



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA ROCHA FERRAZ

**EJA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA
DE PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ/DISTRITO FEDERAL**

**Brasília - DF
2016**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA ROCHA FERRAZ

**EJA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA
DE PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ/DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Clarisse Vieira

Brasília – DF
2016

BRUNA ROCHA FERRAZ

**EJA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA
DE PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ/DISTRITO FEDERAL**

Data de aprovação:

09/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Clarisse Vieira – Presidente da Banca
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho – Membro Externo
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – Membro Interno
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios – Membro Suplente
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha Ferraz, Bruna
RF381e EJA e Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará Distrito Federal / Bruna Rocha Ferraz; orientador Maria Clarisse Vieira. -- Brasília, 2016.
185 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Relações étnico-raciais. 3. Discursos. 4. Racismo. 5. Pesquisa-ação.
I. Vieira, Maria Clarisse, orient. II. Título.

A todos os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos negros (as) e não negros (as).

À minha avó Nézia (*in memoriam*), sua história de vida, permeada de lutas diversas, se cruza com a história de vida dos estudantes da EJA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos deuses e aos meus guias espirituais. A minha fé é o meu sustentáculo de força e equilíbrio diante das dificuldades e provas da vida.

Agradeço minha querida avó Nézia Maria da Conceição (*in memoriam*). Ela faleceu durante meu curso no mestrado, deixando uma enorme saudade. Nordestina e analfabeta, ela foi um livro vivo de sabedoria, contribuindo na formação da minha constituição humana.

Agradeço ao meu marido Djan Nunes e a minha filha Dandara Ferraz, por darem um sentido especial à minha existência e me inspirarem na luta por um mundo igualitário, sem opressões de qualquer natureza.

Agradeço à minha família, minha mãe Ana Célia, meu pai Antônio Carlos, minha irmã Jaqueline Ferraz e meu sobrinho João Pedro, pelos apoios incondicionais, pelas afetividades que sempre me conferiram na vida.

Agradeço a minha orientadora Maria Clarisse Vieira, pela sensibilidade com a temática étnico-racial no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Grata pelo apoio em momentos difíceis da caminhada acadêmica. Sua compreensão de mãe, também me auxiliou na organização das minhas atividades em relação aos cuidados com a pequena Dandara. Gratidão pela paciência, amizade e o respeito. Grata pela relação horizontal estabelecida durante todo o processo.

Agradeço as professoras da minha graduação em Pedagogia-UnB: Glória Moura, Denise Botelho, Eliane Cavalleiro, Renísia Garcia, Edileuza Penha, negras, guerreiras e feministas, me inspiraram e me auxiliaram na construção da minha identidade negra de forma afirmativa, assim como no engajamento e politização das questões étnico-raciais. Deixaram marcas que estão inscritas em mim até os dias atuais.

Agradeço aos estudantes da EJA, sujeitos desta pesquisa. Criamos um vínculo de amizade e respeito uns pelos outros. Aprendi muito com as suas trajetórias de vida, saberes e experiências.

Agradeço à Camila Aragão, pessoa de uma amizade profunda, de muitos anos. Nossos diálogos são sempre enriquecedores e expandem a minha visão.

Agradeço a grande amiga Doralice, presente deste mestrado acadêmico. Muita admiração por sua pessoa. Durante todo o processo, nos fortalecemos e auxiliamos uma a outra diante dos desafios que se descortinavam.

Agradeço aos membros da banca da minha qualificação, Wivian Weller, Guilherme Veiga Rios e Renato Hilário dos Reis, a todos os apontamentos levantados e sugestões para aperfeiçoamento do trabalho que foram e ainda serão bastante significativos, em minha trajetória de pesquisadora.

Agradeço ao amigo Gilberto Barral, pelo apoio e o incentivo à minha inserção no ambiente acadêmico. O mesmo me acompanhou com bastante solicitude e interesse, desde a formulação do projeto desta pesquisa até a sua finalização. O compartilhamento das suas experiências, conhecimentos e saberes foram fundamentais na concretude deste trabalho.

Agradeço também aos meus amigos (as) e grandes incentivadores intelectuais, Gislene Barral, Celina Cassal e Guilherme Felipe.

Agradeço ao grupo GENPEX, pelo acolhimento amoroso.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo responder a pergunta: como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano de uma escola de educação de jovens e adultos (EJA)? Esta questão se desdobrou em outra: como identificar discursos e representações sobre o negro e realizar proposta interventiva com as demandas da realidade para o problema do racismo na EJA. O campo empírico foi realizado em uma escola do Guará, situada no Distrito Federal na região administrativa do Guará. No sentido da pergunta e da pesquisa, fiz a opção pela metodologia da pesquisa-ação (MORIN, 2004, BARBIER, 2007) visando contrapor o silenciamento em torno do problema do racismo, nessa modalidade de ensino, objetivando influenciar em mudanças discursivas e na afirmação das identidades raciais, através de ações interventivas planejadas no coletivo, considerando a presença majoritária negra na EJA. A análise dos dados se sustenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica – ADC – (FAIRCLOUGH, 2001, DIJK, 2008), assim como faz referência a alguns pilares da arquitetura *bakhtiniana*, que traz conceitos importantes para esta pesquisa. Também foram usadas ferramentas da ADC que conduziram as análises dos discursos sobre raça e racismo corporificados nas vozes dos estudantes da EJA, atentando-se especificamente para a prática social dos discursos que corporificam ideologias e relações de poder. O exercício empreendido neste estudo considera os efeitos negativos que um contexto social e cultural racista produz e reproduz na constituição identitária dos sujeitos. Foram realizadas oficinas interventivas durante a pesquisa de campo, visando alterar as práticas discursivas que representam uma parte, mesmo que ínfima, da engenharia da mudança social e cultural mais ampla. Nas considerações finais afirma-se que houve avanços em determinados pontos observados, dentre os quais se podem citar uma maior visibilidade frente à questão étnico-racial, assim como o reconhecimento da importância dos estudos para as relações étnico-raciais na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relações étnico-raciais. Discursos. Racismo. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This dissertation aims to answer the question: how are produced and reproduced the discourses of race and racism in everyday space of a school of education for adults (EJA)? This question unfolded in other: how to identify discourses and representations of black and perform interventional proposal with the demands of reality to the problem of racism in EJA. The empirical field was a school of Guar, located in the Federal District in the administrative region of Guar. In the sense of the question and research, we made the choice of the methodology of research-action (MORIN,2004, BARBIER,2007) to oppose the silencing around the problem of racism in this type of education, aiming to influence discursive change and affirmation of racial identities through interventional actions planned in the collective, considering the black majority presence in EJA. The analysis of the data is supported by the theoretical and methodological assumptions of Critical Discourse Analysis - CDA - (FAIRCLOUGH, 2001 DIJK, 2008), as well as references to some pillars of Bakhtin's architecture, which provides important concepts for this research. Tools ADC who conducted the analysis of discourses on race and racism embodied in the voices of students in adult education, paying attention specifically to the social practice of discourse bringing out ideologies and power relations. The exercise undertaken in this study considers the negative effects that a social context and cultural racist produces and reproduces in the identity constitution of subjects. Interventional workshops were held during the field research, thereby causing changes in discursive practices that is a part, even if tiny, of the engineering of the broader social and cultural change. In the final considerations, it's possible to say that there has been progress in certain spots observed, among which we can mention greater visibility across the ethnic-racial issue, as well as recognition of the importance of education for ethnic-racial relations in EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Ethnic-racial relations. Speeches. Racism. Research-action.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Caesb	Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
CEB	Companhia energética de Brasília
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPTG	Estrada Parque Taguatinga/Guará
FE-UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GERAJU	Grupo de Estudos de Educação, Gênero, Raça, Juventude
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação da República Federativa do Brasil
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PEC	Ponto de encontro comunitário
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra por domicílio
PPGE-UnB	Programas de Pós-Graduação em Educação da UnB.
QELC	Quadras Econômicas Lúcio Costa
RA do DF	Regiões Administrativas do Distrito Federal
SAISO	Setor de Áreas Isoladas Sudoeste
SCEES	Setor de Clubes e Estádios Esportivos Sul

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SECRIE	Secretaria de Inclusão Educacional
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SGCV	Setor de Garagens e Concessionárias de Veículos
SMAS	Setor de Múltiplas Atividades Sul
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SOFS	Setor de Oficinas Sul
UF	Unidade Federativa
UnB	Universidade de Brasília
VI CONFINTEA	VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Região Administrativa X, Guará	94
Figura 2 – Perfil racial da turma	102
Figura 3 – Perfil de sexo da turma	103
Figura 4 – Formulário de matrícula	104
Figura 5 – Perfil do sexo dos estudantes que permaneceram para as oficinas	111
Figura 6 – Perfil do estado civil dos estudantes que permaneceram nas oficinas ..	111
Figura 7 – Perfil da religião dos estudantes que permaneceram nas oficinas	112
Figura 8 – Perfil de naturalidade dos estudantes que permaneceram nas oficinas	112
Figura 9 – Perfil de domicílio dos estudantes que permaneceram nas oficinas.....	113
Figura 10 – Perfil profissional dos estudantes que permaneceram nas oficinas.....	114
Figura 11 – Perfil de raça dos estudantes que permaneceram nas oficinas	115
Figura 12 – Modos de interagir	131
Figura 13 – Exemplo de texto de formato de utilizado na oficina	134
Figura 14 – Exemplo de fragmento referente às histórias de vida	135
Figura 15 – Exemplo de texto produzido a partir da história de vida	136
Figura 16 – Imagem da dinâmica de classificação racial.....	137
Figura 17 – Cadastro de estudante página 01	139
Figura 18 – Cadastro de estudante página 02	140
Figura 19 – Cadastro de estudante página 03	141
Figura 20 – Imagem da oficina	143
Figura 21 – Exemplo de texto utilizado na oficina	148
Figura 22 – Exemplo de atividade aplicada na oficina	150
Figura 23 – Exercício aplicado a partir da música	152
Figura 24 – Literatura de cordel	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A CONSTRUÇÃO DA MINHA CAMINHADA	17
1.1 Memorial	17
1.2 O curso normal e a imersão na área da educação	17
1.3 Formação universitária: conhecimento e construção da minha identidade negra	19
1.4 Ingresso na Secretaria de Educação do DF- SEDF: os desafios complexos da realidade e a minha constituição como educadora	23
1.5 Mulher negra, educadora e mãe	23
1.6 Experiências racistas conflituosas: dessilenciando a minha voz	24
1.7 O curso “pós-afirmativa” e o desejo de retorno ao espaço acadêmico	25
1.8 Encontro com educação de jovens e adultos (EJA)	25
1.9 A caminhada no mestrado	27
2 O PROBLEMA DE PESQUISA	29
2.1 Justificativa	30
2.2 Considerações metodológicas	34
2.2.1 A invenção de uma nova atitude de pesquisa: conviver com o outro	35
2.2.2 A pesquisa-ação e a pesquisa participante em um mesmo horizonte crítico	39
2.2.3 Pesquisa-participante no chão brasileiro: um diálogo breve	41
2.2.4 As várias vertentes teóricas de pesquisa-ação	42
2.2.5 A temática étnico-racial: metodologia em ação	44
2.2.6 A chegada na escola do Guará: O mergulho no campo empírico na perspectiva da pesquisa-ação	47
2.2.7 A identificação do problema e a contratualização	50
2.2.8 Contratualização	54
2.2.9 O planejamento e a realização em espiral	56
2.2.10 As técnicas da pesquisa-ação empregadas no real vivido	56
2.2.11 Análise do discurso crítica como metodologia de análise	57
2.2.12 O papel do diálogo no processo	59
2.2.13 O caráter de mudança social da pesquisa	61

3 UM PASSADO HISTÓRICO COM A MARCA INSCRITA DA LUTA E DA RESISTÊNCIA -----	62
3.1 A construção de imaginários racistas -----	67
3.2 Processo de lutas e resistências negra em movimento histórico -----	69
3.3 O lugar do negro no Brasil pós-escravidão -----	72
3.4 Discurso e empoderamento negro -----	74
3.5 Considerações sobre a história educacional do negro no Brasil: uma luta em movimento-----	76
3.6 A chegada da discussão sobre diversidade no campo da EJA-----	80
3.7 A diversidade no campo institucional: um trato cultural e político (a criação da Secad e lei 10.639) -----	82
3.8 A produção teórica referente à EJA entrelaçada à educação das relações étnico-raciais: caminhos percorridos e desafios -----	85
3.9 Dimensões conceituais presentes na pesquisa -----	88
4 O CHÃO DO GUARÁ-DF: CENÁRIO DA PESQUISA-----	94
4.1 Dados gerais e pormenorizados da Escola do Guará -----	97
4.2 Os sujeitos da pesquisa da escola do Guará: a turma da 4º etapa -----	99
4.3 A questão da “não declaração racial” na escola do Guará-DF -----	103
4.4 A entrevista semiestruturada como apreensão do material empírico de análise da pesquisa. -----	109
4.5 Os sujeitos da pesquisa: quem permaneceu para outras entrevistas e as oficinas -----	110
4.6 Retomando os elementos metodológicos e os caminhos traçados -----	115
4.7 O forçoso abandono da escola -----	117
4.8 Racismo e escolarização -----	122
4.9 Discursos de negação da identidade negra -----	124
4.10 Pesquisa-ação: as oficinas como uma proposta de trabalho construída no coletivo com as demandas da realidade -----	126
4.11 Acordo de interesses estabelecidos com a turma -----	128
4.12 Apontamentos sobre o desenvolvimento pedagógico das oficinas -----	130
4.13 Descrição das oficinas-----	132
4.13.1 Oficina 01 - Eixo temático: O que é racismo, preconceito, discriminação? -----	132

4.13.2 Oficina 02 - Eixo temático: Memória (Fortalecimento de memórias individuais e coletivas)-----	134
4.13.3 Oficina 03 - Eixo temático: Quem sou eu? Preenchendo questionário dados gerais e – campo raça/cor-----	137
4.13.4 Oficina 04 - Eixo temático: Racismo na sociedade brasileira -----	142
4.13.5 Oficina 05 - Eixo temático: Poesia afro-brasileira -----	143
4.13.6 Oficina 06 - Eixo temático: A memória da língua-----	145
4.13.7 Oficina 07 - Eixo temático: Valorização do idoso-----	146
4.13.8 Oficina 08 - Eixo temático: Ciclo de desigualdades demonstrada em uma canção poética -----	151
4.13.9 Oficina 09 - Eixo temático: Literatura de cordel-----	153
4.13.10 Oficina 10 - Eixo temático: Apresentação oral dos cordéis e confraternização -----	154
4.14 Houve mudanças discursivas? -----	155
4.15 As entrevistas semiestruturadas após o processo interventivo (as oficinas) --	156
4.16 Os sujeitos da pesquisa que não participaram das oficinas -----	157
4.16.1 O estudante João Daniel -----	157
4.16.2 O estudante Caio -----	158
4.16.3 A estudante Domingas -----	158
4.17 Análises -----	158
CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO-----	167
REFERÊNCIAS-----	174
APÊNDICE I ENTREVISTAS INICIAIS -----	181
APÊNDICE II ENTREVISTAS PÓS AÇÕES INTERVENTIVAS-----	183
APÊNDICE III ACORDO DE INTERESSES-----	184

INTRODUÇÃO

Este trabalho relaciona EJA e a questão étnico-racial, com o propósito de contribuir para o debate mais amplo sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais afirmativas. Há uma presença majoritária negra na EJA, conforme será apresentado no corpo desta dissertação. O objetivo geral empreendido aqui foi analisar o racismo em EJA, a partir do ambiente escolar. Este objetivo se desdobrou em outros como identificar discursos sobre o negro, apresentar e materializar propostas interventivas para o problema do racismo.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro “a construção da caminhada” trago meu memorial, para iniciar a apresentação deste trabalho. Minhas trajetórias de vida e acadêmica, trazidas no memorial, apresentam-me desde a formação de normalista até o ingresso ao mestrado. Ainda no memorial trouxe questões referentes à problemática de pesquisa, qual seja o racismo, traduzido em negação, invisibilidade e silenciamento quanto às questões étnico-raciais na EJA. Este foi um exercício de autoquestionamento, marcado pela construção de minha identidade de pesquisadora e docente negra.

No segundo capítulo, discuto a problemática de pesquisa identificada na escola do Guará. Compreendo que grande parte do racismo, nessa modalidade de ensino, se materializa em componentes tais como: material didático, deficiência na formação de graduação e na formação continuada dos docentes, aspectos curriculares. Contudo, argumento que o racismo está inserido, sobretudo, nas práticas, discursos e representações sobre o negro no cotidiano do espaço escolar.

Diante desse quadro apresentado, surgiu a pergunta inicial que guiou esta pesquisa: como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano da escola? Esta questão se desdobrou em outra: como identificar discursos e representações sobre o negro e realizar proposta interventiva para o problema do racismo.

No sentido da pergunta e da pesquisa, fiz a opção pela metodologia da pesquisa-ação de (MORIN, 2004; BARBIER, 2007), visando contrapor o silenciamento em torno do problema do racismo, nessa modalidade de ensino, com objetivo de influenciar em mudanças discursivas e na afirmação das identidades raciais.

Para a análise sobre educação para as relações étnico-raciais em EJA, optei metodologicamente, por levantar material entre os sujeitos da pesquisa, os estudantes da 4^o etapa/1^o segmento, em uma escola do Guará – DF. Observei e vivenciei suas falas, representaes e práticas, utilizando de várias técnicas de pesquisa de campo: observao participante existencial, diário de itinerância, entrevistas, oficina interventiva. A análise do discurso crítica (ADC) possibilitou a percepo do local social da fala e das representaes, no sentido de desvelar elementos ideológicos e de poder nos discursos apresentados.

No capítulo terceiro, “um passado histórico com a marca da luta e da resistência”, escrevo sobre a construo histórica e cultural do racismo e das desigualdades étnico-raciais, a partir de alguns marcos específicos, como o período da escravidão e ps-abolio escravocrata no Brasil, com destaque para as particularidades do tipo de racismo e das relaes raciais construídas no Brasil.

No capítulo quarto trago a pesquisa realizada na escola do Guará, as falas dos estudantes sobre raça e racismo. Suas narrativas subsidiaram o planejamento das aes interventivas. As aes desenhadas no coletivo caminharam para a construo de uma proposta pedagógica de interveno, ou seja, um plano de ao para inserir a questão étnico-racial no cotidiano escolar, respeitando as peculiaridades do ensino em EJA, que difere substancialmente de outras modalidades de ensino. Trago observaes e análises das falas, representaes e práticas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Considero que o projeto interventivo, realizado nas oficinas, propiciou momentos dialógicos e pedagógicos que contribuíram para uma melhor compreensão sobre a problemática do racismo. As oficinas propiciaram uma diversidade de textos (poesia, letra de música, imagens, literatura de cordel, reportagens, repente dentre outros) com aspectos valorativos da cultura afro-brasileira e de crítica  questão étnico-racial e denúncia de uma dada realidade.

Por fim, trago as consideraes em processo de construo sobre a pesquisa realizada na escola do Guará. Convido o (a) leitor (a) a um mergulho neste diálogo, que corporifica a tessitura de várias vozes materializadas nesta experiência enriquecedora, protagonizada por vários sujeitos. Informo que, no sentido de proteger a integridade dos estudantes e professores (as) envolvidos na pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

1 A CONSTRUÇÃO DA MINHA CAMINHADA

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos. A memória bravia lança o leme: Recordar é preciso. O **movimento** de vaivém nas águas-lembranças dos meus marejados olhos transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o gosto. Sou eternamente náufraga. Mas os fundos oceanos não me amedrontam nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a boia que me emerge. Sei que o mistério subsiste além das águas.*

Conceição Evaristo

1.1 MEMORIAL

O Memorial, um dos caminhos para se iniciar a apresentação de uma dissertação, consiste em uma exposição escrita, objetiva e subjetiva, sobre as atividades desenvolvidas pela pesquisadora. Este contém aspectos significativos de sua trajetória pessoal e profissional. Desta forma, o Memorial é a narrativa da própria experiência de fatos importantes e marcantes que nos vêm à lembrança. Escrevê-lo é relatar a própria história, revendo as trajetórias acadêmica e de vida, já que ambas são inseparáveis. Este é um exercício de autoquestionamento, marcado também pela construção de minha identidade de pesquisadora e docente negra.

1.2 O CURSO NORMAL E A IMERSÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Sou brasiliense, filha de pai negro carioca e mãe branca piauiense. A minha primeira imersão em estudos e pesquisas na área da educação foi aos 15 anos no ano de 2000, na Escola Normal de Brasília, onde tive uma formação voltada para o curso normal, antigo magistério, conjugada com ensino médio.

Na ocasião, tive contato com um currículo diferenciado da escolarização convencional com disciplinas específicas do curso normal: Psicologia da educação, Filosofia da educação, Sociologia da educação, Didática, Metodologias de ensino das áreas de Ciências, Geografia, História, Matemática, e outras disciplinas voltadas para a formação de professora habilitada para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

No currículo do curso normal, desde o primeiro ano letivo, frequentei uma importante disciplina teórico-prática denominada *Estágio Supervisionado*, que me possibilitou a imersão em diversas realidades escolares e modalidades de ensino, tais como: Educação Rural, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial. Essa formação, ainda tão jovem exigiu-me, forçadamente, um amadurecimento precoce, motivando-me a buscar conhecimentos, além das minhas limitadas vivências, no sentido de refletir sobre alguns aspectos que envolviam a formação humana. No decorrer do curso, fui me apaixonando pelos ideais da educação, pois desde o início minha formação nessa escola havia sido questionadora, politizada, interdisciplinar e humanista.

A diversidade geracional, étnico-racial e social era algo expressivo em sala de aula. Em termos de gênero, as turmas eram compostas predominantemente por mulheres. Convivi com colegas que residiam em regiões do Distrito Federal e de seu entorno no estado de Goiás, que vivenciavam realidades sociais permeadas por desigualdades e conflitos: São Sebastião-DF, Paranoá-DF, Luziânia-GO, Planaltina-GO, Lago Azul-GO, Santa Maria-DF, Ceilândia-DF. Essas colegas traziam para a sala de aula, os dilemas de suas realidades, os problemas vividos por suas comunidades relacionados à má prestação de serviços básicos por parte do estado, assim como traziam também, o desejo de superação e transformação através dos estudos e da educação.

Dos estudos em educação, passei a me identificar com uma importante tendência pedagógica da educação brasileira, a *pedagogia libertadora*, de Paulo Freire. A perspectiva predominante dos meus estudos voltava-se para a afirmação da educação como meio para a superação da realidade injusta dos sujeitos. O educador Paulo Freire significou o grande expoente da minha formação e eu tinha anseios de materializar esses ideais em práticas profissionais futuras.

Embora tenha tido uma educação crítica nesse período, a temática étnico-racial não emergia nos debates, trabalhos e seminários propostos pelos professores (as). Apenas as questões de viés econômico e classista ganhavam centralidade no corpo desse processo formativo inicial. A minha visão permanecia ingênua, rasa e superficial sobre a questão étnico-racial e mesmo sobre a minha própria identidade ainda difusa.

1.3 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: CONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE NEGRA

O ingresso no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília dá-se no 2º semestre de 2004. No mesmo ano se realiza a primeira experiência de vestibular com cotas para negros (as) nesta universidade. Não ingressei como estudante cotista, pois não tive conhecimento sobre essa política pública antes de prestar o vestibular, e até então a minha identidade não era afirmativa ao ponto de me autodeclarar negra. Eu não tinha esse pensamento consolidado ainda.

No âmbito da universidade, travei conhecimento com as questões da identidade negra. Os debates eram fervorosos, os ânimos dos debatedores geralmente se exaltavam sobre a questão do racismo. Ainda não tinha bagagem teórica para me posicionar sobre o assunto. Na minha condição leiga, no entanto, acreditava justo, em uma universidade visivelmente composta por uma elite branca, possibilitar no seu interior uma composição representativa de pessoas negras.

A construção de um objeto de investigação, na temática étnico-racial, relacionada à atual pesquisa, inicia-se no ano de 2005, quando na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cursei a disciplina *Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural* ministrada pela professora Dr^a. Glória Moura. A bibliografia apresentada por essa disciplina trouxe importantes autores (as) que discutiam, com bastante propriedade, a questão étnico-racial na sociedade brasileira.

A partir de então, tomei conhecimento de um projeto de extensão intitulado *Educação e Cultura Afro Brasileira*, onde se propunha a realização de trabalho pedagógico em comunidade quilombola. Esse foi meu primeiro contato com a temática, que me inquietou significativamente. Um episódio, vivenciado e relatado pela professora, sobre crianças negras quilombolas se autorrepresentarem, no espaço escolar de sua comunidade, através do desenho/pintura como brancas de olhos azuis, despertou-me para a questão das representações étnico-raciais.

Na ocasião, desse projeto, retive uma observação que veio a se tornar uma problemática mais ampla: como se dava a construção dessa representação? Uma das respostas que me surgia estava ligada à formação escolar deficiente. Ou seja, crianças oriundas de uma cultura negra não obtiveram um conhecimento valorativo da sua história, permeada de lutas e resistência contra um sistema escravista

opressor, e nem identidades afirmativas de si próprias. Um exemplo, estudantes negros (as) não possuíam sequer uma representatividade positiva do negro no material didático que utilizavam em sala de aula.

A questão da identidade negra me chamou atenção. Na realidade, eu mesma não tinha representações positivas do que era ser negra na sociedade brasileira. Apesar de ser filha de um casamento interracial e estar imersa em elementos da cultura negra provenientes da minha família conhecia pouco a história negra. Do ponto de vista da escolarização, apenas sob uma ótica eurocêntrica, ou seja, de forma deturpada e negativa. Havia mesmo um processo de negação identitária, pela ausência completa de representatividade positiva em que eu pudesse me ancorar, no sentido de me afirmar.

Estudar e pesquisar sobre a identidade negra trouxe reflexões sobre processos vivenciados, que comprovava as relações étnico-raciais desiguais que aqueles estudos desvelavam, assim como minha trajetória escolar, na infância e adolescência, que tornava a questão do racismo cada vez mais explícita e que na época eram naturalizadas.

A recorrência contínua da menina loira ser sempre a eleita como a mais bonita da sala, o fato de os meninos rirem do meu cabelo crespo dizendo que ele era alto e eu querer sempre andar com ele preso. O desconforto e a angústia, causados pelas aulas de história, onde a professora enfatizava apenas a escravidão. Solidificaram-se na minha memória as pessoas negras do livro didático sendo representadas como um povo passivo, submisso, condenado ao sofrimento. Me peguei, em uma dessas aulas, olhando para meus colegas negros mais escuros pensando: “ainda bem que não sou tão escura, não quero ser parecida com pessoas que já foram escravos”.

Na escola, quando estudei sobre escravidão foram transmitidas imagens e discursos representando o negro como passivo e submisso. Não me foi apresentado através da história oficial brasileira, os processos de luta e resistência dos negros (as) escravizados (as). Esses me foram apresentados com uma imagem totalmente submissa à escravidão, de maneira estereotipada como um animal resignado, conformado com o seu trágico destino. Sempre acreditei que todo mérito da abolição da escravatura era das pessoas “brancas”, tidas por mim como os “salvadores dos negros”. Não tive conhecimento, nesse período escolar, da luta aguerrida das

pessoas negras que, dentre outras implicações, desgastaram de forma intensa o modelo organizacional de exploração escravista.

No ano de 2006, ingressaram no corpo docente da Faculdade de Educação-UnB, professoras negras engajadas com a temática étnico-racial: Professoras Dr^a. Denise Botelho e Dr^a. Eliane Cavalleiro. Este fato trouxe a expectativa de encontrar professores (as) com repertório sobre a questão das identidades negras. O desejo de me comprometer com estudos e pesquisas sobre a questão étnico-racial no campo da educação era cada vez mais pulsante.

No ano de 2007 a professora Denise Botelho ofertou um projeto denominado “Organizações educativas, Relações Étnico-Raciais e de Gênero”. Esse projeto assumiu uma dimensão significativa na minha formação, pois tive a oportunidade de compreender as relações étnico-raciais e de gênero, com ênfase na instituição escola, me apropriando de temas correlatos tais como: cultura, discriminação, etnia, identidade, raça, racismo e outros afins. O meu envolvimento com o projeto foi tão significativo que além de estudante, posteriormente realizei atividades de monitoria, nos semestres subsequentes e iniciação científica com esse recorte.

Com a professora Denise Botelho, travei contato com o Grupo de Estudos de Educação, Gênero, Raça e Juventude - GERAJU, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas - PPGE-UnB. Nesse grupo tive a oportunidade de participar de alguns encontros, me apropriando cada vez mais da questão étnico-racial, vindo a desconstruir diversos estereótipos/estigmas do meu imaginário, a partir de um conhecimento teórico apropriado. O objetivo era me fundamentar teoricamente para a elaboração de um projeto de pesquisa e uma futura pós-graduação na área. Nesse período, me atentei para a importância da aquisição e produção de conhecimento na temática étnico-racial, no sentido de não mais ser objeto passivo de estudo e sim sujeito ativo desse conhecimento.

Ainda em 2007, fiz parte do coletivo “Enegrescer”, composto por estudantes negros (as), em sua maioria cotistas da UnB. Nesse grupo estudávamos textos de autores (as) negros (as), trocávamos experiências, compartilhávamos anseios, alegrias, dores, esperanças, angústias, dificuldades, sonhos e projetos futuros. Fortalecia-me no espaço acadêmico com o apoio de professores (as) negros (as). Espelhava-me muito nos professores (as) negros (as) universitários e militantes. Enfim, formávamos uma rede de apoio uns aos outros, diante dos difíceis enfrentamentos no espaço acadêmico.

Considero esse percurso muito importante na construção da minha identidade negra. cursar disciplinas tais como: *Pensamento Negro Contemporâneo* com a professora Dr^a. Edileuza Souza; *Cultura, Poder e Relações Raciais* ministradas pelos professores Dr. Augusto Sales e Dr. Nelson Inocêncio dentre outros, foram essenciais na sedimentação de um arcabouço teórico sobre o problema étnico-racial. Durante toda minha formação escolar, nunca havia tido contato com a questão étnico-racial sob esse novo ângulo. Somente na universidade, tive a oportunidade de tomar contato com um saber histórico e epistemológico completamente revisado e redimensionado para as questões étnico-raciais de forma crítica, reflexiva e desconstrutora.

No ano de 2008 realizei, sob a supervisão da professora Dr^a Renísia Garcia, projeto individualizado de prática docente, uma imersão inicial em uma realidade escolar, que me trouxe elementos empíricos para escrita de um artigo junto com a referida professora intitulado “Entre práticas e representações: a face cruel da discriminação numa escola classe/ensino fundamental em Brasília”. Artigo que foi comunicado oralmente no 9^o Encontro de Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação - ANPEd - Centro Oeste, 2008, Taguatinga-DF.

Nesse caminhar, obtive uma compreensão mais ampla e profunda dos processos subjetivos e objetivos, que constituíam e constituem minha personalidade. Hoje, assumo essa identidade negra, construída sob tantas influências. Essa construção, nunca um exercício fácil, sem conflitos de nenhuma espécie. Superada a ignorância e o olhar ingênuo sobre o assunto firmei, pelo conhecimento, uma estrutura suficiente para afirmar de forma positiva a minha identidade negra, sendo essa uma opção política, ideológica e cultural na qual me encontro diretamente engajada. Sobre a questão étnico-racial, o meu olhar se tornou fundamentalmente epistemológico e político.

Nesse processo de construção e reconstrução, dado por encontros e confrontos, direcionei todo o meu curso de Pedagogia para uma perspectiva étnico-racial de ensino, afirmando essa perspectiva como determinante na constituição da nossa identidade, ocasionando repercussões em diversas esferas da nossa vida social e, sobretudo, nas relações de ensino-aprendizagem no âmbito das instituições educativas.

A minha vontade em adquirir experiência profissional e imergir em uma dada realidade concreta sempre foi expressiva, pois venho passado anos me dedicando integralmente aos estudos. A minha intenção era aplicar, de alguma forma, todos os conhecimentos que eu havia adquirido no decurso de todos esses anos. O meu desejo foi dar minha contribuição nos espaços escolares com tudo de novo que eu havia aprendido nos anos de curso normal e graduação sobre educação para as relações étnico-raciais.

1.4 INGRESSO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF- SEDF: OS DESAFIOS COMPLEXOS DA REALIDADE E A MINHA CONSTITUIÇÃO COMO EDUCADORA

Alguns meses após o término da graduação, em 2009, ingresso na Secretaria de Educação do DF, atuando inicialmente como professora da Educação Infantil, em uma escola de uma região administrativa do Distrito Federal, denominada Cidade Estrutural. Posteriormente, fui trabalhar em outra escola, em outra região administrativa, Recanto das Emas-DF. Quando cheguei nessa escola observei que questões étnico-raciais não eram sequer mencionadas. Frustrada, senti-me só em uma nova empreitada.

Percebi que no envolvimento com a questão étnico-racial, além dos aspectos vinculados à formação inicial e continuada, fez-se necessário o reconhecimento autêntico da importância em se trabalhar esses aspectos de uma forma positiva no processo de escolarização dos estudantes desde a infância. Sem esse reconhecimento não há possibilidades de tratamento pedagógico crítico sobre a questão.

1.5 MULHER NEGRA, EDUCADORA E MÃE

No ano de 2010 vivenciei a experiência da maternidade, trazendo ao mundo minha querida filha Dandara. Nesse período, permaneci integralmente dedicada à maternidade, o que trouxe para o meu “olhar o mundo” mais sensibilidade, e para minha vida mais alegria e encantamento. Com o nascimento de minha filha, negra, meu engajamento se torna mais profundo. Mesmo distante da academia o problema da identidade negra permeava minha vida e agora se ampliava: casada com um

homem negro, tendo uma filha negra, e eu mesma me autodeclarando como tal, por questões identitárias, ideológicas, política e pessoais.

1.6 EXPERIÊNCIAS RACISTAS CONFLITUOSAS: DESSILENCIANDO A MINHA VOZ

Alguns anos atrás, em uma padaria, uma atendente em uma atitude invasiva e depreciativa, pegou no cabelo da minha filha, ainda pequena, e disse: “por que o cabelo da sua filha é tão ruim? O seu nem é tanto assim!” Mesmo tendo compromisso e dedicação sobre a questão negra, como demonstra a minha trajetória, fiquei tão perplexa diante da atitude de uma desconhecida frente a uma criança, que não consegui dar a resposta imediata, que eu teria condições de ter dado. Naquele momento silencieimei-me de forma pesarosa.

Observo que as experiências racistas começam cruelmente na infância, colaborando para a formação de uma identidade deteriorada na criança negra e uma autopercepção negativa de si e de suas características físicas. Naquela situação eu não sei por que o racismo me paralisou, embargou a minha voz, consumiu minhas forças. Fiquei me culpando por não ter reagido no sentido de ter esclarecido àquela mulher, que o tratamento que ela havia me dispensado havia sido racista. A minha filha muito pequena não entendeu a situação, mas eu me sentira extremamente agredida e ofendida. Pus-me a pensar em situações futuras que minha filha viria a enfrentar e como eu deveria trabalhar a sua identidade, de uma forma afirmativa, de modo que situações como essa não viessem a desestabilizá-la, assim como fez a mim.

Meu marido também, homem negro já passou por muitas situações constrangedoras para citar algumas delas: quando veio de Salvador, Bahia, para Brasília, ainda adolescente em busca de melhores oportunidades de estudos e trabalho, como estudante da EJA no Ensino Médio, quando voltava da escola, apenas com uma caneta na mão, pois era dia de prova, foi abordado pela polícia de forma truculenta e “confundido” com um ladrão, pelo simples fato de ser negro. Isso é uma constante na vida de muitos jovens negros, o que repercute até no seu extermínio por parte da polícia. No imaginário social, jovens negros são tidos como delinquentes em potencial.

O que posso concluir com essas experiências, dentre outras, é que o racismo é uma experiência que nos desumaniza e nos anula em vida. Não sei se essas feridas podem ser curadas, é até difícil falar sobre elas. A construção e reconstrução de nós mesmos é algo incessante. As minhas experiências pessoais e da minha família referentes ao racismo ligam-se ao coletivo no qual eu me sinto pertencente.

1.7 O CURSO “PÓS-AFIRMATIVA” E O DESEJO DE RETORNO AO ESPAÇO ACADÊMICO

No ano de 2013, participei do curso “Pós-Afirmativa”, promovido pela UnB, que tinha por objetivo preparar candidatos (as) negros (as) aos processos seletivos de programas de pós-graduação, mestrado e doutorado acadêmico, das universidades brasileiras. O curso recebeu apoio financeiro das fundações Ford e Carlos Chagas. O foco temático dos projetos de pesquisa concentrava-se, especialmente, no campo de estudos das relações étnico-raciais. Durante o curso reencontrei antigos (as) companheiros (as) de militância e formação acadêmica, professores (as) universitários envolvidos com a questão étnico-racial, bem como ampliou o meu círculo de amizade e contato com pessoas negras engajadas politicamente. Como havia permanecido alguns anos fora do ambiente acadêmico, esse curso descortinou novos horizontes, me instrumentalizando para concorrer ao ingresso na pós-graduação.

1.8 ENCONTRO COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Em 2014 assumo como professora uma turma de estudantes, na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), em uma escola localizada na região administrativa do Núcleo Bandeirante-DF. O primeiro contato com os estudantes da EJA foi de grande empatia em decorrência das histórias de vida dessas pessoas, permeadas por lutas e sacrifícios. A força de vontade desses estudantes em estarem na escola, mesmo depois de tantos embates na vida, me impulsionou para buscar alternativas em termos de acolhimento e compromisso, para que suas aprendizagens se tornassem emancipatórias.

Essa turma de EJA era composta por uma rica diversidade cultural, com estudantes congolezes, haitianos e brasileiros. Essa experiência, em específico, me

despertou para a elaboração desta pesquisa e me fez pensar na relevância da educação das relações étnico-raciais no contexto da EJA. Meu vínculo com a EJA se torna afetivo e político.

Meu olhar crítico para as questões étnico-raciais não deixou passar despercebido, os conflitos raciais, em pouco tempo de atuação na turma. Nos momentos de tarefas em grupo os (as) estudantes brasileiros (as) não queriam realizá-las com os estudantes haitianos e congolezes. Eu mediava os grupos no momento, mas ficava no ar um “clima psicológico” desfavorável, permeado de constrangimento. Contudo, os estudantes congolezes e haitianos ajudavam aos demais, pois se destacavam na área da matemática.

Na ausência dos estudantes estrangeiros, procurava sondar juntos aos estudantes brasileiros, a razão para tal negativa na relação, pois os estudantes congolezes e haitianos eram muito respeitosos com os brasileiros. Na relação professora e estudante não percebia nenhum comportamento que justificasse a negação da turma junto aos estrangeiros. Mas, a fala dos estudantes, justificando a resistência para com os colegas estrangeiros, deixava explícito todo um conflito de natureza étnico-racial. Alguns estudantes brasileiros falavam: “Eles são muito estranhos professora, eles olham prá gente esquisito, parece que vai nos comer!”, “Eles são muito escuros!”.

Por outro lado, percebia que entre colegas professores (as) e equipe de coordenação pedagógica da escola esse problema, que ocorria entre os estudantes brasileiros e estrangeiros, não era tratado ou verbalizado. Alguns professores (as) relatavam a dificuldade na alfabetização dos estrangeiros, devido apenas ao problema da língua.

Em semana em que fora celebrado o dia da consciência negra na escola, uma professora da EJA, resolveu homenagear a cultura africana comparecendo no evento com roupas e indumentárias étnicas, na tentativa de incitar um pouco a discussão sobre a questão étnico-racial. Alguns estudantes, na minha sala de aula, fizeram comentários, afirmando que tal professora veio dar aula vestida de macumbeira. A questão da representação negativa em relação à figura da pessoa negra junto aos estudantes da EJA me chamou a atenção, principalmente tendo em vista que, visualmente estudantes negros (as) eram maioria na escola. Os outros professores (as), observo, naturalizavam essas questões raciais conflituosas.

Em termos práticos, por exemplo, percebi certa dificuldade de todo o grupo, em termos pedagógicos, em relação à adaptação e reelaboração do material didático ao universo adulto. Eu mesma quando entrei em exercício na EJA senti esse entrave, pois os materiais sugeridos e utilizados pela equipe eram de natureza infantil com questões alheias ao universo da EJA. Os livros da EJA, fornecidos pelo Ministério da Educação - MEC, e distribuídos para a escola, terminavam por não serem utilizados nas salas de aula.

Todas essas problematizações me levaram a conceber um projeto de pesquisa de mestrado com propositura interventiva, no sentido de não apenas me deter no aspecto negativo da questão étnico-racial, mas realizar um trabalho político e pedagógico que favorecesse as aprendizagens de acordo com o universo da EJA, valorizando a cultura negra, na afirmação das identidades e desconstrução de todo este imaginário coletivo negativo.

Paralelamente à questão da aprendizagem, seria imperioso trabalhar conhecimentos que desenvolvesse a educação para as relações étnico-raciais entre estudantes negros (as) e não negros (as), no sentido de construir uma percepção racial positiva. Apenas um trabalho pedagógico sistematizado com um viés valorativo poderia sensibilizá-los, superando seus olhares ingênuos e fortalecendo o exercício crítico.

Meu encontro profissional com a EJA fez-me considerar a pertinência da temática, pela invisibilidade da questão em termos didáticos e pedagógicos, contra a naturalização de discursos e práticas racistas e na ausência da afirmação étnico-racial dos estudantes em sua maioria negra.

1.9 A CAMINHADA NO MESTRADO

No final do ano de 2014, sou aprovada ao mestrado na Faculdade de Educação – UnB. O retorno ao desafiante espaço acadêmico, depois de alguns anos afastada, trouxe alegrias e expectativas. O ingresso na pós-graduação, um projeto deixado para trás, mas não desistido. A imersão na EJA e o diálogo com a educação das relações étnico-raciais tornam-se motivadores e ademais, eixo de problema de pesquisa.

No decurso de minha caminhada no mestrado, no ano de 2015, cursei duas importantes disciplinas que me ajudaram a pensar meu “objeto” de estudo de

maneira dialógica e sistêmica: *Complexidade e educação* com a professora Dr^a Vera Catalão e *Educação de Jovens e Adultos* com a professora e orientadora Dr^a Maria Clarisse Vieira.

Na disciplina *Complexidade e educação* tive a oportunidade de refletir, de acordo com os pressupostos teóricos do autor Edgar Morin (1999), sobre o risco de se querer encaixar todos os fenômenos aos conceitos e categorias já estabelecidas *à priori*. Com receitas programadas de conhecimento, perdemos a aptidão para enfrentar o novo e inventar o novo, assim como acredita este autor. Na disciplina *Educação de Jovens e Adultos* realizei uma importante imersão teórica, adentrando na dimensão política e psicológica no que diz respeito à especificidade dos sujeitos da EJA. Assim a EJA apresenta-se como campo profícuo de estudos e produção de conhecimento.

Ainda no ano de 2015, participei da 37^a da ANPEd com a apresentação do pôster “A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as Relações Étnico-Raciais nos GTs 18 e 21 da ANPEd (2009-2013): contribuições para a pesquisa”, trabalho realizado em parceria com a orientadora, professora Dr^a. Maria Clarisse Vieira. O referido trabalho teve como objetivo apresentar a produção mais recente sobre a EJA articulada com temática da educação das relações étnico-raciais, a partir de um levantamento de dados nos anais da ANPEd, no período entre 2009 e 2013.

Dessa forma foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas comunicações orais dos GTs 18 (Educação de pessoas jovens e adultas) e 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), chegando-se a conclusão que há um baixo número de artigos nas temáticas citadas no quadro geral dos dois GTs, no período recortado. Foi um importante exercício inicial de estudo metódico sobre meu tema de pesquisa. O encontro e a possibilidade de troca com pesquisadores (as) de diversas regiões brasileiras foi uma experiência enriquecedora.

