da Silva. **A Educação Física e o Proeja: desafios e possibilidades**. 2011. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? In: **Gênero e educação**. Autores diversos. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 02 set. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios políticas e práticas. **RBPAAE**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602> Acesso em: 28 mar. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Magda Ana Moreira. **A cultura do ensino técnico: identidades, trajetórias e perspectivas das mulheres estudantes no Proeja no curso de Mecânica do CEFET-MG**. 2009. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Tempo Social**. São Paulo, v. 16, n. 1, Jun. 2004 . Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a07.pdf>>. Acesso em: 18 Jan. 2013.

REIS, Márcia Gonçalves dos. **Educação profissional e a identidade das mulheres do PEMJA e FUNEC/Proeja** . 2010. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

REIS, Maria Helena dos. **Educação das relações etnicorraciais no Proeja e na EJA: desafios e possibilidades na educação pública de Belo Horizonte**. 2009. Monografia

(Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

REZENDE, Marly Aparecida Alves. **Limites e possibilidades da corporeidade nas aprendizagens significativas de alunos (as) da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Pistas para a construção de projetos de Proeja.** 2010. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

RUAS, Thatiane Santos. **Relação de gênero no currículo de um curso técnico em Mecânica Proeja.** 2010. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

SAFATLE, Vladimir. Estudos culturais. In: WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Michelle Vivianne Ferreira da Silva. **Movimento negro em luta pela igualdade na educação: a aplicação da lei da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no PEMJA COLTEC.** 2011. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, Madson Ronnie. **Questões étnico-raciais: a relevância na prática didático-pedagógica dos professores do curso técnico em Mecânica do CEFET-MG.** 2010. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 23 fev. 2012

VALENTIM, Silvani Santos. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: **Ensino Médio integrado: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 103- 121.

VIEIRA, Maria Rita. **A condição da mulher no curso de Edificações no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos .** 2011. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.