Escrever esse memorial foi significativo, pois, para além de apresentar minha trajetória e inserção no campo de estudos sobre racismo e educação, esse recuo proporcionou-me um mergulho não somente em minha pessoa, como também serviu para eu revisar e visitar memórias de estudos e pessoas importantes nesse meu caminhar rumo a uma formação mais consciente, crítica e integral.

2 O PROBLEMA DE PESQUISA

Minhas trajetórias de vida e acadêmica, apresentadas no memorial, traçam a caminhada desde a formação de normalista até o ingresso ao mestrado. Já nesse memorial trouxe questões referentes à problemática de pesquisa, qual seja, o racismo, traduzido em negação, invisibilidade e silenciamento quanto às questões étnico-raciais na EJA. Grande parte do racismo, nessa modalidade de ensino se materializa em componentes tais como: material didático, deficiência na formação de graduação e na formação continuada dos docentes, aspectos curriculares oficiais. Contudo, argumento que o racismo está inserido, sobretudo, nas práticas, discursos e representações sobre o negro no cotidiano do espaço escolar.

Assim, deste quadro apresentado surgiu a pergunta que guiou esta pesquisa, qual seja: como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano da escola? O objetivo geral foi analisar o racismo em EJA, a partir do ambiente escolar e suas práticas e experiências cotidianas. Este objetivo se desdobrou em outros como identificar discursos e representações sobre o negro, apresentar e desenvolver propostas interventivas para o problema do racismo, romper com o silenciamento em torno desta questão nessa modalidade de ensino.

Para se fazer uma pesquisa sobre o problema optou-se metodologicamente, por levantar material entre estudantes, docentes e funcionários da escola a partir de suas falas, representações e práticas, utilizando-se de várias técnicas de pesquisa de campo: observação participante existencial, entrevistas, diário de itinerância, oficina interventiva.

Como objeto de estudo empírico, foi escolhida uma escola a ser observada e pesquisada na região administrativa do Guará-DF. Essa escolha se deu por questões, diria, exatamente práticas: primeiro é a escola onde trabalho, nesse sentido teria mais acessibilidade ao seu cotidiano; por outro lado esta escola oferta a modalidade de ensino em EJA, segmento que me propus a pesquisar.

Tendo identificado um problema de pesquisa e recortado os objetos teóricos raça e racismo, busquei traçar uma relação entre teoria e metodologia. Para tanto, optei por escolher pela metodologia da pesquisa-ação de Barbier (2007) e Morin (2004). Agrego a essa perspectiva o arcabouço teórico da complexidade, que

remete à minha implicação pessoal, política e afetiva para as questões étnico-raciais.

As dimensões objetiva e subjetiva estão presentes no corpo da dissertação. A perspectiva transformadora me atrai justamente por não ficar apenas retida na constatação da realidade injusta. Mesmo que as mudanças sejam mínimas em um primeiro momento, a proposta interventiva pode fazer diferença na forma como os sujeitos se posicionam frente à realidade social.

A pesquisa-ação, metodologia escolhida para esta pesquisa, convida-nos a sair do plano apenas da teoria e do discurso e ir para o chão concreto da realidade. Intervir em uma realidade complexa é algo desafiante que nos faz sair do nosso lugar comum. No que diz respeito ao combate ao racismo no contexto da escola, não se pode mais ser omissos a esse problema. Nesse sentido a pesquisa para a dissertação contou com um projeto interventivo que foi a realização de oficinas temáticas sobre questões étnico-raciais.

Durante a elaboração do escopo da pesquisa, na fase de levantamento bibliográfico, ficou constatado a pouca expressividade de pesquisas que articulam EJA e a educação das relações étnico-raciais. O caminho ainda é longo, mas já está sendo traçado mesmo que progressivamente. As estatísticas há tempos têm demonstrado o peso histórico das desigualdades sociais e raciais e a emergência de se pensar a questão de uma nova forma epistemológica, política e afetiva.

2.1 JUSTIFICATIVA

Além do desfavorecimento social, marcante no público da EJA, têm-se outros recortes passíveis de análises que influenciam na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de EJA. Nesse sentido, este projeto, ao relacionar EJA e a questão étnico-racial, insere uma outra perspectiva para pesquisa e reflexão.

Pesquisas realizadas por diversos órgãos governamentais e estudiosos das relações étnico-raciais brasileiras têm sinalizado que, a distribuição de oportunidades educacionais entre grupos raciais continua a apresentar discrepâncias significativas em diversas modalidades de ensino. Isto me leva a considerar a pertinência de estudos dessa natureza, na tentativa de dirimir tais

problemáticas que se apresentam como sérias barreiras para uma verdadeira democracia racial na educação.

Há também que se considerar que os processos de opressão racial vivenciados pelos negros (as) brasileiros (as), é um problema bem mais abrangente, pois não se dá apenas na esfera educacional, como bem pontua Cavalleiro:

A desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar; em várias instâncias da vida social podemos constatar o tratamento diferenciado dado a negros e brancos. Os piores equipamentos sociais estão localizados nas regiões periféricas das grandes cidades. Assim, pode-se imediatamente atrelar a condição de pobreza à variável racial. Daí para negros e negras as piores condições no mercado formal de trabalho, habitação, saúde, renda, etc. (CAVALLEIRO, p. 148, 2001).

O levantamento realizado pela autora Denise Carreira (2014) reflete o peso histórico das desigualdades entre negros e não negros no campo educacional. Ademais, o número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais que duas vezes e meia maior do que entre brancos (Censo/IBGE, 2010).

Segundo Senkevics; Machado; Oliveira (2016), a análise de dados educacionais da população brasileira por cor/raça revela a persistente desigualdade nesse campo. Conforme dados desses autores há uma forte disparidade em indicadores educacionais entre a população branca e a negra. (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 06). Acrescento que, em 2013, as taxas de analfabetismo foram de 5,2% entre brancos e 11,5% entre negros, e a instrução formal dos primeiros foi, em média, de 8,8 anos, ao passo que a dos negros foi de 7,2. (IPEA, 2014).

O percurso das trajetórias escolares negras demonstra-se truncado, e permeado de diversos entraves, dentre os quais cito a necessidade de abandono da escola em decorrência do trabalho precoce para auxílio na renda familiar, sucessivas reprovações, distorção idade-série, currículo que não contempla as diversidades, processos racistas vivenciados no ambiente escolar. Todos esses fatores têm trazido prejuízos para pessoas negras no acesso, permanência e na conclusão de suas trajetórias escolares.

Observo que a configuração dos estudantes da EJA se dá em decorrência do grande contingente de estudantes negros (as) que vivenciaram, em algum momento de suas difíceis trajetórias, processos de interrupções do ensino formal.

Posteriormente na fase adulta da vida, alguns se sentem mobilizados a retornarem ao espaço escolar em decorrência de aspirações diversas.

Dessa forma, pode-se perceber que as turmas da EJA revelam em sua cor as lógicas racistas de nosso sistema. (ARROYO, 2010). Ademais, pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, em sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial. (GOMES, 2005).

Observo ainda, que as pessoas negras, grupo social alijado do ensino regular, são estudantes em potencial para compor a EJA. É interessante frisar que a configuração desse quadro alarmante vem sendo denunciado há muitos anos primeiro pelo movimento social negro, depois por pesquisadores da área da temática racial e mais recentemente por órgãos institucionais do governo. (PASSOS, 2005).

Considerando a análise de vários estudiosos no assunto, pode-se perceber que em relação à EJA, a questão carece de maior visibilidade e discussões mais aprofundadas, considerando as especificidades que essa modalidade de ensino apresenta.

Cavalleiro (2001) vê necessidade de se elaborar um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de estudantes negros. Esse importante movimento envolve primeiramente uma tomada de consciência da problemática étnico-racial pela sociedade, depois o desenvolvimento de estratégias pedagógicas interventivas apropriadas para cada contexto. E, por fim o incentivo à construção de um autoconceito positivo da pessoa negra, estimulando-a a construir projetos de vida.

Esta pesquisa afirma que não se pode desconsiderar a questão étnico-racial, dado o perfil do público em questão. Apesar do quadro alarmante, a discussão sobre a questão étnico-racial e EJA não é suficientemente debatida e problematizada por educadores (as) e estudiosos (as) que atuam nesse segmento. Nesse contexto, as instituições sociais responsáveis mais diretamente pelos processos de formação humana, na sociedade brasileira, devem ser chamadas a se posicionar. (GOMES, 2010). Para aprofundar a reflexão Filice aponta que:

Em relação à EJA, é sintomática a falta de menção à raça/cor, ou sexo dos jovens e adultos dessa modalidade de ensino, como se a maioria não fosse mulheres e negros expulsos, ao longo dos anos, da escola. Esses são subterfúgios comuns nos documentos oficiais, com reflexo nas ações dos gestores. Utilizados para escamotear o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, denunciam, a olhares mais atentos, facetas da cultura do racismo que atravessam

a convicção na igualdade racial e resultam no descumprimento dos acordos coletivos estabelecidos, formatando o grave problema da crença na democracia racial que perpassa o imaginário brasileiro (FILICE, 2007, p. 161).

Esse importante apontamento trazido pela autora remete ao mito da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira como algo de difícil desconstrução, pois mesmo diante de evidências visíveis e concretas da materialidade das desigualdades raciais, essa ideologia oferece resistência ao aprofundamento do estudo em questão. Assim desestabiliza o debate em diversas esferas ocasionando silenciamento, invisibilidade e naturalização de pensamentos e práticas racistas.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnico-raciais, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2006, p. 89).

Ante a ideologia do branqueamento, tem-se uma desigualdade também de natureza simbólica que impede os jovens e adultos negros (as) a se afirmarem de forma positiva. Geralmente essas identidades são fragmentadas por não fazerem parte do padrão fenotípico branco. Somando-se a isso a ausência de referenciais positivos e de conhecimento sobre suas heranças culturais africanas de forma valorativa em diversos contextos. O que impede o sentido de pertencimento étnico-racial.

Ao respeitar e incorporar a pluralidade que compõe a escola, assim como permitir uma construção teórica e prática voltada para a educação das relações étnico-raciais na EJA, reafirmo e justifico o compromisso com uma abordagem antirracista em educação. Dentre os desafios colocados para a EJA está o de possibilitar a inclusão do debate e de estudos sobre a questão étnico-racial, não apenas como tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, problematização e vivências. (PIRES, 2006, p. 101).

2.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao escolher a metodologia da pesquisa-ação como um conjunto de procedimentos, métodos e técnicas para guiar o trabalho em campo, faço aqui um histórico sobre as origens dessa vertente metodológica. É importante frisar a pesquisa participante e a pesquisa-ação como representativas de uma perspectiva contestadora nas ciências e de uma nova proposição na relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Alguns procedimentos provenientes dessa metodologia foram sendo desenhados de forma não linear, de acordo com conjunturas históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas específicas, no âmbito de realidades e contextos diversos.

Em relação a esse novo olhar sobre o lugar dos sujeitos da pesquisa afirma Chizzotti (2003), que nesse período de críticas às correntes metodológicas tradicionais:

Adensam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais. (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

A ciência que chegou até nós como verdade absoluta foi desenvolvida no mundo europeu, isso limitou substancialmente nossa forma de pensar e conceber os fenômenos naturais e sociais que nos circunda. Borda (1988) faz a seguinte reflexão sobre esse conhecimento:

Dever-se-ia reconhecer que hoje a comunidade ocidental de cientistas especializados tende a monopolizar a definição de ciência e a decidir o que é e o que não é científico. Além do mais, esta comunidade científica ocidental exerce uma nítida influência sobre a manutenção do *status quo* político e econômico que cerca o sistema industrial e capitalista dominante. Sob essas condições, evidentemente, a produção de conhecimento neste nível acha-se orientada para a preservação e o fortalecimento do sistema. (BORDA, 1988, p. 44).

Sob essa égide, estivemos durante um longo período condicionados a considerar primitivo, atrasado, obsoleto, inculto, irracional toda forma de conhecimento que não fosse referenciada na lógica do padrão dominante de ciência, que dita objetivamente e/ou subliminarmente os padrões considerados superiores,

normais e aceitáveis. É sob essa ótica colonizada que temos desenvolvido nossos pressupostos e é razoável que nos detenhamos criticamente nessa questão, a fim de legitimar outras vozes.

Não quero aqui deixar de considerar todas as conquistas teórico-metodológicas realizadas por cientistas ocidentais, que possibilitaram progressos partilhados por toda humanidade. Contudo, é interessante quando os próprios pesquisadores europeus passam a realizar contrapropostas teóricas, no sentido contrário da lógica de dominação de que sempre estiveram imbuídos, passando a reconhecer e a legitimar outras percepções e práticas metodológicas, ou seja, reconhecer a cultura do outro.

O universo acadêmico ainda possui resistências na legitimação em relação ao conhecimento e a sabedoria popular, excluindo do seu universo esses tipos de saberes, ao conceber as pessoas sem ou com pouca escolaridade como “ignorantes”. O conhecimento formulado que questiona e busca sair desse lugar comum, acaba sendo considerado aquele que pretende desestabilizar a ordem vigente.

Segundo Chizzotti (2003) o progresso das diversas modalidades de pesquisa é marcado por rupturas e abarca tensões teóricas, desdobrando-se em uma multiplicidade de teorias, práticas e estratégias de pesquisa com orientações ideológicas peculiares. Ainda, nesse sentido, há uma série de valores morais, pessoais que acabam cercando a pesquisa. Thiollent (1964) assim explica:

Na aplicação de uma determinada linha metodológica, sempre há algum pressuposto filosófico, valorativo, moral ou político. Não pretendemos que a investigação seja possível de modo totalmente separado dos valores, o que, no caso, seria mais uma afirmação de cunho positivista e paradoxal, na medida em que ela mesma corresponde a certos princípios valorativos. (THIOLLENT, 1984, p. 86).

2.2.1 A invenção de uma nova atitude de pesquisa: conviver com o outro

Algumas tradições metodológicas qualitativas nos finais do século XIX, já esboçavam, mesmo que de forma preliminar, uma tentativa de ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que estes atribuíam aos objetos e ações sociais (GOLDENBERG, 2013, p.32). O campo epistemológico da antropologia, por exemplo, pode ser considerado uma das áreas precursoras na abertura de uma

nova visão de pesquisa dos fatos humanos e sociais, ao buscar uma ruptura com o evolucionismo de Darwin e Spencer nas pesquisas de natureza social.

A etnografia, por exemplo, tem no antropólogo britânico de origem polonesa Bronislaw Malinowski uma importante referência. Esse pesquisador no início dos anos 1920, em seu estudo intitulado “Argonautas do Pacífico Ocidental”, trouxe um apanhado descritivo minucioso em relação ao modo como trabalhou em campo e na forma como apreendeu os dados em pesquisa realizada na região de Nova Guiné e ilhas Trobriand na Melanésia. Como relata Brandão (1984):

Quando Malinowski desembarcou sozinho nas ilhas de Trobriand, não era apenas um método que ia ser reinventado ali; era uma atitude. Não mais reconstruir a explicação da sociedade e da cultura do “outro” através de fragmentos de relatos de viajantes e missionários. Ir conviver com o outro no seu mundo; aprender a sua língua; viver sua vida; pensar através de sua lógica; sentir com ele. (BRANDÃO, 1984, p. 11).

Segundo Chizzotti (2003), Malinowski buscou fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do outro, procurando enquadrar seu relato nos critérios científicos de validade, confiabilidade e objetividade. Assim ele ganha legitimidade no campo da ciência, dentro de um paradigma completamente novo para a época, em que predominavam correntes tradicionais naturalistas. Malinowski, já nessa época, sinalizava uma importante mudança na concepção da relação sujeito-objeto em seu trabalho antropológico, trazendo a noção prévia do que conhecemos hoje como *observação participante*.

Brandão (1988), afirma que a ideia tradicional da observação participante na Antropologia Social abarcava a atitude do pesquisador (a), no sentido de conhecer melhor a cultura pesquisada, porém não necessariamente envolvia uma participação que representasse compromisso, que subordinasse o projeto científico de pesquisa ao projeto político de grupos marginais cuja história se queria conhecer, por que se queria agir. Uma antropologia, cujo método era enfim participante, nem por isso tornou-se ela própria politicamente participativa, a partir do que começou a descobrir. (BRANDÃO, 1988, p. 12).

Outro importante movimento de reflexões e procedimentos no campo da pesquisa e da metodologia qualitativa bastante interessante, surgido nos inícios do século XX, foi a denominada “Escola de Chicago”, formado por professores e pesquisadores da Universidade de Chicago. A “Escola de Chicago” remete a um conjunto de pesquisas realizadas no campo da sociologia a partir da perspectiva

interacionista, especificamente depois de 1915 na cidade de Chicago, Estados Unidos.

A cidade de Chicago à época transbordava-se em problemas sociais, culturais. Esse cenário torna-se interesse prático de estudos da “Escola de Chicago”. Inclusive interesse em termos de ação prática sobre os problemas observados. Como informa Goldemberg (2013):

Grande parte da produção acadêmica realizada na escola de Chicago teve como mote problemas de imigração e da integração dos imigrantes à sociedade americana, delinquência, criminalidade, desemprego, pobreza, minorias e relações raciais. (GOLDEMBERG 2013, p.27).

Na época foi expressiva a influência do filósofo americano John Dewey sobre a “Escola de Chicago”, que apregoava o pragmatismo. Segundo ele, ao agir o indivíduo persegue uma meta, tem sentimentos e emoções. (COULON, 1995, p. 17). O pragmatismo é entendido como uma filosofia da ação, também podendo ser chamado de filosofia da intervenção social. (COULON, 1995, p. 18). Havia, dessa forma, a vontade mobilizadora de reduzir os conflitos e encontrar soluções plausíveis para problemáticas que demonstravam serem cruciais nestes contextos. Primeiramente, era necessário o mergulho profundo e o investimento na relação com os atores dessas realidades.

Um entendimento importante dessa perspectiva é que para o pesquisador ter acesso a determinados fenômenos específicos, ou seja, às produções sociais significantes dos indivíduos, ele deva participar ativamente do universo que se prontifica a investigar. Essa escola inaugura uma forma original de conceber a pesquisa como prática social e política, indo para o chão concreto de uma realidade, em interação com sujeitos que são tidos como entes ativos no processo da pesquisa e sistematização do conhecimento.

Assim observa-se uma forte preocupação empírica dessa corrente desenvolvida na “Escola de Chicago”, e a contribuição de métodos originais de pesquisa qualitativa que ela inaugura: a utilização científica de documentos pessoais, como cartas e diários íntimos, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho de campo sistemático.

Quem tem mais propriedade a dizer sobre sua condição no mundo e a sua realidade objetiva, a não ser aquele que vivencia experiências singulares em toda a sua amplitude? A relação com o sujeito da pesquisa, inserido no universo que se

pretende pesquisar, precisa ser modificada, construída e solidificada em laços de empatia e confiança para que o estudo reflita o ponto de vista de quem vivencia na pele determinada realidade. Essa corrente sinaliza outra conotação para os estudos científicos, ao trazer para a sua escrita o *lugar de fala* de cada sujeito, que muitas vezes difere, substancialmente, do lugar de onde fala o (a) pesquisador (a).

Para o contexto da temática desta pesquisa é interessante destacar que vários sociólogos negros formaram-se na “Escola de Chicago” e realizaram investigações sobre as interações étnicas e as tensões raciais. (COULON, 1995, p. 47). O lugar social de pesquisadores negros reflete a implicação dos mesmos em dirimir questões específicas da sua realidade imediata e que envolve o grupo étnico-racial negro.

A partir de um determinado período, as críticas direcionadas às metodologias clássicas e convencionais vão ganhando consistência teórica, no curso da consolidação prática de várias pesquisas fundamentadas em metodologias que mudam a concepção da relação pesquisador e sujeitos pesquisados. A posição de todos os sujeitos imbricados no processo da pesquisa ganha um novo redimensionamento.

Já em meados do século XX, foi se avolumando construções epistemológicas, nesse mesmo sentido. Chizzotti (2003) informa-nos que:

Nas décadas de 70 e 80 novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates, sobre o estatuto da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.229).

É importante considerar que toda escolha metodológica pressupõe uma tendência filosófica e epistemológica particular, refletindo-se em uma opção consciente que o (a) pesquisador (a) utiliza para olhar em profundidade seu “objeto de estudo”. Nesse movimento o processo da pesquisa científica, abrange o compromisso na elucidação da questão e a tentativa de resolução de conflitos inerentes, considerando que toda pesquisa parte de uma problemática perturbadora.

A presente pesquisa tem natureza qualitativa e essencialmente participativa visando transformações, por considerar a realidade em que se insere, injusta e desigual para a população negra. Entendo que o olhar qualitativo, sem negar o viés quantitativo, permite um melhor adensamento no estudo das relações étnico-raciais

no contexto da EJA. O termo qualitativo aponta uma orientação e um tipo de olhar que dá corpo à construção e ao modelo da pesquisa.

2.2.2 A pesquisa-ação e a pesquisa participante em um mesmo horizonte crítico

Segundo o estudo de Thiollent (2014) a pesquisa-ação possui as primeiras aplicações na psicologia social de Kurt Lewin nos EUA em 1940. E a pesquisa participante, nas práticas conscientizadoras e na teoria da libertação, desenvolvidas na América Latina a partir dos anos 1950/60, sob o impulso do educador Paulo Freire.

A pesquisa-ação e a pesquisa participante têm origens distintas, segundo Thiollent (2014), como desdobramento das pesquisas de cunho participante e interacional entre pesquisador e pesquisado. Tais tendências da metodologia qualitativa, avizinham-se e em determinados casos, unem-se como alternativa metodológica, em confronto às metodologias convencionais derivadas principalmente do positivismo. Assim Thiollent, observa a questão:

Não se trata de exigir um corpo de conhecimento único, com fronteiras fechadas, pois estamos diante de uma família de propostas e procedimentos que têm em comum uma vontade democratizante, com participação ou cooperação entre as partes envolvidas, com compartilhamento de uma visão de transformação social. (THIOLLENT, 2014, p. 15).

O desejo de mudança frente a realidades permeadas por injustiças e desigualdades, parece mobilizar pesquisadores (as) a se engajarem no desafio de uma metodologia de caráter inovador. Algo novo e tão ousado choca de imediato os (as) pesquisadores (as) conservadores (as) que, prontamente manifestam-se contrários a quaisquer mudanças da ordem vigente estabelecida no campo da ciência. Essas novas metodologias, na contramão das críticas, fundamentam-se em plausíveis argumentações, como no caso da proposta que envolve a pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2014), no contexto universitário, as metodologias participativas sofreram algum tipo de discriminação e nem sempre contavam com o apoio dos órgãos de fomento, entretanto, ao longo dos anos seguintes, foi adquirindo mais espaço e visibilidade no meio acadêmico. Conjuntamente com a proposta de desvelamento e denúncia de realidades injustas, intervenções

planejadas no coletivo e produção epistemológica, as pesquisas participante e pesquisa-ação vêm sendo construídas e sistematizadas, não negando de forma alguma o rigor científico requerido nesse universo.

Nesse sentido a pesquisa-ação e a pesquisa participante vêm com o objetivo de se opor radicalmente ao padrão dominante das ciências sociais, refletindo um intenso compromisso com os grupos marginalizados social e simbolicamente. O (A) pesquisador (a) é conduzido (a) a revelar o seu grau de implicação e o seu *lugar de fala* em uma dada realidade concreta. Paradoxalmente, o triunfo atual da ciência levou-a a arrancar a máscara da neutralidade-empunhada, principalmente, pelos acadêmicos e o disfarce da objetividade com que se pretendeu impressionar o grande público. (BORDA, 1988, pág.46).

É importante ressaltar que esses dois tipos de metodologias apesar de possuírem ideário semelhante, possuem características que as distinguem. Tomo novamente Thiollent (1986) para a defesa, quando informa que:

As expressões pesquisa participante e pesquisa-ação são frequentemente dadas como sinônimos. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional. (THIOLLENT, 1986, p. 7).

Nessa lógica a dimensão humana é essencial, assim como a ideia de sujeito coletivo. O (A) pesquisador (a) definitivamente utiliza seus conhecimentos, suas habilidades para servir ao seu próximo, que sofre uma condição marginal. Compartilho do espírito da pesquisa participante a que as pesquisadoras Weller e Silva (2014) se referem, pois a metodologia utilizada busca se integrar ao universo da pesquisa de forma participativa e ativa, entendendo que:

A pesquisa participante constitui-se como política de compromisso popular, concebida como instrumento para o fortalecimento do poder do povo. Esta nova perspectiva se apresenta como alternativa para a pesquisa tradicional, bem como afirma o compromisso do pesquisador com a realidade social. O surgimento desta abordagem esta atrelado a diversas práticas sociais, além de congrega distintos marcos teóricos e propostas metodológicas, diversos nos fundamentos e também nas destinações [...]. (WELLER; SILVA, 2014, p. 269).

2.2.3 Pesquisa-participante no chão brasileiro: um diálogo breve

Segundo Gajardo (1986), a pesquisa participante ganha popularidade no Brasil, a partir da difusão dos processos de educação de adultos, tendo a influência majestosa da concepção do educador Paulo Freire, em trabalhos realizados ainda na década de 1960. Freire tece uma configuração peculiar ao conceber a pesquisa e a produção do conhecimento de maneira participativa, com objetivos transformadores.

Dentre as ideias principais do trabalho político pedagógico que o educador Paulo Freire desenvolveu, uma central seria, já no início da pesquisa, levar em consideração a concretude material da marginalização de alguns grupos sociais e a repercussão na persistência das desigualdades e cerceamento de direitos dessa população. A inquietação de Paulo Freire frente a essa problemática da marginalidade materializa-se em uma proposta essencialmente interativa e dialógica, com sujeitos excluídos socialmente no âmbito do sistema dominante.

Nessa caminhada epistemológica, Freire (1996) estimula a criticidade e a tomada de consciência da condição de excluídos dos bens materiais e simbólicos da sociedade desses grupos, inspirando a vontade coletiva mobilizadora de mudança dessa condição opressora. A ligação com os sujeitos é construída da forma mais humana e horizontal possível entre todos os envolvidos no processo da pesquisa, que tem o objetivo fundamental de conhecer a realidade para poder propor intervenções.

As problematizações vinculadas à realidade objetiva dos sujeitos, às metas e aos projetos formulados e à tomada de decisão nessa perspectiva são estabelecidas de forma coletiva, sem hierarquia e divisões distintivas. O diálogo acessível e comum a todos é a ferramenta central, constituindo-se o meio mais importante na formação de vínculos e elos entre o mediador e o grupo ativo. Paulo Freire, por exemplo, colocou em prática no Brasil uma metodologia participativa que demonstrou bons resultados, inspirando pesquisadores (as) de diversos países que vivenciavam realidades injustas e conflituosas.

O forte compromisso sociopolítico com os grupos marginalizados e os movimentos sociais, que reivindicam visibilidade e tratamento político para suas questões emergentes, encontram nas metodologias participativas uma ressonância positiva, ao ter pesquisadores acadêmicos ao serviço de suas lutas históricas.

Nesse sentido, não existe assim conceito único e estanque de pesquisa-ação e mesmo de pesquisa participante, elas se desenrolam e ganham feições próprias de acordo com as inclinações políticas, sociais, culturais de cada contexto abarcando características singulares. (GAJARDO, 1986).

2.2.4 As várias vertentes teóricas de pesquisa-ação

É importante frisar que nem sempre a pesquisa-ação esteve situada no rol de metodologias com preocupação primordial de natureza popular e na emancipação de sujeitos em uma perspectiva crítica. Thiollent (1984) cogita também a possibilidade desse tipo de pesquisa servir e ser conduzida no sentido de atender interesses empresariais em diversos ramos de atividade. A referência à noção de pesquisa-ação, por si só, não estabelece uma ruptura com certas formas de positivismo ou de instrumentalismo. Como afirma esse autor:

Existe toda uma tradição de pesquisa ação instrumentalizada dentro de práticas sociais ou organizacionais sem preocupação popular. Desde a sua origem, nos anos 40, um tipo de pesquisa ação é utilizado no contexto da psicossociologia norte-americana de uma maneira que não é aut centrada nem emancipatória. Por meio da pesquisa ação, grupos pretendem estudar e transformar as atitudes de outros grupos e pessoas para com determinados fatos sociais (hábitos de consumo, formas de autoridade, comportamentos organizacionais etc.). Muitas vezes essas práticas levam a uma psicologização da realidade social e não uma conscientização sociopolítica do tipo daquela que é procurada pela concepção crítica da pesquisa ação. (THIOLLENT, 1984, p. 96).

Segundo Thiollent (1984), no caso da América latina, a pesquisa-ação assim como a pesquisa participante estiveram sempre associadas a uma visão emancipatória, tanto no contexto rural como no urbano, vinculadas a projetos de educação popular ou de comunicação social. As desigualdades e a realidade social injusta, em muitos países na América latina, impulsionaram essa configuração para a pesquisa-ação, dada a peculiaridade desses contextos. Dessa forma assume um fazer pesquisa, como compromisso de luta frente às questões sociopolíticas conflituosas, propondo intervenções planejadas no coletivo.

Considerando a diversidade dos processos de pesquisa-ação, tratarei de algumas delas, no sentido de situar no entendimento mais amplo, a justificativa de uma tomada de posição frente a um tipo de pesquisa-ação. Reitero que nenhuma é

melhor ou mais eficaz que a outra, apenas partem de óticas diversas, sendo todas fundamentadas em arcabouços teóricos e filosóficos de reconhecimento autênticos.

Segundo Thiollent (2007) o autor Hugues Dionne, percebe a pesquisa-ação como um instrumento de intervenção na realidade objetiva em parceria com os demais implicados que compartilham uma realidade problemática. O coletivo implicado segue no movimento de promover ações para transformar a situação inquietante, rumo à situação idealizada pelo grupo. Esse autor dá uma especial importância à questão da eficácia que deve estar atrelada ao conhecimento e ações adequadas.

André Morin (2004), outro estudioso da metodologia da pesquisa-ação que denomina integral e sistêmica, afirma:

O termo pesquisa ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. (MORIN, 2004, p. 56).

Este autor parece se aproximar, de uma forma mais significativa, com as concepções adotadas por Rene Barbier (2007), ao considerar a dimensão complexa e multidimensional da realidade percebida. O conhecimento é tido dentro de uma visão global, histórica e ontológica, considerando a universalidade dos seres e das coisas. Isso parece dar uma característica distinta à vertente de pesquisa-ação, pois além da busca pela transformação da realidade e a propositura de mudança coletiva, essa pesquisa busca paralelamente o enriquecimento da ação e reflexão.

Entendo que a temática étnico-racial precisa desse olhar sistêmico e global, proposto por essa linha de pesquisa-ação, dada a complexidade da questão, que envolve não apenas aspectos objetivos e materiais, como também subjetivos. Por isso trago para esta pesquisa uma tentativa de tentar complexificar os procedimentos metodológicos diante dessa realidade complexa.

Barbier (2007) e Morin (2004) parecem se aproximar mais da perspectiva de pesquisa-ação que adoto na presente pesquisa, pois irrigam suas concepções na teia da complexidade. Dessa forma tecem críticas, que acredito serem oportunas ao pensamento reducionista das ciências puras que pretendem dar conta, até a

exaustão dos seus objetos e generalizar suas conclusões de maneira totalizante. Morin (2004) defende a ideia de que:

Como o ser humano é um sistema aberto dotado de capacidades intelectuais e de liberdade de ação, diferente do robô que só pode ser programado, importa-lhe perceber seu projeto com respeito à globalidade das variáveis que o constituem. Uma visão sistêmica pode ser concebida, e mesmo modelada, no intuito de responder a suas aspirações, suas expectativas, suas vontades, sua história de vida, sua prática e seu papel em um ambiente social, pedagógico, político, administrativo e até ecológico. (MORIN, 2004, p. 31).

2.2.5 A temática étnico-racial: metodologia em ação

A temática étnico-racial precisa ser analisada sob a ótica que considera suas variadas dimensões. O racismo é algo infundado cientificamente e por ser uma construção histórica, social e cultural, persiste no imaginário coletivo, consolidando-se no plano objetivo e subjetivo dos sujeitos sociais. O tema não é tão simples, quanto aparenta e necessita dessa abertura para mais disciplinas e áreas do conhecimento.

A metodologia adotada neste trabalho está ancorada na pesquisa-ação existencial, considerada, segundo Barbier (2007), essencialmente participativa e política. Proponho aqui a organização de elementos que remeta a um quadro teórico, epistemológico e metodológico focado no rompimento radical com a clássica dicotomia entre pesquisa e ação, mostrando que é possível, segundo nos diz Córdova (2007), aprender e conhecer enquanto transformamos. E transformar enquanto conhecemos. “Fora da práxis, não há conhecimento possível. A pesquisa-ação por ser uma práxis, esclarece e alimenta o processo de conhecimento”. (HAGUETTE, 1995, p. 116).

Encorajou-me na pesquisa a crença na potencialidade humana e na potencialidade autônoma de cada sujeito independente de classe social, raça, gênero, opção sexual, religião. Ainda, Barbier (1985) afirma que o meio social do pesquisador, sua formação, seus grupos de referência, suas tendências intelectuais atuais, conferem um papel crucial no engajamento dos seus estudos. Nesse sentido, acredito como o autor acima que:

a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses dos outros. Ele também implica

os outros por meio do seu olhar e da sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. (BARBIER, 2007, p. 14).

Minha vida e história pessoal jamais poderiam estar apartadas desta pesquisa. O lugar de onde falo, reflete minha implicação existencial. Posso afirmar que vivencio o problema étnico-racial trazido na problemática de pesquisa, e isso, sem sombra de dúvidas, traz um forte ímpeto para o enfrentamento de tal questão. “No nível existencial, o projeto ligado à práxis passa por uma totalização em quatro etapas: desejo, vontade, decisão e ação.” (BARBIER, 1985, pág. 115).

Minha implicação profissional também reflete o desejo imperioso de produção de conhecimento, voltado à democratização de um currículo escolar, que contemple a nossa rica pluralidade étnica, que fomente a construção de novos materiais pedagógicos, que discuta os aspectos políticos e pedagógicos da educação das relações étnico-raciais na EJA, com base na realidade e nas falas de sujeitos concretos. Quando se trata de pesquisa-ação, o cerne da questão é a *mudança* de algo marginal.

A condição de professora e pesquisadora me confere a condição de fazer parte de um grupo-sujeito, que reflete sobre sua própria prática, busca voz ativa, age sobre sua realidade, produz conhecimento e objetiva transformações emancipadoras. Ou seja:

Nota-se que para o docente que participa de pesquisas, há uma melhoria do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com sede de conhecimento sobre os métodos e abertura a uma mais vasta cultura geral, além da atualização das informações. É um novo dinamismo aparentemente preventivo contra o stress; desenvolvem-se novos traços de personalidade. O docente como ator, participante se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança; anima, utiliza uma abordagem socrática ou interativa e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles. Ele adquire competência em teorização, na escrita ao narrar a experiência, e exercita o espírito crítico na utilização de pesquisas. (MORIN, 2004, pág. 22).

Não é raro encontrar muitos colegas de profissão passivos, desencorajados, silenciados e engolidos por uma tradição dominante e conservadora do sistema. Antes de estar engajada academicamente nesse projeto que aspira mudanças, fui desencorajada por professores (as) que se enquadram em tal tradição. Alguns

afirmavam que não valeria a pena, pois eu não obteria reconhecimento profissional e não conseguiria mudanças efetivas, diante de tanto esforço, desgaste e dedicação. Sobre essa questão o autor Barbier (1985) nos informa que:

O grupo-sujeito é o da revolta e também o do esforço e da perseverança, isto é, da temporalidade. Separar-se do coletivo dominado para tornar-se um grupo-sujeito de sua práxis e de seu projeto não se consegue espontaneamente: é uma conquista no tempo, no espaço e na adversidade sobre a mentira planejada, sobre a violência imposta, sobre o racionalismo mórbido dos grupos no poder. Essa conquista, jamais completa, é o fruto da criação que é a força principal do grupo-sujeito. [...] Ele assume os riscos e as contradições no interior de estruturas inacabadas de trocas igualitárias e de comunicações horizontais. (BARBIER, 1985, p. 158).

A metodologia da pesquisa-ação possibilita trazer para o centro da discussão aspectos, que costumamos “colocar debaixo do tapete”, os conflitos e os riscos iminentes em toda e qualquer realidade que não podemos controlar como um todo. Diante dos conflitos inerentes a dinâmica do real vivido, temos a rica oportunidade da elaboração de estratégias criativas para sua superação. Morin (1999) afirma que a estratégia permite o diálogo com o novo e a possibilidade de encontrar soluções para situações novas.

Em um diálogo com a problemática desta pesquisa, podemos considerar a importância da ação face ao problema das relações étnico-raciais no seio da educação e do espaço escolar cotidiano. Como informa Arroyo (2010) o racismo pode ser assim percebido:

O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas. (ARROYO, 2010, pág. 113)

Não basta denunciar o racismo no interior das escolas, necessita-se colocar em prática mecanismos para combatê-lo, conjuntamente, com um todo coletivo fincado em uma realidade concreta, permeada de complexidades que lhe são inerentes. Por isso esta proposta de produzir conhecimento alinhado à ação. As inquietações não ficam apenas no plano do discurso, divagando em idealizações longínquas da realidade imediata. Não pretendo apenas sugerir propostas, mas sim, implementá-las, mesmo que de forma não acabada, buscando combater a

problemática específica do racismo no âmbito microsocial da escola direcionada à EJA, onde a pesquisa foi conduzida.

É desejo íntimo que o inacabado conhecimento produzido por essa pesquisa chegue a um número significativo de professores (as), estudantes e comunidade escolar e não permaneça circunscrito apenas aos círculos acadêmicos. Interessa-me que a linguagem não seja demasiada rebuscada, para que propicie um bom entendimento a todos (as). Faço a opção pelo não elitismo. Pretendo difundi-la em uma linguagem acessível no chão concreto das escolas, em reuniões de movimentos sociais, nos grupos de educação popular não formais e demais espaços institucionais e não institucionais abertos e interessados nesse emergente diálogo.

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. A ausência de uma ampla discussão em linguagem acessível junto aos sujeitos é um fator que considero complicador. Existe o receio de que aquele “corpo estranho” estará apenas tecendo críticas a tudo o que estará vendo, ouvindo, sentindo, modificando assim a espontaneidade, e a esfera objetiva/subjetiva do contexto estudado. Não quis ser uma ameaça e sim uma agente de mudanças.

2.2.6 A chegada à escola do Guará: O mergulho no campo empírico na perspectiva da pesquisa-ação

Ao tomar posse no concurso da SEDF, como professora de EJA, fui encaminhada para uma escola, na condição de exercício provisório. Ao término do ano letivo, fui devolvida para a Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), do Núcleo Bandeirante-DF, por ainda não ter uma lotação definitiva em alguma escola. A carência, na qual eu estava em exercício, foi direcionada para o concurso de remanejamento da Secretaria de Educação do DF. Participei do processo, entretanto não consegui assumir uma lotação, pois outro professor, com mais tempo de serviço, com maior pontuação, ficou com a vaga.¹

¹ Os termos aqui utilizados são relativos ao servidor e ao serviço público. Pela ordem, exercício provisório se refere a uma lotação em uma função ou cargo de forma não definitiva; carência refere-

Na referida CRE à época só havia vaga em escolas em localidades muito distantes, o que inviabilizaria a compatibilidade com outras atividades por mim desempenhadas. Assim, formalizei um requerimento justificando minha necessidade em trabalhar em escola mais próxima da minha residência. O meu pedido foi acatado e fui remanejada por ofício para a CRE do Guará-DF, na qual estou atualmente em exercício, na função de coordenadora pedagógica.

Fazer parte da equipe da EJA no Guará tornou-se uma satisfação. Além do que, a escola situada no lugar em que nasci e cresci, favoreceu a familiaridade com a região: conheço bem as quadras, as praças, os comércios, o “linguajar” peculiar dos jovens, assim como os conflitos vivenciados pelos moradores. Isso de certa forma me aproxima dos grupos-sujeitos e estreita as nossas relações.

Quando cheguei  CRE do Guará me deparei com uma situação que chamou minha atenção: a existência de poucas turmas na modalidade EJA, relativas ao 1 segmento do ensino fundamental², no qual atuo. Uma EJA fragilizada. Uma servidora do setor afirmou que não havia carências disponíveis em EJA devido ao baixo quantitativo de escolas e turmas na região. Como não havia carências para serem assumidas, fui encaminhada para uma escola para estar como apoio da direção.

Chegando  escola do Guará, vários fatores me chamaram a atenção no decurso desse primeiro dia, um deles foi o fato de possuir tão poucas turmas em EJA. Onde estariam os estudantes pouco escolarizados da região? Isso me remeteu  necessidade de buscar dados quantitativos. O número pouco expressivo de estudantes na escola, tmbm me chamou a atenção.

A região administrativa do Guará segundo dados do Censo Escolar 2015, conta com apenas seis escolas no total que atendem EJA. Constatei que três escolas referem-se ao atendimento do ensino fundamental, sendo que uma delas se localiza na região da Estrutural-DF. Outras três escolas, duas delas tmbm na Estrutural-DF contemplam o Nível Médio. Observo que o fato de haver poucas escolas na região gera instabilidade e insegurança aos professores e estudantes. Devido às poucas turmas e muitas vezes ao baixo quantitativo de estudantes para

se a uma vaga a ser lotada; remanejamento diz respeito a um concurso interno de manejo de servidores.

² 1 segmento refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental em EJA (1 a 4 etapa) e são organizados de forma semestral

comporem novas turmas, todos os anos surgem “rumores” de que a EJA acabará. Devido à inexpressividade de demanda professores (as) dessa modalidade de ensino ficam na condição de excedentes ou serão remanejados para outras CRE de ensino.

De fato, quando cheguei à CRE do Guará, todas as turmas do 1º segmento da EJA já haviam sido assumidas por outros professores (as) e houve dificuldades para me encaminharem para alguma outra escola. Posteriormente houve a tomada de conhecimento da carência de coordenador pedagógico, função que assumi, na escola onde me encontro atualmente. Fui bem acolhida pelo grupo de professores (as) e a equipe gestora desta escola. Assumindo a função de coordenadora tomei conhecimento da estruturação da rotina desta escola.

Como coordenadora pedagógica, estipulei como desafio criar um ambiente propício para que as coordenações pedagógicas se tornassem também um momento formativo, com vistas a aperfeiçoar práticas através da reflexão. Busquei uma maior ênfase no aspecto pedagógico e não apenas nas demandas burocráticas e administrativas da escola. Nesta função, eu teria a oportunidade de conhecer melhor o imaginário do grupo, assim como observar e compreender questões étnico-raciais naquele contexto em maior profundidade.

Fui cotidianamente construindo e estreitando minha relação com todo o grupo, criando vínculos de confiança e amizade, inclusive com os estudantes. O aspecto pedagógico no decorrer desse processo foi, progressivamente, ganhando centralidade nas nossas reuniões. Fui me familiarizando dia a dia com as principais demandas da escola, e percebendo como as questões étnico-raciais eram apreendidas e vivenciadas por todo aquele conjunto de circunstâncias.

Meu desafio seria sondar problemas que dissessem respeito à questão étnico-racial na realidade concreta na escola, em termos de discursos, práticas, falas e representações. Caso a questão interessasse ao grupo, o objetivo seria traçar conjuntamente com o coletivo, ações políticas e pedagógicas, de acordo com as especificidades locais, em uma perspectiva do ensino das relações étnico-raciais.

Acredito que trazer visibilidade para a questão étnico-racial é uma questão importante e oportuna em qualquer contexto da EJA, independente da localidade, tendo em vista a presença significativa de pessoas negras nessa modalidade de ensino, comprovada pelas estatísticas educacionais. Ademais em se considerando a alteração do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que torna

obrigatório o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Ensino Básico. Conforme Gomes (2010) essa situação coloca:

[...] os educadores e as educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores (as) negros (as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial, e muitas vezes, é permeada pela resistência à sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. (GOMES, 2010, p. 104).

2.2.7 A identificação do problema e a contratualização

Na posição de coordenadora pedagógica, busquei primeiramente, fortalecer o vínculo de amizade e confiança com o coletivo da escola, para que pudessem me reconhecer como parte integrante e construir um clima favorável ao diálogo significativo. Afinal, ali era meu local de trabalho e, por outro lado espaço de observação existencial direta e participante para a minha pesquisa sobre a problemática da produção e reprodução de práticas, discursos e representações sobre raça e racismo no espaço escolar.

As observações realizadas, no campo empírico demonstraram que práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, no contexto da EJA, inexistiam. As temáticas étnico-raciais têm sido invisibilizadas/silenciadas pelo coletivo escolar, apesar da existência de políticas públicas afirmativas materializadas na alteração do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, que dizem respeito a toda educação básica.

Essa invisibilidade/silenciamento reflete alguns problemas estruturais, abaixo elencados sobre essa realidade específica e faz parte de um problema de natureza sistêmica mais ampla:

- Ausência de formação inicial específica para EJA e para a educação das relações étnico-raciais;
- Formação continuada comprometida em decorrência da extensa carga horária de alguns professores (as) atuantes na EJA;

- Número inexpressivo de materiais didáticos conhecidos para EJA que contemplem temáticas sociais e questões relativas à diversidade;
- Políticas públicas afirmativas pouco discutidas no que diz respeito ao segmento EJA;
- Persistência de imaginários racistas;
- Não declaração no campo cor e raça nas fichas de matrícula da secretaria da escola e dificuldade de percepção do pertencimento étnico-racial por parte dos sujeitos da pesquisa (estudante).

Esses fatores acima considerados precisam ser evidenciados, pois o silenciamento e a invisibilidade da temática étnico-racial no ambiente escolar são também, formas de manutenção da opressão do racismo estrutural, latente na sociedade brasileira. Como diz uma expressão comum, “quem cala consente”.

Trago um caso empírico que ilustra bem alguns caminhos para o silenciamento da questão étnico-racial na escola do Guará. Em um evento denominado “Semana de educação para a vida”, previsto no calendário da Secretaria de Educação do DF, sugeri para a equipe escolar uma palestra para os estudantes com a temática étnico-racial com profissional que trabalha na Secretaria da Igualdade Racial (SEPPIR). Conversei previamente com esse profissional, perguntando sobre assuntos pertinentes para se tratar nesse universo da EJA, já que o mesmo, como sociólogo e professor tem vasta experiência nessa modalidade de ensino.

De nossa conversa resultou como tema para a palestra a questão que o profissional dominava, qual seja, o problema da intolerância religiosa, considerado segundo ele, o ponto chave da resistência que os professores possuem na implantação da lei 10.639/2003 e 11.645/08, no que diz respeito a esse quesito. Repassei ao grupo da Direção Escolar o tema para a palestra, que não foi bem recebido. Diretoria e supervisores recusaram a proposta alegando se tratar de um tema sensível, onde deveria haver uma preparação prévia dos professores (as) e estudantes, pois poderiam surgir diversas polêmicas e reações contrárias, causando possíveis desgastes e acirramento de ânimos.

Uma breve análise dessa situação poderia ser formulada e pensada nos moldes da síntese de Arroyo (2010), sobre o sistema escolar:

[...] o sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade

concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão racial. Se todos para o sistema são iguais em abstrato não existem desiguais nem diferentes. O silenciamento da questão racial é uma consequência. A diversidade no percurso de entrada e permanência são inegáveis, porém são vistas como de responsabilidade individual entre os iguais. Eles chegam em condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como um indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado. (ARROYO, 2010, p.116)

Esse silêncio e essa invisibilidade materializam-se na não efetivação de currículos pensados para EJA e para a diversidade. Como afirma Gomes (2010), observamos a necessidade imperiosa de construir práticas, projetos e iniciativas exitosas de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais. Na minha posição de escuta, na escola em que trabalho e pesquisa, nas poucas vezes em que a questão étnico-racial foi mencionada, pareceu-me estar imbuída de um discurso que não considera os aspectos históricos e culturais que justificam e reforçam a condição desigual para a população negra.

Em uma situação de conversa na sala de professores da escola, um professor do 2º segmento da EJA³, discutindo um assunto, pertinente à minha pesquisa, sobre o genocídio da juventude negra, afirmou ser óbvio que mais negros (as) morram, pois, em seu argumento, são esses que estão em constante embate com a polícia e o mundo da criminalidade, muito mais do que os brancos. A leitura estatística dele parou por aí, sem uma análise mais conjuntural, da razão do contexto desfavorável da população negra na sociedade brasileira, reflexo de uma desigualdade racial brutal e da ausência do estado na formulação de políticas afirmativas que abarquem essa juventude negra, ofertando melhores perspectivas de vida para os mesmos.

Posteriormente, quando esse professor retirou-se da sala de professores, iniciei uma discussão com a orientadora educacional e o professor de informática (negro) sobre a questão étnico-racial. Afirmei para os colegas, a necessidade de se trazer à tona o problema da desigualdade existente na sociedade brasileira, no sentido de problematizá-la de uma maneira mais crítica, assim como considerar as representações negativas que a figura do negro recebe na sociedade através de diversos meios. Coloquei também a necessidade de um trabalho educacional que

³ O 2º segmento refere-se a turmas de 5ª a 8ª etapa, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental em EJA.

traga conhecimentos sistematizados, no sentido de desconstrução dessas representações do imaginário social.

A EJA configura-se em grande parte, por estudantes que vivenciam processos de exclusão social e étnico-racial e a escola pode ser um espaço privilegiado no tratamento pedagógico e político dessas questões, que dizem respeito essencialmente a esses sujeitos. Pesquisas com proposituras de mudanças precisam girar em torno dos interesses e de questões do grupo visado.

Ao romper o silenciamento opressor em torno da questão étnico-racial, a partir de conversas aprofundadas e diálogos de sensibilização, o coletivo da escola pode adquirir uma tomada de consciência sobre o problema ao reconhecer a educação para as relações étnico-raciais como algo relevante a ser tratado no contexto escolar. Muitos estudantes e professores (as) negros (as) e não negros (as) declararam terem vivenciado processos racistas ou conhecem alguém próximo que já tenha vivenciado conflitos de tal natureza.

Dialogar é conversar com alguém. Não há nenhuma ideia de violência em si na conversação, mas encontra-se nela a ideia de troca. Sem essa discussão coletiva em relação à pertinência da temática por parte do coletivo da escola seria inviável a perspectiva de pesquisa adotada. A grande maioria do coletivo, não possuía a oportunidade de falar abertamente sobre tais questões, pois, esse assunto, é escamoteado em nossas relações pela falsa aparência da democracia racial.

A problemática das tensões étnico-raciais da sociedade brasileira se materializa na vida cotidiana de vários estudantes e comumente são tidas como naturais. A afirmação de uma professora demonstra a insegurança e a ausência de repertório para se trabalhar com o assunto e outros (as) professores (as) relatam a problemática cotidiana do racismo já vivenciada por eles. Diz uma professora: “Bruna, eu acho importante essa questão, mas não sei como abordar esse assunto com os alunos, pois nunca aprendi nada sobre isso, sinceramente não tenho segurança para falar dessas questões”.

Outro sujeito da pesquisa nos conta:

O melhor amigo do seu filho é bem negro, e já percebi que quando esse colega (negro) está na minha casa, o outro amiguinho (branco) deles, quer logo ir embora ou se sente muito desconfortável. Alega sempre que não gosta desse colega (negro). Já tentamos sondar o motivo sobre esse não gostar, ele disse que não sabe, mas não gosta dele. Eu e meu marido nos demos conta que essa rejeição está ligada a cor da pele. (Orientadora Educacional).

Outro professor, negro, diz:

Adquiro o carro ômega, um carro de grande porte na época. Tive que me desfazer do carro, pois não aguentava mais sempre ser parado pela polícia, com suspeitas de que não era o proprietário do carro. Me sentia muito constrangido, pois tinha que dar uma série de justificativas e sempre apresentar documentos comprovando que era proprietário do mesmo. (Professor de Informática).

Houve assim nesse primeiro momento, uma escuta sensível dos discursos e da vivência emocional do grupo-alvo, no sentido de perceber a problemática do racismo, comum aos sujeitos integrantes desse contexto. Houve da minha parte o máximo de cuidado no sentido de não passar a imagem de pesquisadora superior intelectualmente com linguagem acadêmica, pois sei que isso me afastaria do grupo foco da minha pesquisa: os estudantes do 1º segmento, que possuem baixa escolaridade. O pesquisador em pesquisa-ação existencial tem a preocupação de ser compreendido e de poder agir eficazmente com não especialistas. (BARBIER, 2007, p. 125).

Nesse processo que diz respeito a mim e a um todo coletivo, nos constituímos igualmente como sujeitos implicados voluntariamente em um objetivo comum, que diz respeito à inserção de práticas educacionais e político-pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na EJA.

A condição de coordenadora pedagógica/pesquisadora trouxe-me a possibilidade de constantes negociações e a abertura para a discussão de um possível planejamento interventivo que atendesse necessidades reais e concretas, assim como a contratualização aberta que pressupõe sujeitos ativos. “Pode-se dizer que a pesquisa-ação só começa quando a contratualização e o pesquisador coletivo tiverem sido instituídos”. (BARBIER, 2007, p.121).

2.2.8 Contratualização

A contratualização foi se consolidando processualmente na medida em que as relações dialógicas e as discussões grupais sobre a temática étnico-racial iam sendo estabelecidas na imersão da cotidianidade da vida do grupo, de maneira espontânea, através de trocas diversas. “Todos os atores [...] devem elaborar, confirmar, formular, aceitar, recusar uma problemática que evolui de modo

continuado, por serem atores e autores do empreendimento de pesquisa”. (MORIN, 2004, pág. 120). O contrato seria:

Uma etapa essencial que não pode escamotear, sob pena de levar a pesquisa ao fracasso, é a do contrato; o contrato é condição *sine qua non*, essencial para toda pesquisa-ação integral e sistêmica. Dele, dependerá a participação de todos no estudo do problema para encontrar soluções e realizar as ações decididas. Não importa o termo, pode-se escolher entre entendimento, negociação ou contrato. Todavia, o contrato tem a vantagem de destacar a ideia de decisões tomadas em comum, seja entre um pesquisador externo e um grupo, seja ainda entre os próprios atores de um grupo que empreendem uma ação comum de pesquisa. (MORIN, 2004, p. 119).

O acordo de interesses, nome que corporifica o estabelecido na pesquisa e que reflete nosso objetivo comum, foi realizado logo após esse diagnóstico inicial quando foi verificado o silenciamento sobre a temática étnico-racial. Assim, com a dificuldade verificada entre os estudantes em falarem sobre o seu pertencimento étnico-racial, foram discutidas propostas que viessem ao encontro com a tomada de consciência do tratamento pedagógico e político do tema. A partir de conversas aprofundadas e entrevistas semiestruturadas foi acordado com professoras (as) regentes e grupo de estudantes da 4^o etapa/1^o segmento, a realização de um conjunto de oficinas elaboradas com base nas falas e narrativas dos sujeitos da pesquisa em busca de intervenções de natureza didático/pedagógica.

Depois de algumas discussões todos os envolvidos no processo da pesquisa consideraram importante se trabalhar, pedagogicamente, temas relacionados à cultura, e à vida da população negra no Brasil, articulados com componentes da língua portuguesa, como leitura oral e interpretação de textos, dada as dificuldades da turma em relação a esses aspectos. A minha entrada em sala de aula foi estabelecida em acordo realizado com as professoras regentes, perfazendo 10 (dez) oficinas realizadas uma vez por semana. Os estudantes propuseram que na ausência de algum professor (a) eu entrasse em sala para a realização da oficina. A proposta seria a ampliação do conhecimento referente à questão étnico-racial, bem como o desenvolvimento de um olhar crítico.

2.2.9 O planejamento e a realização em espiral

Na pesquisa-ação é essencial apreender os diferentes saberes, opiniões, visões, mesmo que em determinados momentos surjam conflitos e divergências. Isso, de uma certa forma, enriquece e fornece elementos para se pensar em práticas adequadas que correspondam com as reais necessidades dos sujeitos envolvidos na referida realidade.

Observo que fazer pesquisa em meu próprio ambiente institucional de trabalho exigiu também um distanciamento necessário, para um tratamento objetivo dos dados e elementos que a realidade impõe. Produzir conhecimento, conjuntamente, com a ação pode conferir uma visão mais crítica da realidade, assim como contribui para o enriquecimento pessoal/profissional de todos os envolvidos em virtude das trocas conferidas. Pesquisas dessa natureza, não importando a temática, deverão sempre levar no seu bojo a tentativa de superação de uma realidade injusta, motivando a consciência libertadora dos sujeitos envolvidos.

2.2.10 As técnicas da pesquisa-ação empregadas no real vivido

Desde o primeiro dia em que me integrei ao grupo e expus abertamente a minha posição de pesquisadora, iniciaram-se as observações diretas na escola do Guará. Cuidei para que a minha função de coordenadora pedagógica não infundisse uma ideia de poder e eu mantivesse uma relação de amizade e parceria com o coletivo da escola. Esse sentido de pertencimento e criação de vínculos, sem dúvida demandou tempo. Não agi de forma impositiva em relação às técnicas, linguagem e conhecimento relativo à minha área de estudos. Estive mais em uma posição aberta de escuta, de trocas, apreendendo a dinâmica do real sentido e vivido e agindo constantemente como uma colaboradora, solícita às necessidades do grupo. O diário de itinerância possibilitou-me a apreensão e registros de tais aspectos.

Tenho segurança em afirmar que os dados mais significativos da pesquisa foram sendo desvelados em espaços favoráveis à escuta, de forma natural e espontânea. Não congelei a realidade e nem interrompi os sujeitos de forma forçosa, a fim de absorver informações. Diálogos descontraídos em lugares inesperados tais como: pátio, sala de professores, intervalo, cantina, entrada da escola fizeram parte

dessa relação dialógica estabelecida com os sujeitos, que me forneceram muitos elementos para que eu compreendesse o imaginário do grupo.

Para dar conta de apreender e analisar de forma mais adequada os dados colhidos em campo, quais sejam os discursos, as falas e representações dos envolvidos na pesquisa, fez-se necessário, em termos metodológicos, recorrer a um procedimento mais sistemático de análise. Neste sentido, procurei na metodologia da análise crítica do discurso o arcabouço teórico-metodológico necessário para essa empreitada. (FAIRCLOUGH, 2001; SILVA, 2011; BAKHTIN, 2002; DIJK, 2008).

2.2.11 Análise do discurso crítica como metodologia de análise

Esta pesquisa sustenta sua análise de dados, nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica - ADC - (FAIRCLOUGH, 2001; DIJK, 2008), bem como faz referência a alguns pilares da arquitetura *bakhtiniana*, que traz conceitos importantes para esta pesquisa. (BAKHTIN, 2002). Ferramentas da ADC conduziram as análises dos discursos sobre raça e racismo corporificados nas vozes dos estudantes da EJA, atentando-se para ideologias e identidades étnico-raciais.

O interesse nos discursos foi por considerar que os mesmos são produções sociais, historicamente situadas, e que muito nos tem a dizer a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades. Ao usar o termo discurso, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social, e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Nesse sentido é que argumento que o discurso é produzido e reproduzido nos espaços sociais, particularmente no espaço escolar.

Ademais, é indispensável considerar que:

Toda análise em ADC parte da percepção de *um problema* que, em geral, baseia-se em relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais, dado o caráter crítico da teoria. O segundo passo sugerido dentro desse método é a identificação de *obstáculos para que o problema seja superado*, ou seja, identificação de elementos da prática social que sustentam o problema verificado e que constituem obstáculo para mudança estrutural (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 36).

Ratifico a relevância que a linguagem assume nesta pesquisa, justificando o interesse pela ADC por configurar-se como um instrumento adequado para

investigar na linguagem dos (as) estudantes, ideologias, identidades e relações de poder. Segundo Silva (2011), o interesse central da ADC não é o texto, mas o processo de produção de significados, produzidos na interação.

Seguindo a metodologia desenvolvida pela ADC (FAIRCLOUGH, 2001), separo três dimensões para análise dos discursos dos (as) estudantes da EJA que carregam possibilidades de desvelarem ideologias e identidades presentes nos mesmos: texto, prática discursiva e prática social. O modelo tridimensional de análise compõe a análise do texto (vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual), a prática discursiva (produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência, intertextualidade) e a prática social (ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas).

Dada a delimitação desta pesquisa enfatizei, de forma mais significativa, na análise da prática social dos discursos dos estudantes. Com esse recorte não quero reduzir e nem descaracterizar a metodologia de análise, proposta por Fairclough (2001), e sim realizar um recorte central demandado na pesquisa, sem desconsiderar como menos importantes as outras dimensões do discurso.

Dessa forma, é necessário enfatizar qual é a compreensão de discurso que este trabalho adota como parâmetro investigativo.

Implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Por outro lado o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe, pelas relações específicas em instituições particulares (...). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Silva (2011) complementa a definição e entende que:

O discurso representa sentimentos e crenças a respeito do mundo. Sentimento de pertença ou não a determinado grupo. E crenças a respeito das formas como podemos classificar um sujeito negro ou branco em nossa sociedade. Esses aspectos são representados de modo particular, complementando ou refutando outros discursos que tratam do mesmo tema. (SILVA, 2011, p. 27).

O uso da linguagem como prática social é algo que perpassa todo o corpo desta pesquisa, entendendo como os discursos, materializam elementos culturais, históricos, sociais, políticos, engendrados na contextura das relações sociais, sendo um importante eixo de análise que requer ser mais profunda, emergindo o que não está expresso de forma aparente. Assim:

Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social. Não há, portanto, uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 27).

Dentre os variados enfoques sobre análise do discurso, que não cabe, esmiuçar neste trabalho, a opção pela ADC, referenda a proposta de mudança social, que este trabalho intenta como característica central desde a sua fase embrionária. Dessa forma, a ADC canaliza esforços nas problemáticas das pessoas vulneráveis a situações opressoras, os “marginalizados socialmente”, acreditando que situações dessa natureza possam ser revertidas, por não serem deterministas e sim passíveis de mudanças.

Interessante colocar que a ADC como teoria e como metodologia de análise, se opõem aos que ocupam o poder ou que fazem parte das elites, e por isso se esforça por ser solidária com os grupos dominados. (SILVA, 2011, p. 21). Considerando que as desigualdades étnico-raciais existentes em diversas esferas na sociedade brasileira são relações de poder que vem se delineando histórica e socialmente, essa metodologia de análise, atende aos objetivos propostos aqui, estando ao lado da luta emancipatória dos injustiçados historicamente, no caso os (as) negros (as) brasileiros (as).

2.2.12 O papel do diálogo no processo

O corpus desta pesquisa é formado pela análise de textos orais dos estudantes da EJA, em torno de assuntos específicos do campo étnico-racial. Esses discursos foram apreendidos materialmente de maneira essencialmente dialógica, durante todo o percurso da pesquisa com o apuro metodológico necessário a cada momento.

Vir à tona os discursos sobre esse assunto em específico, não foi algo simples, considerando o silêncio institucional de todos os sujeitos envolvidos sobre a temática étnico-racial. Dessa forma foram sendo construídas relações interpessoais

e clima psicológico favorável para a construção e a materialização dos discursos aqui trabalhados.

Segundo Marchezan (2012), nos estudos do círculo de Bakhtin é afirmada veementemente a característica dialógica da linguagem. Dessa forma nessa pesquisa celebro o diálogo, por considerar que os mesmos possuem marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade. Dada a riqueza que os discursos trazem, é imperioso considerar que:

Diferentes discursos revelam perspectivas diversas do mundo, associadas às relações que as pessoas têm com ele, que dependem de suas posições, identidades e das relações sociais com outros. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou como é visto), são projetivos, imaginários, prospectivos. As relações entre discursos diferentes são elementos das relações entre pessoas, que podem complementar-se ou competir para mudar os modos como se relacionam. (SILVA, 2011, p. 27).

Esse movimento de caráter coletivo, que vem a ser a ADC, busca estudar as ideologias e outras construções sociais implícitas nos discursos. Essa investigação busca responder, mesmo que de forma não conclusiva, como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano da escola. O que estudantes da EJA, a partir do seu universo vivencial, têm a dizer sobre alguns temas restritos que a dimensão étnico-racial abarca? Essas foram as principais questões instigadoras que moveram esta pesquisa, para que posteriormente culminassem na propositura e desenvolvimento das ações interventivas.

Empregando um dos conceitos, vinculado a Bakhtin, esta dissertação, trata de uma pesquisa polifônica, ou seja, um trabalho que possui a tessitura de múltiplas vozes e consciências, consideradas todas relevantes, sem hierarquizações de nenhuma natureza.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades. (BEZERRA, 2014, p. 194).

Dessa forma posso considerar que o sujeito da pesquisa, não se reduz a mero objeto, ele é reconhecido em sua singularidade como sujeito de discurso e autor da sua maneira própria de comunicar-se com o outro.

2.2.13 O caráter de mudança social da pesquisa

Assim, a ideia foi dar um tratamento crítico, na análise da linguagem e não ficar apenas detida em aspectos descritivos, pois a proposta é essencialmente interventiva. A pesquisa desdobrou-se em materializar propostas interventivas preliminares para o problema do racismo, buscando romper com o silenciamento identificado sobre a questão na EJA, realizando um movimento de mudanças discursivas em relação ao tema.

Para realizar a pesquisa e a dissertação, enquanto me adentrava no campo empírico realizava e explorava uma série de leituras sobre raça e racismo. Abordar histórica e teoricamente o problema étnico-racial trouxe material para reflexões epistemológicas mais aprofundadas.

O caráter transformador é algo que se alinha com a proposta elencada nesse estudo que possui a propositura da metodologia de pesquisa-ação, por compreender que não basta apenas analisar ideologias dominantes presentes nos discursos dos estudantes e sim, oferecer estímulos e referenciais positivos para que haja mudanças discursivas e nas práticas sociais. Esta proposta não acredita no fatalismo imobilizante e na submissão irrestrita, havendo negação da naturalização das injustiças sociais, sobretudo as injustiças raciais. No capítulo seguinte apresento parte da literatura sobre a questão do negro no Brasil. Em seguida apresento o problema da educação do negro no país, com desdobramentos na EJA.

3 UM PASSADO HISTÓRICO COM A MARCA INSCRITA DA LUTA E DA RESISTÊNCIA

A história desse negro/é um pouco diferente/não tenho palavras/pra dizer o que ele sente./Tudo aqui que ele ouviu/ a respeito do que fez/serve para ocultar a verdade/ É preciso escutar outra vez.

Paulinho da Viola

É importante trazer os principais conceitos presentes nos estudos de natureza racial, para que não caiamos em interpretações equivocadas que incorrem na invalidação e na desconsideração da pertinência desta temática. O conceito raça, por exemplo, traz bastante inquietação, devido ao fato comprovado cientificamente de que a raça humana é única e não existe, biologicamente, a raça branca ou negra. De fato, do ponto de vista da genética, a ideia de raça é desprovida de conteúdo ou valor científico. Raça não é um conceito operacional (D'ADESKY, 2009, p. 45).

Então por que insistir veementemente neste termo desprovido de valor científico? Existe, pois uma ressignificação do termo raça, realizada por militantes e determinados intelectuais, atribuindo-lhe um significado político, construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Para Gomes (2005):

A discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes dos diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

Nesta pesquisa, trago o termo étnico-racial como uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. Assim, para se falar dos termos raça e racismo, recorro, inicialmente, a uma breve história do negro no Brasil, com base no olhar crítico de pesquisadores (as) sobre o problema persistente do racismo na sociedade brasileira.

Este capítulo busca ressaltar a construção histórica e cultural do racismo e das desigualdades raciais, a partir de alguns marcos específicos como o período da

escravidão e pós-abolição, por exemplo, apontando assim as particularidades do tipo de racismo construído no Brasil. Nesse movimento busco ressaltar que o grupo social negro durante todo este curso histórico não aceitou passivamente a condição de submissão, que lhe impuseram forçosamente, protagonizando variadas processos de luta e resistência em nome da sua emancipação crítica e inclusão social.

Posteriormente realizo algumas considerações sobre a história educacional do negro no Brasil no âmbito desse processo. Enfatizando a exclusão vivenciada no campo educacional no período pós-abolição e a presença majoritária negra na EJA como consequência do racismo estrutural da sociedade brasileira. Ressalto a luta histórica dos coletivos negros para a inserção nesse campo e a promoção de uma educação antirracista. Relato brevemente a recente chegada da discussão da diversidade no campo da EJA desconstruindo a ideia homogeneizante dos sujeitos nesta modalidade de ensino reiterando a necessidade da formulação e implantação de políticas públicas afirmativas que incorporem as especificidades destes sujeitos. Por fim trago importantes dimensões conceituais presentes no estudo das relações étnico-raciais, articulando as dimensões histórica e cultural que embasam esses conceitos.

Esta revisão da literatura busca apresentar uma nova interpretação de um velho assunto, sob uma ótica que centraliza elementos que comprovam experiências e acontecimentos que permanentemente buscaram mudanças sociais. Para entender o fenômeno das desigualdades raciais estruturais reveladas nas estatísticas numéricas, assim como o imaginário racista do povo brasileiro, devemos voltar o olhar para uma terrível forma de opressão física, cultural, espiritual, simbólica, chamada escravidão.

As repercussões negativas em desfavor da população negra, em diversos aspectos sociais, ecoam nos dias atuais em uma conjuntura bastante ampla. Como informa Munanga (2004):

Em todos os países da diáspora, os descendentes dos africanos escravizados continuam sendo ainda as grandes vítimas dos preconceitos e discriminação, alimentados por uma ideologia racista que embora hoje não exista oficialmente e institucionalmente em nenhum país do mundo, sendo a República Sul-Africana a última a aboli-la, existe de fato no tecido social e na estrutura mental de todas as sociedades contemporâneas. Apesar de continuarem a ocupar coletivamente posições inferiores na escala social, no comando político e econômico dos diversos países que eles ajudaram a

construir com o sacrifício de seu sangue, três coisas importantes não deveriam ser descartadas: os africanos e seus descendentes resistiram e resistem; participaram e participam; contribuíram e contribuem em diversos processos de construção desses países. (MUNANGA, 2004, p. 06).

A questão da desigualdade racial tem um mote inicial, que se arrasta em um fluxo da nossa história de forma contínua. Assim, devem ser tecidas algumas considerações sobre o assunto. Souza (1983) traz a questão da seguinte maneira:

Herança da sociedade escravocrata, a desigualdade racial, que colocava o negro a reboque das populações nacionais, era preservada e reforçada pelo preconceito de cor que funcionava como mantenedor da hegemonia branca nas relações interraciais. (SOUZA, 1983, p. 22).

No mesmo sentido Cavalleiro (2005) enfatiza:

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo- atrás apenas da Nigéria-, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Até pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados. (CAVALLEIRO, 2005, p. 09).

Perseguindo esse pensamento, torna-se necessário retomar o tema com um olhar apurado, no sentido de obter uma compreensão mais ampla, não total, sobre alguns elementos que possam permitir que se discuta a questão étnico-racial de uma maneira mais justa e coerente com a história dos negros no país. Dada à limitação da natureza desta pesquisa, foram evidenciados apenas alguns recortes históricos específicos, elencados como pertinentes, para interpretar criticamente a mola propulsora das desigualdades raciais estruturais constatadas na contemporaneidade.

A partir de alguns elementos históricos podemos compreender a grave desigualdade racial estrutural da sociedade brasileira em diversos âmbitos, sobretudo no educacional, assim como a construção de imaginários racistas que dão corpo a discursos vigentes na sociedade brasileira. As questões étnico-raciais no contexto da EJA não podem ser analisadas de forma isolada e fora da compreensão histórica e cultural mais ampla, com risco de incorrer-se em leituras superficiais.

Embora muitos já tenham estudado sobre a temática da “escravidão” em algum momento específico da trajetória escolar, até pouco tempo atrás,

predominava em nossos conteúdos curriculares perspectivas completamente eurocêntricas. Dessa forma talvez poucos de nós tenham visto o assunto de maneira crítica e problematizadora, com propostas de novas significações e conexões com a realidade objetiva e imediata. A proposta que se revela aqui é, primeiramente, um convite à descolonização também da ciência a qual nos acomodaram. Na visão de Cruz (2005),

as elites escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes. (CRUZ, 2005, p. 25).

Para iniciar a reflexão é importante lembrar as implicações do sistema escravocrata em um contexto mais amplo. Como escrevem Filho e Albuquerque (2006):

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer. Os cativos representavam o grupo mais oprimido da sociedade, pois eram impossibilitados legalmente de firmar contratos, dispor de suas vidas e possuir bens, testemunhar processos judiciais contra pessoas livres, escolher trabalho e empregador. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 68).

As problematizações de algumas questões educacionais são produto de um passado histórico concreto e dinâmico, que devemos, obrigatoriamente, conhecer de maneira crítica, se quisermos de fato transformar a realidade. O racismo que hoje se apresenta, seja de forma sutil ou aberta é fruto desse processo histórico e cultural. Retomando Filho e Albuquerque (2006):

Pode-se caracterizar o Brasil colonial e imperial como uma sociedade escravista (...). Podemos dizer também sociedade racista, na medida em que negros e mestiços, escravos, libertos e livres, eram tratados como “inferiores” aos brancos europeus ou nascidos no Brasil. Assim, ao se criar o escravismo estava-se também criando simultaneamente o racismo. Dito de outra forma, a escravidão foi montada para a exploração econômica, ou de classe, mas ao mesmo tempo ela criou a opressão racial. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 68).

O conhecimento histórico é importante para não incorrerem em posicionamentos simplistas e nos enveredarmos em debates superficiais sobre a

condição atual da maioria da população negra brasileira, descendentes de negros escravizados. Atualmente o grupo social negro perfaz baixos índices qualitativos em diversas dimensões sociais, sobretudo na área da educação.

O discurso meritocrático de que o negro, de uma forma geral, não ascende socialmente por incompetência ou ausência de mérito pessoal, soa infundado quando de fato conhecemos os mecanismos perversos, impostos a essa parcela da população, que geralmente é submetida a contextos sociais completamente desfavoráveis, não usufruindo das mesmas oportunidades e vantagens do grupo social branco, por exemplo.

Para se entender melhor a situação de vulnerabilidade do negro brasileiro, voltemos brevemente ao nosso passado histórico, quando o europeu, pelo uso da força e violência, mudou tragicamente o curso de vida de milhares de negros oriundos de países africanos. Filho e Albuquerque (2006) apresentam os dados:

O número de cativos foi sempre representativo no conjunto da população brasileira, sobretudo nas regiões onde se portavam gêneros tropicais. No início do século XIX, o Brasil tinha uma população de 3.818.000 pessoas, dos quais 1.930.000 eram escravas. Em algumas partes do Brasil, o número de escravos chegou a superar o número de pessoas livres. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 66).

Segundo Queiroz (1990) coerção e repressão foram os pilares de sustentação da escravidão, explicando a grande duração desse sistema. No decorrer de um longo processo foram sendo construídas diversas ideias e valores para justificarem as atrocidades impetradas. A relação entre senhores e escravos era fundamentada na dominação pessoal e estava determinada principalmente pela coação. (FILHO E ALBUQUERQUE, 2006, p. 68).

Diversos autores argumentam que uma das justificativas, legitimadas para o fortalecimento desse sistema, foi a “missão civilizadora” dos povos europeus, dada à brutalidade supostamente intrínseca dos povos africanos. Como observa Munanga (1986):

A opinião ocidental cristaliza-se e admitia de antemão a verdade revelada do negro como humanidade inferior. A colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível de outros homens. (MUNANGA, 1986, p. 09).

Para além da fictícia “missão civilizadora”, é imperioso destacar o fato de que estava em jogo um importante negócio, muito lucrativo, envolvendo vidas humanas

negras. A busca pelo poder e geração de riqueza foram motivos essenciais do sistema escravista na impiedosa desumanização dos negros oriundos de países africanos através de relações humanas desiguais.

3.1 A CONSTRUÇÃO DE IMAGINÁRIOS RACISTAS

O mundo europeu fortaleceu e difundiu a crença de que os povos africanos e indígenas não possuíam cultura, eram primitivos, incivilizados, incultos, brutais, selvagens. Dessa forma a escravidão foi sendo fortalecida na crença equivocada da superioridade cultural e racial. Souza (1983) assim descreve a construção desse imaginário:

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente, o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra”, enquanto rejeita a contradição, a política, a história em suas múltiplas determinações. (SOUZA, 1983, p. 28).

Negro torna-se então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. Nesse sentido, escravizá-lo, não incorreria em nenhum peso em suas delituosas consciências. A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. (COSTA, 1983, p.3).

Esse sistema foi costurado com características de perversidade em todas suas nuances. Não havia possibilidade deste conjunto de elementos ser estruturado sem violência, exploração, expropriação e dominação. O sofrimento infligido à população negra foi algo lancinante. Segundo Queiroz (1990), a jornada de trabalho dos negros (as) escravizados consumia-os até a exaustão física e o trabalho era extremamente penoso. O trabalho extenuante, as difíceis condições de vida também não ofereciam aos negros meios para refletir sobre sua situação. (QUEIROZ, 1990, p. 40). Os escravistas queriam a todo custo descaracterizar a identidade desses povos da sua condição humana. Como ainda nos informa Queiroz (1990):

Condição de objeto do negro cativo. Tal condição era claramente expressa na legislação, que inspirada no direito romano, “coisificava-o”, ou seja, classificava-o como “coisa”, “peça”, “mercadoria”. Podia ser vendido, alugado, emprestado, hipotecado, submetido, enfim, a todos os atos decorrentes do direito de propriedade. (QUEIROZ, 1990, P. 35).

Os livros, que tratam da nossa história oficial, diante da supremacia exercida pela Europa, durante muito tempo, representaram as pessoas negras escravizadas de maneira passiva e submissa, conformados com o trágico destino que a vida havia lhes reservado. Vários elementos nos traziam a crença de que o gozo da vida em sua plenitude definitivamente não pertencia ao negro. Todavia desde o dia em que colocaram os pés em terras brasileiras houve muita resistência, articulações e luta pela dignidade violentamente roubada. Para Filho e Albuquerque (2006, p.69),

o escravo não era um ser passivo cuja obediência podia ser mantida exclusivamente através do chicote. Em suas lutas cotidianas, os escravos impuseram limites à dominação escravista e jamais se acomodaram. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 69).

É indispensável que essa parte da nossa história seja visibilizada, com o intento de infundir o sentimento de pertença e orgulho na população negra brasileira. A imagem de um povo sofrido que obedece sem resistência precisa ser desfeita e reelaborada criticamente. Munanga (2004) é contundente quando afirma a necessidade de se:

desconstruir as antigas imagens negativas de fragilidade e de fraqueza da população negra, deixadas pela historiografia oficial da época escravista e colonial, substituindo-as pelas novas imagens positivas que destacam as contribuições significativas e participação ativa do negro na construção do Brasil de todos os tempos, graças a uma resistência contínua e sem trégua. As sensações de fragilidade e de derrota às vezes realistas, pois sustentados pelos fatos empíricos, às vezes imaginários, poderiam ser enganadoras e superficiais se deixássemos de analisar criticamente a verdadeira história enquanto acontecimentos e não enquanto fatos relatados distorcidamente na historiografia oficial. A eficácia de suas armas e estratégias de lutas podem até ser questionadas, mas em nenhum momento de sua história, o negro deixou de resistir. Aliás, é bom que se diga de uma vez por todas, que a resistência de um povo não se mede pelo sucesso qualitativo e quantitativamente obtido, mas sim, apesar dos momentos de derrota e de glória, pelo simples fato de defender a dignidade e a liberdade humana enquanto estas são ameaçadas. (MUNANGA, 2004, p. 06).

A condição desumana imposta aos negros (as) fazia com que fosse obstruída a voz ativa da população negra escravizada. A sua autonomia era tolhida pelos seus senhores que os coisificavam, tratando-os apenas como uma mercadoria. Era negado ao negro o que há de mais fundamental e sagrado: a dimensão ontológica e política de todo ser humano. Mas a luta dos (das) negros (as) escravizados (as) estava em curso.

3.2 PROCESSO DE LUTAS E RESISTÊNCIAS NEGRAS EM MOVIMENTO HISTÓRICO

Mesmo sob condições completamente adversas, o (a) negro (a) escravizado (a), não desistiu do desejo íntimo de liberdade que o mobilizava, protagonizando de forma autodeterminada e coletiva sua luta pela liberdade. Histórico de lutas e resistências comprova essa força moral negra. Para Queiroz (1990):

O escravo preferiu mais frequentemente o caminho da insubordinação. Ante os rigores do cativo, reagiu inconformado, através dos mais diversos tipos de protesto. Todos, entretanto, representaram a revolta contra o regime que o oprimia e a reafirmação da sua identidade como ser humano. (QUEIROZ, 1990, p.41).

A história oficial não nos conta que desde o início do sistema escravista houve muita luta e mobilizações estratégicas, contra essa condição por parte dos negros (as) escravizados (as). Contudo, alguns autores, como Munanga (2004), comprovam de forma uníssona outra versão:

O número de levantes, revoltas, fugas individuais e coletivas, suicídios, genocídios, abortos voluntários das escravas, etc., foram suficientemente documentados para ilustrar a importância da defesa da liberdade enquanto dado importante na condição humana. (MUNANGA, 2004, p. 07).

Moura (2004) amplia a participação do negro:

Devemos assinalar, contudo que essas manifestações de resistência não configuram uma resistência à mudança, mas, pelo contrário, representam formas de negação do escravismo, embora, sem utopia ou projeto capaz de substituí-lo. Mas, na dinâmica social desempenham o papel de negar parcial ou totalmente a escravidão e o racismo, e, com isto, contribuir para o agravamento da crise do modo de produção escravista e apontar a necessidade de uma nova ordenação social. (MOURA, 2004, p. 10).

Queiroz (1990) traz ainda algumas formas de resistência passiva que foram o suicídio, o aborto, a resistência ao trabalho como tipo de reações frequentes. A resistência ao trabalho era bastante recorrente, vindo a criar o que conhecemos hoje como sendo o mito da preguiça e da indolência do negro. Mal alimentados, sem qualquer controle sobre a duração das horas de trabalho, cruelmente castigados, manifestavam a sua revolta através do desamor e sabotagem da atividade diária. (QUEIROZ, 1990, p. 42).

Desde a escravidão até os dias atuais há vários movimentos e organizações de negros (as) brasileiros (as), com o objetivo primordial da sua real integração social que permanentemente lhes foi negada. Moura (2004) ilustra mais alguns exemplos de luta e resistência negra: irmandades religiosas, o candomblé, os levantes, os quilombos e quilombolas como resistência permanente, a participação do negro no movimento abolicionista e a organização do movimento negro no Brasil contemporâneo. Estas são algumas estratégias desenhadas na luta emancipatória da população negra e que até hoje se encontram em curso.

Sem dúvida essas mobilizações foram fatores que desgastaram o sistema escravista. Devemos nos lembrar da força dessas pessoas, que mesmo em condições contrárias, não esmoreceram diante de uma conjuntura completamente adversa. Como mostram Filho e Albuquerque (2006):

Estudos recentes demonstram que os escravos tomaram iniciativas que aceleraram o fim da escravidão, como as fugas, a formação de quilombos e a rebeldia cotidiana. A movimentação dos escravos teve repercussão política e influenciou decisivamente o processo da abolição. (...) Os escravos participaram e interferiram decisivamente no processo que culminou com a abolição da escravidão no Brasil. Os negros brasileiros não esperaram passivamente pela sua libertação. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p.175).

O movimento abolicionista foi outro fator de enfraquecimento do modelo escravocrata, o mesmo representou também algo peculiar, possuindo várias frentes de luta, que nem sempre dialogavam entre si.

Ainda havia movimentos abolicionistas mais conservadores e tradicionais que não ansiavam mudança de *status quo*, do negro cativo, e sim uma nova ordenação social. Houve também movimentos mais radicais, onde se propagavam e se consolidavam a participação ativa do negro como fator preponderante na concretude de acontecimentos em busca da libertação.

Nesse contexto movimentado, a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888, não pode ser lido como um ato de bondade irrestrita e sim consequência de diversas variáveis, que enfraqueceram essa forma desigual e cruel de organização econômica, política e social. Numa época em que se condenava a escravidão nos quatros cantos do mundo, isso não era nada confortável para os governantes brasileiros. Filho e Albuquerque (2006) escrevem que:

Diante desse quadro de tensões crescentes, a princesa regente promulgou a Lei de 13 de Maio de 1888 que extinguiu em definitivo a escravidão no Brasil. Com dois artigos apenas, a lei colocava fim a uma instituição de mais de três séculos. Por ela os senhores não seriam indenizados, nem se cogitou qualquer forma de reparação aos ex-escravos. Entretanto, a escravidão foi extinta no auge de um movimento popular de grandes proporções. No curso da luta contra a escravidão foram se definindo projetos, aspirações e esperanças que iam além do fim do cativo. Para os ex-escravos a liberdade significava acesso a terra, direito de escolher livremente onde trabalhar, de circular pelas cidades sem precisar de autorização dos senhores ou de ser importunado pela polícia, de cultuar deuses africanos ou venerar à sua maneira os santos católicos, de não serem mais tratados como cativos e, sobretudo, direito de cidadania. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 176).

Entretanto a extinção do regime escravocrata só havia sido abolida no papel; a lei não determinara medidas concretas, práticas, palpáveis em favor do negro. Essa época foi crucial na materialização histórica da perpetuação das disparidades sociais, que hoje conhecemos entre negros e não negros, pois a extinção da escravidão, por si só não assegurou a inserção da população negra no seio da sociedade. Souza (1983) comenta:

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar. E todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. (SOUZA, 1983, p. 20).

Em suma, após o Brasil se construir a custa de muito suor e sangue negro, no fim da escravatura eles são postos à margem, sem nenhum projeto político-social de inserção como cidadão na sociedade brasileira. Marcado pela herança da escravização e pelo preconceito com o negro, “a partir de então foi abandonado à própria sorte e se viu obrigado a conquistar por si sua emancipação real.” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 66).

A contribuição negra na constituição da sociedade brasileira foi algo incalculável e difícil de mensurar dada sua grandeza. Contudo, essa valiosa contribuição não foi levada em consideração em nenhum instante pelo grupo dominante à época, no sentido de partilha da riqueza social produzida. A herança

africana foi rica em muitas dimensões e precisa se fazer conhecida por nossa sociedade.

3.3 O LUGAR DO NEGRO NO BRASIL PÓS-ESCRavidÃO

Depois de 13 de maio de 1888, é possível afirmar que, nem de longe a Lei Áurea encerra a tensão “racial” que a escravidão produzira. Filho e Albuquerque (2006) afirmam que entre as elites dominantes:

Traduzia-se, assim o desejo de manutenção de preconceitos raciais, de práticas autoritárias e de relações de dependência que haviam sustentado por tanto tempo a sociedade escravista. Depois da abolição, ficava evidente que gente de prestígio e dinheiro não estava disposta a abrir mão de sua posição sócio-racial. Os partidários dessa visão tinham a seu favor um grande argumento, as teorias raciais. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 203).

Ademais, conforme Araújo (2007):

No aspecto social, o imaginário construído a partir de teorias raciais e do “medo” suscitado pelos conflitos entre a diminuta elite branca e a massa da população negra justificava a importação de mão-de-obra branca. Além do crescimento populacional da cidade e da ocupação das vagas no mercado de trabalho em desenvolvimento, outra consequência direta da campanha imigracionista foi uma planejada transformação da composição étnica da cidade, ou seja, a diminuição da porcentagem da população negra. (ARAÚJO, 2007, p. 44).

A vinda de imigrantes europeus, como uma política de branqueamento e embranquecimento da população, sob o crivo do estado brasileiro, sustentada por teorias raciais “científicas” de inferioridade da raça negra, traz uma insígnia representativa que cabe aqui considerar. Esse processo ilustra, primorosamente, a arquitetura desenhada, que culmina no abismo social entre negros e não negros.

Após a abolição, os imigrantes europeus receberam do estado brasileiro, bens sociais tais como terra, educação, trabalho, oportunidades, sendo que poderia aqui considerar como “cotas sociais” de recorte específico. Assim segundo Filho e Albuquerque (2006):

Os investimentos na imigração de trabalhadores europeus e as barreiras para a vinda de negros e asiáticos. Aos imigrantes brancos caberia o papel de civilizar os costumes e embranquecer as peles, remediando na lógica da época, os danos de séculos de escravidão dos africanos. Em 1890, para estimular a imigração europeia, o recém-instaurado governo republicano mandou divulgar no exterior que os estrangeiros dispostos a trabalhar no Brasil eram bem-vindos,

exceto os asiáticos e os africanos. Para fazer cumprir essa determinação, a polícia estava autorizada a impedir o desembarque de negros e asiáticos nos portos do país. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, pág. 206).

Nesse sentido, argumenta Munanga (2006):

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2006, p. 54).

Pode-se assim considerar o projeto de embranquecimento do brasileiro, como uma tentativa de extermínio da população negra que ocorreu no Brasil, como o ápice do cultivo metódico de ideologias racistas no campo científico difundidas na época. O agravante é a tessitura arquitetada pelo estado para a diluição cromática do negro, como nos desvela esse projeto de eliminação completa da população negra que parece ainda haver resquícios na atualidade. Para Filho e Albuquerque (2006):

O ideal de embranquecimento continuou a fazer parte explícita dos projetos do governo brasileiro até a década de 1930. Com isso foi estabelecido a ideia de raça como critério fundamental e perverso de classificação social, fazendo das características físicas e culturais das pessoas justificativas para a desigualdade. (FILHO e ALBUQUERQUE, 2006, p. 208).

Ainda pairam esses mesmos elementos negativos que historicamente justificaram terríveis opressões em relação aos negros. O “lugar do negro” associado à subalternidade ainda persiste. Quem possui um mínimo de criticidade reflexiva poderá observar que a desvalorização e a alienação sobre o negro, estende-se a tudo aquilo que se refere a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte etc. (MUNANGA, 1986, p. 21).

Levando essas questões em consideração, observa-se como é difícil se assumir negro em uma sociedade de base racista. É difícil construir uma identidade afirmativa em meios a referenciais tão negativos que se contrapõem substancialmente ao ideal perfeito que representa a “brancura”, pois como anota Costa (1983):

Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do espírito, da ideia, da razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. (COSTA, 1983, p. 05).

O passado escravista e os africanos no país eram uma mancha que a elite brasileira queria apagar a qualquer custo. Assim os negros (as) escravizados (as) e os seus descendentes continuam sendo essa presença indesejada e incômoda que não combina com o progresso, com a modernidade, com os espaços de poder, tendo um lugar que lhe pertence que é o da subalternidade e o da submissão.

O mundo moderno e civilizado almejado pelas elites políticas estava articulado à relação entre raça e lugar social, em sintonia com o racismo vigente no período. Assim, a preocupação das oligarquias era elaborar um projeto de país que fugisse à condenação do “atraso” e da “barbárie” associada à sua população majoritariamente negra, o que contribuía para a negligência com a população escrava recém-liberta. (ARAÚJO, 2007, p. 47).

3.4 DISCURSO E EMPODERAMENTO NEGRO

Os estereótipos ainda permanecem e são alimentados e legitimados nas relações sociais estabelecidas em nossa sociedade. A ignorância sobre um passado histórico fortalece imaginários racistas e discursos negativos. Para Munanga (1986),

No máximo foram reconhecidos nele os dons artísticos ligados à sua sensibilidade de animal superior. Tal clima de alienação atingirá profundamente o negro, em particular o instruído, que tem assim ocasião de perceber a ideia que o mundo ocidental fazia dele e de seu povo. Na sequência, perde a confiança em suas possibilidades e nas de sua raça, e assume os preconceitos criados contra ele. (MUNANGA, 1986, p. 09).

De fato, é parte de um longo processo histórico o problema do racismo no Brasil. Desde o período da escravidão, atravessando o período pós-abolição, passando pela república e chegando aos dias atuais, a população negra nunca se resignou pacificamente diante das injustiças sofridas. Filho e Albuquerque (2006) mostram que:

A reação da população negra e pobre à efetivação desses projetos sociais e políticos que os excluíam ganhou expressão já nos primeiros anos da Primeira República. A ação negra movimentou a cena política em todo o país. Promovendo revoltas urbanas e rurais, a população negra reivindicou as mudanças que o novo regime havia prometido e os ganhos sociais que a abolição deveria ter-lhes assegurado. (FILHO; ALBUQUERQUE, 2006, p. 208).

Quando falamos em história do negro no Brasil não devemos nos centralizar apenas na escravidão, mas principalmente em seus processos de luta e resistência, e nas suas reivindicações pelo acesso digno ao trabalho, educação, moradia, saúde, e a possibilidade de vivenciarem seus valores e cultura afro-brasileira de forma plena. É desse passado que devemos nos orgulhar, nessa redescoberta e ressignificações que se desvelam, de uma história que foi propositalmente ocultada.

Ainda várias sequelas da colonização pesam sobre o (a) negro (a): desigualdades, negação de si mesmo, violência e ódio racial. Em caminho oposto, a luta dos negros se faz contínua para se desconstruir e reconstruir essas marcas dolorosas. Evita, principalmente, o processo de “embranquecimento do negro”, que se realiza principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco.

Uma das formas de se exercer a autonomia é dominar um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. (SOUZA, 1983, pág. 17). Uma realidade fundada em ideais falsas não favorece a construção positiva desse discurso sobre si mesmo. Considerando esse dinamismo caótico a pessoa só se torna negra em sua essência, frente a um processo que traga referenciais e influências positivas seja no contexto familiar, escolar ou em outros espaços sociais e culturais favoráveis que intervenham politicamente, epistemologicamente, e amorosamente nesse sentido.

Discursos positivos, elaborados pelos próprios negros (as), favorecem essa construção, na medida em que desconstróem estereótipos infundados. Como coloca Souza (1983):

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em sua potencialidade. (SOUZA, 1983, p. 18).

Este trabalho parte de uma perspectiva histórica com uma nova significação, e apreende a lição da ancestralidade negra, que não paralisou diante de uma realidade injusta, e sim criou um dinamismo próprio, de luta e resistência. É

justamente devido a esta ancestralidade e inspirada nesses bravos (as) guerreiros (as), que tiveram seus nomes e suas histórias mantidas no anonimato, é que hoje se busca, nesta dissertação, recuperar e honrar essas memórias. A contribuição, mesmo que mínima, vai ao sentido de louvar os feitos e os merecimentos dessa luta histórica pela inserção social e emancipação da população negra na sociedade brasileira iniciada em passado longínquo.

No bojo desta pesquisa forja-se a intenção de mudança no discurso sobre o negro. Para um entendimento mais abrangente sobre os processos de construção do racismo e preconceito contra negros (as) no Brasil, apresento em seguida algumas reflexões importantes sobre a história do negro brasileiro no campo da educação. Sem a pretensão de esgotar um tema tão abrangente, faz-se importante essa breve digressão no campo da educação como aspecto bastante ilustrativo do longo processo histórico de construção do imaginário racista no país.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA EDUCACIONAL DO NEGRO NO BRASIL: UMA LUTA EM MOVIMENTO

O panorama geral dos baixos índices de escolarização do negro brasileiro, merece um outro tratamento histórico para o seu melhor entendimento. Silva e Araújo (2005, p. 66), afirmam que existem poucos estudos no que diz respeito aos processos de escolarização dos negros no período pós-abolição. No mesmo sentido, afirma Cruz (2005):

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

[...] A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais do negro no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005, p. 23).

É totalmente necessário considerar, na perspectiva deste trabalho, que historicamente as oportunidades educacionais entre negros e não negros foram extremamente discrepantes. Acrescente-se ao problema, o passado escravista desumanizador da população negra, em que direitos básicos foram violados de forma prolongada. Para Araújo (2007):

A não efetivação das reformas agrárias e educacionais após a abolição da escravatura relegou a grande massa da população negra ao abandono e à conformação de suas redes sociais em territórios específicos, então caracterizados pela falta de investimentos públicos e pela demarcação social regida por teorias raciais discriminatórias. (ARAÚJO, 2007, p. 46).

Queiroz afirma que já do período escravista, há dados sobre a existência de negros alfabetizados, sendo que os mesmos apresentavam características de exímios estrategistas na luta contra sua condição. Segundo este autor:

Muitos professavam o islamismo e eram alfabetizados, como se vê pelo que expõe uma autoridade da Bahia em 1835: “vão quase todos sabendo ler e escrever em caracteres desconhecidos que se assemelham ao árabe”, e dispõem de “muitos livros, alguns dos quais dizem serem preceitos religiosos tirados de mistura de seitas, principalmente do Alcorão”. Embora valorizados por tais atributos, eram também mais temidos, pois dispunham de melhores condições para organizar-se e promover rebeliões. (QUEIROZ, 1990, p.19).

Luz (2007) nos traz o caso de negros malês escravizados na Bahia que já dominavam a leitura e a escrita, fato que colocava em cheque a própria ideia de civilização comprada pela elite branca baiana.

Ao analisar a valorização da leitura e da escrita árabe entre os malês na Bahia, para uma sociedade cujo grupo dominante (os brancos) continuava predominantemente analfabeto, não deve ter sido fácil aceitar que escravos africanos possuíssem meios sofisticados de comunicação. Naquele contexto, de acordo com os valores europeus que predominavam entre a elite baiana, escrever era um sinal indiscutível de civilização, e os africanos eram situados no universo da barbárie, da pré-escrita. (LUZ, 2007, p. 66).

Assim, pode-se perceber entre os negros trazidos escravos ao Brasil uma anterior dimensão cultural letrada. Além do que a ação educativa aparecia como um importante mecanismo emancipatório. E os (as) negros (as) não poupavam esforços em buscar a escolarização. Como informa Cruz (2005):

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros

históricos dessas experiências, embora tenham existido. (CRUZ, 2005, p. 28).

Contudo, a própria ausência de registros e informações históricas sobre a educação de negros (as) no país desde sempre possui um viés ideológico, racista e classista. Como afirma Araújo (2007):

A lacuna de informações sobre as “escolas negras” (termo aqui adotado para descrever as escolas e os projetos educacionais das associações negras) pode estar relacionada à própria configuração do campo historiográfico. Durante décadas, a história educacional oficial desconsiderou a contribuição das iniciativas populares, e a organização do sistema público de ensino brasileiro era creditada aos grandes educadores, às reformas educacionais e às “escolas-modelo” implantadas pelo Estado. (ARAÚJO, 2007, p.40).

Assim, o abismo educacional perpetuado com as barreiras racistas impostas pela sociedade brasileira, em vários períodos históricos, foi algo ininterrupto, acarretando sérios prejuízos na vida social, política, cultural e econômica do negro. A escolarização e o aumento do nível intelectual por parte da elite branca fora também uma forma de distinção social, vinculada ao desejo da manutenção das relações de poder entre brancos e negros. Nas palavras de Silva e Araújo (2005):

Entende-se que a escola “apropriada” pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o *status quo* destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam, mas não eliminavam as manifestações de descontentamento. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

O legado da escravidão deixou atrasos consideráveis no quesito educação. Os negros tinham a expectativa de que com o fim do sistema escravista eles pudessem também ser inseridos, de uma forma ampla, em processos de desenvolvimento intelectual e moral, que lhes permitissem a sua integração social sem discriminações. O poeta Luiz Gama, por exemplo, sempre associou o fim da escravidão à luta contra a discriminação racial, pela educação formal e cidadania negra. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 184).

Ademais a segregação da população negra e o impedimento se faziam presente no acesso ao ensino elementar de crianças, jovens e adultos já no começo da década de 1920. E é imperioso considerar, diante desse quadro de opressão racial, que cada vez mais, torna-se necessária a implantação de políticas de ação

afirmativa no Brasil como um meio de compensar a população negra pelas dificuldades impostas durante séculos. (VIEIRA, 2003, p.93).

Em 2016 após 128 anos da abolição da escravidão, os descendentes dos negros escravizados ainda lutam por medidas compensatórias na área da educação, para que se possa acabar com as consequências impostas no passado e igualar as oportunidades que precisam ser oferecidas a todos, sem distinção de nenhuma natureza. Dentre tantas incompreensões, reiteramos sempre o valor atribuído às ações afirmativas, que antes de tudo representa, como afirma Vieira (2003):

uma ação voltada para o combate à desigualdade racial que seu conceito e utilização envolve uma tentativa de compensar a população negra pela discriminação sofrida ou pela alocação nos patamares mais baixos, no que se refere aos índices sociais, como educação, distribuição salarial e habitação. Sendo assim, em primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade. (VIEIRA, 2003, p. 86).

Considerando o perfil dos estudantes da EJA em sua maioria negra e menos favorecidos economicamente, pode-se concluir que a história da EJA está atrelada aos impactos históricos da escravidão e do racismo. Esse processo de exclusão no campo educacional deu essa configuração desigual que observamos hoje. Quando constatamos jovens e adultos em sua maioria negra analfabetos ou com pouca escolaridade que não acessam a escola ou interrompem suas trajetórias devido a contextos sociais desfavoráveis.

Para nos adentrarmos na discussão da diversidade na EJA, devemos considerar as especificidades e as particularidades históricas de cada recorte, para que se possa pensá-los politicamente nos mesmos. Como apresentado, a luta pela educação dos negros é histórica, portanto permeada de contradições. Daí torna-se necessário que seja um importante capítulo na história e na luta por uma educação do ponto de vista do (a) negro (a), por todas as especificidades e os ricos elementos que ela nos descortina e nos ensina: outras e novas experiências em educação engendradas na perspectiva negra.

3.6 A CHEGADA DA DISCUSSÃO SOBRE DIVERSIDADE NO CAMPO DA EJA

Segundo (HADDAD, 1987; 2002) apud Di Pierro (2005), o levantamento sobre a literatura de EJA no Brasil, demonstra que até 1990, a maior parte das pesquisas possuía a tendência de homogeneização dos sujeitos, não dando atenção às questões relativas a diversidades e identidades singulares de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais, territoriais, optando-se por generalizar a definição de “estudantes”. Estes estudos apontam para as especificidades desses sujeitos, no sentido de responderem ao imperioso questionamento: além de analfabetos ou pouco escolarizados quem são os estudantes que frequentam a EJA? Qual o seu lugar de fala? Que tipo de educação cabe a esses sujeitos?

O estudo precursor da área da psicologia realizado por Marta Kohl Oliveira (2001), enfatiza as especificidades do jovem e adulto em uma vertente histórico-cultural da psicologia, embasando a ideia de sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Reflete a autora sobre como o jovem e adulto pensa e aprende, concluindo que esse aspecto envolve, portanto, transitar e dar o devido apreço a três dimensões que contribuem para a delimitação de seu lugar social: a condição de “não crianças”; a condição de excluídos da escola; a condição de membros de determinados grupos culturais.

O estudo de Oliveira (2001) revela, na medida em que desconstrói a ideia homogeneizante social sobre estudantes da EJA, abstrações generalizantes, elencando algumas especificidades culturais do sujeito jovem e adulto, que devem ser levadas em consideração em seu processo global de ensino e aprendizagem. Este estudo vem também preencher uma lacuna substancial de trabalhos sistematizados relativos à cognição do adulto e como se dá a aprendizagem dos mesmos, sendo essa produção de conhecimento, um desafio instigador para pesquisadores em psicologia da educação interessados na EJA.

No entanto, o estudo de Oliveira (2001) mostra-se limitado na medida em que a mencionada heterogeneidade e as identidades sociais singulares dos sujeitos não são problematizadas, mas ainda assim, sinaliza caminhos a serem explorados. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. (GOMES, 2003, p. 74).

No campo de estudos o olhar empobrecido em relação aos estudantes da EJA sempre dificultou mudanças de paradigmas e a reconfiguração desse campo. Em relação à presença negra na EJA, esses estudiosos do campo parecem ter sido indiferentes a esse aspecto, tão preponderante no que diz respeito às desigualdades educacionais majoritárias nesse grupo. Atualmente observamos importantes movimentos no campo da EJA que vem sinalizando novos olhares, principalmente depois do advento da valorização da diversidade. Como informa Paiva e Sales (2013):

A compreensão de que a EJA, no Brasil, é uma modalidade de ensino com demandas particulares e que atende uma população que, além de historicamente excluída, é marcada pela diversidade e cruzada por múltiplas tensões, amplia-se na sociedade brasileira. (PAIVA, J.; SALES, 2013, p.4).

Di Pierro (2005), no mesmo sentido informa:

Nos anos mais recentes, a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao “paradigma da identidade”, favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Em princípio, sobressai a percepção da “juvenilização” do alunado da educação de jovens e adultos, mas também começam a surgir os recortes de gênero e a especificidade do campo, sendo raros e recentes os estudos que abordam a condição étnico-racial (Passos, 2004), mesmo quando os diagnósticos indicam que a população negra é maioria dentre os jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade. (DI PIERRO, 2005, p. 1121).

Nilma Lino Gomes (2003) esclarece:

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. (GOMES, 2003, p. 71)

Existem resistências no reconhecimento das diversas dimensões constitutivas dos sujeitos da EJA. O fato de termos sido formados em categorias fundamentadas em princípios exclusivamente ocidentais e eurocêntricos, que apregoam uma identidade única e superior, ainda limita o nosso olhar. O outro cultural é sempre um

problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. (SILVA, 2009, p. 97). Silva (2009) nos diz que o trato pedagógico da diversidade não é algo tão simples, pois coloca em destaque o desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, sobretudo daqueles que compõem grupos historicamente excluídos da sociedade.

Para o discurso dominante, o reconhecimento do outro torna-se um problema e não um fator de enriquecimento das relações. “Entende-se que a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos”. (MOEHLECKE, 2009, p. 464). A escola contemporânea precisa ser pensada como um espaço que propicia a afirmação das múltiplas identidades e não a que ocasiona sua anulação. Gomes (2003) afirma que:

A função social e política da escola é muito mais do que escolher a metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou preparar as novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola e os/as educadores/as conseguirem superar essa visão, ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos ‘diferentes’ em nossa sociedade. (GOMES, 2003, pág. 71).

3.7 A DIVERSIDADE NO CAMPO INSTITUCIONAL: UM TRATO CULTURAL E POLÍTICO (A CRIAÇÃO DA SECAD E LEI 10.639)

Nos anos mais recentes verificaram-se repercussões políticas com o tema da diversidade cultural. Em decorrência de um longo processo de luta do movimento negro pela promoção da igualdade racial, estabelece-se a lei 10.639/2003⁴, assinada

⁴ A lei nº 10.639/2003 que altera o artigo 26-A da LDB é vetada no ano de 2016, no curso deste trabalho, sendo validada apenas a redação dada pela Lei nº 11.645/2008 que anteriormente realizava acréscimos na lei 10.639/03. A lei 11.645/08 coloca que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira acrescentando-se o estudo dos povos indígenas. A centralidade da lei está no estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e acrescenta o mesmo teor de abordagem para o ensino relacionado aos povos indígenas no Brasil. Sem desconsiderar a importância da educação indígena nas escolas brasileiras, podemos questionar a inclusão da educação indígena na lei 10.639/2003, sem uma ampla discussão prévia com os movimentos sociais negros e indígenas. A sobreposição desta questão em uma mesma lei representa divisão de recursos para a implantação de políticas públicas na educação com esse recorte.

pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A Lei nº 10.639/03 e suas respectivas diretrizes⁵ vislumbrou o projeto emancipatório da educação buscada pelo próprio movimento negro.

Segundo o estudo de Moehlecke (2009), no âmbito do Ministério da Educação na gestão do ministro Tarso Genro, logo no início do segundo ano do governo Lula, é criada uma nova secretaria no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, resultante da união de duas extintas secretarias de pouca vida institucional criadas na gestão anterior: Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Seea – e a Secretaria de Inclusão Educacional – Secie. (Decreto Presidencial n. 5.159, de 28/7/04).

Para Arroyo (2010), em um processo mais extenso,

A diversidade entrou nas escolas através de uma pluralidade de projetos e oficinas onde participam educadores e educandos. Entrou nos órgãos de gestão, nas secretarias estaduais e municipais, no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e na Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. (ARROYO, 2010, p. 113).

Institucionalmente o projeto era desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, quilombola, e educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2013, p. 10). Em seu texto, Moehlecke (2009) explica o desafio da Secad:

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana refere-se a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituída pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Este documento legal busca dar direcionamento a estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Ver mais: Pareceres e resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais?Itemid=164>

A nova secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios. (MOEHLECKLE, 2009, p. 468).

A institucionalização do debate da diversidade, foi uma conquista dos movimentos sociais que lutaram para dar visibilidade para suas questões específicas, denunciando realidades permeadas de injustiças. Ainda assim observamos a dificuldade de corporificar de fato a diversidade nesta secretaria devido à fragmentação e ausência de conexão entre os vários programas.

O debate sobre diversidade ganha visibilidade de forma mais contundente no campo da EJA, sendo incorporado, por exemplo, no *Documento Base Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (VI CONFINTEA)*, evento promovido em 2009 pela UNESCO na cidade de Belém, no estado do Pará. O documento afirma que no campo da EJA o reconhecimento da diversidade é algo digno de nota. Entretanto as questões étnico-raciais, de gênero, geracionais, etc., ainda são embutidas como pano de fundo, no interior do discurso maior da diversidade. O documento preparatório à VI CONFINTEA orienta que:

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (BRASIL, 2008, p. 28).

Ainda, pode-se ler no documento que:

Reconhecer na EJA a *diversidade* como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar

aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (BRASIL, 2008, p. 30).

No ano de 2011, em uma nova reestruturação, a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad) agregou a temática da inclusão, configurando-se então em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)⁶. Continuou-se com a proposta de articular a implementação de políticas educacionais de outrora para a educação especial conjuntamente com as áreas de alfabetização e EJA, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Na seção seguinte apresento uma pesquisa que indica que no campo acadêmico o debate da questão étnico-racial e EJA também ainda possui pouca visibilidade, ou mesmo baixa produção de pesquisa. Durante a pesquisa para esta dissertação realizei estudo nesse sentido buscando perceber como pesquisadores (as) brasileiros (as) da educação têm acolhido o tema e qual lugar a questão étnico-racial ocupa na EJA.

3.8 A PRODUÇÃO TEÓRICA REFERENTE À EJA ENTRELACADA À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS E DESAFIOS

O campo da EJA, entrelaçado com a perspectiva da educação das relações étnico-raciais, parece estar ainda em movimento de configuração, construção e fortalecimento teórico. Cabe salientar que o termo étnico-racial é entendido nesta pesquisa como dimensões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

⁶ Em 2016 é importante frisar o momento político desfavorável que estamos vivenciando, quando se verifica mudanças arbitrárias que tem repercutido no dismantelamento dessa secretaria, configurando-se em um retrocesso na luta histórica dos movimentos sociais por uma sociedade democrática, justa e igualitária. No referido ano houve a exoneração de 31 assessores do Ministério da Educação, 23 deles ligados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) esse esvaziamento demonstra que o governo atual não considera importante as políticas de reconhecimento da diversidade na educação. (Fonte: www.redebrasilatual.com.br).

A concretude dos dados estatísticos educacionais, que demonstra a discrepância entre oportunidades educacionais entre pessoas negras e brancas, em vários níveis de ensino, inclusive na EJA, resulta da presença significativa de jovens e adultos negros nesta modalidade de ensino. Esse fato tem convidado instituições, estado, pesquisadores (as), para esse diálogo que parece não poder mais ser silenciado, dada a seriedade das evidências. “Não é possível discutir os processos de escolarização de jovens negros sem considerar o racismo como elemento da estratificação social.” (PASSOS, 2005, p. 53).

Observa-se que a produção acadêmica, no que diz respeito à EJA e a educação étnico-racial, ainda é pouco expressiva no universo acadêmico, o que justifica a emergência deste estudo e a consolidação desta área como campo de estudo. Passos (2005), fazendo uma avaliação sobre o problema afirma:

Pesquisas que analisam o estado da arte sobre juventude e EJA no Brasil têm indicado a inexpressiva presença da temática racial. A invisibilidade e a naturalização dessa invisibilidade, no campo do conhecimento refletem o lugar que tem sido destinado socialmente à população negra. Isso também se manifesta na ausência de políticas públicas que modifiquem as condições e oportunidades, principalmente para os jovens negros. (PASSOS, 2005, p.63).

As poucas pesquisas existentes na área da EJA e educação étnico-racial são uníssonas ao comprovar lacunas, ausências, invisibilidade, silenciamento e naturalização de práticas racistas em realidades escolares distintas. Assim Gomes (2007) compreende a questão:

Dentre as lacunas apontadas no campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos, a relação entre EJA, diversidade cultural e questão racial talvez seja a que apresenta um menor investimento enquanto tema de pesquisa, de reflexão, de práticas pedagógicas. Por isso os trabalhos que tematizam essa relação tensa e desafiadora podem ser considerados como vanguarda. (GOMES, 2007, p. 12).

Tudo isso nos leva a pensar em uma nova propositura de EJA, principalmente nas escolas formais de ensino. Por agregar estudantes que vivenciam processos de exclusão social e racial no âmbito da sociedade, a EJA torna-se um espaço privilegiado para se acolher a diversidade de forma pedagógica e política em seus processos de escolarização. A EJA deveria rever o modelo hegemônico de ensino, não reproduzindo discursos racistas e sim desconstruindo-os, propiciando o protagonismo desses sujeitos marginalizados socialmente.

No que diz respeito à discussão em congressos científicos, em um painel investigativo sobre a temática da EJA para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, a partir da análise de comunicações orais apresentados nos grupos de trabalho (GT), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), no período entre 2009 e 2013, Ferraz e Vieira (2015) buscaram investigar a produção acadêmica mais recente em EJA e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Segundo esta pesquisa, dos 164 trabalhos apresentados entre 2009 e 2013, 05 trataram *diretamente* da temática em questão. No GT 18, sobre EJA, foi encontrado um trabalho *direto* sobre o problema. No GT 21, sobre educação e relações étnico-raciais, foram encontrados 04 trabalhos. Apesar da significativa produção acadêmica, considerando o universo total de comunicações, percebeu-se que a temática EJA para a educação das relações étnico-raciais fora um tema pouco explorado nos GTs pesquisados no período.

A baixa produção acadêmica referente à temática EJA para a educação das relações étnico-raciais, verificada em um evento de educação de grande porte, nos GTS 18 e 21 da ANPEd, evidencia um dado significativo, plausível de reflexões críticas e maiores investigações: Entre os estudiosos da EJA e das relações étnico-raciais, por que não considerar a EJA como um campo profícuo de maiores pesquisas, considerando os dados que evidenciam materialidade das desigualdades raciais nesse segmento? Apesar do quadro alarmante, a discussão sobre a questão racial e EJA não é suficientemente debatida e problematizada pelos educadores e estudiosos.

As pesquisas analisadas por Ferraz e Vieira (2015) chegam a conclusões similares ao considerar o tanto que se precisa avançar, pois as desigualdades raciais em diversas esferas continuam a ser reproduzidas e legitimadas nos interiores das escolas da EJA, descortinando a necessidade de um compromisso político e pedagógico, consolidadas em políticas públicas de caráter afirmativo para esse segmento.

3.9 DIMENSÕES CONCEITUAIS PRESENTES NA PESQUISA

O terreno da discussão das relações étnico-raciais brasileiras atrela diversas dimensões conceituais, passíveis de polêmica e contradições que muitas vezes soam infrutíferas, ocasionando debates que não agregam e nem esclarece de fato. Dessa forma julguei indispensável esclarecer teoricamente de maneira sucinta os termos e conceitos que a pesquisa aqui abarca. Nesse sentido busquei retomar elementos considerados indispensáveis para o mergulho ponderável no campo. A intenção é que na apropriação destes conceitos haja uma melhor compreensão dos processos e questões que esta pesquisa levanta, problematiza e busca dirimir, e que estão diretamente relacionados à discussão sobre EJA e a educação das relações étnico-raciais.

Muitos pesquisadores (as) engajados na temática étnico-racial têm reunido esforços para dar visibilidade para o tema em seus campos de atuação. (GOMES, 2003; 2005; MUNANGA, 1986, 2004). O sentido dos conceitos e termos colocados não são unânimes e nem chega a um consenso, o que já é algo esperado, considerando as diversas perspectivas teóricas, ideológicas e políticas que diversos autores (as) desenvolvem de acordo com as suas inclinações. A minha escolha por determinado conceito e termo em detrimento de outro, reflete igualmente, uma escolha pessoal, que parte de posicionamentos ideológicos de identificação explicitada, enquanto pesquisadora acadêmica que possui compromisso social e político com uma educação antirracista.

Dentre os vários conceitos que estão contidos no campo da educação das relações étnico-raciais, foram considerados apenas alguns que tem sido recorrentes neste estudo nos discursos dos sujeitos: raça, racismo, identidade, etnia, eurocentrismo. Sem desmerecer, no entanto, a importância de outros termos e conceitos para a ampla inserção no debate da temática étnico-racial.

Um conceito bem recorrente neste trabalho, que possui posicionamentos e representações diversas, é o de raça, termo este que permeia de forma contundente, todo o *corpus* da pesquisa, demonstrando como se trata de um conceito vivo no imaginário social. Quando me refiro ao termo raça, poderá ser que haja uma associação imediata ao sentido biológico ou até mesmo naturalista que o termo remete. Na perspectiva desta pesquisa, essa associação soa extremamente

falsa. Do ponto de vista da genética, a ideia de raça é desprovida de conteúdo ou valor científico. (D'ADESKY, 2009, p. 45).

O autor Munanga (2003) coloca em destaque o quanto é complicado eliminar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos em função de prerrogativas históricas. Munanga (1994) afirma que *racização*, existe na sociedade, independentemente da aceitabilidade do termo raça.

Guimarães (1999) afirma que raça é “um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais”. Alguns autores realizam apontamentos, que nos fazem refletir com veemência a questão da admissibilidade atual do termo raça de forma completamente redimensionada.

A desconstrução científica da raça biológica, não faz desaparecer a evidência da raça simbólica, da raça percebida e invariavelmente interpretada. Acima de tudo, o imaginário racista alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas da cor da pele até diversas características morfológicas. Portanto se para biologia, a noção de raça coloca problemas insolúveis de definição que a tornam ultrapassadas, sua importância, indubitavelmente, não pode ser negada. Por que a raça, queira-se ou não, permanece sendo um elemento maior da realidade social, na medida em que emprega, a partir de características físicas visíveis, formas de diferenciação classificatória e hierárquica que podem engendrar, às vezes, comportamentos discriminatórios individuais ou coletivos. (D'ADESKY, 2009, p. 46).

A partir dessas ponderações, observo que o termo é reconstruído por estudiosos (as) e militantes da área, em um sentido político, que se constitui a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro considerando as dimensões histórica e cultural aqui colocadas. Nessa mesma perspectiva Gomes (2005), assinala que raça envolve construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Por isso o uso do termo é considerado pertinente e necessário, a partir de toda uma análise social das relações raciais do contexto brasileiro que carrega suas peculiaridades históricas. (GOMES, 2005, p. 47).

Há os que defendem sobremaneira o conceito de etnia ao em vez de raça. Lima (2008) afirma que, muitos defensores do conceito etnia estão vinculados a correntes culturalistas ou ligados à perspectiva histórico-político-social, pensando no território como elemento carregado de significado político.

Para Gomes (2005) os defensores do termo etnia frisam que os grupos humanos não necessariamente precisam ser definidos por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim por processos históricos e culturais. A etnia fornece uma noção de consciência de grupo, pois apela à crença de seus membros em sua unidade e afirma o desejo de serem eles mesmos distintos de todos os outros. (D'ADESKY, 2009, p. 57).

O sentimento de pertencimento e vínculo parecem ser uma marca ligada a etnia. Vinculado a um passado, a uma origem e a uma dada comunidade, a etnia torna-se um compromisso de indivíduos e grupos com a sua própria história, cultura, religião, língua etc. (D'ADESKY, 2009, p. 61).

Apresento os conceitos de raça/etnia, por considerar apropriado articular esses dois termos em uma só palavra. Revisito esses conceitos, nesta pesquisa adoto o termo étnico-racial, por entender que o mesmo remete a multiplicidade referente à história, cultura e condição de vida dos negros (as) no Brasil.

Gomes (2005) informa que racismo é o pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre outro, acreditando que o grupo alvo da discriminação possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhes são inerentes. A dinâmica própria do racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores, inclusive, ódios. O preço dessa elaboração, produzida historicamente, é alto e de repercussões nefastas, pois visa à manutenção de privilégios e status de um grupo dominante, onde a ordem é o estabelecimento de relações desumanas opressivas.

D'adesky (2009) afirma que a luta contra o racismo apresenta-se como um pensamento democrático de maior igualdade de condições, e também como um emprego de forças que visa a aceitação de *status* e dignidade, sendo que não basta não discriminar é preciso que haja a partilha do poder e o acesso igualitário aos bens materiais e de valorização sociocultural. A complexidade da questão é notável, ao verificar as formas sofisticadas que o racismo vem se desenhando historicamente, ganhando formas e contornos diversos.

O racismo resiste com a virulência que possui, expandindo-se cada vez mais (...) porque tem se convertido ao longo do tempo, numa realidade tenaz, arraigada na consciência e na prática social, e ele beneficia materialmente, em todos os sentidos, aos usufrutuários de um sistema racializado e fenotipocêntrico. Não por outro motivo, ele se insere numa trama social global em que os evidentes benefícios obtidos na sua sustentação são muito maiores do que o seu custo. (MOORE, 2007, p. 286).

Concluo que o racismo não é um tema que pode ser tratado de forma superficial considerando que já é algo enraizado desde um passado distante. Isso reflete na numerosidade de extensões e proporções, que esse fenomeno atinge, assim como na sua evolução à partir de contextos históricos-culturais peculiares.

Outro conceito a ser considerado, o de identidade, coloca em evidência que não se tem unanimidade em torno deste conceito. Esta pesquisa concebe que identidade não é algo estático, ela incessantemente se constrói, desconstrói e reconstrói dentro de uma dinâmica viva que envolve influências e referências diversas. As relações dialógicas, estabelecidas uns com os outros em diversos espaços de trânsito e interação, nos grupos familiares, na comunidade, na escola, no sindicato, tornam-se esferas importantes na constituição do eu.

Silva (2009) confirma, nas suas reflexões, os apontamentos acima mencionados:

A identidade não é uma essência, não é um dado, ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2009, p. 97)

No mesmo sentido Hall (2009) levanta a seguinte discussão:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. “Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2009, p. 109).

Gomes (2005) parece dialogar com os autores acima, ao admitir que a identidade não é algo inerente ao sujeito, é um modo de ser no mundo e com o outro a partir das suas relações sociais. A mesma autora sustenta que a identidade mesma não está restrita exclusivamente ao universo da cultura, ela envolve também os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade.

Podemos perceber a importância do reconhecimento do outro para a formação de uma identidade. A identidade implica um processo constante de identificação do “eu” ao redor do outro e do outro em relação ao “eu”. O olhar sobre o outro faz aparecer as diferenças e a consciência de uma identidade. Como afirma Gomes (2005):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário é negociada, durante toda a vida por meio do diálogo parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2005, p.42).

Dessa forma, trabalhar na perspectiva da cultura afro-brasileira em um viés valorativo, poderá auxiliar os sujeitos negros, nesse processo de construção de uma identidade afirmativa, já que a construção da mesma, sempre admite movimento e mudança. A escola é um espaço propício na formulação e reformulação da identidade negra, pois se constrói a identidade a partir do olhar do outro. Se esse outro me olha de forma positiva e valorativa, automaticamente isso influenciara substancialmente no meu autoconceito pessoal.

Por fim, o eurocentrismo é outro conceito presente nas narrativas discursivas. A educação eurocêntrica marca a educação no país. Esse elemento sempre esteve presente de forma naturalizada em grande parte do percurso escolar. O eurocentrismo, como etnocentrismo, designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras (GOMES, 2005, p. 53). É importante aproximar eurocentrismo, no contexto desta pesquisa, considerando o entrelaçamento com o etnocentrismo com a particularidade de o termo estar vinculado ao universo europeu. Como esclarece Barbosa:

Em todos os casos citados, reproduz-se a crença na excepcionalidade europeia, definida de diversas formas. Desde uma compreensão econômico-social (o capitalismo), culturalista (modernidade, cultura greco-romana), religiosa (judaico-cristã), racial (branca) etc. Trata-se, pois, em última instância, de um problema ontológico recorrente, não examinado como merece. (BARBOSA, 2008, p. 48).

É nesse movimento que a crítica ao eurocentrismo se estabelece, quando há a tomada de consciência que diversos saberes foram subalternizados e reduzidos

em sua essência. Esse desequilíbrio epistemológico e olhar monocultural difundiu-se e cristalizou-se nos imaginários escolares: a ideia de que os povos africanos e indígenas, não possuíam história, eram seres primitivos que estavam distantes do modelo de civilização cunhado pelo ocidente.

Imbricados nos conceitos aqui apresentados encontram-se o preconceito racial, a discriminação racial, associados a diversas manifestações de violência. Reitero a urgência da discussão desses elementos que dizem respeito às relações raciais estabelecidas na nossa sociedade, e a necessidade de se chegar aos estudantes da EJA, em sua maioria negra, para que se apropriem dos processos mais amplos que envolvem a questão étnico-racial. E que gradativamente, estudantes negros passem a realizar discursos empoderadores, visando quebrar as barreiras de uma sociedade racista em todas as suas estruturas.

4 O CHÃO DO GUARÁ-DF: CENÁRIO DA PESQUISA

Figura 1 – Região Administrativa X, Guará



Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Guará – Pesquisa Distrital por Amostra por Domicílio (PDAD 2015).

A escola investigada situa-se na região administrativa do Guará, RA-X, uma das RAs que integram o Distrito Federal. A região foi fundada no ano de 1967, tendo suas primeiras habitações destinadas à moradia dos funcionários da Companhia Urbanizadora da Nova Capital - Novacap. As construções das moradias se estabeleceram em regime de mutirão e sua ocupação ocorreu a partir de 21 de abril de 1969. Após sua inauguração prosseguiu-se sua expansão, surgindo no início de março de 1972, o Guará II, destinado à moradia dos funcionários públicos do Governo Federal.

A RA do Guará é compreendida pelo Guará I e II, Quadras Econômicas Lúcio Costa (QELC), Setor de Oficinas Sul (SOFS), Setor de Garagens e Concessionárias de Veículos (SGCV), Setor de Áreas Isoladas Sudoeste (SAISO), Setor de Clubes e Estádios Esportivos Sul (SCEES) e partes do Setor de Múltiplas Atividades Sul (SMAS) e da Estrada Parque Taguatinga/Guará (EPTG). O nome Guará faz referência ao Córrego Guará presente em toda região. Este recebeu esse nome em homenagem ao animal Lobo-Guará, espécie típica do Planalto Central.

A região é bastante urbanizada, compostas por casas, apartamentos e quitinetes. A maioria das casas originais construídas pela SHIS (Sociedade Habitacional de Interesse Social), nas décadas de 1960 e 1970, deu lugar à moradias com arquitetura diferenciada, sobrados e condomínios. Alterações recentes no Plano Diretor da cidade permitiram também, a construção de prédios de apartamentos de até 20 andares e de novas quadras residenciais em áreas limítrofes à Candangolândia e ao Núcleo Bandeirante, outras RAs do DF, o que impactou em um considerável aumento da população e novas configurações na região do Guará.

O número de domicílios urbanos é de 46.267, considerando a população urbana 132.685, a média de moradores por domicílio é de 2,87 pessoas. Em relação a totalidade das construções permanentes 23.448 (50,69%) são apartamentos e 20.938 (45,25%) casas. 22.349 (48,31%) domicílios são próprios e 14.507 (31,36%) são alugados e 2.666 (5,76%) são cedidos. Na documentação de posse dos imóveis, 21.761 (77,62%) possuem escritura definitiva, 3.058 (10,91%) contrato de compra e venda e 2.745 (9,79%) contrato de financiamento governamental e particular.

Quase a totalidade dos domicílios possui abastecimento de água pela Caesb (Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal), correspondendo a 46.189 (99,83%) domicílios, sendo 78 domicílios (0,17%) utilizam poços/cisterna. A totalidade de domicílios 46.267 (100,00%) também conta com abastecimento de energia elétrica fornecida pela CEB (companhia energética de Brasília). No tocante ao esgotamento sanitário 45.404 (98,14%) drenam seus esgotos na rede geral de coleta (CAESB) e 863 (1,86%) em fossa séptica.

Nos domicílios desta região 43.366 (93,72%) contam com serviços de limpeza urbana com coleta seletiva e 1.529 (3,31%) possuem o serviço sem coleta seletiva. Ruas asfaltadas, calçadas e meios fios estão presentes na quase totalidade dos domicílios. Problemas de ordem ambiental como erosão, entulhos, áreas alagadas são considerados inexpressivos no estudo do PDAD/2015.

Segundo declaração dos entrevistados por domicílios, 35.994 (77,80%) contam com ponto de encontro comunitário (PEC), 25.408 (54,92%) tem ruas arborizadas próximas de suas residências, 22.859 (49,41%) disseram ter ciclovias próximas, 22.310 (48,22%) dos domicílios possuem jardins/parques, 7.960 (17,20%)

moram próximo a um espaço cultural e 3.411 (7,37%) declararam morar próximo a uma área de proteção ambiental.

Diferente da realidade de outras RAs do DF, os dados elencados revelam que a RA do Guará é considerada uma região que não apresenta graves problemas sociais em termos de oferta de serviços básicos que proporcionam certa qualidade de vida. Não se pode deixar de considerar que existem problemas diversos, como a questão do aumento crescente da violência, drogas e tráfico na região dentre outras questões comuns às comunidades urbanas.

A região possui algumas mobilizações no contexto das redes sociais, a fim de socializar questões comuns à comunidade, organização *online* de reivindicações e difusão de iniciativas de organização do lazer e entretenimento na RA. Os grupos do *Facebook* são bastante ativos e participativos como “Mães e filhas do Guará e região”, “Nós que amamos o Guará”, “Apita Guará, vizinho ajudando vizinho”, “Bazar Guará novo e usado”. Embora com renda média de R\$ 7.311,79, segundo a PDAD 2015, e elevado nível de instrução de grande parte dos moradores, ainda assim, existem moradores com baixa escolaridade e analfabetos nesta RA, mesmo que em quantidade pouco representativa numericamente.

Da população total do Guará (132.685) prevalecem os que não estudam 101.788 (76,71%). Quanto ao nível de escolaridade, a população concentra-se na categoria dos que têm nível superior completo 38.897 (29,29%), seguido pelos que têm ensino médio completo 33.289 (25,08%). Os que possuem ensino fundamental incompleto somam-se 29.349 (18,35%) e os analfabetos (15 anos ou mais) na região somam 1.019, o que representa (0,77%), sendo estes últimos sujeitos integrantes desta pesquisa. Dos moradores do Guará 17.174 (55,57%) estudam na própria região, 10.155 (32,87%) estudantes no Plano Piloto e 1.333 (4,31%) em Taguatinga.

Em relação ao recorte racial da população do guará e segundo a raça ou cor declarada dos 132.685 habitantes, 75.910 (57,21%) declararam ser brancos, enquanto 53.952 (40,66%) pardos, preta 2.431 (1,83%) amarela 392 (0,30%) e indígena 0 (0,00%). O documento não expressa a soma de pretos e pardos na categoria negro segundo parâmetro oficial do IBGE (Instituto brasileiro de geografia e estatística), entretanto, somando-se pretos e pardos, tem-se uma população negra e afro-brasileira no Guará de 56.383 habitantes, o que corresponde a 42,49%. Interessante frisar que não há a categoria “não declarado” no campo cor/raça,

categoria esta que não se encontra presente do PDAD 2015, constando as categorias branca, preta, amarela, parda, indígena.

Esses moradores, sujeitos da pesquisa, não são invisíveis e merecem uma atenção detida, sobretudo no aspecto educacional. Esses sujeitos, em sua maioria, não brancos, vivenciam dificuldades sociais, raciais e educacionais de ordens diversas. Estes que parecem ser tão inexpressivos em nível de porcentagem existem, possuem presença material concreta no mundo, possuem historicidades, anseios, expectativas, sonhos. Esta pesquisa buscou saber quem são estes sujeitos, dando voz ativa aos mesmos, no sentido de melhor entender os discursos sobre suas identidades sociais no contexto da escola. Trago na pesquisa quem são e o que dizem sobre questões étnico-raciais que, explicita e implicitamente, se apresentam na dinâmica das estruturas sociais.

4.1 DADOS GERAIS E PORMENORIZADOS DA ESCOLA DO GUARÁ

A RA do Guarά conta com seis escolas no total que atendem EJA. Três dessas escolas referem-se ao atendimento do ensino fundamental, sendo que uma delas se localiza na região da Estrutural-DF. A CRE Guarά dirige também as escolas da RA Estrutural-DF. Outras três escolas, duas delas também na Estrutural-DF contemplam o Ensino Médio.

Segundo dados da secretaria da Escola do Guarά, campo empírico da pesquisa, no ano de 2016, o 1º segmento (1º a 4º etapa do Ensino Fundamental/anos iniciais) registrou a matricula de 72 estudantes e o 2º segmento que corresponde (5ª a 8ª etapa do Ensino Fundamental) 204 estudantes, perfazendo o total de 276 estudantes matriculados na referida escola no turno noturno. Atuam no 1º segmento 07 professores (as) e no 2º segmento 11 professores (as). A instituição possui 2 coordenadoras locais um para cada segmento. A mesma não possui o profissional de orientador educacional.

A escola possui um terreno de 6.650 m² e área construída de 2.758.04 m², com localização privilegiada, fácil acesso, com boa rede de transportes, próxima a feira do Guarά, a estação do metrô, a administração do guará. A escola atende as comunidades do Guarά e da Estrutural e entorno. O governo do Distrito Federal oferece transporte escolar da Estrutural para o Guarά apenas no turno diurno. Os estudantes da EJA não contam com o transporte escolar.

A escola possui três turnos de trabalho: matutino com três classes de ensino regular 6º e 7º anos; classe especial /TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento; vespertino com classes de ensino regular 6º e 7º anos, classes de CDIS (Correção Distorção Idade Série); classe Especial/TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento; classe especial de D.I / Deficiência Intelectual; noturno com classes de EJA/1º e 2º segmentos.

Na EJA noturno encontra-se uma quantidade expressiva de adolescentes, principalmente no 2º segmento (5º a 8º etapa), que não são atendidos no turno diurno, por estarem fora da faixa etária correspondente à etapa e terem histórico de problemas disciplinares diversos. Muitos desses estudantes tiveram um grande número de reprovações e trazem em seus históricos problemas relacionados a brigas, consumo de drogas, gravidez na adolescência. A escola atende também estudantes em situação de Liberdade Assistida e moradores de abrigos.

O batalhão escolar realiza rondas diárias nas escolas do noturno, que atendem a EJA no Guará, mas às vezes devido às outras ocorrências não conseguem atender todas as escolas da região. Foram implantadas algumas regras de segurança discutidas coletivamente no período noturno, pois estudantes e professores (as) reclamavam da entrada de pessoas que não eram estudantes na escola, o que deixava a comunidade escolar insegura em relação a questões relacionadas com a violência, venda e consumo de drogas no interior da escola.

A partir do mês de maio/2016, por decisão ampla, passa a ser exigido que os estudantes acessem a escola munidos da carteirinha escolar com foto, confeccionada pela secretaria da própria escola. O portão de entrada permanece fechado, sendo controlado rigorosamente pelo vigilante responsável pelo turno. Essas medidas fizeram com que houvesse um melhor controle em relação a entrada e saída dos estudantes e uma melhor organização na dinâmica do turno.

A estrutura física da escola do Guará possui prédio composto por 09 blocos, sendo 03 para sala de aula, 01 cantina escolar, 02 banheiros dos estudantes, 02 para servidores e professores (as), um depósito para material de Educação Física. Ao todo são 14 salas de aulas, 01 sala de classe especial/TGD e 01 sala de Classe Especial/DI, sala dos professores, 01 sala para direção e coordenação. O turno noturno não possui classes especiais.

A escola possui um bom laboratório de informática e dispõe de professor específico no período noturno. Há também sala de leitura, com dois professores(as)

responsáveis. O setor de orientação educacional – SOE e Atendimento Educacional Especializado - AEE, sala de apoio disciplinar funcionam apenas no turno diurno. A secretaria escolar, a sala de vídeo e a sala de coordenação dos professores (as) estão à disposição para a equipe do período da noite.

A escola ainda possui uma quadra poliesportiva coberta e um pátio lateral onde são desenvolvidas atividades recreativas, palestras, cerimônias. No ano de 2015 foi realizada a iluminação da quadra, o que foi um ganho para a comunidade escolar e para os estudantes do noturno. Anteriormente, a quadra não era utilizada à noite, devido a falta de iluminação. O estacionamento é privativo dos professores (as) e servidores da escola.

A estrutura física está bem preservada, necessitando apenas de reparos comuns, na parte elétrica, hidráulica, estacionamento, quadra e pátio externo. As salas de aula necessitam de troca de vidros, manutenção da parte elétrica e hidráulica, ventiladores e a compra de equipamentos técnicos. Existem os seguintes equipamentos que contribuem nas atividades escolares: computadores administrativos, computadores para estudantes, TVs, copiadora, equipamentos de som, impressora, DVD, *fax*, equipamento de multimídia (*datashow*), videocassete, antena parabólica.

Atualmente segundo levantamento do administrativo da escola são 92 servidores no quadro geral, somando-se a professores (as), apoio, servidores da limpeza, merendeiras, funcionários do administrativo, secretário escolar. Os vigilantes da escola são de empresa terceirizada. Em relação à infraestrutura básica a escola possui água, energia e esgoto custeados totalmente pela rede pública. Possui equipamento com água filtrada, lixo destinado à coleta periódica e acesso a *internet* e banda larga.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA DA ESCOLA DO GUARÁ: A TURMA DA 4ª ETAPA

Quando se trata de pesquisa-ação existe uma preocupação em apreender os diferentes saberes, opiniões, visões, mesmo que em determinados momentos sejam conflitivas e divergentes. Isso, de uma certa forma, enriquece e fornece elementos para se pensar em práticas adequadas que correspondam às reais necessidades dos sujeitos envolvidos na dada realidade. Ao contrário de muitas pesquisas

clássicas, quando se trata de pesquisa-ação é difícil planejar tudo antecipadamente, é preciso de fato um plano flexível dependente das relações e das ações construídas processualmente no contexto da realidade viva e dinâmica. (FRANCO, 2014, p. 218).

A busca da adesão com o coletivo da escola foi um processo contínuo no primeiro momento da pesquisa. Em um dos conselhos de classe realizado no ano de 2015, com os professores (as) para tratar do processo avaliativo dos estudantes foi colocada a extrema dificuldade relacionada à leitura e interpretação de textos, assim como a ausência do hábito de leitura entre os estudantes. A discussão girou em torno da necessidade de um projeto interventivo dessa natureza. O grupo concordou que essa necessidade de aprendizagem do grupo em relação essa questão poderia ser articulada com a proposta do trabalho interventivo, relacionado à educação das relações étnico-raciais, tema emergente em termos pedagógicos e políticos, dado o perfil do dos estudantes.

Os professores (as) de uma forma geral relataram a questão da leitura e interpretação de textos, sendo um dos grandes entraves para a progressão dos estudantes para as etapas seguintes. A questão étnico-racial era um tema que eu estava tentando dar visibilidade para o contexto da escola, assim como a tomada de consciência do grupo das problemáticas que giram em torno dessa questão. A partir de então o coletivo enfatizou a ideia de se trabalhar os aspectos relacionados à temática étnico-racial, em consonância com as atividades relacionadas a leitura de textos de gêneros diversos, atividades de interpretação e de escrita envolvendo a referida temática.

Os professores (as) em consenso acharam pertinente se trabalhar na turma da 4^o etapa (1^o segmento), pois a mesma estava em transição para a 5^o etapa (2^o segmento) e havia uma necessidade mais incisiva de atividades pedagógicas voltadas para leitura e produção de textos, pela exigência curricular crescente do segmento posterior. Demonstro aqui que a escolha da turma, não foi algo aleatório, e sim resultado de um processo de diálogo e negociação com o coletivo da escola.

Em momento oportuno e na fase inicial do planejamento do projeto interventivo, proporcionei um espaço de diálogo com os próprios estudantes, protagonistas da pesquisa. No ano de 2015, aproveitando a semana da consciência negra, previsto no calendário oficial da SEDF, no mês de novembro promovi um diálogo provocativo junto aos estudantes da 4^a etapa, após a exibição do

documentário intitulado “Quando o crioulo dança”. A minha ideia era uma inserção inicial frente a temática das relações étnico-raciais, considerando que essas questões não eram discutidas abertamente, e nem existia mediação pedagógica sistemática do grupo frente a esse tema.

O filme em questão traz depoimentos de diversas pessoas negras que vivenciaram processos de exclusão e discriminação racial apresentando várias formas de racismo presentes na sociedade brasileira. Os estudantes se identificaram com essas narrativas, relatando também situações pessoais ou de conhecidos e familiares que vivenciaram o racismo em suas vidas. Estes reconheceram a importância desse assunto ser tratado no espaço da escola, tendo em vista, que muitos são pais, mães, avós, tios e se preocuparam em não reproduzirem preconceitos/racismo para os filhos (as), netos (as) e sobrinhos(as).

No decorrer do ano letivo de 2015 (abril/dezembro), foram articulados espaços de sensibilização e diálogo sobre o assunto, resultando em negociações para a realização das ações interventivas. As interações dialógicas estabeleceram-se com diversos sujeitos da escola: estudantes, gestor, professores (as), apoio, coordenação.

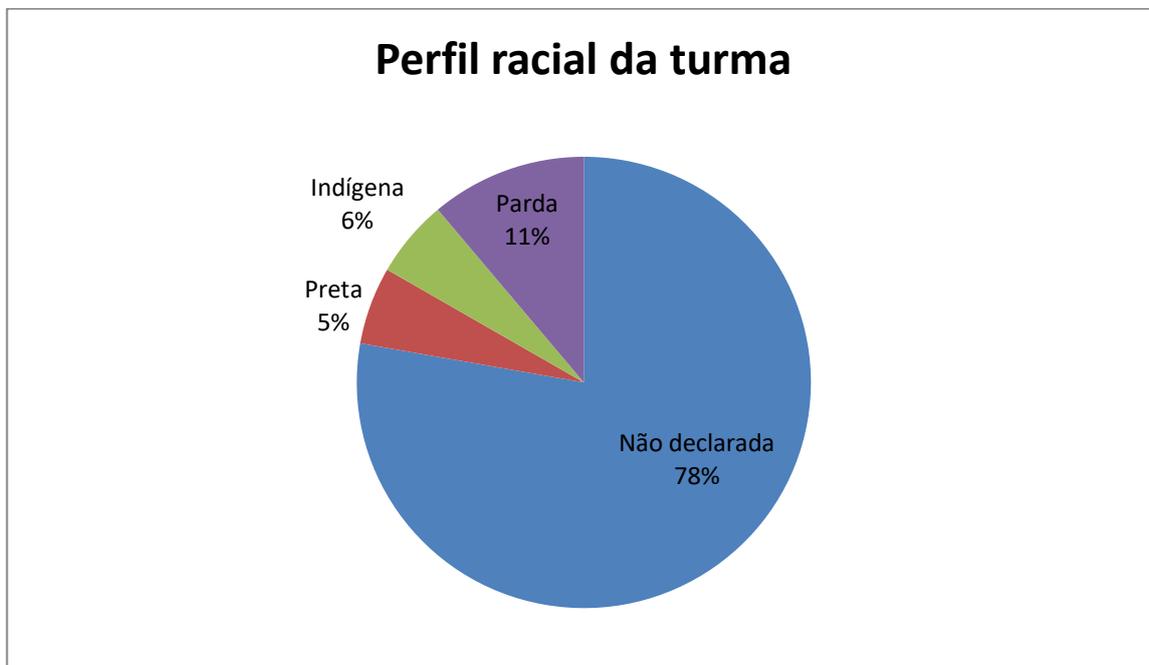
Dentre todos os sujeitos da escola, a turma da 4^o etapa elencada para a realização da ação ganha, nesse momento um olhar mais apurado, tendo em vista que os mesmos se consolidaram como os principais sujeitos da pesquisa, sendo os seus discursos os eixos de análise central da presente pesquisa. As atividades pedagógicas interventivas relacionadas à temática étnico-racial respaldaram-se em alguns objetivos norteadores previstos no componente curricular da 4^o etapa/Língua Portuguesa, do Currículo em Movimento para a Educação Básica⁷ da Secretaria de Educação do DF, visando uma interface com objetivos curriculares mais amplos.

A turma no 1^o semestre de 2016 possuía 20 estudantes registrados oficialmente no diário escolar. Em relação ao perfil racial da turma, primeira questão a ser investigada, foi constatada a seguinte configuração nos dados de matrícula da secretaria da escola. Conforme mostra gráfico abaixo, nas fichas de matrícula dos 20 estudantes, 14 estudantes não se declararam no campo raça, 01 estudante se autodeclarou preto, seguido por 02 pardos, 01 indígena e 02 estudantes

⁷ O documento traz a organização curricular da EJA, apresentando conteúdos, objetivos dos distintos componentes curriculares para cada uma das etapas que compõem os segmentos. Ver mais em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/7-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>

transferidos, sendo que em relação a estes dois últimos não foi possível acesso a suas informações pessoais via secretaria.

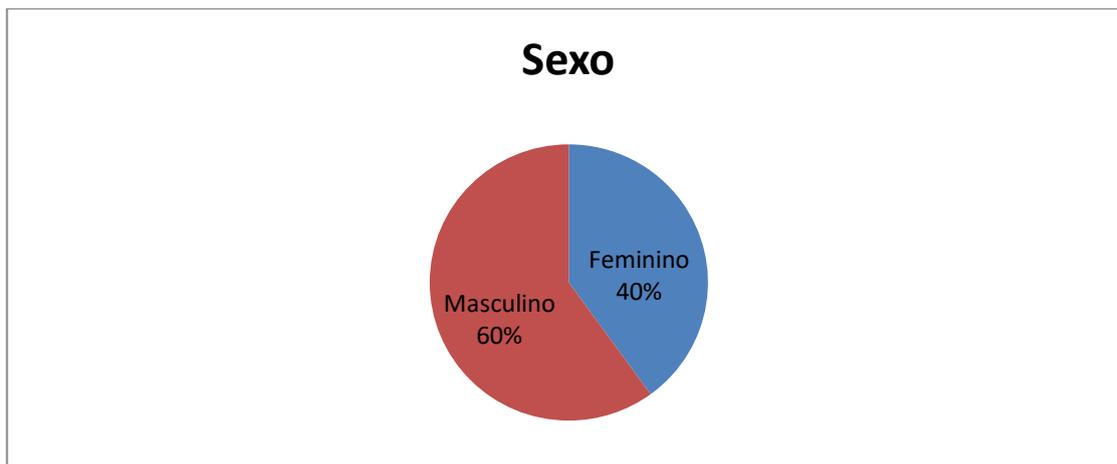
Figura 2 – Perfil racial da turma



Fonte: Secretaria da escola do Guará

Embora não seja o recorte desta pesquisa é importante informar sobre a divisão por gênero destes estudantes. Do universo de 20 estudantes matriculados, 08 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Observa-se que o sexo masculino é mais representativo na turma. As razões para a maioria ser do sexo masculino no universo da turma, é uma questão que cabe investigação, que não foi possível neste trabalho. O gráfico abaixo apresenta esse resultado de forma mais visualizável.

Figura 3 – Perfil de sexo da turma



Fonte: Secretaria da escola do Guará

4.3 A QUESTÃO DA “NÃO DECLARAO RACIAL” NA ESCOLA DO GUARÁ-DF

Segundo o portal eletrnico do INEP a inclusão do item "raça/cor" foi uma conquista para o Censo Escolar. Esse processo teve início em 30 de março de 2005, tratando-se de uma demanda histórica de representao dos movimentos sociais e defendida na época pela Secretaria de Educao Continuada, Alfabetizao e Diversidade (Secad/MEC). Com base nessa informao,  possível em uma conjuntura mais ampla, por parte dos gestores de educao do país definir aoes e políticas afirmativas e de promoo da igualdade racial direcionadas para a comunidade escolar. Entende-se que se trata de um dado relevante, sobretudo para entender em profundidade às desigualdades raciais e a trajetória escolar dos estudantes negros no campo educacional.

Atento para o fato de que a questão da “não declarao” dos estudantes da EJA, não  um problema isolado, restrito apenas  realidade da escola do Guará, trata-se de uma questão mais ampla, como demonstra os dados do Censo Escolar de 2015, em nível de Brasil e Distrito Federal. Os números sinalizam que a não declarao  bastante significativa nessa modalidade de ensino.

Do total de 3.491.869 matriculas na EJA em todo o Brasil, somando o sexo masculino e feminino, tem-se um quantitativo de 1.487.167 de não declarados no campo cor/raça. 533.605 brancos, 170.638 pretos, 1.263.126 pardos, 10.882 amarelos e 26.451 indígenas. Somando-se os autodeclarados pretos e pardos tem-se um contingente de 1.433.764 estudantes negros em todo país matriculados na

EJA. Esse contingente talvez seja bem maior, devido ao fato de que há um número bastante expressivo de “não declarados”.

Figura 4 – Formulário de matrícula

MATRÍCULAS																	
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Redes de Ensino Especial e EJA																	
1.62 – Número de Matrículas na EJA das Redes de Ensino Especial e da EJA, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município, 2015																	
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Total ¹	Número de Matrículas na EJA das Redes de Ensino Especial e da EJA													
				Sexo e Cor/Raça													
				Feminino							Masculino						
				Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil			3.491.869	1.212.741	754.055	269.237	82.416	632.848	5.484	13.631	1.774.128	775.112	254.368	88.162	630.276	5.388	12.800

Fonte: INEP/INECEED.

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).
 3 - Inclui matrículas das redes de ensino Especial e da EJA nas etapas de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA (Jovem/Úrbano), Curso PC de Ensino Fundamental e Médio e Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à EJA.

MATRÍCULAS																	
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Redes de Ensino Especial e EJA																	
1.62 – Número de Matrículas na EJA das Redes de Ensino Especial e da EJA, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município, 2015																	
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Total 1-3	Número de Matrículas na EJA das Redes de Ensino Especial e da EJA													
				Sexo e Cor/Raça													
				Feminino							Masculino						
				Total	Não Decla	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Decla	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Centro-Oeste	Distrito Federal		51.384	25.061	13.670	2.655	784	7.809	90	53	26.323	14.613	2.723	900	7.964	77	46
Centro-Oeste	Distrito Federal	Brasília	51.384	25.061	13.670	2.655	784	7.809	90	53	26.323	14.613	2.723	900	7.964	77	46

Fonte: Inep/MEC

Fonte: INEP/2015.

No Distrito Federal, do contingente de 51.384 matrículas na EJA, temos um total, somando-se o sexo feminino e masculino, de 28.283 não declarados no campo raça/cor, 5.378 brancos, 1.684 pretos, 15.773 pardos, 167 amarelos e 99 indígenas. Somando-se pretos e pardos, na categoria raça, temos um total de 17.457 alunos. Observa-se assim que o número de não declarados é bastante representativo, o que levaria possivelmente o quantitativo de negros (as) a ser maior.

Em relação a alguns sujeitos da pesquisa, essa dificuldade em se autodeclarar negro parece-me muito em decorrência de não quererem ser associados aos aspectos negativos que uma identidade negra carrega em uma sociedade de perspectivas e referências racistas. Ademais, o alto índice de não declaração no campo raça das fichas de matrícula da EJA, dentre vários fatores, é outro motivo que também, dificulta a visibilidade de uma EJA negra, que necessita

de políticas públicas afirmativas que considerem suas especificidades, permeadas de mecanismos sociais excludentes.

O alto índice de não declaração no campo raça nas fichas de matrículas dos estudantes do Guará chama a atenção. Isto guiou a busca de um diálogo inicial com as servidoras da secretaria da escola, na tentativa de tentar compreender melhor quais são os processos que envolvem a questão da não declaração na secretaria da escola. Os meus questionamentos iniciais foram: Seriam os estudantes que não tinham um sentido de pertencimento étnico-racial? Seriam uma negação da identificação como negros (as)? Seriam os servidores da secretaria da escola que não realizavam o preenchimento deste campo? Quais eram as dificuldades envolvidas? Alguns diálogos foram esclarecedores, demonstrando algumas problemáticas existentes, para o fenômeno da não declaração no contexto da escola do Guará.

Em uma entrevista com uma servidora da secretaria esclareceu-se alguns pontos de inquietação. Discutido o objetivo da pesquisa e a pertinência da questão, a referida servidora compartilhou conhecimentos e experiência de imediato considerando a relevância da pesquisa. Em seguida, apresentou informações importantes, obtidas neste diálogo, que ajuda em uma compreensão melhor sobre questões que estão por trás da não declaração racial, neste contexto.

Segundo a servidora no ato da matrícula dos estudantes da EJA é exigido dos candidatos, documento de identidade, comprovante de residência e algum documento que comprove o nível de escolaridade. No caso dos estudantes do 1º segmento, é comum que não haja esse documento comprobatório de escolaridade pelo fato de nunca terem frequentado a escola anteriormente. Nessa situação específica o mesmo é encaminhado para a coordenação pedagógica da escola para uma avaliação de “nivelamento”, visando, o direcionamento para etapa correspondente à sua necessidade de aprendizagem.

Os estudantes entregam a documentação na secretaria, a servidora abre uma pasta com as suas informações e eles vão embora. A própria servidora preenche os dados dos estudantes no sistema, a partir da referida documentação que foi entregue pelos mesmos. O dado que não estiver constando na documentação fica

ausente, sendo essas informações que vai para o censo escolar⁸. Segundo a servidora somente são analisados esses documentos para o preenchimento no sistema, que é realizado no dia posterior, devido à demanda de trabalho, e falta de servidor suficiente. A servidora relata as suas dificuldades na apreensão do dado referente à raça:

É porque como é EJA, essa informação vem na certidão de nascimento. E como é EJA adulto, os documentos são outros, é a identidade, CPF e comprovante de residência e uma documentação de onde estudou, então não tem raça. Não tem a informação da raça na identidade, não tem como fazer um por um. Hoje vou fazer a matrícula, primeiro da fila, todos os dados um por um não tem como, não tem tempo, não tem pessoal, não tem efetivo, não tem, e o sistema não funciona. Você viu aí, têm casos que fica semana sem sistema. Aí fica pendente, para incluir. Não funciona, cai o sistema, (Kátia, servidora da secretaria da escola).

Na atualização dos dados cadastrais dos estudantes a servidora informou que a única exigência é a confirmação do endereço e atualização de telefone para contato. Permanecendo os mesmos dados, inclusive os relativos ao campo raça. Ainda, ela ressaltou que no semestre anterior a rede de ensino disponibilizou uma ficha para renovar a matrícula que, sequer possui a presença do campo raça. Observa-se que isso acaba dificultando a questão da atualização do dado do componente racial junto aos estudantes, permanecendo a não declaração ano após ano.

É necessário também considerar a dificuldade de alguns estudantes em preencherem fichas dessa natureza, tendo em vista que muitos não são alfabetizados ou possuem pouca escolaridade. Assim, em muitas circunstâncias, a própria servidora preenche esse formulário ou algumas professoras se prontificam a auxiliá-los de maneira coletiva na turma. A servidora Kátia diz sobre o problema:

Olha é tão interessante esse cadastro que até o nome, eles têm dificuldade de colocar. Têm uns que nem se reconhecem pelo nome. É pelo apelido, que preenche com o apelido. Quantas vezes, que eu quebro a cabeça. Quem é esse? É vários que eu já quebrei a cabeça, que pela letra, que conversa que eu me toco, cai a ficha. Ah eu sei quem é, e vou atrás. Ah é o fulano de tal! Ou então tem nome duplo e coloca só um, olha! Quem tem o nome composto muitos colocam só um nome, aí eu vou procurar para renovar, não acho os

⁸ O censo escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais em âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é aplicado nas secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Ver mais em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

dados. Eu fico quebrando a cabeça... Depois alguns eu já conheço pelo nome, cai a ficha e vou atrás, ah você é tal? Eu já peguei até com apelido, eu tive que ir atrás e arrumar. Nossa como eles têm essa dificuldade. (Kátia, servidora da secretaria)

Outra questão foi levantada justificando o elevado índice de não declaração no campo raça presente nas fichas de matrícula dos estudantes. A servidora acrescenta outra problemática que elucida o entendimento da questão. Assim ela diz:

Muitos não sabem o significado de raça. Não sabem e muitos não declaram por que não quer se colocar na situação de negro, por causa da discriminação. Foi o que a Ana falou né! Não coloca, eles se sentem constrangidos de responder, e muitos nem sabem o significado do que é raça. O que define o negro é o cabelo, é a cor, ou a pele? (Kátia, servidora da secretaria).

Outra servidora, a chefe da secretaria, em outro momento, afirmou que antes ela insistia no preenchimento do campo raça junto aos estudantes, devido a campanhas e orientações a esse respeito do próprio INEP. A mesma afirmou que os estudantes se sentiam ofendidos ao ser perguntado sobre que raça se autodeclaravam. Informou ainda que os estudantes eram grosseiros ao serem questionados sobre sua raça. Concluiu dizendo que os estudantes “não têm esse sentido de pertencimento étnico-racial”, por isso nesse campo a grande maioria assinala “não declarado”, quando há o questionamento direto com o próprio estudante. Gomes (2005) argumenta assim sobre essa questão:

Na realidade, quando alguém pergunta: qual é a sua raça? Nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. (...) A forma como recebemos e reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico-racial do sujeito que é questionado. (GOMES, 2005, p. 45).

A introdução do campo raça sem a devida formação e preparação dos sistemas educacionais repercute no racismo. É necessário que se discuta junto aos estudantes o conceito de raça em suas dimensões sociais e políticas. A falta de compreensão e preparação leva a uma grande taxa de não preenchimento no quesito raça, o que gera inconsistência na análise sobre desigualdades étnico-raciais baseadas nas informações do censo escolar.

A ausência de dados oficiais do recorte racial da EJA dificulta, de fato, a formulação de políticas de ação afirmativas nesta modalidade de ensino. Observo a emergente necessidade de um trabalho interventivo amplo junto à comunidade escolar como um todo para o tratamento da questão. No caso específico desta escola, o excesso de demanda de trabalho da secretaria escolar, requer investimento em pessoal para a melhora da qualidade do serviço prestado.

Perguntar qual raça, no contexto da EJA não é uma pergunta tão simples, pois as discussões que envolvem a questão étnico-racial não têm chegado a esses estudantes, de maneira crítica. Muitas vezes a autopercepção do estudante que nega sua identidade negra, pode mudar, de um ano para outro, por exemplo, a partir de um trabalho político e pedagógico de referenciais positivos junto à comunidade escolar.

O estudante que anteriormente não se considerava negro (a) pode ser que passe a assumir-se negro (a), depois de algum projeto interventivo. Conseqüentemente, a resposta à pergunta “qual é a sua raça”, poderá mudar substancialmente a partir dessa perspectiva. Para mudar a apreensão do dado raça na EJA, a servidora sugere:

Um é modificar o cadastro na ficha de renovação, por que não tem. Não tem essa atualização. Não existe. Permanece essa não declaração, ano após ano. Eu acho que é por aí mesmo, é conscientizar eles mesmos o que é raça. Por que eles já vêm com essa defasagem do que é raça, onde que eles se encaixam, o que que é ele. Então fica difícil também né! (Kátia).

Através do discurso da servidora é possível perceber duas frentes de uma mesma problemática, primeiro a questão que envolve o momento da matrícula, onde a mesma não tem uma pergunta direta da questão sobre qual raça o estudante declara. Toda a inclusão dos seus dados é feita posteriormente, a partir dos documentos que foram entregues e sem a presença física do estudante. Ademais a ficha de renovação de matrícula dos estudantes já matriculados, sequer possui o campo, sendo que como dito anteriormente, a autopercepção do estudante poderá mudar, após um trabalho interventivo.

A questão da negação é outro elemento, pois quando questionado sobre raça, o mesmo não quer ser identificado na categoria negro (pretos e pardos). Nessa perspectiva de uma sociedade racista, o estudante ao declarar-se negro no contexto da escola, ele está institucionalizando a sua inferioridade. Ele que já carrega as

mazelas sociais de uma sociedade injusta e desigual, que pesa sobre ele, também quer fugir dos elementos negativos que a condição de negro traz.

Sabe-se através dos dados estatísticos gerais apresentados anteriormente que a maioria dos analfabetos e os com pouca escolaridade são negros (as). Por que a EJA que abarca esse contingente de estudantes, não se considera negra?

4.4 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO APREENSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO DE ANÁLISE DA PESQUISA.

Considere o fato de os estudantes da 4^o etapa/EJA, estarem em processo de aprendizagem em relação à aquisição plena da leitura e escrita. Assim, foi feita a opção pela entrevista semiestruturada com estudantes. Os diálogos estabelecidos com o grupo sobre a pertinência e a adesão à pesquisa, assim como algumas atividades e diálogos realizados, foram bastante favoráveis. Isto possibilitou a criação de vínculos e a confiança na minha pessoa, resultando em aspectos benfazejos para a materialização e a concordância das entrevistas.

Segundo Silverman (2009), a entrevista semiestruturada é adotada como um método de pesquisa para se ter acesso às atitudes e valores dos indivíduos. As entrevistas semiestruturadas por combinarem perguntas abertas e fechadas, possibilita correr em diferentes direções no tema proposto, trazendo à tona ativamente os discursos dos participantes.

Não se pode esquecer que a temática étnico-racial, de uma forma geral, era um tema silenciado e invisibilizado na escola do Guará, e, quebrar esse silêncio exigiu estratégias apropriadas para a inserção no tema de forma não impositiva. A preocupação era que os estudantes não se sentissem usados ou objetificados, e sim, elementos vivos e ativos do processo, como a metodologia da pesquisa-ação requer.

Antes da entrevista retomei os objetivos da pesquisa, repensei as ações interventivas que estavam em processo coletivo de elaboração e a importância do tema. O aparelho gravador inicialmente os inibiu um pouco, pois tinham medo de falarem errado. Mas logo eles esqueciam e retomavam a espontaneidade do diálogo. O processo desta entrevista inicial demandou uma semana, pois era realizado com no máximo dois estudantes por dia. Algumas conversas se

alongavam mais que o previsto, dada a fluidez que as palavras iam adquirindo, e o estudante aproveitava o momento para compartilhar experiências diversas.

Esse momento possibilitou uma cobertura mais profunda sobre raça e racismo. A escuta e o olhar sensível para suas questões, e a legitimação das suas palavras fizeram toda a diferença. Alguns estudantes estavam infrequentes no período por motivações diversas. Um dos estudantes demonstrou muita satisfação quando teve um espaço de participação e voz ativa com base em um vínculo construído. Conversando ele diz:

Eu tô conversando com você e me senti bem com você, por que eu não converso bem assim, igual a gente tá conversando, isso é bom pra gente, porque anima mais, e a gente fazendo uma matéria dessa, você tira o aluno da sala ali e ele, ele entende mais, pega mais entendimento e interessa mais. Vocês estão à disposição de nós alunos e tendo esse diálogo vocês colocam a gente mais pra frente. A pessoa chega aqui muito tímido, então se chegar nesse diálogo ele vai se soltando. Eu porque nunca falei. Nunca falei nada sobre nada da minha vida. Eu não conto, algumas coisas eu conto. A gente tem que se sentir bem com a pessoa, tem que ter uma simpatia. Precisando a gente está à disposição. Você está ajudando mais a gente. (Antônio, 41 anos).

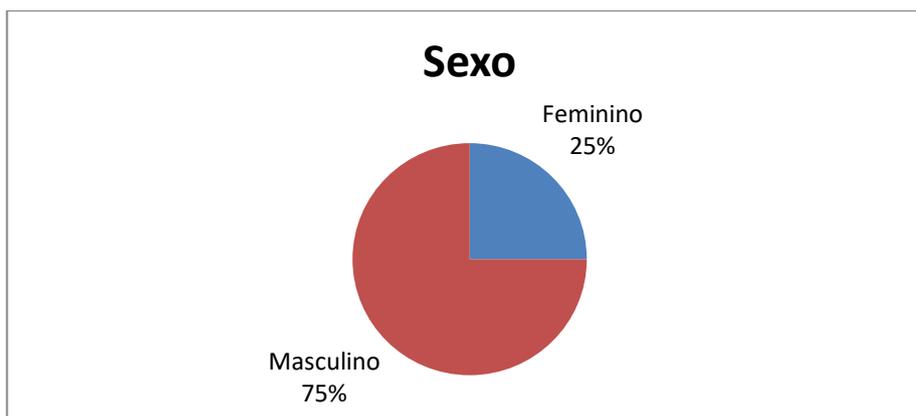
Assim foram duas entrevistas semiestruturadas iniciais, onde pude conhecer um pouco melhor, os perfis de cada sujeito através de suas vozes, cada um com sua singularidade, assim como seus discursos sobre alguns assuntos que envolvem a temática étnico-racial.

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM PERMANECEU PARA OUTRAS ENTREVISTAS E AS OFICINAS

A turma da 4^o etapa contava com o registro formal de 20 estudantes matriculados na sua lista de chamada, sendo que um havia sido transferido no dia 31/05/2016. Foram entrevistados outros oito estudantes que se encontravam frequentes no período. As entrevistas semiestruturadas se deram no mês de maio/2016. Os estudantes envolvidos se prontificaram a participar do processo, percebendo, inclusive, a importância da questão.

Início essa seção apresentando alguns dados sobre esses estudantes da pesquisa. Entre 08 sujeitos entrevistados 06 pertencem ao sexo masculino e 02 ao sexo feminino, com idades que variam entre 15 a 64 anos.

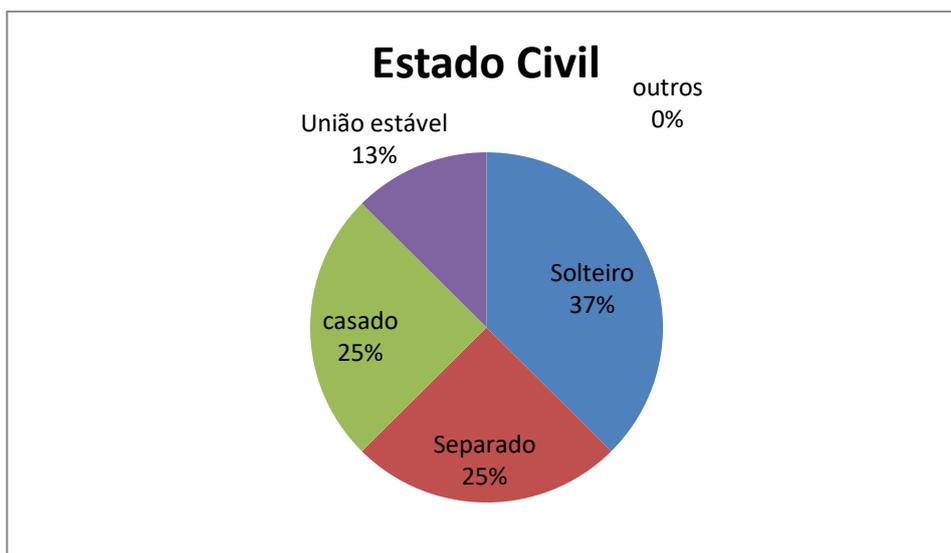
Figura 5 – Perfil do sexo dos estudantes que permaneceram para as oficinas



Fonte: da autora

Quanto ao estado civil, 03 estudantes são solteiros, 02 separados, 02 casados e 01 em união estável. Os números parecem ser equilibrados em relação ao estado civil dos estudantes, prevalecendo os solteiros.

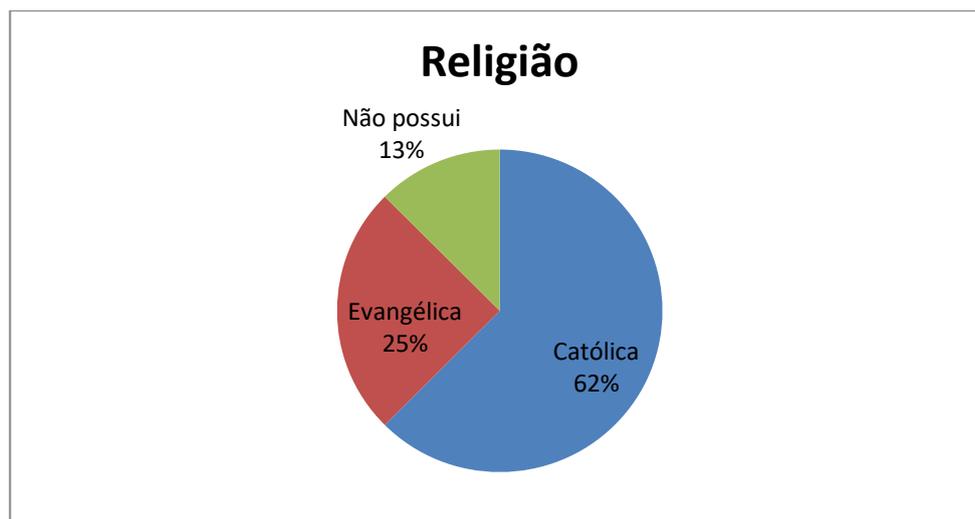
Figura 6 – Perfil do estado civil dos estudantes que permaneceram nas oficinas



Fonte: da autora

Quanto a religião, as respostas foram: 05 são de religião católica, 02 são de religião evangélica e 01 não quis informar sua religião. Observa-se a prevalência da religião católica no grupo destes estudantes.

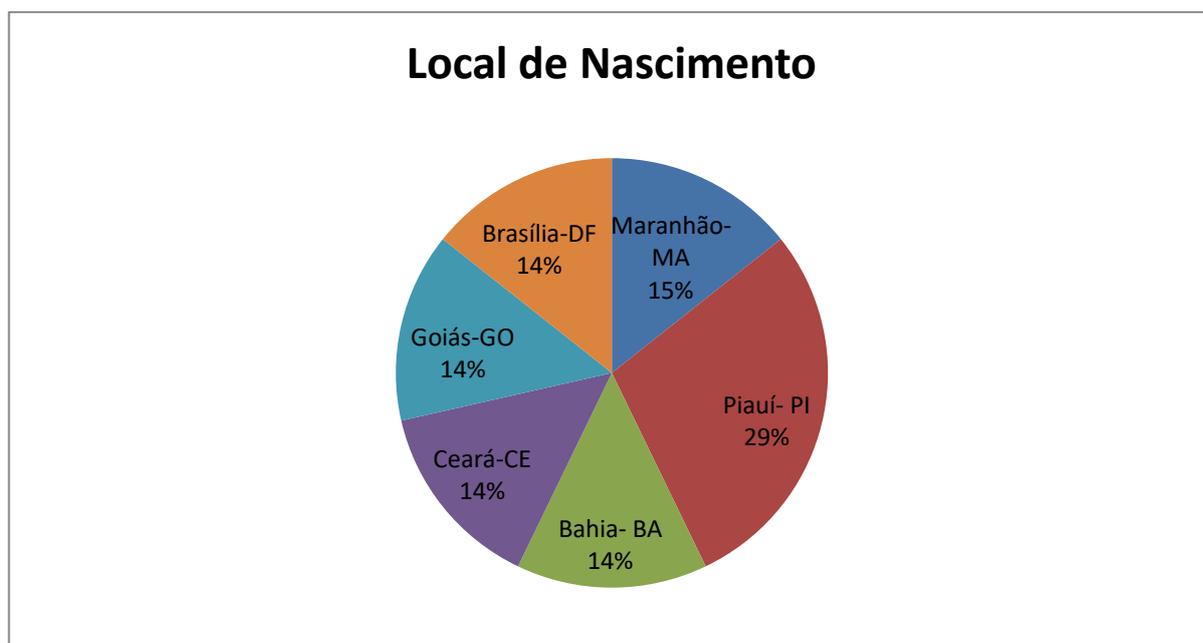
Figura 7 – Perfil da religião dos estudantes que permaneceram nas oficinas



Fonte: da autora

Em relação ao local de nascimento dos estudantes, tem-se: São Domingos-MA, Diamantina-MT, Teresina-PI, Campo maior-PI, Posse-GO, Guaraciaba do Norte-CE, Brasília-DF e Cristópolis-BA. A maioria dos sujeitos de pesquisa, nasceu nos estados localizados no Nordeste.

Figura 8 – Perfil de naturalidade dos estudantes que permaneceram nas oficinas

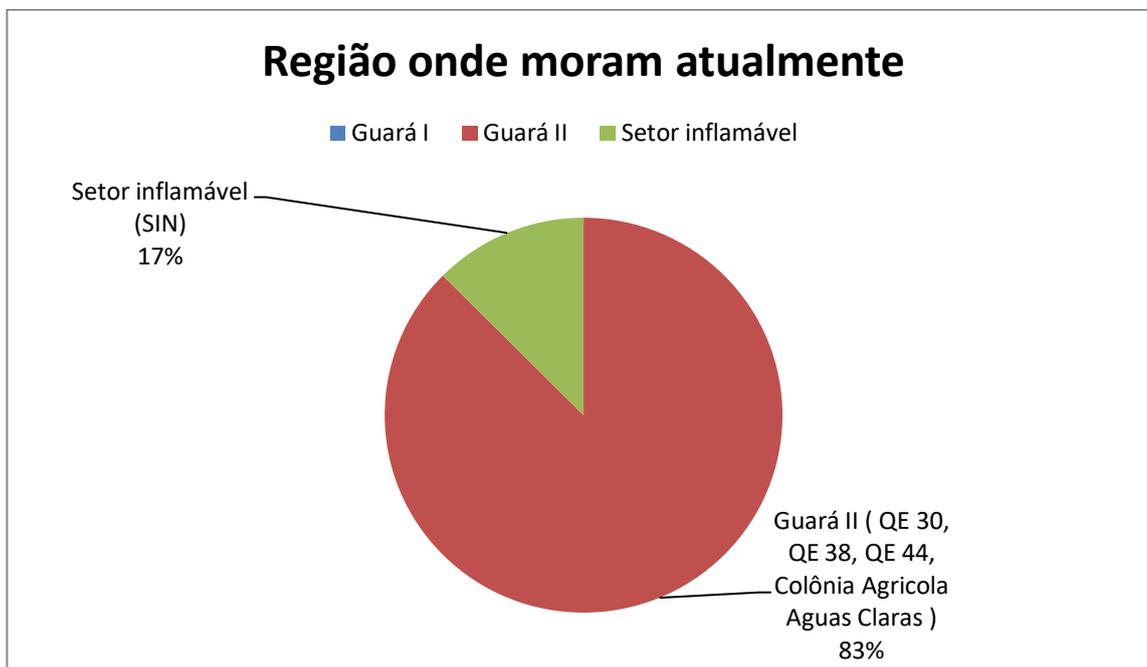


Fonte: da autora

Praticamente todos os estudantes moram no Guará II, localidade da própria escola. O estudante que reside no Setor Inflamável relatou que se trata de uma

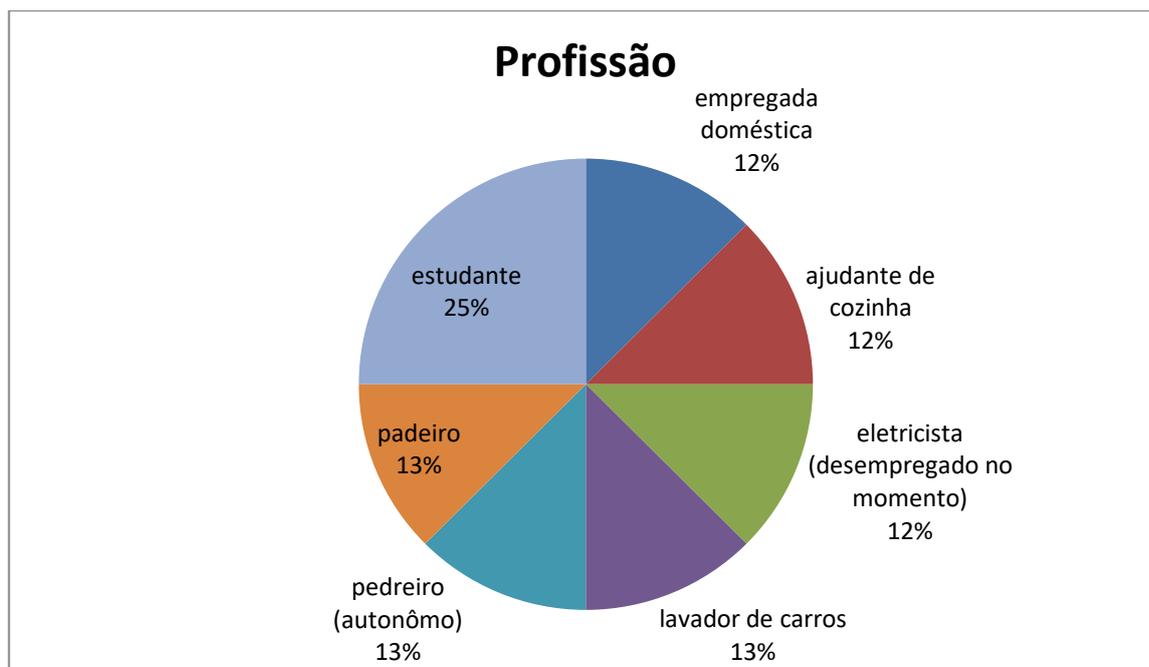
invasão atrás da empresa Carrefour, rede de supermercado situado no Park Shopping.

Figura 9 – Perfil de domicílio dos estudantes que permaneceram nas oficinas



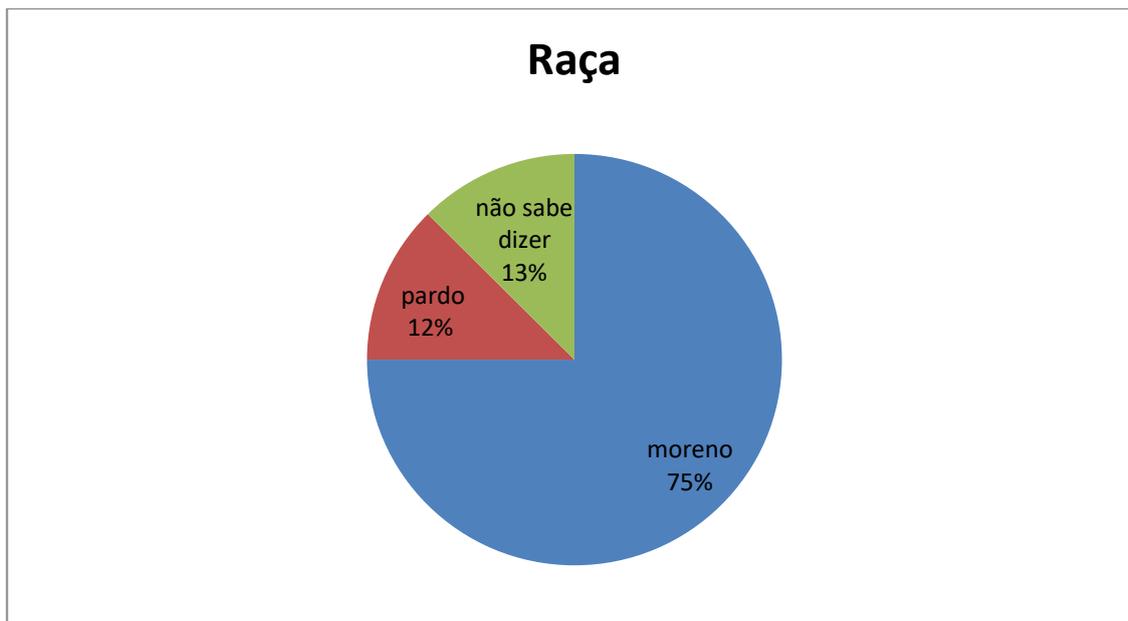
Fonte: da autora

As atividades profissionais dos estudantes são bastante diversificadas. Praticamente cada um possui uma ocupação profissional específica, tratando-se de empregada doméstica, ajudante de cozinha, lavador de carros, pedreiro, eletricista, estudante, padeiro. A renda econômica varia entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.500,00.

Figura 10 – Perfil profissional dos estudantes que permaneceram nas oficinas

Fonte: da autora

Foi possibilitado que os estudantes falassem livremente sobre sua raça/cor, não sendo apresentado as categorias oficiais do IBGE do campo racial, a ideia era entender inicialmente a construção discursiva, sobre sua ideia de pertencimento étnico-racial. Assim, 05 estudantes da pesquisa consideram-se “morenos”, 02 estudantes acreditam que são pardos, e 01 estudante não soube dizer com clareza qual seria a sua raça. Friso aqui que a diferença dos dados oficiais em relação aos dados da secretaria, se deve ao fato que, foi uma pergunta direta perguntada pela pesquisadora: “Qual é a sua raça/cor”? Isto levou a uma resposta, mesmo que de forma difusa. Os dados de todos esses estudantes, em suas fichas de matrícula, rubricam o “não declarado” no campo raça. Pode-se perceber aqui que se trata de uma turma composta por sujeitos não brancos.

Figura 11 – Perfil de raça dos estudantes que permaneceram nas oficinas

Fonte: da autora

4.6 RETOMANDO OS ELEMENTOS METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS TRAÇADOS

Esta pesquisa se fundamenta em alguns elementos trazidos pelo arcabouço teórico dos autores Fairclough (2001) e Van Dijk (2008) na análise dos discursos dos sujeitos participantes. Como estudado em Fairclough (2001), a análise do discurso crítico (ADC) vê o discurso acontecido no uso da linguagem falada e escrita como uma forma de prática social, não sendo algo considerado neutro.

Discurso é aqui entendido para significar não somente um evento comunicativo específico, mas uma forma oral ou escrita de interação verbal ou uso da língua em particular (VAN DIJK, 2008, p. 135). Para Van Dijk (1997) citado por Silva (2011), o racismo precisa ser pensado como problema complexo que envolve dimensões cognitivas, sociais, psicológicas, históricas e discursivas, por isso precisa ser estudado sobre dimensões que abarquem essas multiplicidades.

Os discursos dos sujeitos desta pesquisa foram gerados no contexto institucional da escola, espaço permeado de convenções sociais, tendo-me como figura simbólica de professora/coordenadora, o que traz em seu bojo, uma determinada relação de poder. Por mais que eu quisesse me despojar da marca inscrita de professora/coordenadora da escola, e me constituir nas relações como

pesquisadora coletiva e colaboradora, essa marca ainda estava ali impregnada no imaginário dos sujeitos.

Assim os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). Quero afirmar que os discursos são produzidos de formas muito particulares em contextos sociais específicos. Então, começo do ponto de partida que esses discursos foram produzidos na escola, um espaço institucional com cargas ideológicas peculiares e práticas ritualísticas específicas, que acabam por ter algum grau de influência nos discursos. O posicionamento ideológico também de quem vai analisar o discurso, imprime um determinado olhar na interpretação dos mesmos.

Houve de fato inicialmente uma mediação do ato discursivo por parte da pesquisadora no coletivo escolar. Algumas deliberações prévias sobre o tempo e o lugar do evento comunicativo foram anteriormente acordadas com os sujeitos envolvidos. A entrevista de caráter discursivo foi de caráter aberto, com base em um clima de respeito e *escuta elaborante*, para que o estudante falasse livremente, diante de um clima psicológico favorável, acolhedor e afetivo. Perguntas específicas foram molas propulsoras para a materialização dos discursos que tinham um foco específico. Esses discursos iniciais foram estabelecidos como subsídios para o planejamento coletivo das ações interventivas que esta pesquisa suscitou em sua fase embrionária.

Bakhtin (2000) nos diz que as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural. Referem-se ao ser humano em sua especificidade. Os seres humanos têm a capacidade de se expressarem sempre, ou seja, de criarem um texto (ainda que potencial). Assim, quando o ser humano é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas, mas de anatomia, de fisiologia humana. Segundo Reis, Bakhtin acredita que apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta provoca o lampejo da expressividade (REIS, 2011).

De uma forma geral, os discursos possuem coerência, pois se tratam de textos apreendidos de forma oral em uma relação interativa. Assim, as partes constituintes são relacionadas com um sentido. Entretanto, cabe ressaltar que o texto só faz sentido para alguém que é capaz de realizar inferências nessas relações de sentido através do que é explícito e implícito. Fora de contexto a palavra é morta,

sem sentido. As formas das palavras podem ter força que parecem altamente improváveis se as considerarmos fora do contexto. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

No ato do discurso muitos sujeitos da pesquisa demonstraram insegurança, por exemplo, no medo de estarem falando “errado”, talvez por estarem diante da figura de uma professora e estarem no espaço institucional e ritualístico da escola. Os estudantes estavam preocupados no ato comunicativo em enquadrar seus discursos a padrões normativos da língua portuguesa. A limitação no passado de uma melhor escolarização reflete-se, no acesso restrito que tiveram à “língua-padrão”, valorizada socialmente e utilizada por grupos dominantes em seus discursos oficiais.

A variedade linguística entre os estudantes são muitas, reflexo das diversas regiões de origem e naturalidade dos participantes da pesquisa. Na perspectiva deste trabalho esse componente foi valorizado, pois refletia um fator identitário do sujeito a partir de uma construção histórica e cultural específica. No decorrer das entrevistas os estudantes foram se sentindo mais a vontade, os discursos foram adquirindo maior fluidez e os entrevistados menos preocupados com aspectos formais da linguagem.

4.7 O FORÇOSO ABANDONO DA ESCOLA

Os sujeitos falam a partir de uma determinada realidade material, cultural, social específica. Ao ouvir as falas dos estudantes os discursos aparecem. Estes vivenciaram dificuldades diversas, relacionadas a contextos sociais desfavoráveis, que os levaram ao forçoso abandono da escola em algum momento de suas vidas. Apresento abaixo um pouco sobre cada participante e algumas de suas falas.

Domingas, estudante da escola do Guará, trabalha como empregada doméstica, 48 anos, nasceu em São Domingos-Maranhão, de religião evangélica, é separada e tem 02 filhos. Relata como causas da sua não permanência no ambiente escolar, o autoritarismo do pai, as condições materiais escassas. Fala do ressentimento pelo fato do pai tirá-la da escola. Fala em nome de um eu coletivo ao se referir “a gente”, demonstrando que não era somente ela que sofria as represálias de um pai que queria os filhos para o trabalho e não para a escola. A ordem era suprir às necessidades básicas e imediatas da própria sobrevivência. Diz ela:

Estudei, mas a gente estudava um mês, e o pai tirava a gente. Tinha que trabalhar né, não tinha condição mesmo. Qualquer coisinha ele zangava e tirava a gente da escola, pra poder ajudar. A gente passava dois, três anos, na escola, aí qualquer coisinha ele tirava a gente da escola. Tinha que trabalhar mesmo. Por isso! (Domingas, 48 anos, se considera morena).

Batista, 32 anos, nasceu em Guaraciaba do Norte, estado do Ceará. É casado, possui três filhos, de religião católica. No seu discurso ele sempre enfatiza a imagem de homem trabalhador, ressaltando o quanto já trabalhou na vida e ainda trabalha. Começou a estudar aos 11 anos, mas logo se viu obrigado a largar a escola para ajudar a família. Criou-se em ambiente de roça e a escola era bem distante, o que dificultava o acesso à mesma. Diz ele:

A primeira coisa que me levou a interromper foi o trabalho, para poder ajudar os meus pais. Comecei a estudar com 11 anos. Eu ia com uns colegas. Era no sítio, a escola era longe pra caramba (...) Eu trabalhava né, cuidava de gado, cuidava de 15 cabeças de gado sozinho. Com 12 anos trabalhava o tanto de homem, na enxada, roçado. Nossa na minha vida, assim, a gente fica até assim emocionado, por que eu já trabalhei tanto, trabalhei tanto pela idade que eu tenho 32 anos. Não é qualquer um, trabalhei na minha vida e não foi pouco não. (Batista, 32 anos, se considera moreno).

Daniel, 26 anos, nascido em Campo Maior, estado do Piauí, de religião católica, veio para Brasília a convite do cunhado, em busca de melhores oportunidades de estudo e trabalho. Disse que trabalha de lavador de carros, operador de caixa e faz trabalho extra de garçom nos finais de semana. Fala da solidão que sentiu ao chegar a uma cidade onde não possuía vínculo com quase ninguém. Fala da sua motivação ao se relacionar afetivamente com uma pessoa na escola. A escola para Daniel é um lugar não só de aprendizado, como de interação e ampliação do seu círculo social.

Interrompi os estudos por causa de trabalho, trabalhava muito, não tinha tempo para estudar, não batia os dois juntos. Comecei a trabalhar com 10 anos. Quando eu cheguei em Brasília comecei a trabalhar e já tava ficando triste querendo voltar pra minha cidade. Aí eu encontrei uma pessoa e comecei, quer dizer comecei primeiro, conheci ela aqui no colégio, aí pensei quer saber vou estudar. (Daniel, 26 anos, se considera moreno).

Antônio tem 41 anos, nasceu em Diamantina, estado do Mato Grosso, é católico, possui uma filha e é separado. Tem profissão de eletricitista, mas atualmente está desempregado. Durante todo o processo da pesquisa percebi Antônio bem desanimado, talvez, em função do momento difícil que vivenciava. Morando de

aluguel estava preocupado com os compromissos financeiros. Quase no final do semestre ele pediu transferência para outra escola no estado de Goiás. Antônio foi morar com a mãe, pois não havia conseguido nenhum emprego e não tinha mais condições de pagar o aluguel. Antônio é um estudante introspectivo. Sua infância foi muito sofrida. Este relatou que durante muitos anos foi morador de rua e trabalhou em uma igreja católica:

Eu não tive oportunidade de estudar por que meu pai era muito ruim para nós né!. A gente não teve essa oportunidade de estudar. Eu saí de casa tinha 08 para 09 anos de idade e aprendi muitas coisas na rua, não mexi com coisas de ninguém, sofri muito. (Antônio, 41 anos, considera-se pardo)

Solange, 38 anos, vive em união civil estável, mãe de 04 filhos, trabalha como ajudante de cozinha em um restaurante, de religião católica. Teve filhos muito jovem e os conflitos com o marido deixou marcas dolorosas em sua vida relacionadas a opressões de gênero. Disse ela: “Homem demora mais para amadurecer do que a gente né! E aquilo ali, eu de resguardo e o marido aprontava todas, então, aí eu fiquei assim, mas um dia eu melhora”.

Solange alegou que não gosta de estudar, disse que a sua memória não é muito boa e que tem quadro de depressão e toma remédio controlado. Quer muito tirar a carteira de motorista. Afirmou que já sabe dirigir, mas não consegue passar na prova escrita. Ela voltou a estudar por que prometeu para os filhos que vai ajudar os netos no dever de casa e buscá-los na escola. Solange parece que retorna ao ambiente escolar, mas em função dos filhos do que para si própria. Diz Solange:

Eu parei os estudos comecei a namorar e pra falar a verdade eu nunca gostei de estudar, até que meus filhos me passam na cara de vez em quando, eu pegava na orelha deles. Quer dizer pegava, por que agora menor só é a minha de 16 anos que esta no segundo ano, mas os outros já terminaram todos. Eu pegava muito no pé deles, então eles falavam pra mim, “nossa mãe, a senhora nem estudou, mas a senhora pega no nosso pé, que deus me livre, por que a senhora não estuda então já que a senhora gosta tanto de estudar?” Mas na verdade eu não gosto de estudar. (Solange, 38 anos, se considera parda).

João Daniel tem 15 anos, estudante, nascido em Brasília-DF. O silenciamento é algo recorrente no diálogo, principalmente no tocante à questão étnico-racial, tema em que não se sente à vontade para falar. Ele não quer muito falar de si. Trata-se de um estudante com histórico de envolvimento com drogas e em vulnerabilidade social. Ele e a família moravam em uma “invasão” próxima ao supermercado

Carrefour. Diz que parou de estudar um tempo, pois, sua mãe ficava mudando constantemente, devido não terem moradia fixa, fato que atrapalhou o prosseguimento dos seus estudos. Falou da dificuldade relacionada ao dinheiro para ir a escola, muitas vezes tendo que ir caminhando uma longa distância, em mata escura. Fui gradualmente tentando construir uma relação de confiança com o mesmo no decorrer do processo, mas houve pouca receptividade por parte deste estudante. Uma de suas falas foi: “Por que a minha mãe ficava só se mudando, aí atrapalhou muito os meus estudos. Agora ela parou lá, aí agora eu vou estudar.” (João Daniel, 15 anos, se considera moreno).

Caio, de 17 anos nasceu em Teresina, estado do Piauí, é estudante apenas. Disse ser de religião evangélica. Mostrou-se tímido durante o diálogo, falou de sua depressão, motivo pelo qual interrompeu os estudos. Relatou também que durante um tempo tomou remédio controlado e ficou em casa se recuperando. Ele fala bem pouco e suas respostas são bem breves. A figura da mãe parece ser bem representativa na sua vida. Uma de suas falas é assim: “A depressão me levou a sair da escola. Eu esqueci tudo, tive que começar do zero. E estou começando agora. A minha mãe me fez voltar e a vontade de estudar.” (Caio, 17 anos, se considera moreno).

Carlos, 64 anos, é casado, tem 06 filhos, nasceu em Cristópolis, estado da Bahia, é católico, profissão pedreiro. É autônomo, e colocou as dificuldades relacionadas ao fato de muitas vezes não surgir serviço e ficar parado sem fonte de renda. Disse que chegou a Brasília, aos 17 anos, muito imaturo. Falou sobre ter sentido falta de um alguém para orientá-lo a estudar. Logo se casou e teve filhos, ainda jovem. Carlos lamenta o fato de ter perdido oportunidades de emprego por não saber preencher uma ficha cadastral com os seus dados. Uma de suas falas foi assim:

Lá só era fazenda, não tinha escola. Hoje em dia tem né! Só que quando eu vim pensar em estudar, já foi tarde. Não era pra eu tá estudando mais, se eu tivesse pensado mais... O negócio que eu também, o cara assim. Vamos supor, vamos dizer assim, o cara matutão, não tem uma pessoa experiente, prá dizer “vai estudar!”. Fui namorar cedo, eu fiz filho cedo. O meu mais velho tem 30 anos, só que eu tenho 03 filhos formados, tudo com curso superior. (Carlos, 64 anos não soube dizer sobre sua raça/cor).

Ao falar sobre suas vidas, noto o uso recorrente do **eu** no discurso de alguns sujeitos. Demonstrando como os mesmos, se posicionam como pessoas

“batalhadoras”, que de alguma forma se mobilizaram em busca de superação das circunstâncias adversas, que lhes foi apresentada já na fase da infância. “Eu com 12 anos trabalhava o tanto de homem, na enxada, roçado. Nossa na minha vida, assim, a gente fica até assim emocionado, por que eu já trabalhei tanto”.

Aqui a relação entre texto e sociedade se apresenta mediada. Estes discursos comprovam a baixa oportunidade e as desigualdades sociais e raciais, de sujeitos não brancos. Considerando uma conjuntura histórica mais ampla, esses são os sujeitos que trilham caminhos truncados, não possuindo as mesmas oportunidades e acesso aos bens sociais de grupos socialmente privilegiados historicamente. Tiveram que trabalhar desde muito cedo, não viveram uma fase da vida chamada “infância”.

Nessas circunstâncias não há como dizer que as oportunidades são as mesmas para todos. Não se pode falar em mérito se pessoas nascem em contextos completamente desfavoráveis e permeados de barreiras sociais e étnico-raciais, que limitam a possibilidade de ascenderem socialmente. Como não dizer que a questão social nada tem haver com a questão étnico-racial, se a maioria destes sujeitos são não brancos? Estas e outras reflexões surgem no contato com estes discursos dos estudantes da escola do Guará.

A dominação classista, sexista e racista, por exemplo, são dimensões dessa hegemonia, que trabalha de forma sistêmica para a manutenção do poder em detrimento de outros grupos. Os discursos dos sujeitos desta pesquisa, a partir de suas historicidades corporificam palavras vivas, e as marcas da labuta de toda uma vida. Uma vida de lutas. Cansaço e esperança nos olhares e toda uma conjuntura histórica, social, cultural e política impregnada em cada palavra.

Nos discursos dos estudantes percebe-se que estes trazem uma visão romantizada em relação à escola. Os estudantes da 4^o etapa, em sua maioria, quiseram muito um dia estudar, estarem no espaço físico da escola. Então, carregam em seu imaginário a representação da escola como um espaço ideal sem conflitos e, o professor como uma figura emblemática. Aquele que vai lhe dar o conhecimento pronto e acabado que ele não teve acesso outrora. Tudo o que (a) professor (a) diz soa como verdade legítima. Nessa perspectiva os estudantes não se percebem como sujeitos de um processo dinâmico de construção coletiva e sim como objetos passivos e meros receptores.

4.8 RACISMO E ESCOLARIZAÇÃO

Entre os sujeitos desta pesquisa, a escola é representada como um espaço aparente de harmonia racial. Se existem conflitos étnico-raciais ou são naturalizados ou são tidos como problemas isolados e casos específicos. Em muitas escolas públicas a diversidade étnico-racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para a formação dos estudantes. No contexto da escola do Guará, o mito da democracia racial se fez presente nas falas dos estudantes.

O mito da democracia racial favorece o grupo dominante. Van Dijk (2008) acredita que se as lideranças políticas e a mídia se recusam a reconhecer a existência de um problema grave, não haverá debates amplos e nem mudanças da opinião pública e nenhuma modificação no sistema de relações de poder. Na perspectiva dos discursos dos estudantes, a escola estaria imune a situações de conflitos étnico-raciais e à reprodução do racismo, configurando-se em um espaço de “harmonia racial”. Certos (as) estudantes percebem que pode ser que haja racismo na escola, mas trata-se de casos isolados de professores (as) racistas, não concebendo o racismo como um problema sistêmico e estrutural da sociedade, refletido no sistema educacional brasileiro.

Assim, quando perguntados sobre situações que reforçam o racismo na escola, os mesmos respondem: “Não percebo na escola”, diz Domingas. Ou, “ter tem, mas não todas, nem todas têm. No meu conviver, que já estou aqui na escola, ainda não enxerguei isso aqui não.” Disse Antônio. Outro estudante, Caio, diz, “eu não percebo o racismo na escola. Por aqui todo mundo brinca, eu não vejo”.

A estudante Solange diz o seguinte:

Às vezes nem tanto, mas às vezes até os professores têm. Não tô falando da senhora, mais têm muitos que sim. Os próprios professores têm. Não muito na escola tem isso por que educação a respeito do racismo... Por que os próprios professores são. Muitos e muitos. O que eu falo, também é tipo assim trabalhar muito com as crianças. Isso vai ser futuro... As crianças vai ser o futuro se quisermos acabar com o racismo um dia. (Solange, 38 anos, se considera parda).

Poucos estudantes demonstraram em seus discursos, já terem trabalhado com temática étnico-racial em suas vivências escolares. Mesmo possuindo legislações, diretrizes curriculares específicas a respeito do tratamento pedagógico e

político do tema. Observo que a abordagem ao assunto ainda não é uma realidade na EJA da escola do Guará. A partir desse dado, pode-se pensar nessa questão de modo mais abrangente. Alguns tiveram contato com a temática de forma isolada e fragmentada, não assumindo um caráter contínuo a partir de suas vivências concretas.

De uma forma geral, os estudantes em suas falas reconhecem a importância de se estudar o tema. O silenciamento e a invisibilidade é algo que está implícito no discurso dos estudantes no contexto escolar, apesar de alguns esforços individuais de alguns poucos professores (as) em dar visibilidade para a questão. A discussão sobre essas questões não tem chegado à EJA de forma crítica e problematizadora. Eis o grande desafio. Levar o diálogo multirracial, intercultural às escolas.

A partir da sua vivência escolar, o estudante Antônio coloca em sua fala o discurso de que já teve contato com o assunto. Ele disse que uma professora lhe passou um conteúdo sobre a temática étnico-racial, fazendo referência à lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro brasileira. Diz ele:

Nois já estudamos uma matéria sobre o negro aqui na escola. Quando começou aquela lei mil seiscentos e alguma coisa. Um negócio assim. Eu não me lembro a data. A professora passou uma matéria para nois... Vou até olhar no caderno. É importante sim estudar isso, por que quanto mais a gente estuda essa história, assim, poucos vão reconhecendo essa história né!? E, ainda vai sempre tá continuando esse racismo você estuda sobre isso... Você tá vendo isso. Mas assim, você vê isso aqui, às vezes um colega daqui da gente, às vezes não enxerga isso. (Antônio, 41 anos, se considera pardo).

Solange em sua fala revela que a temática étnico-racial deve ser visibilizada principalmente na escolarização das crianças pequenas. A estudante em seu discurso nega-se como sujeito de aprendizagem que aprende, reaprende, desconstrói, reconstrói, significa e ressignifica ao longo da vida:

Na escola... Assim, de quando eu tô estudando aqui eu acho que a professora Carla já falou sobre isso. A professora Fernanda e a senhora muito... A professora Fernanda fala muito sobre isso, de racismo. A professora Carla. Só a professora que eu tô agora, acho que ela já falou uma ou duas vezes, eu não me lembro. Acho importante por que quanto com a gente que já está na terceira idade... Como é que na segunda idade... E com as crianças por que as crianças é que mais precisam, por que elas estão começando agora, então cortar isso agora, por que no futuro a gente vai ter crianças boas. Crianças que, vamos acabar mais com esse racismo,

por que, o que vai fazer nois acabar com esse racismo no futuro vai ser isso, educar as crianças e ensinar isso pra eles. (Solange, 38 anos, se considera parda).

4.9 DISCURSOS DE NEGAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

O ideal de branqueamento ainda está vigente e muitos não se consideram como negros (as) e querem disfarçar elementos da negritude. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso diante das relações injustas e opressivas que se estabeleceram historicamente na sociedade brasileira. O pardo e o mestiço estão nesse liame entre a identidade negra e a branca, e, o sentimento de recusa das características étnico-raciais do negro, fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco. Isto foi observado, de um modo geral, nas falas dos estudantes.

É comum observar dispositivos retóricos que os sujeitos utilizam para falar da sua raça/cor. Falas como “bem moreno”, “bem moreno mesmo”, ou “meus familiares são bem moreninhos”, “bem moreninha mesmo”. Ou ainda, “meu pai era mais escurinho”, “bem morenãõ mesmo”. A cor negra apresenta-se repleta de eufemismos e abrandamentos semânticos. Isto revela, nos discursos, “maneiras suaves e delicadas” de expressar que são negros (pretos e pardos). Há uma tensão em falar a palavra *negro* devido a carga negativa embutida na mesma. Então, apropriam-se da palavra *moreno* como fuga à condição de uma identidade negativamente representada.

A fala da estudante Solange revela diversos rodeios para falar sobre o racismo, mostrando uma visão corriqueira sobre o assunto. A confusão entre racismo e preconceito é expressiva, pois determinadas formas de preconceitos não são necessariamente manifestações de racismo. Deve-se levantar a questão que pode haver sim a possibilidade concreta de sobreposições de formas de opressão envolvida entre raça e outras categorias. Diz a estudante:

Ah professora, tem tanto! Tem muito racismo, quando a pessoa ser negra, hoje até a pessoa ser gorda, muitas vezes não é nem culpa que a pessoa seja gorda. Às vezes ela tem um distúrbio né! Ver uma pessoa gorda e ficar criticando, falando alguma coisa pra mim é racismo. Eu acho muito também sabe o que, mendingo... Tem gente que tem tanto pavor de mendingo, que chega na rodoviária tem aquela pessoa mendinga.. Eu, a minha religião é católica, mas eu também sou muito prá espírita. Eu acho que a pessoa vem prá esse mundo, ele tem que vir cada vez melhor. A opinião sobre as pessoas, amar o próximo como a ti mesmo. Não é por que vou amar a senhora

que é limpinha, se a senhora ter algum tipo de problema e querer cair daquele jeito, de um dia pro outro a senhora ficar fedendo e daquele jeito lá. Eu não olho as pessoas que estão ali como um bicho ou um trem de outro mundo não! Eu olho como um ser humano que tem carne, igual a gente, com sentimento do mesmo jeito. O que eu não sou chegada mesmo, professora é em malandro e bandido! Por que eles estão ali por que eles querem. Porque eles cansam de estudar, e a droga, depois que entrou naquele mundo, a pessoa vai e entra por que quer entrar, por que quer. Agora pegar um pai de família, que tem uma filha ali, tem dois, três, a casa cheia. Sai de manhã pra trabalhar, dar o pão de cada dia, as pessoas virem, vir um bandido daquele! Isso aí eu não gosto, tenho muito trauma de bandido eu não gosto. Eu prefiro isso aí sim, eu excludo. Eu vejo assim, aqueles mendigo da rua, da rodoviária, ele não está noiado. Eles usam a porcaria deles, eles não estão noiado. É por que é daquele jeito as vezes, tem muita perturbação na vida e vira mendigo, as vezes bebem, a família não quer perto, aí da depressão mesmo, faz com que a pessoa caia naquele mundo ali. Então eu trato eles normal, eu não sou de ter amizade, mas se eu ver alguém maltratar eu não gosto eu não gosto. Agora bandido já é diferente, o bandido só anda bonito, de tênis de marca de boné de marca, são inteligentes, andam bem arrumado, relógio, mendigo não, usam aquelas roupas. Então é isso, e é racismo! Racismo é muitas coisas, vou passar a noite aqui falando, é preconceito. (Solange).

A fala do estudante Batista traz um pouco da ideia de vários racismos existentes, ele faz associação ao *bullying*, que é uma agressão que envolve ameaças de ordens diversas, não necessariamente apenas a atos ligados ao racismo em si. Observo que o discurso na ordem do senso comum possui também implicações ideológicas, pois colabora para uma não elaboração crítica da questão, um pensamento ingênuo, e uma “banalização do racismo” que nega as particularidades desse fenômeno. Cada forma de preconceito possui particularidades específica, e construções diversas, no caso do racismo, o mesmo possui uma dinâmica que se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e inclusive ódios, mesmo quando inconfessos, infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural.

Tem hora eu acho que o racismo pra mim, já vem do governo. Vamos supor se eu tenho o meu filho que é negro, tem outro branco ali do lado, por que que vai ter cota pra ele fazer faculdade, ele não passou pelos estudos dele, o branco também não passou! Não que ele seja melhor, quem passou, passou, não precisa, eu fico assim. Não dá pra entender, botar cota só por que o cara é negro, eu disse gente, sei lá pra mim o preconceito já vem do governo mesmo. Vem é deles lá mesmo. (Carlos).

O discurso de Carlos reflete uma dimensão intertextual, ao se referir à política de cota para negros. Mesmo que implicitamente Carlos, reproduz um discurso

hegemônico bastante comum a pessoas contrárias às políticas afirmativas de recorte racial. Para essas pessoas as ações afirmativas são vistas como uma forma de discriminação oposta e então uma forma de desestabilização e afronta à hegemonia branca.

A ausência do olhar histórico sobre as desigualdades raciais leva a uma crença que a política de cotas é um privilégio concedido aos negros, e mais, que atesta incapacidade do (a) negro (a) em conseguir seus objetivos por esforço próprio. Então, há um movimento de reversão, o grupo branco se coloca em uma condição de vítima, alegando que com esse tipo de política, seus direitos são expropriados. O discurso meritocrático está presente, e reproduz a ideia de que a pessoa para conseguir alguma coisa basta “correr atrás”, adquirir através do seu esforço pessoal conhecimento e competência. Tudo seria uma questão de mérito próprio, desconsiderando completamente o contexto desigual em que a maioria da população negra está situada socialmente.

Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos (FAIRCLOUG, 2001, p.13). Notícias sobre racismo, por exemplo, geralmente reproduzem atitudes e ideologias dominantes, invisibilizando e deslegitimando completamente a o discurso de quem vivencia na pele a crueldade do racismo.

Carlos reproduz um discurso de grupos privilegiados socialmente, que não querem de forma alguma compartilhar espaços de poder, visando a manutenção de privilégios. Van Dijk (2008) afirma que as elites desempenham papel central na reprodução do racismo, por causa do seu acesso às formas mais influentes do discurso público: meios de comunicação de massa, política, educação, pesquisa, burocracias exercendo um controle mais significativo nesses meios.

Terminado os trabalhos de entrevistas, e tendo já coletado material para elaborar um segundo momento da pesquisa, construímos o projeto das oficinas pedagógicas, nosso projeto interventivo.

4.10 PESQUISA-AÇÃO: AS OFICINAS COMO UMA PROPOSTA DE TRABALHO CONSTRUÍDA NO COLETIVO COM AS DEMANDAS DA REALIDADE

De início, realizei algumas entradas informais na turma da 4º etapa, assim como estabeleci diversos contatos fora de sala de aula, a fim de estreitar o vínculo

com os estudantes e discutir a proposta interventiva, que necessitava primeiramente da adesão e da implicação dos mesmos. Primeiro quis conhecê-los melhor, criando um ambiente favorável. Assim, através dos diálogos estabelecidos, falei um pouco da minha historicidade e engajamento com a temática proposta. Muitos deles já me conheciam na figura de coordenadora pedagógica, entretanto, não queria estabelecer relações de poder vinculadas a minha atribuição exercida na escola.

As entrevistas e as falas iniciais dos estudantes em relação a temática étnico-racial foram fundamentais. Coloquei como essencial, primeiramente, a imersão nos discursos dos estudantes sobre o que pensavam, vivenciavam e sentiam sobre o assunto. A partir daí busquei trabalhar com esses elementos vivos da sua realidade. Essa foi a proposta dos temas recortados para a materialização das oficinas.

Aos poucos fui demonstrando a pertinência do assunto relacionado a temática étnico-racial para todos, assim como a importância de um espaço onde pudéssemos desenvolver melhor os aspectos relacionados a leitura, interpretação de textos, escrita e debate de ideias, exercitando o senso crítico e a capacidade de voz ativa. Assim gradativamente construímos uma relação respeitosa, amigável, me posicionando como colaboradora na mediação das atividades pedagógicas. O retorno era algo recíproco, não gostaria de forma alguma que os estudantes se sentissem “usados” ou “objetificados” apenas para finalidades de pesquisa investigativa. Nas trocas estabelecidas, o crescimento seria de todos, ganharíamos nesse processo, pois eu apesar de mediadora coletiva estava também na condição de sujeito de aprendizagem.

Dentre as atividades realizadas uma possibilitou que os estudantes falassem um pouco de si, dos seus projetos e aspirações de vida. A dinâmica do “Autorretrato Desenhado” permitiu a apresentação da turma, propiciando uma autorreflexão individual de quem se apresentava. Essa atividade visou trabalhar, sobretudo o autodesenvolvimento, a autoconfiança e a autoestima. As oficinas iriam requerer, sobretudo o dessilenciamento das vozes de todos eles.

Essa atividade durou cerca de 30 minutos. Coloquei sobre a mesa diferentes desenhos impressos em folhas, canetas, giz, e os estudantes, livremente, escolheram desenhos com os quais se identificassem. Caso quisessem poderiam colorir o desenho de uma forma que se autorretratassem e do lado escreveram frases que representassem o seu lema de vida, valores, algo que gostariam de receber, metas que desejassem alcançar, dentre outras coisas

importantes em suas vidas. Ao final pedi que falassem cada um sobre a frase escrita. Alguns falaram mais que outros, mas considerei um bom exercício inicial. Percebi que a maioria dos estudantes que participaram da atividade, não pegaram os desenhos que possuíam pessoas com características do fenótipo negro.

4.11 ACORDO DE INTERESSES ESTABELECIDOS COM A TURMA

Antes das oficinas propriamente ditas, houve a participação de todos os envolvidos na formalização do acordo das realizações das atividades, onde todos teriam um compromisso. Consensualmente ficou estabelecido que, na qualidade de estudante-pesquisadora-colaboradora, estaria semanalmente com o grupo, mediando oficinas pedagógicas na turma de 4º etapa/1º segmento. Foi acordado com o coletivo da turma que caso alguma professora regente se ausentasse, eu desenvolveria a oficina também no dia e horário da mesma.

As oficinas foram construídas coletivamente de acordo com alguns elementos que a imersão no campo e dialogicidade com os sujeitos trouxe-me à partir das entrevistas iniciais e das suas falas. Nesse ínterim vários sujeitos, de forma processual, foram convidados a se envolverem na corporificação da proposta. A contribuição dos docentes deu-se no sentido de proporem que a interface do trabalho se desse no campo da língua portuguesa e na turma da 4º etapa.

As oficinas eram flexíveis e não foram concebidas de maneira rígida e estática, possuindo uma dinamicidade peculiar. No quadro de um planejamento mais geral, algumas oficinas foram realizadas primeiras que outras, muitas vezes em decorrência da necessidade e da pertinência de determinados assuntos recortados, que iam emergindo como mais urgentes do que outros, dentro do universo da temática étnico-racial. Em alguns momentos houve também mudanças em relação às atividades propostas, quando era percebida uma baixa receptividade a determinada dinâmica proposta e a algumas sugestões dos próprios estudantes.

As ações coletivas caminharam para a construção de uma proposta pedagógica de intervenção, ou seja, um plano de ação para inserir a questão étnico-racial no cotidiano escolar, respeitando as peculiaridades do ensino do jovem e do adulto, que difere substancialmente do ensino da criança por exemplo. A ideia era apresentar um pensamento negro em educação e uma pedagogia multirracial para dialogar com a pedagogia escolar e com o pensamento educacional.

Acredito que a proposta das oficinas interventivas dialoga, sobremaneira, com a perspectiva da metodologia da pesquisa-ação de caráter interventivo. A intenção era abarcar alguns temas relativos à temática étnico-racial, respeitando as peculiaridades e as demandas do universo do jovem e do adulto. As problemáticas em torno da questão étnico-racial não foram estabelecidas à priori. Esta pesquisa buscou atender as demandas desta realidade em específico.

A experiência de vida e o que o estudante já sabia foi o ponto de partida do processo, na tentativa de viabilizar pedagogicamente a educação das relações étnico-raciais. A educação das relações étnico-raciais na EJA necessita de uma linguagem comum e de elementos que façam parte do universo vivencial desses sujeitos. Acredito que no tocante a EJA, o campo metodológico étnico-racial, encontra-se em construção, na medida em que vai descortinando possibilidades do ensino desta temática nesta modalidade.

Inicialmente eu havia pensado na questão da produção textual, como um dos materiais de análise empírica da pesquisa, entretanto, essa delimitação, ficou prejudicada devido ao tempo negociado com o coletivo da escola para a realização das oficinas, fixado em no máximo 50 minutos, tendo em vista as demais atividades pedagógicas dos estudantes.

As atividades relacionadas à leitura, interpretação, discussão e debates de ideias demandavam bastante tempo, o que acabou comprometendo a questão da produção escrita. Em uma das oficinas foi pedido uma produção textual a partir de uma reportagem veiculada intitulada “chega de racismo”. A escrita estaria orientada para ênfase sobre estratégias e caminhos para enfrentamento do racismo na sociedade brasileira. Como a questão da interpretação, debate e socialização de experiências requer tempo expressivo, não houve tempo da realização da produção do texto em sala de aula. A tarefa ficou como dever de casa, mas não foi cumprida. Alguns relataram as dificuldades relacionadas ao tempo, pelo fato de trabalharem o dia todo. Entretanto uma estudante trouxe-me o seu texto escrito. Percebi que se tratava de um texto copiado de uma outra fonte.

Assim a questão da análise textual da escrita dos estudantes, foi descartada, tendo por base às dificuldades dos estudantes em relação ao domínio pleno da leitura e da escrita, o tempo limitado concedido às oficinas e a inserção inicial ao tema étnico-racial, quando a partir de então, tiveram uma primeira imersão no

assunto, entrando em um processo de familiaridade preliminar de forma sistematizada.

As oficinas, apesar de gravadas, inviabilizaram a análise mais sistemática dos discursos nesse espaço, considerando as recorrentes falas contínuas e paralelas que iam surgindo no calor do debate interativo. Não deixo de frisar que alguns discursos surgidos no decorrer das oficinas, foram registrados e transcritos como importante material reflexivo e crítico.

4.12 APONTAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DAS OFICINAS

No processo da pesquisa, e principalmente durante as entrevistas, observei a dificuldade e o embaraço do grupo de estudantes, sujeitos da pesquisa, de atribuir a si um pertencimento étnico-racial. Considerado algo emblemático, por estar justificado por toda uma questão histórica, cultural, social e política.

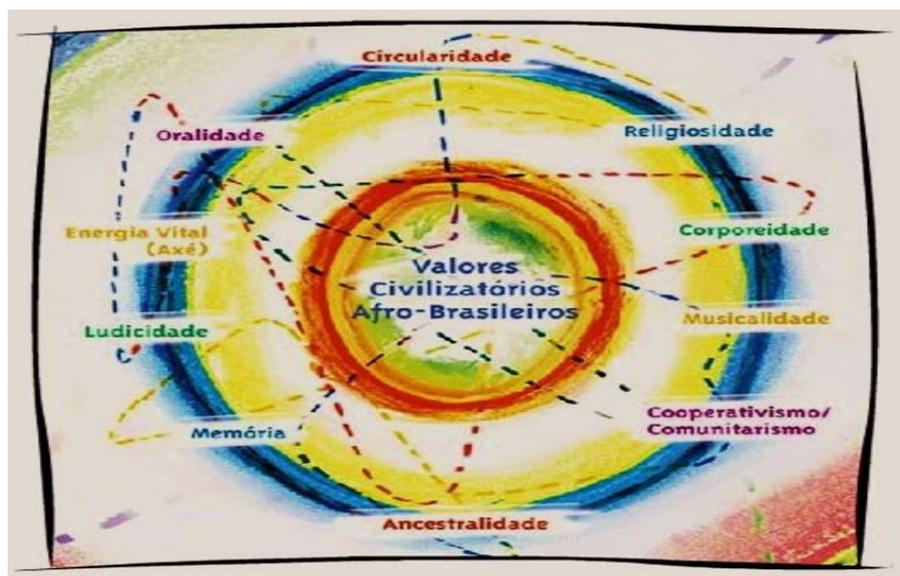
De imediato percebi que a discussão sobre questões étnico-raciais não tem chegado à EJA de forma crítica e problematizadora. Eis o grande desafio, que se descortinou à minha frente, levar o diálogo multirracial, intercultural às escolas significa reivindicar o direito desses saberes silenciados a entrarem no núcleo rígido dos conhecimentos selecionados e legitimados como únicos.

Vale ressaltar que em decorrência da limitação temporal que uma pesquisa de mestrado impõe, as ações e experiências pedagógicas são de caráter preliminar, onde poderemos perceber erros e acertos. A proposta inicial seria buscar compreender repercussões advindas na introdução do ensino das relações étnico-raciais na EJA em um espaço-tempo não prolongado, possibilitando apenas reflexões e proposições inacabadas.

O pequeno tempo disponível para as oficinas limitou bastante as atividades planejadas, muitas vezes não dando tempo para concluí-las totalmente. Há que se levar em consideração que os estudantes da EJA, precisam de um tempo maior para atividades de leitura, interpretação de texto e realização de determinadas atividades, dada às dificuldades que apresentam, justificáveis pelo tempo passado fora da escola. Como os estudantes possuíam atividades planejadas com seus professores (as) regentes, não me foi possível um tempo maior que o desejado.

Priorizei linguagens pedagógicas na perspectiva de alguns elementos da cosmovisão africana ressignificada no Brasil, seus valores e formas de se conceber o mundo são uma grande contribuição. Tentei um diálogo entre essa cosmovisão e os conteúdos curriculares da língua portuguesa com a interlocução no ensino da educação das relações étnico-raciais.

Figura 12 – Modos de interagir



Fonte: Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Elementos como oralidade, musicalidade, circularidade, memória, ludicidade foram eixos que perpassaram a proposta de educação das relações étnico-raciais na EJA, na tentativa de que esse ensino, fosse também prazeroso ao propor novas linguagens pedagógicas. Os estudantes jovens e adultos chegam bastante cansados da escola, e penso que mudanças metodológicas dinâmicas e interativas tendem a motivá-los.

De uma forma geral observei que os estudantes não possuíam muita vivência em relação a espaços de discussão e debate de ideias. A proposta de colocar todos em forma de círculo também foi algo novo para eles. Mudar a forma tradicional do espaço físico causou certo desconforto inicial, logo diluído, no calor das trocas realizadas. Quando cheguei à sala de aula e pedi para que juntos formássemos um círculo com as cadeiras, gerou um pouco de estranhamento, aos poucos fui convencendo-os que olhar um para o outro seria fundamental para o bom resultado

da nossa atividade. A circularidade é algo nos dá a ideia de troca, comunhão, horizontalidade, ideal para a perspectiva que este trabalho sustenta.

Refliço que o trabalho sistematizado e o compromisso educacional e político com a educação das relações étnico-raciais, pode ser desencadeador de um processo de construção do sentimento afirmativo de pertencimento étnico-racial, que tem como mote questões subjetivas, culturais, políticas, ideológicas dentre outras dimensões envolvidas. Esse sentido de pertencimento torna-se essencial no enfrentamento das relações opressivas e desiguais da nossa sociedade brasileira. Aos não negros (as) ter contato com questões da comunidade negra é igualmente relevante, no movimento de valorizar e respeitar as pessoas negras, sua cultura e sua história, promovendo relações mais justas e igualitárias.

4.13 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

4.13.1 Oficina 01 - Eixo temático: O que é racismo, preconceito, discriminação?

No dia 27/05/2016, sexta-feira, às 20h40min, logo após o horário do intervalo, estavam presentes 06 estudantes para a realização da oficina proposta, que durou cerca de 50 minutos. O objetivo desta oficina foi elucidar e discutir o conceito de racismo, preconceito e discriminação com base nas narrativas dos estudantes sobre a questão étnico-racial. Foi escrito no quadro os conceitos de racismo, preconceito e discriminação e foi explicado detidamente cada um, esclarecendo dúvidas e questionamentos. Foi entregue para cada estudante, uma ficha com uma narrativa digitada.

Cada estudante realizou a leitura em voz alta para todos (as) ouvirem. Juntos discutimos a situação narrada pelo estudante, identificando a presença e/ou ausência de racismo, preconceito e discriminação, esclarecendo a natureza de cada termo e suas distinções. Nessa oficina os estudantes puderam desenvolver a linguagem oral, capacidade argumentativa e o debate a respeito dos conceitos trabalhados. Durante minhas explicações foram surgindo algumas falas. Um dos estudantes disse:

Professora, no mercado que trabalho, tinha dois africanos lá. Aí os meninos quando eles chegava, eles costumava vestir camisa preta, e o pessoal lá falava, rapaz por que você não vem com camisa branca,

pra eu poder te conhecer direito. Ele não pode ir de camisa preta por quê? (Daniel).

A ideia principal desta oficina em específico seria elucidar e discutir aspectos conceituais de racismo, preconceito e discriminação. A base deste trabalho seriam as próprias narrativas dos estudantes apreendidas em entrevista inicial, onde foram questionados sobre a questão étnico-racial com base em suas experiências vivenciais, resultando no relato de opiniões e experiências.

Foi constatado, após uma breve análise das narrativas, que alguns estudantes confundiam a relação entre esses termos ou não possuem uma noção conceitual do termo racismo. O que demonstra estarem baseados em uma visão pouco profunda sobre o assunto. Como mostram narrativas de alguns estudantes quando questionados sobre o que eles entendiam por racismo, retirei as seguintes falas:

Ah professora, tem tanto, tem muito racismo, quando a pessoa ser negra, hoje ate a pessoa ser gorda, as vezes não é nem culpa que a pessoa seja gorda, as vezes ela tem um distúrbio né! (...) Ver uma pessoa gorda e ficar criticando falando alguma coisa pra mim é racismo. (...) Racismo é muitas coisas. Vou passar a noite aqui falando, é preconceito. (Solange).

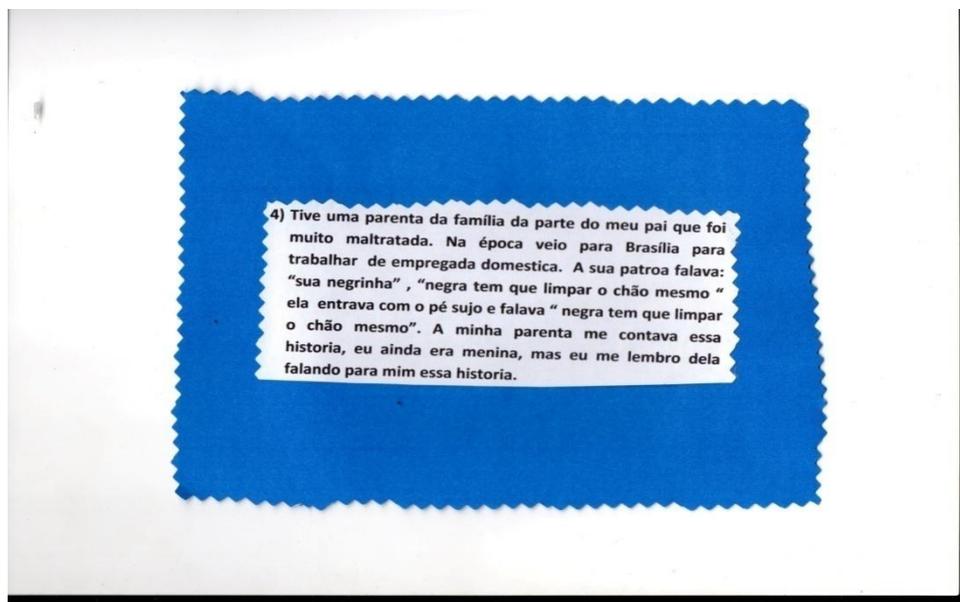
Tem hora eu acho que o racismo pra mim, já vem do governo. Vamos supor se eu tenho o meu filho que é negro, tem outro branco ali do lado, por que que vai ter cota pra ele fazer faculdade, ele não passou pelos estudos dele, o branco também não passou, não que ele seja melhor, quem passou, passou, não precisa, eu fico assim, não dá pra entender, botar cota só por que o cara é negro, eu disse gente, sei lá pra mim o preconceito já vem do governo mesmo. Vem é deles lá mesmo. (Carlos).

Minha compreensão por racismo é a pessoa não ver o que esta enxergando por que cor e raça assim, acho que é no meu entender, é a gente todos somos humanos né! Tô falando da raça humana né! Então a pessoa não quer enxergar aquela pessoa como ser humano. Isso para mim, acho que é um racismo né! Igual a gente que é adulto que está tentando aprender a ler e a escrever. (Antônio).

Os fragmentos das narrativas foram cuidadosamente transcritos e digitados por mim. Com o cuidado de serem fidedigna às situações narradas, no entanto, como a atividade seria de leitura, interpretação e discussão, cuidei na parte da

organização textual e encadeamento das ideias, para que os estudantes, pudessem ter melhor clareza e fluência na leitura realizada.

Figura 13 – Exemplo de texto de formato de utilizado na oficina



Fonte: da autora

4.13.2 Oficina 02 - Eixo temático: Memória (Fortalecimento de memórias individuais e coletivas)

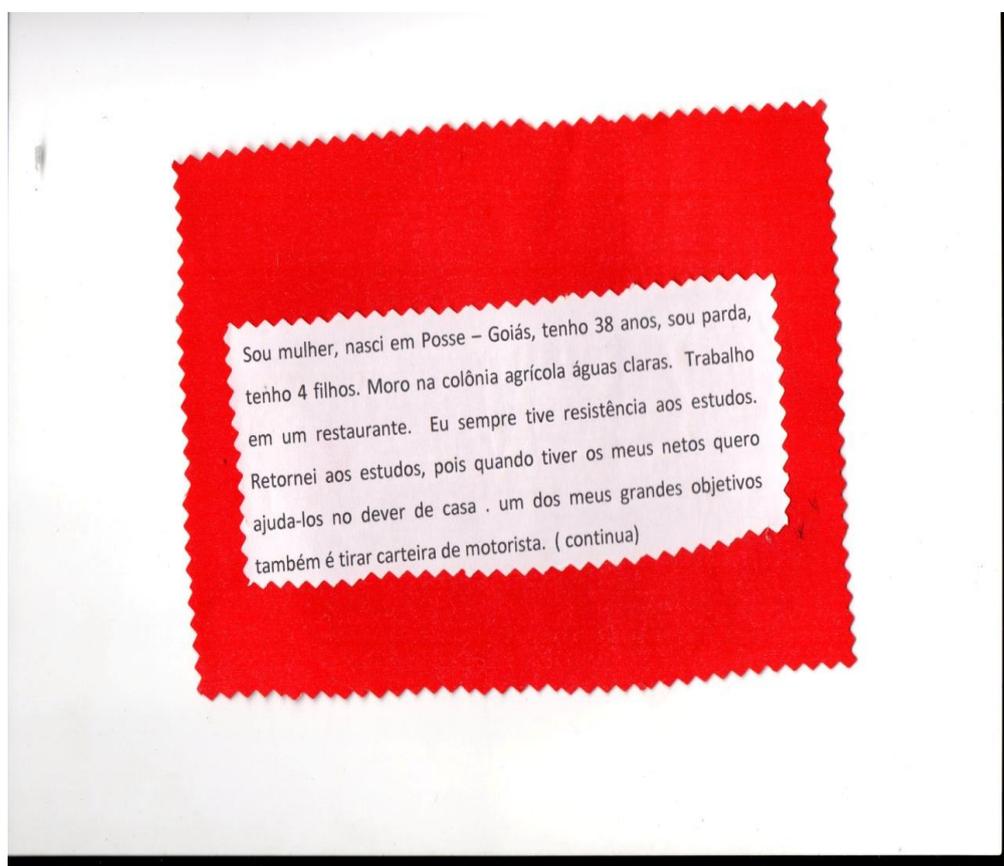
Essa oficina foi realizada dia 03/06/2016, às 20h40min, sexta-feira e contou com 06 estudantes, durou cerca de 60 minutos. O objetivo foi discutir o que é memória, um importante valor civilizatório da cultura afro brasileira. Foi entregue aos estudantes pequenos fragmentos das narrativas dos mesmos digitadas e impressas referente a alguns aspectos de suas histórias de vida relatadas durante a entrevista. Foram compartilhados os fragmentos de forma aleatória. Cada estudante leu silenciosamente e depois em voz alta. Cada um tentou descobrir a quem pertencia a narrativa lida. Quando entregue ao autor da narrativa, o mesmo dava continuidade à narrativa incompleta, falando um pouco mais de si próprio.

Posteriormente, foi solicitada uma pequena produção textual sobre lembranças boas ou ruins e depois foi compartilhado de forma oral. Nesta oficina foi ressaltado que cada história de vida é única e valiosa. Todos possuímos uma identidade de gênero, raça, profissional, religiosa, geracional e cultural específica. O

compartilhamento de experiências é algo enriquecedor para todos (as). Aprendemos nas trocas dialógicas e com o diverso.

Das entrevistas iniciais realizadas com os sujeitos da pesquisa, foi produzido materiais com finalidades pedagógicas. Suas falas e narrativas constituíram-se em ricos elementos. Dessa forma as narrativas com alguns elementos das histórias de vida dos estudantes, foram digitadas, para a realização desta atividade que envolvia, sobretudo, momentos de leitura. Foram compartilhados fragmentos referentes às histórias de vida de forma aleatória, no centro do círculo, para que os estudantes pegassem.

Figura 14 – Exemplo de fragmento referente às histórias de vida



Fonte: da autora

4.13.3 Oficina 03 - Eixo temático: Quem sou eu? Preenchendo questionário dados gerais e – campo raça/cor

Essa oficina foi realizada dia 09/06/2016, em uma quinta-feira, no horário de 20h40min. Participaram 09 estudantes, durou aproximadamente 50 minutos. O objetivo desta oficina foi intervir na forma como o (a) estudante lida com o sistema de classificação racial e influenciar na afirmação das identidades étnico-raciais. Foram explicadas as categorias raciais oficiais do IBGE. Foi pedido aos estudantes o preenchimento de um questionário do censo escolar do aluno de 2015 produzido pelo INEP.

Depois de entregue o questionário, expliquei a construção política e social de cada categoria do IBGE, no quesito, raça, trazendo as categorias preto, branco, amarelo, pardo, indígena. Foi mencionado que a junção de pretos e pardos representava as pessoas negras. Depois de uma discussão coletiva, a partir de uma heteroclassificação, juntos colocamos as fotos das imagens, retiradas do *Google*, de diversas pessoas de diferentes grupos raciais com características fenotípicas/físicas dessas pessoas.

Figura 16 – Imagem da dinâmica de classificação racial



Fonte: da autora

Curioso observar que muitos estudantes não sabiam que a categoria racial amarelos, representava os asiáticos/orientais e assim como a junção de pardos e pretos, representam os negros. Posteriormente pediu-se para que os estudantes se autoclassificassem, depois de melhor compreendido o que representava cada categoria étnico-racial. No momento do preenchimento do questionário no campo raça foi recorrente a pergunta, “professora que cor eu sou”?

Observei que alguns estudantes não sabiam o que era Unidade Federativa - UF, assim como não conseguiam realizar o preenchimento do seu endereço residencial. Não sabiam ainda, a diferença entre naturalidade e nacionalidade.

Perguntar sobre raça e cor não é algo tão simples, nessa realidade em específico. O não entendimento sobre a construção dessas categorias raciais no sentido social, cultural e político, a não reflexão sobre pertencimento étnico-racial ou até mesmo a negação da identidade negra, são também alguns dos fatores que ocasionam a baixa expressividade de declaração no campo raça nas fichas de matrícula da EJA.

Os (as) estudantes deram uma enorme importância à atividade de preenchimento do questionário, inclusive quiseram levar para casa, para que exercitassem melhor os aspectos que avaliaram que precisariam desenvolver.

Figura 18 – Cadastro de estudante página 02

DOCUMENTO

13 – Número de Identificação Social (NIS)

14 – Número da identidade **14a – Complemento da identidade**

_____ _____

14b – Órgão emissor da identidade **14c – UF da identidade** **14d – Data de expedição da identidade**

_____ _____ ____/____/____

15 – Certidão Civil (Se a certidão foi emitida até 31/12/2009 – modelo antigo –, preencher os campos 15a a 15h. Caso a certidão tenha sido emitida a partir de 01/01/2010 – modelo novo –, preencher somente o campo 15i)

Modelo antigo Modelo novo

15a – Tipo de certidão civil **15b – Número do termo** **15c – Folha** **15d – Livro**

Certidão de nascimento Certidão de casamento _____ _____ _____

15e – Data de emissão da certidão **15f – UF do cartório** **15g – Município do cartório**

____/____/____ _____ _____

15h – Nome do cartório

15i – Número da Matrícula (Registro Civil – Certidão Nova)

____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____

16 – Documento estrangeiro/Passaporte

ENDEREÇO RESIDENCIAL

17 – Localização/Zona de residência **18 – CEP**

Urbana Rural _____

19 – Endereço **20 – Número**

21 – Complemento **22 – Bairro**

_____ _____

23 – UF **24 – Município**

____ _____

or orientação no caderno de instruções.

2

Fonte: Educacenso (2015).

Figura 19 – Cadastro de estudante página 03

DADOS VARIÁVEIS (início do ano corrente)

25 – Nome da turma		26 – Turma unificada	
<input type="text"/>		<input type="checkbox"/> Creche (0 a 3 anos)	<input type="checkbox"/> Pré-Escola (4 e 5 anos)
<input type="text"/>			
<input type="text"/>			
27 – Turma multietapa, multi, correção de fluxo, EJA fundamental (anos iniciais e anos finais) ou Curso Técnico Misto			
Educação Infantil		Ensino Fundamental	
<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Pré-Escola	<input type="text"/> Série	<input type="text"/> Ano
		Educação de Jovens e Adultos	
		<input type="checkbox"/> Anos iniciais	<input type="checkbox"/> Anos finais
		Curso Técnico Misto	
		<input type="checkbox"/> Concomitante	<input type="checkbox"/> Subsequente
28 – Recebe escolarização em outro espaço (diferente da escola)			
<input type="checkbox"/> Não recebe	<input type="checkbox"/> Em domicílio	<input type="checkbox"/> Em hospital	
29 – Transporte escolar público		29a – Poder Público responsável pelo transporte escolar	
<input type="checkbox"/> Utiliza	<input type="checkbox"/> Não utiliza	<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual
29b – Tipo de veículo utilizado no transporte escolar			
Rodoviário		Aquaviário/Embarcação	
<input type="checkbox"/> Bicicleta	<input type="checkbox"/> Tração animal	<input type="checkbox"/> Capacidade de até 5 alunos	<input type="checkbox"/> Capacidade de 5 a 15 alunos
<input type="checkbox"/> Micro-ônibus	<input type="checkbox"/> Vans/VW Kombi	<input type="checkbox"/> Capacidade de 15 a 35 alunos	<input type="checkbox"/> Capacidade acima de 35 alunos
<input type="checkbox"/> Ônibus	<input type="checkbox"/> Outro tipo de veículo rodoviário		
Ferrovário			
<input type="checkbox"/> Trem/Metrô			
30 – Forma de ingresso do aluno (apenas para alunos de escolas federais)			
<input type="checkbox"/> Sem processo seletivo.			
<input type="checkbox"/> Sorteio.			
<input type="checkbox"/> Transferência.			
<input type="checkbox"/> Exame de seleção sem reserva de vagas.			
<input type="checkbox"/> Exame de seleção, vaga reservada para alunos da rede pública de ensino.			
<input type="checkbox"/> Exame de seleção, vaga reservada para alunos da rede pública de ensino, com baixa renda.			
<input type="checkbox"/> Exame de seleção, vaga reservada para alunos da rede pública de ensino, com baixa renda e autodeclarado preto, pardo ou indígena.			
<input type="checkbox"/> Exame de seleção, vaga reservada para outros programas de ação afirmativa.			
<input type="checkbox"/> Outra forma de ingresso.			

4.13.4 Oficina 04 - Eixo temático: Racismo na sociedade brasileira

A oficina 04 foi realizada no dia 17/06/2016, sexta-feira e contou com 03 estudantes apenas. Iniciou-se às 20h50min e durou cerca de 45 minutos. O objetivo foi o de questionar as relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros (as) e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros(as), próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Também se colocou em questão as formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularização de traços físicos das pessoas negras, textura de seus cabelos, e intolerância com as religiões de matriz africana.

Foi reproduzido o vídeo Reportagem Record “Série Especial: chega de racismo”, com duração de 7’16 segundos. Após assistir a reportagem, os estudantes realizaram a leitura silenciosa e depois em voz alta do repente “abaixo o racismo” do autor Zé Bezerra. Depois debatemos o vídeo e o texto lido, a partir de suas experiências e significações. Cada estudante leu uma parte. Durante a leitura alguns estudantes perguntavam o significado de algumas palavras, como sádico, inafiançável, narcisista. Prontamente expliquei e contextualizei na perspectiva do referido texto. A interpretação acompanhava a leitura, relacionado com a reportagem assistida e com as situações vivenciais de cada estudante. Explanei brevemente sobre o repente e suas características fortes de versos improvisados.

Assim nesse diálogo inicial, depois das impressões que o vídeo trouxera foram colocadas em questão as formas de desqualificação e os estereótipos, em relação ao negro presente em nossa sociedade, exercitando o senso crítico sobre a questão.

Foi pedido aos estudantes que produzissem um pequeno texto reflexivo, elaborando possíveis estratégias e caminhos para enfrentamento do racismo ainda presente na nossa sociedade brasileira. Não houve tempo para se realizar a produção escrita. Com essa atividade os estudantes puderam refletir sobre estratégias e caminhos possíveis para enfrentar o racismo presente na sociedade brasileira

Figura 20 – Imagem da oficina



Fonte: da autora

4.13.5 Oficina 05 - Eixo temático: Poesia afro-brasileira

Essa oficina contou com a participação de 07 estudantes, realizada no dia 22/06/2016, quarta-feira, durou cerca de uma hora, iniciando-se às 19h15min. Uma das professoras regentes encontrava-se de atestado médico. Atendendo ao pedido dos estudantes entrei em sala de aula para a realização da oficina proposta. Nesse dia como eu estava com disponibilidade integral, realizei duas oficinas divididas em dois períodos, antes e depois do intervalo. Até mesmo para que também os estudantes não ficassem sem aula. O objetivo dessa atividade foi perceber que, com poesia, pode-se discutir e produzir ações sociais comprometidas com a qualidade de vida das pessoas, bem como ações de enfrentamento a problemas sociais.

Primeiro foi apresentado o autor Solano Trindade. Trata-se de um criador de poesia “assumidamente negra” no Brasil. Foi pedida aos estudantes a leitura do poema “Tem gente com fome”. Primeiro uma leitura silenciosa e posteriormente em voz alta. Promoveu-se um debate sobre o poema, trazendo o recorte racial para a questão. Pedi aos estudantes que destacassem, por escrito, dez causas para o fato de que há gente com fome e discutissem coletivamente soluções para esse problema. Pudemos, a partir dessa atividade, valorizar a oralidade, e as marcas afro-brasileiras, ao lado da escrita e da leitura. Poesia utilizada:

Tem Gente com Fome

Solano Trindade

Trem sujo da Leopoldina

correndo correndo

parece dizer

tem gente com fome

tem gente com fome

tem gente com fome

Piiiiiii

(...)

Vigário Geral

Lucas

Cordovil

Brás de Pina

Penha Circular

Estação da Penha

Olaria

Ramos

Bonsucesso

Carlos Chagas

Triagem, Mauá

trem sujo da Leopoldina

correndo correndo

parece dizer

tem gente com fome

tem gente com fome

tem gente com fome

Tantas caras tristes

querendo chegar

em algum destino

em algum lugar

(...)

Só nas estações

quando vai parando

lentamente começa a dizer

se tem gente com fome

dá de comer
 se tem gente com fome
 dá de comer
 se tem gente com fome
 dá de comer
 Mas o freio de ar
 todo autoritário
 manda o trem calar
 Psiuuuuuuuu

4.13.6 Oficina 06 - Eixo temático: A memória da língua

Essa oficina foi um desdobramento da oficina anterior. Realizada no dia 22/06/2016, contou com a presença de 06 estudantes e iniciou-se às 20h40min. Durou cerca de 40 minutos. Um estudante da turma não participou, pois reclamara de dor na coluna. O objetivo dessa atividade foi perceber o quanto falamos palavras de origem africana no nosso cotidiano, bem como descobrir o que tem de africano em nós, na nossa família, na nossa história, que marcas afro-brasileiras existem em nós, em volta de nós. A ideia foi oferecer aos estudantes negros(as) conhecimentos e segurança para se orgulharem da sua origem africana. E aos estudantes brancos (as) permitirem identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos (as) negros (as) no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras.

Conversei com os estudantes sobre os falares de origem africana nos nossos modos de falar, sentir e expressar. Em seguida, fiz uma atividade mais lúdica. Distribui palavras organizadas em fichas de palavras de origem africana a um grupo de estudantes e os significados dessas palavras a outro grupo (acarajé, angu, bagunça, balangandãs, banguela, borocoxô, caçamba, cachaça dentre outras). Um a um, os estudantes leram suas palavras. Quem estava com o significado juntou-se ao colega, de modo a formar uma dupla entre a palavra e seu significado. A atividade foi feita em círculo. Ressaltei que palavras do repertório afro-brasileiro existem na localidade, estado, cidade, região de onde vieram.

As palavras trabalhadas foram acarajé, mocotó, ziquizira, canga, catinga, pirão, brocoxô, ranzinza, caçamba, gororoba, caçula, cachaça, banguela, fuzuê,

fuxico, dengoso, zonzo, chique, balangandãs, maracutaia, canjica. Os estudantes foram contextualizando as palavras com o repertório das suas vidas. Foi enfatizado que a maioria dessas palavras estão presentes no vocabulário das regiões em que os estudantes nasceram.

Essa oficina poderia de ter sido explorada de uma forma mais profunda, utilizando as palavras para a formação de frases e pequenos textos, assim como criação de texto coletivo por exemplo. Como os estudantes, demandam bastante tempo, na questão da leitura, interpretação e formulação oral, face ao tempo limitado, não foi possível ir além.

Considero que essa atividade apresenta potencialidade para os estudantes da EJA, pois comprova o entrelaçamento significativo com a cultura negra que os mesmos possuem, levando em consideração as diversas regiões do Brasil, principalmente o nordeste brasileiro, do qual a maioria é originária.

4.13.7 Oficina 07 - Eixo temático: Valorização do idoso

Essa oficina foi realizada no dia 27/06/2016, segunda-feira e contou com a presença de 09 estudantes. Foi realizada já no turno às 19h, pois a professora regente do dia encontrava-se de licença médica. A oficina durou cerca de 50 minutos. Elenquei a questão do idoso, como um eixo muito significativo para se trabalhar na EJA. Considerei também a importante presença de idosos nessa modalidade de ensino.

O papel das pessoas mais velhas protagoniza a construção histórico-cultural do (a) negro (a) no Brasil e gesta um novo projeto sociopolítico, fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do homem com o meio-ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros.

Problematizamos sobre o tratamento dado ao idoso em nossa sociedade capitalista. Trouxe para leitura e interpretação de texto na forma escrita, uma parte do estatuto do idoso, para que os estudantes tomassem conhecimento dos amparos legais, destinados aos seus interesses, assim como a quem acionar em caso de violação relacionada aos direitos dos idosos. Depois de mostrar imagens de pessoas

mais velhas de uma comunidade quilombola no Maranhão, discutimos a importância dos mais velhos nestas comunidades.

Os estudantes leram uma parte do estatuto do idoso, para que conhecessem melhor os direitos assegurados a essa faixa etária. É comum os estudantes desconhecerem amparos legais, destinados aos seus interesses, assim como a quem acionar em caso de violação desses direitos. Por isso, considerei importante, levar ao conhecimento dos estudantes a legislação que rege o estatuto do idoso. Foi realizada uma leitura silenciosa, posteriormente uma leitura em voz alta, cada um lendo um parágrafo do texto.

Figura 21 – Exemplo de texto utilizado na oficina

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
 Aluno(a): _____

Português

LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDAS AS QUESTÕES COM ATENÇÃO

ESTATUTO DO IDOSO

TÍTULO I
 Disposições Preliminares

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- I – atendimento preferencial imediato e individualizado junto aos órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população;
- II – preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas;
- III – destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção ao idoso;
- IV – viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações;
- V – priorização do atendimento do idoso por sua própria família, em detrimento do atendimento asilar, exceto dos que não a possuem ou careçam de condições de manutenção da própria sobrevivência;
- VI – capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços aos idosos;
- VII – estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais de envelhecimento;
- VIII – garantia de acesso à rede de serviços de saúde e de assistência social locais.
- IX – prioridade no recebimento da restituição do Imposto de Renda.

Art. 4º Nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei.

§ 1º É dever de todos prevenir a ameaça ou violação aos direitos do idoso

Fonte : BRASIL. Casa Civil. Estatuto do Idoso. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm . Acesso em 22/06/2016

Fonte: www.planalto.gov.br

Observo que às perguntas orais, os estudantes respondiam com mais facilidade, dando-me exemplos de situações concretas do mundo real. Mas quando era para escrever e organizar as palavras no papel apresentavam certa dificuldade. As perguntas foram respondidas de forma oral, os exercícios ensinados e corridos de forma coletiva, assim cada um trouxe sua contribuição e sua significação.

Figura 22 – Exemplo de atividade aplicada na oficina

1- De acordo com o texto, o Estatuto do Idoso, regula os direitos assegurados às pessoas:

- () que possuem 40 anos de idade.
- () 50 anos a pessoa já pode ser considerada idosa
- () com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.
- () Nenhuma das respostas

2- Dígrafo é quando duas letras emitem um único som.

Retire do texto lido algumas palavras que contenham : ss, lh, gu, qu

2- Segundo o texto do Estatuto do idoso o Art. 3º traz que é obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Vocês acreditam que esses direitos são uma realidade no nosso país? O que julga necessário para que esse ideal seja atingido?

3- Como acha que o idoso é tratado e visto na nossa sociedade ? Já vivenciou ou teve conhecimento de alguma situação em que a pessoa idosa tenha sido maltratada ou discriminada?

4.13.8 Oficina 08 - Eixo temático: Ciclo de desigualdades demonstrada em uma canção poética

A oficina 08 foi realizada no dia 28/06/2016, e contou com 07 estudantes. Iniciou-se, por volta das 19h30min e durou cerca de 45 minutos. Uma das professoras, regente da turma, havia sido afastada por trinta dias para tratamento de saúde, assim o grupo de sujeitos da pesquisa, solicitou-me a utilização das aulas da referida professora, para a realização das atividades propostas. O objetivo dessa atividade foi tomar conhecimento da contribuição do cantor negro Milton Nascimento para o repertório da música popular brasileira. Ademais, refletir sobre as desigualdades que a música denota e pensar estratégias de enfrentamento.

Passei o *clip* da música e entreguei a letra da canção. Os estudantes leram silenciosamente e depois em voz alta. A partir da letra da música “Morro velho”, propus que refletissem sobre as desigualdades sociais e étnico-raciais existentes e discutissem as oportunidades que tiveram na vida. Em seguida, pedi aos estudantes que produzissem um pequeno texto sobre projetos de vida e enfrentamento das dificuldades existentes, mediante as poucas oportunidades tidas no passado. Ressaltei que o ciclo de desigualdade entre negros e brancos é histórico. Essa música reflete as peculiaridades da questão étnico-racial no Brasil. As oportunidades são diferentes (para o filho do negro e o filho do branco). Apesar das infâncias em comum, suas trajetórias tomam rumos diferentes.

“Morro Velho” – Milton Nascimento

No sertão da minha terra, fazenda é o camarada que ao chão se deu
Fez a obrigação com força, parece até que tudo aquilo ali é seu
Só poder sentar no morro e ver tudo verdinho, lindo a crescer
Orgulhoso camarada, de viola em vez de enxada

Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho
Pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos
Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pro fundo ver
Orgulhoso camarada, conta histórias prá moçada

Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande

Parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante
 Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará

Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha prá apresentar
 Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá
 Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar
 E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha.

A ideia também seria produzir um texto sobre projetos de vida e enfrentamento das dificuldades existentes mediante as poucas oportunidades que tiveram no passado. Primeiro cada estudante leu uma parte da letra da música. Percebi que já estavam familiarizados com esse processo de leitura. Em seguida falaram sobre as suas impressões das imagens do vídeo e da letra da canção. Contudo, devido ao tempo, o texto não pode ser produzido pelos estudantes. Contudo, conseguimos realizar um pequeno exercício com 04 questões sobre a música Morro Velho.

Figura 22 – Exercício aplicado a partir da música

Agora responda com atenção:

- 1) Qual o cenário que Milton Nascimento resalta na canção? descreva as características desse lugar.
 cenário da minha terra
 e não tudo destruído
 água tão simpática
- 2) Escolha o verso de que mais gostou e copie abaixo:
 filho do pai vai embora
 tempo de estudar na cidade grande
- 3) De que trata a letra da canção?
 falta de oportunidades do filho
 do pai
- 4) Produza um pequeno texto sobre as dificuldades que tiveram que enfrentar mediante as poucas oportunidades que tiveram no passado, e sobre os seus projetos de vida atuais.
 fui mãe muito cedo
 e não que ~~estudei~~ meus estudos

Fonte: da autora

4.13.9 Oficina 09 - Eixo temático: Literatura de cordel

Essa oficina foi realizada no dia 28/06/2016, e contou com 07 estudantes, sendo um desdobramento da oficina anterior, pois como a professora ainda encontrava-se afastada, utilizei o horário integral, realizando uma atividade no início do turno e posteriormente outra atividade logo após o intervalo às 20h40min. Durou cerca de 50 minutos. O objetivo dessa atividade era incentivar os estudantes na leitura e no conhecimento sobre a literatura de cordel sob uma perspectiva negra.

Primeiramente expliquei sobre a literatura de cordel. Expus variados cordéis atados em um barbante em uma espécie de feira. Todos os títulos referiam-se a personalidades negras ocultadas na nossa historiografia oficial e outros de afirmação da identidade negra. Cada estudante escolheria um cordel para levar para casa e realizar a leitura. Alguns estudantes quiseram levar mais de um, pedi para que depois me contassem sobre a história lida. Na oficina seguinte cada um apresentaria uma fala, caso se sentissem à vontade, sobre a personalidade negra escolhida.

Figura 23 – Literatura de cordel



Fonte: da autora.

Notei que os estudantes estavam preocupados com essa questão de falarem sobre a história em forma de apresentação, atividade esta que não possuíam vivência. Decidi que fosse voluntário, para que não se sentissem obrigados a uma atividade em que não tinham ainda segurança. Mas fiquei satisfeita em ver, o entusiasmo dos estudantes, ao folhearem alguns cordéis, lerem alguns trechos, tecerem alguns comentários a respeito. O momento fora bastante prazeroso e permeado de descontração.

4.13.10 Oficina 10 - Eixo temático: Apresentação oral dos cordéis e confraternização

A última oficina foi realizada dia 01/07/2016 e contou com a presença de 06 estudantes e de uma das professoras regentes da turma. Foi realizada logo no início do turno por volta das 19h30min, durando cerca de uma hora e meia. Esse espaço foi pensado para apresentação oral dos cordéis, concomitantemente a uma confraternização que visava fortalecer os vínculos com os sujeitos envolvidos em todo o processo da pesquisa. O estudante apresentaria oralmente para a professora e os colegas a história da personalidade negra do cordel escolhido, juntamente com o compartilhamento do alimento. A ideia seria retomar o conhecimento da luta e resistência negra através da literatura de cordel e romper com a ideia de se pensar a pessoa negra apenas como escrava e ou marginal à sociedade.

Cada estudante trouxe um prato, lanchamos, conversamos, rimos. Comentei como eles haviam progredido bastante na questão da leitura e da escrita. Eles sentiram isso também e consideraram muito importante terem tido contato com a temática étnico-racial. Observo que não existe um roteiro prévio para se trabalhar educação das relações étnico-raciais na EJA. Coloco como essencial primeiramente, a imersão das falas e narrativas dos estudantes, sobre o que pensam, vivenciam e sentem sobre o assunto, para em seguida buscar-se trabalhar com esses elementos vivos de suas realidades.

Essa oficina abriu possibilidades para que o estudante tomasse conhecimento e buscasse valorizar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade. Os estudantes não estavam seguros em relação a

apresentação e pediram para que ficassem com os cordéis, para trabalhos posteriores. Percebo que essa atividade em específico, demandaria muitas oficinas, para que se chegue à culminância de uma apresentação convencional.

Este trabalho dialógico esteve direcionado para tomada consciência da realidade social do (a) negro (a) brasileiro (a). Assim também como houve um movimento para influenciar na construção de uma identidade negra positiva e orgulho de pertencimento, observando a interpretação de texto e desenvolvimento da oralidade do (a) estudante a todo instante.

4.14 HOUVE MUDANÇAS DISCURSIVAS?

Após a realização das oficinas, que consolidaram o processo interventivo, trago uma breve análise, questionando se de fato houve alguma mudança nas ordens dos discursos dos sujeitos da pesquisa. A intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança (FAIRCLOUGH, 2001, pág. 247). Dado o fato de os discursos serem produzidos no espaço institucional da escola, percebi uma mudança em relação a assimetria de poder, pois o fortalecimento do vínculo com os sujeitos durante o processo foi algo tão significativo, que consolidou-me como membro do coletivo, tornando as nossas relações mais horizontais.

Uma é a aparente democratização do discurso, envolvendo a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual – professores e alunos, gerentes e trabalhadores, pais e filhos, médicos e pacientes- que é evidente numa diversidade de domínios institucionais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 129).

Este trabalho não é apenas descritivo, ele materializa intervenções no processo investigativo, visando causar mudanças nas práticas discursivas que representa uma parte, mesmo que ínfima, da engenharia da mudança social e cultural mais ampla. Enveredei-me pela via da linguagem por reconhecer a força que esta possui na construção das identidades sociais e individuais. Fairclough (2001) acredita que as práticas sociais não são estagnadas, pois articula diversas partes sociais que constituem áreas específicas da vida social. A estabilidade é relativa, pois as práticas sociais e a sociedade tendem a mudanças. As mudanças mesmo que graduais afetam e se articulam a mudanças na estrutura e nos eventos sociais.

Retomando o entendimento sobre discurso Silva (2011) coloca que Fairclough (2003) compreende o mesmo como um modo de representar aspectos do mundo: processos, relações e estruturas materiais; aspectos mentais, sentimentos, crenças. As ações interventivas desenhadas nesta pesquisa visaram influenciar na mudança dos aspectos discursivos e identitário relacionados com a temática étnico-racial. As ações interventivas procuraram estimular o exercício crítico frente ao racismo, buscando o rompimento de olhares ingênuos, que podem repercutir em mudanças discursivas.

Argumento que, mudanças discursivas influenciam na construção dinâmica das identidades negras, já que as mesmas não são estáticas e petrificadas. Considero que negros e negras devam ser representados como sujeitos sociais, históricos de forma afirmativa e valorativa, sobretudo no espaço escolar, para que influenciem na elaboração de identidades sociais positivas. As identidades são incessantemente construídas e reconstruídas a todo o momento, nas relações dialógicas estabelecidas uns com os outros, em diversos espaços em que transitamos, nos nossos grupos familiares, na comunidade, na escola. Dessa forma, trabalhar na perspectiva da cultura afro-brasileira em um viés valorativo, poderá contribuir na construção da identidade positiva dos sujeitos negros.

4.15 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APÓS O PROCESSO INTERVENTIVO (AS OFICINAS)

O período da realização das entrevistas finais se deu entre os dias 18 e 22 de julho de 2016, algum tempo depois do término das atividades interventivas. O 1º semestre de 2016 estava prestes a se encerrar e estávamos em vias de adentrar o recesso escolar. Para que não transcorresse tempo demasiado até nos encontrarmos novamente, realizamos as entrevistas antes do término do semestre.

Na ocasião, a professora regente foi liberando os estudantes um por um para que viessem falar comigo, no curso da aula, a partir das 19h em uma sala em que eu me encontrava. Como os estudantes já haviam tomando conhecimento de notas e avaliações, a escola estava bastante esvaziada, encontrando-se a turma com um quantitativo baixo de estudantes. Antes da entrevista retomei os objetivos da pesquisa e as ações interventivas realizadas. Questões iniciais foram retomadas em

relação a percepções em relação à temática racial, nos mesmos moldes das entrevistas iniciais, para que eu pudesse pontuar possíveis mudanças.

4.16 OS SUJEITOS DA PESQUISA QUE NÃO PARTICIPARAM DAS OFICINAS

Dos 08 sujeitos entrevistados inicialmente, 05 participaram das oficinas e ficaram para as entrevistas finais. Dentre os 05 sujeitos, nem todos participaram de todas as 10 oficinas, pela questão de irregularidades relativas à frequência escolar (fatores associados ao trabalho, cansaço, dinheiro de passagem). Em relação aos 03 que não ficaram para entrevista final: Domingas participou de apenas uma oficina, Caio apenas da confraternização final e João Daniel não participou de nenhuma oficina. Isso em decorrência de variáveis diversas, o que repercutiu em novas interrupções em suas trajetórias escolares que discorro brevemente abaixo:

4.16.1 O estudante João Daniel

João Daniel apesar de não ter participado efetivamente das oficinas, morador de invasão, é um estudante emblemático no contexto desta pesquisa, pois o breve diálogo que tivemos, demonstrou todo o drama social e racial que esse jovem negro vivenciava. Isso comprova como a EJA abarca estudantes que vivenciam graves processos de exclusão social e étnico-racial. Esse jovem estudante negro, vivia situação de vulnerabilidade social e histórico de envolvimento com drogas, conforme relato de membros da escola. Tentei diversas aproximações, mas infelizmente tive pouca abertura para o diálogo com ele.

No retorno do recesso escolar, obtive a informação que a responsável pelo estudante, havia retirado toda a sua documentação e histórico escolar, pois João Daniel e sua família iriam retornar para cidade de origem da mãe no Nordeste. O estudante relatou para a secretária escolar, as dificuldades econômicas que estavam vivenciando. O mesmo não participou de nenhuma oficina, tratando-se de um estudante irregular na ida à escola, quando comparecia, ficava até o horário do intervalo e depois saía.

4.16.2 O estudante Caio

Caio participou apenas do último encontro em que se deu a confraternização e foi considerado não apto para a etapa seguinte, devido ao elevado quantitativo de faltas. Segundo a professora regente trata-se de um estudante que possui potencialidades para a etapa seguinte. O estudante justificou sua ausência à escola devido ao fato de terem matado seu tio, e ele e a família não estavam muito bem. Informou que depois retornaria para a escola. Caio não participou de nenhuma oficina, em decorrência da infrequência e não pode discutir questões pertinentes ao seu universo vivencial. Sua trajetória escolar irregular, segundo ele era ocasionada por períodos depressivos.

4.16.3 A estudante Domingas

Domingas participou apenas de uma oficina e posteriormente tornou-se infrequente por todo o semestre por não ter conseguido o cartão do *passé livre* escolar. O dinheiro diário da passagem de ida e volta para a escola, tornou-se demasiado dispendioso em termos financeiros. Na oficina da qual participou “Quem sou eu? Preenchendo questionário de dados gerais e – campo raça/cor”, Domingas ficou bem animada com a proposta, tendo afirmado muita dificuldade, em preencher questionários. Ressaltou que em vários órgãos em que transita, não consegue preencher sozinha, sempre tendo que pedir para alguém lhe auxiliar. Ela demonstrou o quanto isso a incomodava, afirmando achar “isso muito chato”. Gostaria dessa forma de adquirir melhor domínio nesse sentido. Devido ao motivo exposto a estudante não pode participar das atividades.

4.17 ANÁLISES

Na pergunta inicial “o que você aprendeu nas oficinas?” De um modo geral os estudantes mostram-se satisfeitos em participar das oficinas. Um dos sujeitos da pesquisa, Batista, em seu discurso inicial, continua a utilizar eufemismos e abrandamentos semânticos das palavras no diminutivo ao afirmar: “eu tiro pelo meu paizinho, também que deus o tenha, ele era moreninho, mas era muito homem,

graças a deus ele foi um homem muito honrado”. Na parte que o estudante diz “ele era moreninho, mas era muito homem”, observa-se aqui uma ressalva, que sinaliza uma negação aparente. A segunda parte positivada (“mas era muito homem”) parece funcionar como uma forma de preservação da face e manejo das impressões; o resto se concentra na ideia do fato de que ser “moreninho” é algo negativo, contradizendo a segunda parte positiva.

A irregularidade em torno da frequência às aulas inviabilizou a participação dos estudantes a todas as oficinas efetivamente, o que acabou por dificultar uma maior imersão na temática étnico-racial de forma ainda mais significativa.

Na pergunta “qual foi a oficina que você gostou mais?” A estudante Solange demonstrou ter gostado da oficina “memórias das palavras”, proposta que envolveu ludicidade, risos e descontração, ao mesmo tempo que aprendizado. Nesta oficina percebemos como marcas africanas estão inscritas na nossa forma de ser, falar e agir. Interessante notar a potencialidade de atividades lúdicas na EJA, considerando que os estudantes chegam cansados do trabalho e atividades dessa natureza tendem a motivá-los e aprender de forma mais prazerosa.

Essa matéria que você faz sobre racismo. Em reconhecer esse lado né! Essa coisa que você faz, você estuda, é muito ótima essa matéria que me interessei assim nessa, assim né! Chamou mais atenção né, por que é difícil a gente vê a pessoa fazer uma matéria né. Você não vê quase ninguém fazer isso. (Antônio).

O estudante Antônio em seu discurso acima vê o assunto como uma “matéria” isolada, entretanto frisa a importância do assunto e reconhece que poucos professores (as) tratam do assunto racismo. Antônio frisa: “chamou mais atenção né, por que é difícil a gente vê a pessoa fazer uma matéria né. Você não vê quase ninguém fazer isso”.

Quanto à pergunta “a partir da sua classificação no campo raça como se percebe racialmente nesse momento e o que o faz afirmar esse pertencimento”, pude perceber que ainda existem confusões e embaraços nas falas dos estudantes. Ao se referirem ao seu pertencimento étnico-racial, demonstram que ainda não se trata de um assunto afirmativo. Aqui nota-se que não houve uma redefinição substancial dos seus discursos e nem de suas identidades étnico-raciais. O que comprova que dada a complexidade, esta questão requer um trabalho pedagógico estrutural e interdisciplinar sistemático e contínuo.

A fuga de elementos de suas negritudes reflete-se em rejeição. Foi percebido que os (as) estudantes negros (as) dão bastante ênfase em sua mestiçagem ou suposta morenidade no sentido de aceitação social. A construção da palavra “moreno” é aqui entendida contextualmente como uma fuga de elementos da negritude. Segundo o dicionário *Michaellis*, moreno quer dizer aquele com tom de pele entre o branco e o pardo ou entre o pardo e o negro.

A construção do termo moreno nessa conjuntura precisa ser considerada a partir da historicidade em que se constituíram as relações étnico-raciais brasileiras. Assim como a palavra “pardo” que, segundo o mesmo dicionário quer dizer “de cor entre o branco e o preto”, “meio escura”, “branco sujo”, “de cor fosca”, entre o amarelo e o marrom escuro”. Traz ainda uma indefinição e um tom de não afirmação dos elementos da negritude. Os (as) negros (as) brasileiros (as) são múltiplos e complexos e muitas vezes estão presos em estereótipos negativos diversos construídos socialmente. Dadas suas características fenotípicas negras, possuem o desejo de apagá-las. Diz o estudante: “Eu me afirmo é mesmo pardo. Um moreno, moreno é a mesma coisa não é. Um moreno. Moreno prá pardo, eu acho que é a mesma coisa. Eu acho”. (Batista).

O estudante abaixo demonstra um redescobrimento em seu discurso da marca indígena de sua família: “eu to mais pra índio”. Entretanto, nota-se que ainda não tem elaborado com clareza, o seu pertencimento étnico-racial. Apesar de algumas reflexões que ele começa a fazer em torno da questão. “Eu tenho um irmão mais escuro que a gente né, mais moreno né! Amenizações da palavra negro ainda são encontradas, demonstrando a carga negativa da palavra “negro”, “preto”, ao referir sobre identidade social.

A das cores né, ham ram! Que colocamos as fotos do pessoal. Dos negros, a minha cor é parda, é moreno sei lá. (Risos) É né! Tem preto e tem pardo. É por que na realidade eu nem sabia minha cor certa, né! Por que pra mim era moreno né, tipo na hora que a gente vai falar né, um moreno claro né que fala né! Mas aí eu não sabia a cor, mas agora a senhora falou, a cor parda e negra, é uma semelhança só. Mas a raça significa que é todas uma raça só. É a minha mãe, a família da minha mãe é índio. Meu pai era branco. Eu to mais pra índio. A família da minha mãe é índia né, ela morava no mato. Minha mãe morava no mato. Indígena né! Ainda tem a família da minha mãe né! Eu tenho um irmão mais escuro que a gente né, mais moreno né! (Antônio).

Na questão “Me fale novamente sobre o seu entendimento sobre racismo”, os discursos demonstram uma visão genérica e corriqueira sobre racismo, baseada em elementos do senso comum. São as “variedades de racismo” trazidas na análise inicial. Atento para a necessidade de se compreender que, cada forma de opressão tem particularidades diversas baseadas em construções sociais, políticas, culturais mais amplas. Considero que toda forma de opressão baseada em preconceitos diversos representam algo negativo, que precisa ser enfrentado se quisermos uma sociedade justa e democrática.

Entretanto, é necessário que se conheça as especificidades de cada uma delas. A visão ingênua sobre o racismo reflete esse olhar a-histórico que repercute em criações mentais que não correspondem de fato à realidade objetiva em termos sistêmicos e estruturais em torno da questão. Somos influenciados e influenciados também essa sociedade através dos nossos discursos falados ou escritos, das nossas interações sociais, em que a linguagem possui papel preponderante na constituição das nossas identidades sociais, por ser carregado de matéria viva.

No texto abaixo o estudante apesar de dúvidas em relação ao fenômeno do racismo, começa a refletir sobre uma situação em que passa a considerar que pode ter algum tipo de viés racial, ao ser destratado pelo vizinho, sem motivo aparente. Traz dessa forma, uma quebra da naturalização de determinados processos discriminatórios:

Professora, acho que não mudou foi nada, o entendimento é o do mesmo jeito. É sério! Racismo é a pessoa branca, chamar a pessoa de negra, que não pode. Isso aí é racismo. Negro não, preto. Preto é que não pode. Mas o racismo não é isso? Racismo também é quando a pessoa não gosta da pessoa. Sai xingando, sai daqui, tipo ignorando a pessoa. Eu acho muito feio! Como também a falta de respeito. Também é racismo não é? Um dia, eu tava lá em casa, e ai passando um vizinho mesmo, ficou me olhando assim, eu limpando a área lá, ficou me olhando pra vê se me conhecia. Me olhando. Boa noite senhor! Aí ele, senhor não rapaz, senhor tá no céu! Eu falei, é uma forma de respeito chefe, mas desculpe aí, eu já te falei que não sou senhor, desse jeito. Falei minha nossa, desculpa, eu não sei o que que ele falou, conversou um pouquinho lá, tchau prá você, ai eu repeti de novo sem querer né, e ele não gostou do senhor. Perguntei por que será? Ai eu não sei. Ele era um pouco branco. Eu acho que isso aí pra mim é racismo. Eu nunca vi uma pessoa, querer respeitar a pessoa e a pessoa não aceitar chamar a pessoa de senhor, que eu sinto que ele era mais velho do que eu, é por isso que a gente tem que chamar senhor ou você, não é isso? E ele não gostou. E a esposa dele também não é muito legal também não, acho que ela é racista também. Racista também demais, eu tenho certeza que sim. Tenho certeza, absoluta. Gente começa a fazer a pesquisa e começa

a falar do que está acontecendo né! (Risos). É bom, trazer as experiências, o mais importante é isso, o que a gente vivencia né! (Batista).

O sujeito Antônio também traz uma ideia de “vários racismos” muito diferente da ideia da crença de raça inferior e superior. O mesmo traz embutido no seu discurso a questão do termo analfabeto, afirmando que este não o define e sim o reduz. A ideia de atraso nesse termo o incomoda de forma contundente, tanto que em vários momentos da sua fala enfatiza esse aspecto. “O racismo é o seguinte, é a pessoa ignorar, um vamo supor um analfabeto, por que eu acho que não existe uma pessoa analfabeto, eu acho uma palavra muito vulgar, muito feia, pra me chamar, isso pra mim é um racismo eu acho”. (Antônio).

A estudante Solange traz aqui o problema do racismo reverso, um discurso hegemônico bastante comum. Apesar de Solange alegar que o racismo precisa acabar, existe uma contradição no seu discurso quando afirma que “o racismo não é só com pessoas negras não. Têm pessoas também branca, que é discriminado também, ah aquela pessoa branca demais”. Se socialmente o grupo branco é o que historicamente possui privilégios diversos e padrões considerados “ideais”, alguma forma de discriminação contra os mesmos não pode ser de forma alguma configurar-se como racismo.

A estudante então revela, mesmo que de forma não explícita, uma negação do racismo, revertendo a acusação de que não são apenas os negros que sofrem racismo. Esse tipo de discurso soa perverso na medida em que pode emaranhar-se na ideia de que os (as) negros (as) são os próprios responsáveis pela criação do racismo:

As pessoas acham. As pessoas hoje acham que a cor muda a pessoa, e não é assim, por que a pessoa é morena, a pessoa pode ser, bandido, pode ser uma pessoa mal-intencionada e não é assim. Às vezes você vê uma pessoa morena, ela tem o coração melhor do que uma pessoa branca. E hoje assim o racismo não é só com pessoas negras não, tem pessoas também branca, que é discriminado também, ah aquela pessoa branca demais, nossa parece uma lesma eu já vi pessoas falando. Então não é só por causa que é preto, que é moreno que tem preconceito contra aquela pessoa não! A pessoa branca também as vezes sente, as vezes tem pessoas que fala assim: “ah aquela pessoa aparece uma lesma, uma perereca, uma perereca de bananeira!” Eu já ouvi falar muitas vezes isso. Racismo continua a mesma coisa, parece que não quer mudar isso, as vezes pode até ter mudado algumas coisas, mas eu acho que continua, continua, muitas coisas têm que mudar. (Solange).

Ao discursar sobre racismo, o estudante Carlos retomou sua relação com a sua mulher negra, que segundo ele gosta muito de ser chamada de “neguinha”. O estudante quer afirmar que o valor semântico da palavra depende do valor atribuído e da relação estabelecida com a pessoa. Ele demonstra uma certa indignação com a questão do racismo, em várias passagens, entretanto continua reproduzindo um discurso hegemônico ao discursar sobre as “cotas raciais”, questão que ele retomou desde a primeira entrevista. Uma visão a-histórica e permeadas de meritocracia, embasa seus fundamentos.

É isso, gente eu não entendo esse negócio do governo, tem que ter as cota do negro, e não sei de quem, gente deixa, se é 10 branco bota só os 10 branco se é 10 negro bota só os 10 negro, ai vai passar quem tiver melhor nos estudos, ali é prova, então o governo pra mim, na minha consciência é que está discriminando os preto, é o governo. (Carlos).

O mesmo estudante ressalta e realiza uma crítica importante ao considerar a ausência de representatividade positiva do negro na televisão, continua a culpabilizar o governo pela questão das “cotas raciais”, em que percebe como uma forma de discriminação altamente negativa. E se posiciona como a televisão passa imagens negativas da pessoa negra, como no caso novela, em que o filho tem vergonha da mãe negra e a chama de empregada doméstica. Para ele, isso reforça a imagem negativa e não oferece bons exemplos para a sociedade mais ampla.

Olha na novela, olha quem gosta, pra você vê essa casa dos artistas *big brother* olha pra você vê quantos pretos têm, só um ou dois, as outras tudo é gente branca, loira e tal. Eu disse gente isso que não dá prá entender, isso que eu to falando isso vem do governo mesmo, é do governo mesmo tá fazendo isso, reforça o preconceito, rapaz! Tem uma hora que eu vejo essas novela ai, pó só por que a menina é morena. Nessa novela agora das *nove*, você já viu, agora que a mãe é morena, que criou eles, chamando a mãe de empregada no meio quando ele vai pra casa de *show*, pensando que ele tá fazendo faculdade não vai. Se você vê essa *novela das nove* que passa agora o preconceito é grande, como é que é o nome dessa *novela das nove* rapaz, que ela ta passando agora, o filho que tem vergonha da mãe. O filho que tem vergonha, só ensina coisa errada, podia dar bons exemplo, mas não faz, o preconceito é grande. (Carlos).

Os estudantes de uma forma geral ressaltam a importância da educação no combate ao racismo. Percebi um avanço em termos críticos nos discursos. O estudante Batista passa a considerar o contexto desfavorável que nasceu e as escassas oportunidades. Entretanto se coloca como sujeito de esperança ao falar de seus projetos de vida, assim como sua mobilização para modificar sua realidade.

Antônio traz elementos de um discurso carregado de elementos religiosos, na sua concepção sobre racismo, demonstrando como essa dimensão é algo importante em sua constituição humana. A entonação baixa ao falar sobre o assunto me dá uma ideia de aceitação dos sofrimentos sem revolta, o que não exercita a ótica também do olhar histórico sobre a questão. Em relação ao vídeo assistido na oficina “O racismo na sociedade brasileira”, o estudante Antônio diz:

Igual aquele filme que passou, o rapaz, o negro chegou lá com aquele carro novo, o segurança, bateram nele, até comprovar que o carro era dele, e isso, se fosse posto já mais em pratica eu acho que a pessoa, por que eu acho que todo nos somos seres humanos tanto faz, como o branco, como o negro né, igual o deus vai chegar na pessoa não pela cor da pele, deus tem a gente, pela alma da gente, pelo coração da pessoa, o que eu tenho aqui, não como é que fala, o que eu luto pra ter, geralmente, não entendi como é que é, eu trabalho pra ter isso, mas na realidade não tenho nada né, então os momento que eu tenho, é quando eu tenho emoção, é amigo, família né, acho que é isso! (Antônio).

O estudante Daniel avança na discussão ao considerar o papel do estado na mediação dessas questões. Diz Daniel:

Combater contra o racismo né! É, professora agora eu esqueci. Acredita. Falei terminei esquecendo. Acho que o governo né... Tem que fazer alguma coisa né! O governo tem que fazer alguma coisa pra combater contra o racismo. O governo que tem que reagir sobre o racismo, que é o único que pode. (Daniel).

Solange novamente ressalta que a perspectiva de uma educação antirracista deva começar na infância para que as crianças se eduquem em um contexto de não racismo. Enfatiza também o papel de novos professores com outra perspectiva formativa, pois os mais antigos não conseguirão incorporar essa educação. A estudante nega a ideia de sujeitos de aprendizagem ao longo da vida ao considerar que a sua geração é de “burros e ignorantes”, e que não nada vai mudar em relação a isso. Revela uma visão determinista e estática da realidade concreta. A mesma concebe que a luta contra o racismo só será real no futuro. “Todos nois, da nossa idade é muito burro e ignorante. Eu, você, tem outra pessoa que não seja, burro e ignorante, nós entende, mais de cem vamo tirar, vamo tirar o que sessenta que não são racistas, a maioria tudo é”. (Solange).

Fazendo uma crítica à própria educação Solange ainda diz:

Até os próprio professor vê uma criança negra e ensina mais o branco de que o negro, “ah essas crianças linda maravilhosa”. Puxa mais o saco da criança branca e vai encostando o pobrezinho do

negro lá... Têm professores assim! Então eu não tô falando quem por que não sei né, mas que tem tem, no mundo inteiro tem. Então é o governo que tem que criar isso, professores novos, jovem, mas jovem pra ensinar as crianças prá no futuro, nós ter uma vida mais assim. Com menos racismo, por que só isso que vai ajudar no racismo no futuro. (Solange).

De uma forma geral os sujeitos da pesquisa reconheceram a importância em se estudar questões referentes a cultura negra e a condição do negro na sociedade brasileira, comprovando assim a pertinência da questão, na quebra deste silenciamento. Os estudantes ressaltam a importância da escola, como uma via importante para um melhor entendimento da questão, tendo em vista que não possuem oportunidade de discutir a temática étnico-racial em outros espaços. Antônio diz, “é muito importante, toda escola deveria ter uma professora assim igual a senhora pra falar sobre isso por que é muito importante sim”.

Na análise não quis fazer juízos de valor e nem classificar os discursos dos estudantes como certos ou errados. O diálogo foi mais no sentido de perceber elementos ideológicos e de poder. Primeiramente conhecer para transformar. Dada a complexidade que o assunto étnico-racial na EJA denota, a inserção da referida temática deve se dar de maneira processual e contínua e não em momentos isolados do processo educacional.

A irregularidade da frequência dos estudantes à escola foi fator que comprometeu o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos aspectos, mostrando as vulnerabilidades destes sujeitos, que necessitam de olhares específicos. Entendo que a condição social e racial do estudante da EJA ainda impõem barreiras para a sua permanência no espaço escolar. Pode-se perceber que poucos estudantes puderam de fato fazer uma imersão mais contínua neste processo. Daí, talvez tenha resultado em mudanças pouco expressivas em nível de discursos e sentidos de pertencimento étnico-racial, embora tenha ocorrido avanços em alguns elementos de seus discursos. Essas problemáticas resvalam na necessidade de um olhar atento do Estado na mediação de políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Reitero que o trabalho não foi em vão, pois tivemos algumas mudanças no nível institucional e em nível de alguns sujeitos que exercitaram de fato o olhar para a questão. A gestora da escola, por exemplo, foi receptiva em incluir no projeto político pedagógico da escola a temática étnico-racial, reconhecendo assim a

importância do tema. Até então a questão não era sequer mencionada no documento. Essa inserção acaba por dar legitimidade ao assunto no contexto da escola.

Uma estudante que participou das oficinas sendo uma das mais regulares do processo, sempre me procurando para discutir reportagens de recorte racial, dos veículos comunicacionais, revelando como o assunto mexera com ela. Esta estudante compartilhou uma revista comigo chamada “Planeta” com uma manchete de capa: “feminismo negro: o poder da mulher”. A matéria trazia histórias de mulheres negras bem-sucedidas e engajada. A mesma veio me mostrar que tinha lido com interesse a reportagem de uma mulher negra que fora empregada doméstica e tornou-se juíza. A estudante ficou comovida com a história, ao perceber que mudanças são possíveis.

O assunto no contexto mais geral da escola passou a ter melhor visibilidade, sendo que passamos a discutir abertamente sobre raça, racismo, identidade negra e cultura, muitas vezes não de maneira consensual, mas sempre de forma respeitosa e enriquecedora. Posso então dizer que essa pesquisa-ação não chegou ao fim, pois as problemáticas iniciais foram visibilizadas, mas não resolvidas. Uma pesquisa-ação, mais que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve, ela incomoda, quase sempre, os poderes estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Esse fazer no qual o outro ou os outros são vistos como seres autônomos e considerados como os agentes essenciais do desenvolvimento da sua própria autonomia.

(Castoriadis)

Primeiramente, na dissertação, busquei desvelar a construção da minha caminhada demonstrando como minha trajetória pessoal e acadêmica se inserem no campo de estudos sobre racismo e educação. Este recuo inicial possibilitou um profícuo diálogo objetivo e subjetivo. Este implica meu compromisso político, ideológico e cultural com a EJA e a temática étnico-racial. A imersão no campo empírico e as relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa constituiu-me processualmente como pesquisadora coletiva.

Apreendi assim, de forma significativa, as demandas da realidade, buscando responder inicialmente como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça, racismo e pertencimento étnico-racial no espaço institucional da escola. Este objetivo se desdobrou na busca de adesão e na proposição de ações interventivas com proposituras construídas de forma coletiva.

Estudos trazidos na dissertação demonstraram que, apesar da presença significativa do grupo social negro, comprovado estatisticamente, a discussão sobre a questão racial e EJA não é suficientemente debatida e problematizada por pesquisadores da educação. Isto revela a urgência e emergência desta questão, considerando as problemáticas existentes.

As considerações metodológicas e o percurso teórico empreendidos na pesquisa demonstraram a potencialidade das metodologias participativas no tocante à educação das relações étnico-raciais na EJA. Estas vêm no sentido de propositura de mudanças de realidades injustas e compromisso com os que vivenciam processos de exclusão.

Dentre as metodologias também utilizadas na dissertação, apresentei ainda os (as) autores(as) e subsídios para a análise crítica dos discursos dos sujeitos da pesquisa, entendendo que os mesmos internalizam discursos e refletem questões conjunturais mais amplas sobre raça e racismo.

Observo que o debate sobre questões relativas à diversidade na EJA é bem recente, pois até então se tinha uma concepção e uma ideia homogeneizante e abstrata dos sujeitos desta modalidade de ensino. A visibilidade para essa questão nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas públicas afirmativas que considere as especificidades dos sujeitos da EJA.

Esta pesquisa buscou inicialmente apreender como são produzidos e reproduzidos os discursos relativos à raça, racismo e pertencimento étnico-racial dos estudantes da EJA no espaço institucional da escola. O que os estudantes da EJA disseram sobre estes aspectos foi considerado de extrema relevância na elaboração de uma proposta interventiva. A quebra do silenciamento, através das oficinas e entrevistas, possibilitou a palavra a quem quase nunca é escutado em diversas esferas sociais, sobretudo na instituição escolar. Este foi um importante exercício de dessilenciamento.

O contexto material desta pesquisa nos remete a um campo tensional de desigualdades sociais e raciais, refletidas na constituição objetiva/subjectiva dos sujeitos da EJA. Devemos antes de tudo considerar que os sujeitos negros e não negros constituem e são constituídos em meio a uma sociedade de padrões e ideologias racistas, permeado de tensões e conflitos que os envolvem. A EJA entrelaçada com a questão étnico-racial torna-se assim um campo epistemológico e político, que envolve, sobretudo, relações de poder.

Depois de um progressivo processo de sensibilização em relação ao tema, os sujeitos da pesquisa reconheceram a importância do debate. Tendo em vista os efeitos negativos que um contexto social e cultural racista produz na constituição identitária dos sujeitos em sua maioria negra, os estudantes se sentiram mobilizados a serem protagonistas na elaboração de uma proposta preliminar de educação étnico-racial na EJA na escola do Guará.

Em relação aos sujeitos da pesquisa a imersão inicial no assunto de forma sistematizada em um viés crítico possibilitou um primeiro contato com uma proposta de educação antirracista na educação, tendo em vista que não possuíam a oportunidade de defrontarem-se com o assunto sob um novo prisma.

Não tive a intenção de julgar como certo ou errado, os discursos dos estudantes a respeito da temática étnico-racial. Os seus discursos são legitimados na perspectiva de sujeitos históricos socialmente situados em uma realidade concreta. Dessa forma pudemos perceber nestas breves análises que esses

discursos refletem processos sociais e culturais mais amplos. A palavra assim não pode ser concebida e nem analisada fora de contexto e de uma conjuntura histórica.

Tenho a consciência que existem dimensões dos discursos dos sujeitos da pesquisa que não foram exploradas, e que esses mesmos discursos podem em estudos posteriores serem “objetos” de uma análise mais profunda nos aspectos que aqui não foram trabalhados. Considerarei as prioridades delimitadas para esta pesquisa vinculadas à pesquisa e a ação de caráter transformador e transformante.

Este objetivo se configurou em diversos desdobramentos como identificar discursos e representações sobre o negro, apresentar propostas interventivas para o problema do racismo, romper com o silenciamento em torno desta questão nessa modalidade de ensino, dar mais visibilidade para a questão no contexto da EJA e concomitante a isso produzir conhecimento. Dessa forma quis fugir da ideia de ficar concentrada e estagnada estritamente na problemática da pesquisa e busquei soluções mesmo que de caráter limitado.

De forma coletiva foram realizadas formas de intervenção de caráter preliminar, justamente por acreditar-se que a realidade não é estática e mudanças emancipatórias são possíveis. O caminho da linguagem demonstrou-se promissor, no sentido de que mudanças discursivas reverberam na construção das identidades sociais e conseqüentemente em mudanças culturais e sociais mais amplas. A transformação das práticas sociais passa por uma transformação das práticas linguísticas nos mais diversos domínios.

A pesquisa de uma forma geral demonstrou que dada ausência de repertórios sobre a questão, apenas dez (10) atividades pedagógicas com tempo de aproximadamente cinquenta (50) minutos não foram suficientes para mudar radicalmente os elementos ideológicos dos discursos iniciais construídos durante toda uma vida, tendo em vista que esta foi uma imersão e um contato inicial. Isso comprova que ações voltadas para esse tema não podem ser de caráter aleatório e descontínuo.

Entretanto avanços em determinados pontos foram observados, dentre os quais posso citar uma maior visibilidade para a questão étnico-racial, assim como o reconhecimento da importância deste estudo no espaço escolar pelo coletivo. O silêncio foi rompido e todos foram convidados a um olhar diferenciado sobre o reconhecimento da pertinência da temática.

Os estudantes ainda percebem o racismo como ações estanques e isoladas representando um fenômeno distante. Estes sujeitos em sua maioria não brancos e de descendência negra vivenciam na dinâmica de suas vidas cotidianas processos dolorosos de exclusão social e racial, mesmo que muitas vezes não explicitem isso ou concebam como naturais determinadas relações desiguais vivenciadas, não percebendo o vínculo ligado a processos de marginalização social com a sua condição econômica e racial.

O fato de se considerarem “morenos”, ou terem dificuldade nessa elaboração de seu pertencimento étnico-racial, reflete um imaginário bastante presente na sociedade brasileira dentre eles a miscigenação que os leva ao mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a negação do racismo como algo estrutural e sistêmico e a naturalização das desigualdades raciais nas relações pessoais e institucionais.

Observei também que dado os sujeitos da pesquisa conceberem a escola como um lugar idealizado, os mesmos aludem que a mesma é um espaço imune aos conflitos étnico-raciais, apesar de alguns admitirem que existem professores (as) racistas no contexto escolar.

Observo que a introdução de novas linguagens e recursos pedagógicos na perspectiva da cosmovisão africana (circularidade, oralidade, musicalidade, ludicidade entre outros), tende a motivá-los e torna o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. Tendo em vista o cansaço com que chegam à escola tornou-se inclusive uma boa estratégia didática. Houve resistências e desconfortos iniciais frente a uma nova proposta pedagógica, por exemplo, mudar a posição das cadeiras de imediato causou-lhes estranhamento, entretanto gradualmente foram se tornando receptivos. Eles possuem no imaginário algumas lembranças sobre a escola, pairando a visão tradicional da mesma, com carteiras dispostas em fileiras e as relações assimétricas entre professor e estudante. Isso, de uma certa forma, demonstra que podemos avançar na capacidade inventiva e criativa em termos de metodologias na educação de jovens e adultos, trazendo os estudantes cada vez mais para o centro do processo de forma ativa, explorando diferentes recursos e linguagens.

O recorte da temática étnico-racial na EJA para ser significativo precisa estar vinculado ao repertório de suas vidas, historicidades, experiências e saberes. Tudo isso apreendido através de seus discursos, em uma perspectiva interativa e

dialógica, em clima psicológico acolhedor e afetivo. Os próprios estudantes como agentes ativos do processo educativo sinalizará a situação-problema- desafio em torno da temática étnico-racial, com vistas à construção coletiva de um conhecimento que visa o enfrentamento, o estudo e a transformação emancipatória.

É necessária a mediação interventiva do professor/pesquisador coletivo que trabalha visando a superação do conhecimento ingênuo para o conhecimento epistemológico dos envolvidos. Bem como o estímulo a capacidade dos sujeitos se assumirem e se posicionarem.

Os espaços de debate e reflexão crítica também demonstraram ser promissores, na medida em que o estudante da EJA é convidado ao dessilenciamento, levando-o a se posicionar frente a uma realidade objetiva e concreta. Considerando o foco no ensino da língua portuguesa no direcionamento do trabalho, respeitei os aspectos curriculares propostos para EJA, mas não me limitei ao mesmo, buscando um currículo vivo da própria vida de cada estudante.

Busquei assim uma diversidade de textos (poesia, letra de música, imagens, literatura de cordel, reportagens, repente dentre outros) que trouxeram aspectos valorativos da cultura afro-brasileira e outros de crítica frente a questão racial na forma de denúncia de uma dada realidade dentre outros textos que proporcionaram espaços ricos de discussão. Os nossos diálogos, debates e discussões sempre giravam em torno, das formas de enfrentamento para superação dessa realidade, para os motivarem a adquirirem uma consciência mobilizadora frente às injustiças.

A utilização do texto coletivo também é uma estratégia que demonstra ser interessante nesse contexto e no trabalho com educação étnico-racial na EJA, entretanto não foi utilizada devido a limitação de tempo das atividades, onde as discussões e atividades de interpretação demandaram bastante tempo.

Todos os sujeitos da pesquisa aspiram em seu íntimo uma real emancipação em diversas esferas da vida humana. Esses sujeitos trazem em sua bagagem de vida vivências, desejos, saberes, sonhos e esperanças. Suas vidas permeadas de desafios e lutas tocaram-me de forma muito significativa. A todo instante fui levada por um questionamento: o que posso fazer por esse sujeito de modo a torna-lo mais feliz e motivado ao crescimento? Creio que o abraço, o sorriso, a escuta, o chamar pelo nome, fizeram a diferença, na amenização do cansaço e da luta cotidiana destes sujeitos.

O acolhimento e o vínculo afetivo estabelecido nas relações com os sujeitos, expressa a dimensão do amor e o compromisso com outro que esteve presente nesta pesquisa. Considerei cada sujeito de uma forma especial e única. Sem amor não há a construção de relações e vínculos autênticos. Quando se vive um sentimento pelo caminho do coração, o ser humano torna-se uma pessoa ligada e ligante, necessariamente solidária a todos, na sua solitude radical e inelutável.

A solução para algo tão complexo não é simples e nem de resolução imediata, por isso coloco que as ações interventivas desenhadas nesta pesquisa, foram alguns passos iniciais escolhidos para essa realidade que revelou demandas particulares.

As atividades pedagógicas tiveram erros e acertos no processo, nos levando a refletir nas potencialidades e fragilidades deste ensino que se encontra em processo de construção. O caminho a ser percorrido não foi estabelecido a priori ele foi construído com os elementos que a complexa realidade impôs. O conhecimento comporta, no seu próprio princípio, relações de incerteza e, no seu exercício, um risco de erro. (MORIN, 1996). Os erros do processo, não foram concebidos de forma negativa e sim como mola propulsora que me mobilizou para a busca por estratégias criativas e redirecionamentos no curso do processo. O conflito foi tido como uma forma de crescimento e não algo paralisante.

A pesquisa-ação cunhada por Rene Barbier (2007) e André Morin (2004) aqui proposta dialoga com alguns elementos do arcabouço da teoria da complexidade de Edgar Morin (1996), que reconhece a concepção de mundo em que convivem ordem, desordem, previsibilidade, imprevisibilidade, incertezas, certezas provisórias, riscos, erros, subjetividade e objetividade, racionalidade e irracionalidade. Todos esses opostos estiveram presentes de forma dialógica e complementares. Porém esclareço que de forma alguma quis deixar o rigor científico que uma pesquisa acadêmica de fato requer.

Reflijo que trabalhar educação das relações étnico-raciais na EJA, partirá da sondagem inicial de cada contexto e da vivência dos estudantes em relação a questão para que seja algo significativo para os mesmos, então não existem receitas pronta, cada realidade terá demandas e recortes específicos sobre a questão. O ponto de partida primeiramente é o estabelecimento do vínculo com os estudantes calcado em relações de empatia, para que se possa dar espaço para voz e decisão ativa.

Considerando a minha relação visceral com a temática étnico-racial e a vivência de processos dolorosos relacionados ao tema, essa pesquisa configurou-se um risco pessoal na medida em que me levou a regiões difíceis de explorar em mim mesmo. Dessa forma tive que me exercitar no sentido de buscar equilíbrio no movimento de aproximação e distanciamento de mim mesma no decorrer de todo o processo. Subjetividade e objetividade não foram concebidas de forma dicotômicas e sim caminharam juntas a cada instante, configurando-se em opostos complementares.

A luta contra o racismo e a valorização da cultura negra empreendida nesta pesquisa, não é apenas um projeto em nível de mestrado acadêmico, trata-se de um projeto também vinculado a totalidade da minha vida, então posso dizer que esta é uma pesquisa vinculada a existência.

O resultado deste trabalho traz muito mais incertezas e certezas provisórias que conclusões acabadas, revelando que é um assunto que nem de longe esta esgotado. Coloco aqui apenas um pequeno ângulo do assunto, que possui no seu bojo uma multidimensionalidade intrínseca impossível de mensurar.

Quero dizer que fiz parte da transformação que eu pretendi que acontecesse em outros dentro da natureza da pesquisa-ação proposta. E que a marca do meio e das relações estabelecidas ficaram inscritas não apenas neste trabalho, mas também na minha pessoa, tornando-se uma rica experiência pessoal que contribuiu no meu crescimento e constituição humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da frente negra brasileira em São Paulo (1931-1937). In: Oliveira, Iolanda de; Aguiar, Márcia Ângela da Silva; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Oliveira, Rachel de. (orgs.). *Negro e Educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação educativa; ANPED, 2007.

ARROYO, Miguel G. *A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar*. In: Gomes, Nilma Lino. (org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1985.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Murytan Santana. *Eurocentrismo, História e História da África*. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 1 jun/2008; p 46-63.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, 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. *Presidência da República: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DISTRITO FEDERAL: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARREIRA, Denise. *Gênero e Raça: a EJA como política de ação*. In: Jr, Catelli Roberto; Haddad, Sérgio; Ribeiro, Vera Masagão; [et.al]. *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. 1 ed. São Paulo: Global, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001.

_____. Apresentação. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. 2005.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/> > Acesso em: mar. 2015.

COSTA, Freire Jurandir. Da cor ao corpo: a violência do racismo. (prefácio). In: Souza, Santos Solange. *Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção tendências; v.4.

CÓRDOVA, Rogério de A. *Apresentação*. In: BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Uma abordagem sobre a história dos negros*. In: Romão, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista portuguesa de educação, V. 16. Nº 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal. PP 221-236, 2003.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*.

V. 26. Nº 92, p. 1115-1139. Out. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 20 fev. 2016.

D' ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico-racial e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIJK, Teun A. Van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

DOCUMENTO NACIONAL PREPARATÓRIO À VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. VI CONFITEA.

Disponível em

http://www.confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documentos_nacional_preparatorio_VI_CONFITEA.pdf Acesso em 25 de fev. 2016.

EVARISTO, Conceição. "*Recordar é preciso*". Disponível em < <http://www.hiedramagazine.com/conceicao-evaristo> > Acesso em 10 de ago. 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FILICE, Renísia C. G. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERRAZ, Bruna R.; VIEIRA, Maria C. *A produção sobre educação de jovens e adultos para a as relações étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da Anped (2009-2013): contribuições para a pesquisa*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd 2015. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%c3%B4ster-gt18-3913.pdf>> Acesso em 15 de jul. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pesquisa-ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). *Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América latina*. Tradução Tânia Pellegrini. São Paulo. Editora brasiliense: 1986.

GOMES, Nilma L. *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*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Diversidade e currículo. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo* / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. In: Gomes, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*- 1 ed. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Educação e diversidade étnico-cultural*. In: Ramos, Marise Nogueira; Barros, Nascimento Maria Graciete; *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 170p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. – 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Pesquisa-ação e pesquisa participante*. In: HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Ed. Vozes. Petropolis. 1995.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Maria Batista. *Identidade étnico-racial no Brasil: uma reflexão teórica-metodológica*. Revista Fórum Identidades. ano 2, Volume 3-p.33-46-jan-jun de 2008.

LUZ, Itacir Marques da. *Compassos letrados: profissionais negros entre a instrução e o ofício em Pernambuco (1830-1860)*. In: Oliveira, Iolanda de; Aguiar, Márcia Ângela da Silva; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Oliveira, Rachel de. (orgs.). *Negro e Educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação educativa; ANPED, 2007.

MAGALHÃES, Izabel. *Prefácio à edição brasileira*. In: Fairclough, Norman. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Dialogo. In: Beth Brait (org)- Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de Diversidade na educação no governo Lula. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf> > Acesso em 18 de jul. 2016.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORIN, Edgar. *O método II. A vida da vida*. Portugal. Sintra: Publicações Europa. América, 1991.

_____. MORIN, Edgar. *Método III – O conhecimento do conhecimento*. 2º edição. Portugal. Sintra: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, André. Pesquisa-ação integral e sistêmica uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent- Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, Clóvis. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente. In: Munanga, Kabengele (org.). *História do negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. vol. 1. Brasília, 2004. Fundação Cultural Palmares- MinC com apoio do CNPq.

MUNANGA, Kabengele. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Introdução. In: Munanga, Kabengele (org.). *História do negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. vol. 1. Brasília, 2004.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática. 1986.

_____. *Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 05/11/03*.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Editora Autêntica: 2006.

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In: RIBEIRO, V.M.(org.). *Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação educativa, 2001.

PAIVA, J.; SALES, S. R. (2013). *Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?* Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(69). Volume 21. Número 69. 23 de Setembro, 2013.

PASSOS, Joana C. dos. *Escolarização de jovens negros e negras*. In: Oliveira, Iolanda de; Silva, Petronilha Gonçalves; Pinto, Regina Pahim. (orgs.). *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Guará – PDAD/2015. Codeplan Companhia de Planejamento do Distrito Federal – SEPLAN.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: 2006. p. 99-117.

PASSOS, Joana C. *Escolarização de jovens negros e negras*. In: Oliveira, Iolanda de; Silva, Petronilha Gonçalves e; Pinto, Regina Pahim. (orgs.). *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Editora ática. 1990.

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

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.*

SILVA, Francisca C. O. da. *Análise do discurso crítica como aporte para um estudo do racismo no Brasil*. Brasília: Kiron, 2011.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolas às ações educacionais de sucesso: escola dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras*

histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz T. da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, Santos Solange. *Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção tendências. Vol. 4.

THIOLLENT, Michel. Prefácio. In: DIONNE, H. *A Pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local*. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. *Pesquisa participante e pesquisa-ação: Uma visão de conjunto*. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). *Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

_____. *Metodologia da pesquisa ação*. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1986.

_____. *Notas para o debate sobre pesquisa-ação*. In: Brandão, Carlos Rodrigues. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. *Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política*. In: Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Silvério, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIOLA, Paulinho. *Uma história diferente. Paulinho da Viola*. EMI-Odeon, 1978.

WELLER, Wivian; SILVA, Catarina M. da. *Método documentário e pesquisa participante: algumas interfaces*. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). *Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

APÊNDICE I - ENTREVISTAS INICIAIS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO

Entrevistas iniciais

Local de nascimento
Idade
Sexo
Estado civil
Você tem filhos(as)? Quantos(as)?
Religião
Região/Quadra aonde mora:
Ocupação profissional. Possui carteira assinada?
Renda mensal
Qual é a sua cor/raça?

1º eixo: Escola

1) Você estudou quando criança? Quais foram os motivos que levaram a interrupção dos estudos e as razões para retomada dos estudos na EJA?
2) Como ficou sabendo que esta escola oferecia EJA?
3) Quais são as principais facilidades e dificuldades que você encontra para prosseguir os estudos?
4) O que você mais gosta na escola e o que menos gosta?

2º eixo: percepções sobre a temática étnico-racial

1) A partir da sua classificação no campo raça/cor desta entrevista, como se percebe racialmente e pode me explicar o que o faz afirmar este reconhecimento?
2) O que você entende por racismo?
3) Quem você acha que enfrenta mais dificuldades na vida, a pessoa branca ou negra? Por quê? Pode me dar alguns exemplos
4) Já vivenciou alguma situação de constrangimento devido à cor da pele? Conhece alguém que já tenha passado por situações deste tipo?
5) Na escola, há situações que reforçam o racismo? Se, sim, como as percebe?
6) Alguma vez a questão do negro já foi trabalhada em sala de aula ou em algum outro momento no ambiente escolar? Como foi? O que você pensa sobre isso?
7) Há algo que gostaria de acrescentar em relação a este assunto?

APÊNDICE II - ENTREVISTAS PÓS-AÇÕES INTERVENTIVAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO

Entrevistas pós ações interventivas

O que você aprendeu nas oficinas?
Qual foi a oficina que você gostou mais?
A partir da sua classificação no campo raça como se percebe racialmente nesse momento e o que o faz afirmar esse pertencimento?
Me fale novamente sobre o seu entendimento sobre o racismo
O que acha que precisa ser feito em termos de solução para a questão das dificuldades que a pessoa negra enfrenta na vida?
Se vivenciasse alguma situação de constrangimento devido à cor da sua pele como acha que você reagiria hoje?
Na escola, você achou importante estudar questões referentes a cultura negra e a condição do negro na sociedade brasileira? O que você pensa sobre isso?
Me conte um pouco sobre os seus sonhos, aspirações e projetos futuros?

APÊNDICE III - ACORDO DE INTERESSES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO

ACORDO DE INTERESSES

Linha de Pesquisa: Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS)

Orientador: Prof. Dr.^a Maria Clarisse Vieira

Pesquisa: EJA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ/ DISTRITO FEDERAL

Prezado/a estudante:

Esta pesquisa tem por objetivo identificar discursos e representações sobre o negro e realizar ações interventivas elaboradas no coletivo para o problema do racismo, visando romper com o silenciamento em torno desta questão nessa modalidade de ensino, promovendo uma educação antirracista na EJA.

No período de maio a julho de 2016, eu Bruna Rocha Ferraz, na qualidade de estudante-pesquisadora da Universidade de Brasília estarei semanalmente mediando oficinas pedagógicas que visa contribuir para a formação educativa dos estudantes da turma de 4º etapa/ 1º segmento. Foi acordado com o coletivo da turma que caso alguma professora regente se ausente, eu desenvolva a oficina também no dia e horário da mesma. Desse trabalho teremos o desenvolvimento de práticas educacionais sob enfoque do componente curricular da língua portuguesa, com problematizações sobre a questão do negro na sociedade brasileira e a inserção da valorização da cultura afro brasileira e africana no ensino escolar. O objetivo dessa atividade é estimular o posicionamento crítico sobre a questão, assim como a ampliação de conhecimento referente ao repertório da cultura afro brasileira em um viés valorativo e afirmação das identidades sociais. Certamente será uma importante contribuição sobre a construção de uma educação étnico-racial na EJA, e gostaria de poder socializá-lo para secretaria de educação do DF, em outras escolas do DF e também fora do DF, na universidade, em trabalhos acadêmicos, congressos e artigos científicos, mostrando a riqueza desse trabalho e material produzido, inspirando novas e semelhantes iniciativas educativas com esse mesmo teor. Para podermos socializá-lo precisamos que vocês nos autorizem, por isso solicito que marquem abaixo as respostas que expressam seu interesse:

1. Depois de ter sido esclarecido, você:

Autoriza a utilização do material, em espaços educativos da secretaria de educação, em outras escolas, na universidade, em trabalhos acadêmicos, congressos e artigos científicos.

Não autoriza a utilização do material, bem como a apresentação dele nos espaços educativos da secretaria de educação, em outras escolas, na universidade, em trabalhos acadêmicos, congressos e artigos científicos.

Observações:

2. Na divulgação do material, você prefere que:

seu nome seja revelado.

seu nome não seja revelado.(Para isso devem ser substituídos por nomes fictícios).

Observações:

3. Para ilustrar o trabalho e dar maior visibilidade ao estudo, solicito a sua permissão na utilização de fotografias e falas e narrativas. Comprometo-me com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês.

pode ser utilizado os materiais citados.

não pode ser utilizado os materiais citados.

Assinatura:
