



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

ALCIONE FERREIRA DA SILVA

**DEU BRANCO NA LEI 10639/03: silêncios sobre a educação para as relações
étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos**

CAMPINA GRANDE – PB
2014

ALCIONE FERREIRA DA SILVA

DEU BRANCO NA LEI 10639/03: silêncios sobre a educação para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em História E Cultura Afro-Brasileira da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Orientadora: Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

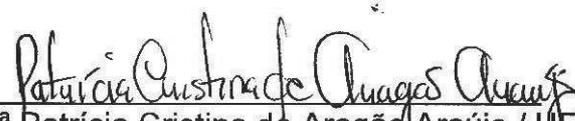
S586d Silva, Alcione Ferreira da.
Deu branco na lei 10639/03 [manuscrito] : silêncios sobre a educação para as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos / Alcione Ferreira da Silva. - 2014.
105 p. : il. colorido.
Digitado.
Monografia (Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação : Profa. Esp. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História e Geografia - CEDUC."
1. Afrodescendentes. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Experiência. I. Título.
21. ed. CDD 374

ALCIONE FERREIRA DA SILVA

**DEU BRANCO NA LEI 10639/03: silêncios sobre
a educação para as relações étnico-raciais na
Educação de Jovens e Adultos**

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção
do grau de especialista.

Aprovada em 25 /04/2014.


Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo / UEPB - 10,0
Orientadora


Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas / UEPB - 10,0
Examinador


Prof^a Msc Alcilene da Costa Andrade / UEPB - 10,0
Examinadora

Ao meu pai Manoel, por todo amor, apoio, compreensão e luta para que eu conseguisse alcançar minhas metas e a minha mãe Hozana, pelos mesmos motivos e por, sendo semianalfabeta, ter-se feito minha primeira professora ensinando-me tudo que sabia sobre as letras e números, acendendo em meu coração infantil, que ainda não tinha idade para ir à escola, o desejo pelo saber.

AGRADECIMENTOS

Não há conquistas solitárias, tudo que alcançamos é fruto de esforço pessoal, mas nada se faria sem a presença de algumas pessoas que deixam sua marca em nós, ao trilharem junto conosco importantes momentos da nossa vida. Desse modo, deixo meus sinceros agradecimentos a todos.

Inicialmente agradeço a Deus Libertador, fonte primordial de fortaleza, sabedoria e retidão, por meio das quais busco orientação para traçar e trilhar os caminhos em direção aos objetivos que almejo construir e consolidar.

Aos meus amados pais Manoel e Hozana, pela compreensão e luta para que eu conseguisse alcançar minhas metas e pelo amor dedicado em cada passo da minha caminhada.

Ao meu irmão Marcone, no qual represento os demais, por ter sido suporte firme e amoroso em cada dificuldade encontrada em minha trajetória.

Ao meu amor Diego, que me traz suavidade e beleza em cada etapa de minha vida na qual ele se faz presente, não medindo esforços para me apoiar em todos os momentos.

A cada docente que passou por minha formação e que certamente tem sua marca em todo meu fazer acadêmico, expresso meu agradecimento e profundo respeito, em especial a “tia” Maria, minha primeira professora.

Aos profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, especialmente a gestora Terezinha Almeida, por toda atenção e receptividade à minha proposta de pesquisa.

Agradeço com carinho e admiração à prestimosa e admirável professora Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, pela disponibilidade, carinho, compreensão e maestria na condução do presente trabalho e por sua postura de verdadeira mestra, que acolhe e direciona a cada uma de seus alunos.

Ao amigo Magno Lisboa, pela presença, companheirismo e importante apoio, imprescindíveis para a conclusão deste trabalho, assim como de outras fases da minha vida.

E aos meus amigos, os quais represento em nome de Marli Brasil, Kátia Kaline e Ednaldo Costa, que foram imprescindíveis para a concretização de etapas importantes do meu percurso acadêmico, ainda em seus primeiros passos e por tornarem toda minha caminhada mais agradável. Muito obrigada!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho analisa as razões históricas pelas quais o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira ainda não está sendo contemplado, de modo a atender a lei 10.639/03, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, a partir da experiência dos sujeitos que compõem a instituição referida, no município de Campina Grande-PB. Objetivamos discutir a luta histórica do povo negro em favor de um modelo de educação igualitária, com foco na EJA, a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. Nesta trajetória, teoricamente auxilia na tessitura de nossa escrita, Júlio e Strey (2011), Freire (1987, 1989 e 2011) e Thompson (1987 e 2003). Metodologicamente nos balizamos na história oral e pesquisa qualitativa a partir do Estudo de Caso, haja vista que o mesmo nos possibilita focar uma instância, instituição, objetivando retratar sua realidade de forma complexa e profunda por meio de uma análise e interpretação do contexto, para se perceber a multiplicidade de dimensões presentes no objeto, focalizando-o como um todo. A partir destes lugares, nossas análises nos permitiram perceber que, ainda nos dias atuais, nossa educação formal apresenta fortes traços advindos do racismo e do sistema de exclusão por ele fomentado. Os Direitos Humanos não se efetivam plenamente no ambiente escolar, o que percebemos por meio da análise à Educação de Jovens e Adultos que, composta majoritariamente por segmentos sociais pauperizados, ainda trata como “invisíveis” suas problemáticas sociais.

Palavras-chave: Afrodescendentes. Educação de Jovens e Adultos. Experiência.

RESUM

This paper analyzes the historical reasons why the teaching of History and Afro-Brazilian Culture is not being contemplated in order to meet the law 10.639 / 03, the Youth and Adult Education (EJA) of the State School of Basic Education Senator Humberto Lucena, from the experience of the individuals who make up that institution in the city of Campina Grande-PB. This paper discusses the historical struggle of black people in favor of an equal education model, focused on adult education, from the perspective of human rights. In this trajectory, theoretically assists in the fabric of our writing, Julius and Strey (2011), Freire (1987, 1989 and 2011) and Thompson (1987 and 2003). Methodologically balizamos in oral history and qualitative research from the case study, given that it enables us to focus on an instance, institution, aiming to portray their reality in a complex and deeply through an analysis and interpretation of the context, to realize the multiplicity of dimensions involved in the object, focusing on it as a whole. From these locations, our analysis allowed us to realize that, even today, our formal education has strong features arising from racism and exclusion system which he promoted. Human rights are not fully actualize the school environment, what we perceive by analyzing the Youth and Adult Education that mostly consists of impoverished social segments, still treats it as "invisible" their social problems.

Keywords: African Descent. Youth and Adult Education. Experience.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS NEGROS EM CONFLITO NO SÉCULO XX: UM BREVE OLHAR ACERCA DAS TRAMAS DA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFRODESCENDENTES JOVENS E ADULTOS	17
2.1 Educação e Experiência, Legislação e Luta: Nos Caminhos da Educação para a Relações Étnico-raciais	22
2.2 O Contexto da Lei 10639: análises e perspectivas.....	36
3 CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DE DIREITOS HUMANOS.....	42
3.1 A Educação no Contexto da História Social: um breve olhar sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.....	42
4 A EDUCAÇÃO PERDEU A COR: DEU O BRANCO NA LEI 10639/03.....	61
4.1 Aporte Metodológico.....	61
4.2 Sobre o uso da História Oral.....	63
4.3 Caracterização da Escola De Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena.....	65
4.4 A Escola e Sua Concepção de Educação.....	69
4.5 Análise dos Dados.....	71
4.5.1 Imagens Sobre a EJA.....	71
4.5.2. vozes escolares, questões étnico-raciais e a Lei10639/03.....	74
4.5.3. Perspectivas dos Discentes.....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
6 REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA/ QUESTIONÁRIO APLICADOS COM OS ALUNOS.....	99
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA/ QUESTIONÁRIO APLICADOS COM OS ALUNOS.....	101
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNO, ATUALMENTE DESEMPENHANDO AS FUNÇÕES DE VIGILANTE E PROFESSOR DO MAIS EDUCAÇÃO.....	102
ANEXO A: OFICIO 104/12, EM 07 DE MAIO.....	103
ANEXO B: OFICIO 105/12, EM 08 DE MAIO.....	104

ANEXO C: OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	105
---	------------

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco de análise a lei 10.639/03, articulada às discussões em torno da educação para as relações étnico-raciais, a partir da percepção das experiências de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compõem a Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, no município de Campina Grande-PB. Objetivamos pensar como os sujeitos daquela instituição, a partir de elementos culturais que lhes são comuns, se organizam em torno das questões étnicas presentes no espaço escolar.

Nesse contexto, nosso trabalho se situa no campo de estudo da História Social visibilizando a história e as lutas que permeiam a educação dos afrodescendentes, no intuito de discutir sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na unidade escolar pesquisada, de modo que, através das experiências dos sujeitos daquela instituição, apresentemos análises acerca da educação básica nacional, analisando as razões pelas quais na educação formal ainda perpetua relações étnicas não equânimes.

Nesse contexto, objetivamos discutir como se apresenta a lei 10.639/03, no que se refere à sua efetivação na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, dialogando com o contexto nacional e internacional que rebatem diretamente na realidade analisada nesta instituição de ensino. Para atender a este objetivo historicizamos a luta dos afrodescendentes por uma educação que não perpetuasse relações racistas, para que compreendêssemos a própria historicidade da lei 10.6639/03. Trazemos a perspectiva dos Direitos Humanos como eixo norteador a partir do qual a educação para as relações étnico-raciais pode se estruturar, em favor da luta por igualdade étnica e apresentamos as principais barreiras, enfrentadas ainda na atualidade, para que esta perspectiva se concretize.

Essa pesquisa é fruto de nossas vivências no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual da Paraíba (NEAB-Í – UEPB), relacionadas às discussões das graduações em História e Serviço Social, na mesma instituição. O entrecruzamento desses lugares de saber nos permitiram pensar o diálogo entre a educação para as relações étnico-raciais, os Direitos Humanos e a Educação de Jovens e Adultos.

A partir deste espaço de discussão, construímos elementos que nos permitiram, quando da realização do estágio supervisionado no Curso de Serviço Social na unidade de ensino lançar olhares críticos para os lugares de silêncio que a lei 10.639/03 ocupava, fato que nos impeliu à necessidade de aprofundar nossas observações iniciais com a finalidade de verificar se tais impressões condiziam com a realidade da escola, de pensar as razões históricas que tornavam possível tão forte distanciamento da educação para as relações étnico-raciais na EJA e de discutir os rebatimentos que aquela realidade educacional tem, frente à efetivação dos próprios Direitos Humanos.

Como norte teórico utilizamos a História Social na abordagem culturalista, haja vista que a mesma ao se voltar para os “costumes e tradições”, se aproxima dos nossos questionamentos, nos auxiliando na compreensão acerca dos mecanismos que possibilitaram aos negros construir, por meio de sua luta frente às políticas educacionais brasileiras, um espaço de discussão acerca de sua situação social e de legitimação de cultura.

A perspectiva teórica da História Social Culturalista torna possível que compreendamos as dificuldades apresentadas pelo espaço educacional pesquisado para efetivar o que nossa atual legislação preconiza sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira face às resistências, muitas vezes advindas dos próprios sujeitos negros que não se reconhecem como tal em função de experiências que apresentam como negativos os costumes e tradições ligados à sua etnia.

Outro ponto de diálogo que estabeleceremos com a História Social está presente no rumo que esta tomou na década de 1970, resultante de uma aproximação com a antropologia que trouxe para a cena a ideia de “*history from below*” (história vista de baixo), termo utilizado por E. P. Thompson desde os anos 60.

Nesse contexto, E. P. Thompson (1987 e 2003) é o teórico com o qual dialogamos, especialmente com o uso das categorias *Conflito* e *Experiência*, desenvolvidas a partir de seus estudos acerca dos movimentos operários ingleses, que romperam com o Marxismo tradicional, ao sobrepor condicionantes políticos e culturais ao econômico.

Em consonância com esta perspectiva, Freire (1987, 1989, 2011), nos trouxe base teórica para pensar a necessidade da efetivação de um modelo de educação formal, para jovens e adultos, que tenha por base a busca pela emancipação dos

sujeitos e pela formação crítica diante da realidade excludente que os cerca, despertando neles a necessidade de luta por uma sociedade mais igualitária. Este autor nos auxilia no questionamento do “mito da neutralidade da educação”, fazendo perceber que todo processo educativo, especialmente os formais, estão interpassados por um caráter político. Desse modo, os sujeitos e as relações que compõem a educação não podem ser pensados abstratamente, antes devendo ser relacionados à sua realidade sócio-histórica, da qual devem ser os principais agentes.

Sob esta concepção Júlio e Strey (2011), nos apresenta os Direitos Humanos como um norte central, a partir do qual a educação pode se organizar na busca pela eliminação do racismo. Os autores advogam que não há Direitos Humanos sem que se faça cumprir os direitos das pessoas negras. Desta forma, as ações afirmativas devem estar presentes em todos os níveis de ensino formal, para que se tornem vias que promovam a qualificação de negros e negras que historicamente foram excluídos de possibilidades concretas de integração social.

O protagonismo dos negros e negras na luta por efetivação dos seus direitos e contra a marginalização social a que foram sistematicamente submetidos, é elemento importante discutido por Nascimento (2004), que aponta para a educação como um dos mais eficazes meios de promover os valores e culturas do povo negro. Este autor traz à tona as dificuldades que o silenciamento frente ao racismo presente na sociedade brasileira, contra o qual lutou no transcorrer do século XX e início do XXI, traz para a afirmação e ascensão social dos negros e negras e, portanto, para toda a sociedade. Sua escrita e militância reforçam o lugar central que a educação formal deve ocupar na luta pelo fortalecimento de relações étnico-raciais não excludentes.

Para condensar e discutir estas perspectivas teóricas em nossa pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (1994), objetiva pensar um nível de realidade que não pode ser quantificado, reduzido a amostras numéricas. Esta abordagem trabalha com o universo de significados, dos valores o que corresponde a um ambiente mais denso das relações, dos processos e dos fenômenos sociais.

Em face de nossa pesquisa se voltar para uma unidade de ensino, nos apropriamos do Estudo de Caso que, de acordo com André (1994), pode ser conceituado como uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o

enfoque numa instância, interligando o problema estudado com o contexto social que lhe torna possível. Para operacionalizar este estudo, foram utilizados como instrumentos a entrevista e o questionário. Desse modo, fizemos interfaces entre a pesquisa bibliográfica documental e a História Oral.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. No primeiro momento, a observação ocupou lugar central, com o objetivo de perceber as relações que se desenvolviam na escola. A partir da observação percebemos que a Educação de Jovens e Adultos na unidade de ensino não era beneficiada com projetos nem com discussões sistemáticas, em sala de aula, sobre a questão etnicorracial brasileira, o que revelou uma forte contradição com a percepção de sujeitos negros e de problemáticas vivenciadas por estes, em relação à exclusão social. Este quadro nos levou a hipótese de que a lei 10.639/03 não provocava efeitos quaisquer na unidade de ensino e de que esta situação se configuraria como um distanciamento do que preconizam os Direitos Humanos.

A partir destas observações e ponderações, em um segundo momento realizamos pesquisa bibliográfica, que nos permitiu, em síntese, perceber a historicidade do problema sobre o qual nos debruçamos, revelando a luta histórica do povo negro presente em todo percurso de fins do século XIX ao início do XXI. Posteriormente, nos voltamos para a pesquisa documental, realizada basicamente na instituição de ensino, através de Relatório Parcial de Estágio desenvolvido na escola, Relatório do Plano de Gestão, da Proposta Pedagógica, Ofícios, Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico, ainda em construção em 2012, quando da realização do levantamento. Nestes documentos, buscamos subsídios para compreender como a realidade da escola dialoga com o contexto macrossocial do qual ela faz parte.

Ao constatarmos que os documentos escritos eram insuficientes para buscarmos respostas aos nossos questionamentos, realizamos a quarta etapa da nossa pesquisa por meio da História Oral que, de acordo com Araújo e Santos (2007), constitui um importante método para o historiador recuperar aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram os professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola. Sobre os primeiros, nos voltamos para os profissionais

das áreas de humanas. Todavia, apenas dois aceitaram participar da pesquisa. Quanto aos discentes, tencionamos realizar entrevistas com dois alunos de cada turma da EJA. Entretanto, visto que nossa pesquisa foi realizada em período próximo ao final do ano letivo, apenas nos foi possível entrevistar dois e aplicar questionários com os demais. Os participantes foram os alunos que, após apresentação da pesquisa que pretendíamos realizar, se dispuseram a ser entrevistados ou a responderem o questionário.

Sob este percurso foi erigido nosso trabalho voltado a discutir aspectos da educação para as relações étnico-raciais sob um aspecto ainda não discutido no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira da Universidade Estadual da Paraíba, uma vez que tratamos de questões pertinentes a um segmento duplamente alvo de situações de exclusão no ambiente escolar, os afrodescendentes do ensino noturno que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa inova ainda por entrelaçar a referida discussão com a necessidade de cumprimento dos Direitos Humanos, aspecto ainda não discutido no Programa de Pós-Graduação citado. Este aspecto é importante por chamar atenção para o fato de que os direitos dos negros e negras não podem ser discutidos como uma questão isolada e direcionada unicamente para estes segmentos populacionais, haja vista que sua luta diz respeito à sociedade como um todo, por voltar-se para a necessidade de estruturas sociais mais justas e, portanto, diz respeito à todos/as.

Para estabelecer este diálogo, em nosso Capítulo 1 intitulado *Os negros em conflito no século xx: um breve olhar acerca das tramas da escolarização dos afrodescendentes jovens e adultos*, apresentamos as concepções teóricas que balizam nosso trabalho, discorrendo sobre a história da escolarização de afrodescendentes jovens e adultos a partir da aurora do século XX no Brasil, enfocando como o Estado Republicano caminhou lentamente no reconhecimento do direito à igualdade de acesso e permanência nos bancos escolares e, por outro lado, a resistência e luta do povo negro para que seu direito fosse conquistado e legalmente reconhecido.

Dessa forma, traçamos um percurso histórico que nos permite compreender o estabelecimento da lei 10.639/03, percebendo os importantes atores sociais que contribuíram significativamente para o estabelecimento desta lei, bem como das políticas de ações afirmativas em geral. Ao lado da intermitente luta dos povos

negros para conquista de direitos no campo da educação básica, discutimos acerca do contexto político nacional e internacional, que favoreceu a instauração de um ambiente propício para que as reivindicações e lutas fossem assimiladas pelo poder público e transformadas em lei.

No Capítulo 2, *Cumprimento da lei 10.639/03 na educação de jovens e adultos: uma questão de direitos humanos* discutimos sobre as relações existentes entre a necessidade de cumprimento da lei 10.639/03 e os Direitos Humanos, especificamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, discorrendo sobre importantes aspectos sócio-históricos que mostram que estes Direitos não podem ser plenamente cumpridos sem a concretização da equidade étnica e que, de igual modo, não se pode pensar em relações étnicas equânimes negligenciando o campo da educação básica, a destacar o ensino que se volta para pessoas que compõem uma camada social historicamente excluída de diversos espaços e que, no limiar da idade adulta, retornam às salas de aula como discentes.

No último capítulo, cujo título é *A educação perdeu a cor: deu o branco na lei 10639/03*, nos debruçamos sobre os resultados obtidos em nossa pesquisa de campo, entrecruzando o contexto discutido nos capítulos anteriores com a realidade visualizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, no município de Campina Grande-PB. Traçamos um contraponto entre a luta histórica dos afrodescendentes por uma educação inclusiva, especialmente no campo da EJA e a realidade da instituição pesquisada, discutindo sobre as razões pelas quais se estabelece um distanciamento em relação às ações que buscam efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, principalmente no que estabelece a lei 10.639/03.

2 OS NEGROS EM CONFLITO NO SÉCULO XX: UM BREVE OLHAR ACERCA DAS TRAMAS DA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFRODESCENDENTES JOVENS E ADULTOS

A história pode ter vencedores a curto prazo,
mas os ganhos históricos vêm dos vencidos.
(Eric Hobsbawm)

As concepções acerca da educação formal e seu relacionamento com os saberes dos grupos étnicos são históricos, portanto variam de acordo com o recorte temporal no qual estão inseridos. Desse modo, pensar a escolarização formal, ou um recorte dela, pressupõe uma postura que se afaste de um olhar simplista que a naturalize, antes, ela deve ser questionada, problematizada e relacionada com as experiências dos sujeitos que a compõem e a transformam.

Nessa perspectiva, é que, após discutir brevemente sobre a história da educação realizada nos bancos escolares para os afrodescendentes, especialmente os jovens e adultos, objetivamos apresentar nosso estudo acerca das razões pelas quais a História e Cultura Afro-brasileira ainda não é trabalhada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual de ensino fundamental do município de Campina Grande-PB.

Tal estudo nos permitirá, não apenas perceber as experiências dos sujeitos, docentes e discentes, que compõe a unidade escolar, mas por meio deles, pensar sobre a própria educação básica nacional, que caminha na tensão entre a necessidade de construção da escola como um espaço democrático de fato, e as dificuldades para que tal ideal se concretize.

O estudo referente a história e cultura afro-brasileira, em uma escola de periferia urbana, nos revelam questões mais amplas de um país ainda permeado por relações étnicas desiguais. Entender como tais relações se tornam possíveis, nos coloca a necessidade de historicizar a educação brasileira sob o enfoque dos desafios enfrentados, para que se fortaleça um ensino promotor de ações voltadas à busca por equidade entre etnias no ambiente escolar.

A história da educação brasileira será revisitada por nós tendo por base teórica a história social, que de acordo com Castro (1997), surgiu estritamente ligada ao movimento historiográfico proporcionado pela Escola dos Annales, numa postura

que se contrapunha a história factualista, de modo que ainda na atualidade, é comum que a expressão “história social” demarque seu espaço estabelecendo contraposição em relação à postura positivista da historiografia tradicional.

Em consonância com este pensamento, Pesavento (2003), apresenta a História Social como fruto de debates desenvolvidos a partir da Escola dos Annales¹ que rebateu no meio intelectual marxista, mais notadamente em um grupo intelectual inglês, que passou a combater a ortodoxia da citada corrente de interpretação da história.

Essa relação entre a história social e os Annales, entretanto, segundo Silva (1998) não se deu de forma unilateral, mas num diálogo entre os referidos lugares teóricos, que inicia nos anos 1950 e se pode perceber mais notadamente com a década de 1960:

A década de 60, por sua vez, marcaria aquilo que Burke caracteriza como a “reação positiva” dos historiadores britânicos aos Annales, em que, graças às traduções de algumas obras francesas, à maior abertura a trabalhos estrangeiros, bem como ao aumento da interdisciplinaridade nas universidades inglesas, foi possível um maior conhecimento do que se processava na historiografia francesa e, simultaneamente, a elaboração de uma crítica construtiva desta. Por outro lado, é a partir da década de 60 que a influência indireta do marxismo na História Nova passa a se dar sob formas renovadas (SILVA, 1998 p. 93).

Nesse contexto de aproximações entre a Escola do Annales e o grupo inglês de intelectuais neomarxistas, é que está situada a figura de mais destaque do grupo em questão, Thompson, leitor de Gramsci e Luckács, centrou sua crítica na postura positivista do marxismo presente no viés economicista de análise, uma vez que esse método desconsiderava a necessidade de estudo da realidade empírica e particular de cada grupo. Essa percepção nos auxilia, uma vez que, baseados nela, poderemos olhar para a educação formal, através da luta do povo negro, observando suas peculiaridades históricas.

Castro (1997), ao discutir sobre a reivindicação dos historiadores a partir da década de 1950, por delimitações mais precisas para a história social, retoma Eric Hobsbawm, que afirma que antes de tais reivindicações, o referido ramo da história

¹ Movimento historiográfico iniciado em torno da Revista acadêmica francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, a partir do início dos anos 1930.

já era utilizado com três acepções delimitadas: a abordagem culturalista, a história social do trabalho e a história econômica e social.

A abordagem culturalista possui características que melhor respondem aos nossos objetivos e problemáticas, uma vez que a mesma está voltada para “os costumes e tradições”, “o domínio do privado”, *lócus* nos quais buscaremos, primordialmente, compreender os mecanismos que possibilitaram aos negros, construírem por meio de sua luta frente as políticas educacionais brasileiras, um espaço de discussão acerca de sua situação social e de legitimação de cultura.

A perspectiva teórica da História Social Culturalista nos permitirá ainda, compreender, nos capítulos seguintes, as dificuldades que muitos espaços educacionais têm para efetivar o que nossa atual legislação preconiza sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, que enfrenta resistências, muitas vezes advindas dos próprios sujeitos negros que não se reconhecem como tal em função de experiências que apresentam como negativos os costumes e tradições ligados a sua etnia.

Outro ponto de diálogo que estabeleceremos com a história social está presente no rumo que esta tomou na década de 1970, resultante de uma aproximação com a antropologia que trouxe para a cena a ideia de “*history from below*” (história vista de baixo), termo utilizado por Thompson desde os anos 60. Esse encontro com a antropologia se deu

[...] sob a égide da tradição, dita empirista, tanto da historiografia quanto da antropologia anglo-saxônica. A tradição marxista britânica de história social do trabalho e a obra de Thompson, em especial, haviam colocado as noções de experiência e cultura no cerne das análises sobre a ação social (CASTRO, 1997, p. 85).

No que tange a discussão referente à História Social e os grupos sociais, por muito tempo invisibilizados na maioria das produções acadêmicas, “os de baixo”, e as transformações conceituais que mencionamos acima, que trazem para o marxismo os conceitos de experiência e cultura como fundamentais, observamos que

[...] podemos dizer que a análise classista foi alargada para uma análise dos subalternos, com o que a história social confirmou a sua preocupação com os de baixo, mas com uma série de inovações, que apontavam exatamente para o resgate dos significados que os homens conferiam a si próprios e ao mundo. Essa nova história social privilegiou a experiência de classe em

detrimento do enfoque da luta de classes, centrou sua análise na estruturação de uma consciência e de uma identidade e buscou resgatar as práticas cotidianas da existência (PESAVENTO, 1988, p.30).

Nesse contexto, a história social na vertente inglesa, se configurará como nosso suporte teórico, uma vez que é na tradição marxista britânica que encontramos os conceitos de experiência e cultura como norte das análises sociais. Nessa perspectiva, é a experiência das pessoas “comuns” que compõem o ambiente escolar, que será analisada para se pensar a história de uma coletividade, em uma comunidade escolar.

Os trabalhos de Thompson estiveram centrados no estudo dos movimentos operários ingleses, de modo a romper com o marxismo tradicional, uma vez que Thompson analisou a história não como resultante de variáveis essencialmente econômicas, mas por meio de determinantes políticos e culturais.

Thompson (1924-1993) é considerado um dos mais importantes historiadores da tradição marxista inglesa do século XX, tendo grande influência na renovação teórica do marxismo, observamos que

Fazendo-se um recorte meramente analítico de sua obra, percebem-se dois aspectos, no entanto, indissociáveis. Em termos teóricos, sua contribuição pode ser avaliada por seu empenho em redefinir uma análise da luta de classe que fosse mais apropriada para a compreensão da história da classe trabalhadora britânica. Em termos práticos, Thompson foi um defensor incansável de vários movimentos sociais (MÜLLER, 2002, p. 232).

Dessa forma, Thompson analisou a luta da classe trabalhadora britânica de acordo com suas especificidades culturais, através de pressupostos do materialismo histórico firmado em três categorias básicas, que de acordo com Müller (2002) são: a luta de classe como protesto, a experiência da classe trabalhadora e a idéia de moral.

Um dos conceitos caro ao nosso estudo, foi desenvolvido em *A Formação da Classe Operária* (1987) por Thompson: *experiência*. Esse conceito de acordo com Nicolazzi (2004) é pensado como um espaço circunscrito nas “relações de produção no qual os indivíduos são involuntariamente inserido”, ou seja, na experiência fica reconhecido que os condicionantes econômicos não podem ser ignorados, entretanto nesse espaço em que se formula a *consciência de classe* a cultura tem lugar central, é ela que fornece os elementos comuns e partilhados entre um grupo e

norteará as lutas, de modo que não seria possível compreender classe sem a percebermos como uma formação social e cultural.

Esse redimensionamento levou Thompson a enfrentar duras críticas e polêmicas, oriundos de modo especial do marxismo tradicional, para deixar como uma de suas grandes contribuições, uma abordagem que priorizava a noção de “humano” no meio social. De acordo com Thompson “(...) a sociedade socialista iria revolucionar as relações humanas, substituindo o respeito à propriedade pelo respeito ao homem e a sociedade de consumo pelo bem comum” (TOMPSON, apud MÜLLER, 2002, p. 233).

Essa nova forma de pensar faz compreender mais facilmente a proposta de se apreender a história vista de baixo, ou seja, vista do ponto de vista dos homens/as e mulheres que agem construindo sua historicidade e não do ponto de vista “de fora”, ou de infraestrutura econômica que tudo comanda. De acordo com Müller (2002), essa iniciativa de Thompson visou substituir o “homem econômico” pelo “homem socialista”, assim, observamos que o movimento histórico estava colocado para além dos movimentos economicistas, pois sob esse ponto de vista a classe deixa de ser um fenômeno econômico para se tornar um fenômeno histórico.

Esta mudança de perspectiva de análise promovida na esfera da história social tornou possível aos historiadores, que dela se apropriassem, perceberem com mais detalhes a história das “pessoas comuns”, uma vez que suas tradições e ações estavam em primeiro plano, assim, os “silêncios de Marx” foram explorados. Com esse movimento, Pesavento (2003) afirma que Thompson devolve para o historiador a importância da dimensão do empírico, dimensão esta que trouxe a necessidade de ampliação das fontes e uma implicação metodológica que influi diretamente em nosso trabalho: o uso da história oral, visto que a oralidade é um traço forte para o “homem comum”, tanto o de Thompson (a classe operária inglesa), quanto o nosso (os sujeitos que compõem o ambiente escolar).

Perceber a história da educação, incluindo a perspectiva dos afrodescendentes, é também pensar sobre como a mesma se configurava para grupos que viram nela, antes de tudo um lugar de luta dado ao lugar de exclusão que lhes era apresentado como possibilidade “natural”. Dessa forma, é nesse universo teórico que se moverá nossas discussões, que após breve historicização sobre a temática, buscarão nas experiências dos docentes e discentes de uma escola pública do município de Campina Grande-PB, respostas para nossos

questionamentos acerca das consequências de uma longa história de exclusão étnica vivenciada em relação ao ambiente escolar ainda na atualidade, tornando o negro, sua história e cultura “invisíveis”, o que contraria uma longa trajetória de luta que obteve grandes conquistas, que em nível nacional foram preconizadas e adotadas, por exemplo, na Constituição Cidadã de 1988 que preconizando no Artigo 205::

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL.1988)

O Artigo e o Parágrafo da Constituição Federal Brasileira vigente é uma das importantes conquistas institucionais, devem ser percebidos no entrelaçamento do contexto que lhe torna possíveis, para que vislumbremos a luta dos sujeitos que a tornaram possível, é sobre esta que discutiremos um pouco a seguir.

2.1 Educação e Experiência, Legislação e Luta: Nos Caminhos da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Os estudos acadêmicos acerca das relações étnicas nas escolas não são recentes, de acordo com Cruz (2005), ocorrem desde a década de 1970 devido a um aumento da presença de negros nas universidades públicas.

Tais estudos, em seu início, foram alvo de fortes críticas, o que nos revela traços do lugar de marginalização forjada para a temática, bem como as dificuldades enfrentadas para se estabelecer um campo de estudo acerca das relações étnicas na educação formal, nas quais os negros fossem pesquisadores e pesquisados, desse modo, fica claro que

[...] não foi fácil a introdução da temática Negro e Educação no campo científico. Foi necessário que os próprios afro-brasileiros abrissem caminhos, culminando no ano de 1998 com o reconhecimento oficial, no campo científico, da necessidade do desenvolvimento de pesquisas na temática Negro e Educação (CRUZ, 2005, p. 26).

Os estudos sobre Negro e Educação percorreram longo caminho até serem reconhecidos como legítimos. Para que possamos compreender esse percurso, nos

reportamos aos caminhos que a educação brasileira percorreu em relação a inserção/exclusão do negro como sujeito de direitos, a partir de fins do século XIX.

O modelo educacional formal brasileiro esteve, por séculos, voltado quase exclusivamente para a legitimação de uma das etnias que formou nossa sociedade, a branca europeia, em detrimento das demais.

Se analisarmos a postura do Estado frente à educação formal da população negra, na transição do século XIX para o XX, veremos que um traço histórico fundamental reside na exclusão. A primeira Constituição do país, de 1824, traz o princípio da isonomia, em seu Art. 79, haja vista a defesa de que “A lei será igual para todos”. Essa afirmação da Constituição demonstra claramente que os escravizados estavam ignorados, a percepção deles como “coisa” os excluía da condição de partícipes da humanidade. Durante o Brasil Império, a situação escravagista do país, estava silenciada na Constituição referida.

Nesse contexto, apenas os libertos foram citados e embora tenham reconhecida sua cidadania em 1824, por considerar-se que são “Cidadãos Brasileiros [...] Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro” (BRAZIL, 1824), o referido grupo tem contraditoriamente esse “reconhecimento” retirado no Art. 94 da mesma Constituição:

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa (BRAZIL, 1824).

O referido artigo da Constituição de 1824 exclui, entre outros grupos, os libertos da possibilidade de participarem das eleições como votantes. Desse modo, a mesma Constituição que preconiza a inviolabilidade de direitos civis e políticos, coloca a margem absoluta do processo eleitoral uma significativa parcela da sociedade: os libertos.

No que tange a educação formal, o Brasil Império, na Constituição de 1824 já garantia gratuidade do ensino primário para todos, mas tornava isso possível quase que exclusivamente aos filhos de homens livres da elite, para que os demais tivessem acesso, era preciso romper barreiras. Essa exclusão não se percebia

apenas no cotidiano das relações sociais, ela foi normatizada, por exemplo, pelo Decreto 1331 de 1854, que proibia de frequentar as escolas os que padecessem de moléstias contagiosas, os que não houvesse sido vacinados e os escravos. Cabe perceber que aos negros livres, a mentalidade da época considerava como portadores quase naturais de moléstias, os negros eram pensados como seres degenerados que atravancavam o progresso da nação. Nesse contexto

Cabe ressaltar [...] dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravos; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose. (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 68).

Conforme Hadad (2000), no período imperial havia uma grande distância entre o proclamado e o realizado por dois fatores, o primeiro era o fato de possuir cidadania apenas uma pequena parte da população, a elite econômica, e segundo porque a responsabilidade da oferta da educação básica (crianças, jovens e adultos) foi delegada às províncias. Nesse contexto, pouco teria sido feito pela escolarização das massas o que configurou um quadro no qual estávamos em “1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADAD, 2000, p. 109)

Por ocasião da Segunda Constituição Brasileira e primeira republicana, de 1891, não se verifica nenhum avanço em relação à educação formal dos negros por parte do Estado, nela se exclui pobres e analfabetos do direito a voto, da cidadania e nesses grupos estavam presentes, massivamente, os negros. Isso se dava em grande medida pelo próprio contexto dos primeiros anos da República, no qual vigorava fortemente uma mentalidade escravista, a escravidão havia sido recentemente abolida, em 1888, mas a mentalidade que a legitimou, não.

Neste quadro, “observa-se que a abrupta dissolução do sistema colonial-escravista para a nova ordem social republicano-capitalista não foi suficiente para erradicar a forte concepção etnocêntrica das elites dominantes”, (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 65 - 66), de modo geral, “a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos postos burocráticos do Estado, nos

cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 65).

Para Hadad (2000), no que se refere à escolarização formal, a Primeira República teve como característica central uma grande quantidade de reformas que tiveram pouco efeito, visto que em 1920, 72% da população com mais de cinco anos continuava analfabeta. Outro ponto que ele destaca é que a educação de jovens e adultos como modalidade específica, ainda inexistia, pois

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças (HADAD, 2000, p. 110).

A situação acima, exposta por Hadad (2000), mostra um momento no qual a educação básica no Brasil se revelava insuficiente para promover inclusão das massas, especialmente para os jovens e adultos e, nesse quadro de exclusão, a situação dos afro-brasileiros merece destaque, pois a República Brasileira nasce tendo por um de seus fundamentos legais a isonomia jurídica, tornando os homens iguais perante a lei, mas por outro lado o Brasil, da transição do século XIX para o XX, absorvia as “verdades eugenistas”, que dava status de cientificidade a uma suposta desigualdade natural entre os homens de acordo com sua “raça”. Desse modo, o projeto republicano brasileiro, a revelia do que estava estabelecido legalmente, com a igualdade entre todos, foi um projeto pautado no ideal de branqueamento e de marginalização sociocultural dos negros.

A discriminação racial no Brasil, presente também nos espaços escolares, é fruto de uma construção histórica que foi intensificada a partir da chegada das teorias raciais em fins do século XIX, quando o processo de abolição da escravidão era praticamente irreversível. Estas teorias raciais, tendo como suporte a ciência visavam explicar através do genótipo a suposta inferioridade do negro. Neste sentido foi

Com a proximidade do fim da escravidão e da própria monarquia que a questão racial passou para a agenda do dia. Até então, enquanto ‘propriedade’ o escravo era por definição o ‘não-cidadão’. No Brasil, é, portanto com a entrada das teorias raciais que as desigualdades sociais se transformaram em matéria da natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade [...] uma

suposta diferença entre os grupos. A ‘raça’ era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de se pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania (SCHWARCZ, 1998, p.186).

No Brasil as teorias raciais não foram apenas implantadas, estas passaram por um processo de resignificação. A ideia de que as raças são realidades essenciais foi mantida, mas, a noção da mestiçagem como fator de degeneração foi questionada. Neste sentido, se pensou em uma “mestiçagem positiva” que a partir da entrada de imigrantes brancos europeus, tornaria o Brasil uma nação cada vez mais branca eliminando progressivamente o elemento negro, como se pode observar a seguir:

[...] as teorias não foram apenas introduzidas e trazidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular, ao mesmo tempo em que se absorveu a idéia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre a degeneração [...], em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades do branqueamento (SCHWARCZ, 1998, p.186-187).

Nesse contexto, é possível que compreendamos a ausência do lugar do negro na educação formal legitimada pelo Estado brasileiro até as primeiras décadas da República, expressa nas Constituições de 1824 e 1991. Com isso, não se afirma que a população negra padecia sob a exclusão absoluta da alfabetização, pois mesmo no período da escravização,

[...] os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilingües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (SILVA e ARAUJO, 2005, p. 68 - 69).

Silva e Araújo (2005) argumentam que as conjecturas acerca da alfabetização de negros, especialmente mulheres, em um contexto de altíssimas taxas de analfabetismo, precisam de revisão e análise cuidadosa, e apresenta algumas das hipóteses que são levantadas, para explicar as possibilidades na quais tal alfabetização poderia ter ocorrido, tais como, a abertura de escolas primárias para negros libertos em 1854, uma possibilidade considerada desde que tais negros fossem provenientes de famílias com recursos, social e economicamente protegidos

por ex-senhores, a educação informal realizada especialmente por sinhás e padres, a contratação de professores particulares, por senhores que ambicionavam lucrar com escravos letrados e a condução de escravos às escolas vocacionais.

As possibilidades colocadas pelo levantamento acima apresentado, para casos de alfabetização de negros, trazem a aparente ideia de que, os casos referidos foram intermediados pela elite na figura do senhor, da sinhá ou da Igreja, os negros não aparecem como sujeitos de sua história. Mas a contrapelo desta ideia, os negros erigiam seus espaços, visto que o lugar de exclusão é também o de resistência, de agência, que pode ser pensada a partir de Asante (2009) como a competência da qual grupos humanos dispõem de recursos psicológicos e culturais necessários para a promoção da liberdade. Tenha-se como exemplo a criação de espaços educacionais voltados ao atendimento do povo negro, uma vez que

[...] 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. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão [...] (CRUZ, p. 28, 2005).

Cruz (2005) mostra como os negros buscaram construir seus próprios espaços em busca da escolarização, o que nos permite a partir de Thompson perceber alguns traços da organização dos negros enquanto classe, sendo esta compreendida como um grupo com características não fixas, que se organiza tendo por base comum a cultura e os interesses sociais, haja vista que

[...] para Thompson classe é a relação de desigualdade a partir da qual grupos de seres humanos concebem os seus interesses coletivos em contraposição aos de outros, não a soma desses indivíduos, cujas posições na estrutura social, afinal de contas, são muito mais instáveis do que pressupõe muitos modelos sociológicos (FORTES, 2006, p. 200).

A situação de desigualdade a qual os negros estavam submetidos, na transição do século XIX para o XX, se dava em um contexto em que o acesso a educação podia ser considerado um privilégio de poucos. Se o acesso à educação era limitado, as barreiras se faziam ainda maiores, para negros (as), pois

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71).

Dessa maneira, se pela análise de Constituições, reformas educacionais e decretos acerca da educação formal podemos perceber a ação excludente da sociedade, especificamente por parte do Estado, pela ação dos negros que conquistaram seus espaços, percebemos uma contraposição erigida por interesses coletivos. Sem determinismos, os negros se organizam e lutavam, agenciavam pelo seu espaço na educação formal, nesse embate eles estavam em clara situação de desigualdade com o Estado brasileiro, entretanto, essa desigualdade político-econômica não foi sinônimo de desigualdade intelectual, haja vista que

No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos (CRUZ, 2005, p. 29).

A presença de crianças negras nas escolas, no período acima referido, é fruto não de benesse da elite, mas de conquista dos próprios negros, que negando o lugar de exclusão que lhes era reservado, provocavam fissuras através de seus interesses, como se pode observar, de acordo com Barros (2005), através de escritos da Imprensa Negra, a exemplo de um artigo de 1919, em *O Alfinete* que diz:

Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d'um ideal elevado, como seja: o combate ao Analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe (BARROS, 2005, p. 89).

Fica clara a importância da Imprensa Negra, pois preciosa fonte para se perceber como os “negros atribuíam a responsabilidade da educação, foram os jornais negros da época [...]. Nos jornais da imprensa negra paulista [...] no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo” (GONÇALVES e SILVA, p. 140, 2000).

A partir de sua experiência de exclusão social, o povo negro resistia/agenciava em favor de um sistema educacional mais igualitário garantido pelo Estado e, mais uma vez, se aproximava de elementos do conceito de classe formulado por Thompson, pois longe de determinismo econômicos, ela se torna possível “quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem dos seus” (Thompson, 1987, p. 10).

Dessa maneira, os povos afro-brasileiros de fins do século XIX e início do XX, questionavam a sociedade, um forte espaço utilizado para tal foi a Imprensa Negra, por meio dela se

[...] refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 142).

De igual modo, Cunha Jr. nos faz reconhecer os importantes momentos de agência e conquistas do povo negro em relação à educação formal até a aurora do século XX, demonstrando que

[...] a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência (CUNHA JR apud CRUZ, 2005, p. 29).

Ainda de acordo com os autores anteriormente citados, a partir dos registros da Imprensa Negra pode-se sustentar a hipótese de que o descaso ao qual foi relegado ao povo negro foi o motor que gerou movimentos, no início do século XX, com o ideal de educar e escolarizar crianças, jovens e de um modo geral, os adultos.

Entretanto, dado o próprio contexto social, essas conquistas não acharam terreno fértil para se generalizarem, a grande maioria dos negros permanecia sem acesso a espaço na educação escolar, especialmente porque

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando

se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. (CUNHA JR. e FONSECA *apud* CRUZ, 2005, p. 29).

Assim sendo, a luta pela ampliação da inclusão no sistema formal de ensino continuava, pois as duas primeiras Constituições do país (1824 e 1891) tem, no espaço de tempo entre uma e outra, a “libertação dos escravos” em 1888, com ela, um grande número de pessoas que não foram preparadas para ingressar na sociedade capitalista que se formava no país, foi inserida em meio a uma massa de pobres sem acesso aos empregos, destinados aos imigrantes que vinham para o país incentivados pelo Governo, com o intuito central de embranquecer o Brasil. Era preciso ir além de uma situação na qual a inserção do negro na escola, deu-se como exceção, não como regra.

No que tange a legislação brasileira, Baraviera (2005) afirma que a Constituição de 1934, traz pela primeira vez a palavra raça, ao se afirmar no Art. 113 que “todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilégios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça [...] ou ideas políticas” (BRASIL, 1934). Todavia, essa mesma Carta Magna traz contradições perceptíveis em seu Art. 121 preconiza:

§ 6º A entrada de immigrants no território nacional soffrerá as restricções necessárias à garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do immigrant [...] Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica (BRASIL, 1934).

Desse modo, sob o discurso da igualdade, mais uma vez, se constitucionalizava o preconceito, nas palavras de Baraviera (2005 p. 04,) “de forma quase expressa, o texto demonstra que os imigrantes seriam bem aceitos somente se pertencessem a etnias ditas superiores”, com padrões físicos desejáveis, o que novamente excluiria, dentre outros, o negro. Além disso, a presença da legitimação da “educação eugênica”, revela as pretensões do Estado em excluir da continuidade do povo brasileiro os elementos negros que traziam degeneração.

A Constituição de 1934 traz, contudo, importantes avanços à educação que podem ser percebidas no Capítulo II “*Da Educação e da Cultura*” o Estado é chamado para a responsabilidade de promover, organizar e mantê-la como um

direito de todos, o ensino primário gratuito torna-se extensivo aos adultos, e prevê fundos para fundos se aplicar em auxílios a alunos necessitados. Esses avanços são ampliados com as subsequentes Constituições de 1937 e 1946.

Essas modificações fazem parte de um contexto no qual educação tornou-se um tema de ordem nacional. De acordo com Azevedo (2000), a partir da década de 1930 a escolarização das massas torna-se central dado a concepção de analfabetismo como causa de todos os males, a referida autora traz trechos de fala de Miguel Couto integrante da então Ação Brasileira da Educação (ABE):

Hoje não há quem não reconheça e não proclame a urgência salvadora do ensino elementar as camadas populares [...] o monstro canceroso que hoje desviriliza o Brazil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina de Norte a Sul do país [...]. O analfabeto é um microcéfalo [...] não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria“ (AZEVEDO, 2000, p. 26)

As ideias que se tinham sobre o povo, a destacar os jovens e adultos analfabetos, eram de teor negativo como se observa na citação, reforçava-se a noção de que apenas a elite letrada poderia gerir o país e a ela caberia educar o povo. Nesse sentido, os avanços constitucionais partir da década de 1930 se davam no sentido de buscar ampliar a alfabetização, mas não aparecia nenhuma demanda específica do povo negro, ao contrário, a busca pelo ideal de branqueamento persiste.

Bravieira (2005), alerta que as Constituições, ao serem analisadas, deve ser observadas também em seu aspecto sociológico, o seu alcance real, visto que se deve buscar perceber a sua eficácia, é nesse sentido que o autor diz que “não parece haver diferença entre a Constituição de 1934, que falava em igualdade de raça e eugenia, e a de 1937, que aboliu a palavra raça, pois ambas carregavam preconceitos” (BRAVIEIRA, 2005, p. 05). Ainda de acordo com o mesmo autor, tal continuidade pode ser compreendida pelo curto espaço de tempo entre as duas Constituições que não permitiram a possibilidade de significativas mudanças de mentalidade e comportamento social.

Se de um lado permanecia um quadro racista, se observava também mudanças na relação Estado – Sociedade Civil, no que se refere à alfabetização. Na década de 1930, as mazelas sociais começavam a ser pensadas como caso de política pública e o Estado passa a ser chamado para gerir as mesmas, essa

modificação pode ser percebida na educação quando se considera que apesar dos limites a Constituição de 1937,

[...] propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADAD, 2000, p. 110).

Entretanto, os negros não ficaram esperando apenas pelas ações Estatais, ao contrário, lutaram por cada uma de suas conquistas no campo da educação e, nesse sentido, cabe ressaltar a importância da Frente Negra que foi responsável pela

[...] experiência escolar mais completa do período [...]. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política [...]. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças (PINTO Apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 144).

A educação de jovens e adultos, promovida pelo Estado, começa a ganhar espaço. De acordo com o autor supracitado, apenas na década de 1940 ela passa a ser considerada um problema de ordem nacional devendo ser efetivada, objetivando conter situações de conflitos e atender as necessidades do mercado de trabalho, haja vista que

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (HADAD, 2000, p. 111).

Ampliando-se, a escolarização das massas, os negros passam a ter mais acesso ao ambiente escolar, mas em que condições? Supõe-se que a inclusão se dava em meio a permanência de um conflito étnico que agora era trazido, em maior número, para as salas de aula sem ser problematizado.

A referida ausência de problematização sobre a educação de jovens e adultos negros, também é percebida na Constituição de 1946, em seu Capítulo II, *Da educação e cultura* – não assimila qualquer especificidade em relação ao povo negro. Todavia, como a educação formal não é resultado tão somente das forças estatais, de acordo com Hadad (2000), já na década de 1950, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, havia grande preocupação dos educadores com a educação de jovens e adultos, tal congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico que já trazia a presença de ideias de Paulo Freire em favor de uma educação que promovesse um pensamento crítico acerca da sociedade.

Enquanto o pensamento pedagógico, para alguns setores progressistas, avançava em relação aos segmentos marginalizados da sociedade, as políticas públicas caminhavam a passos lentos, mas dava sinais de fissuras. As Constituições da década de 1960²

[...] de 1967 e 1969, um grande avanço na questão. Não só voltou o vocábulo raça, como se mencionou a punição contra o preconceito. O texto é similar nas duas Cartas (...) “1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça” (BRAVIEIRA, 2005, p. 15).

Assim, em fins dos anos 60, as lutas do povo negro ganha timidamente espaço na Constituição Federal, certamente esse avanço não foi apenas concessão do Estado, mas resultado de uma luta em que a concessão é também resposta inevitável a um contexto posto. Entretanto, havia poucas condições objetivas para a concretização de um ensino formal preparado para posicionar-se contra o racismo, assim percebe-se uma contradição posta, como se pode observar na citação a seguir:

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 4024 de 1961 determina “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Todavia, não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da

² As Constituições da década de 1960 preveem punição para casos de racismo, de modo a assimilar conquistas legais já alcançadas na década anterior, a exemplo da lei Afonso Arinos (LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951), que apesar de seu pouco alcance prático, torna a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor, crime.

população negra a grande massa de crianças e jovens alijados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos. As demais leis – 5.540/68, 5.692/71 e a 7044/82 - são omissas quanto ao tema em tela, ignorando totalmente as reivindicações do movimento negro (MARQUES, 2008, p. 01).

A LDB de 1961, na prática, não criou mecanismos para responsabilizar o Estado pela efetivação de uma educação inclusiva, pois de acordo com Dias (2005), no referido documento, a inclusão racial teria ocupado papel secundário, visto que apesar de se reconhecer esta dimensão social na educação, não se postulava nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos. Para a autora, a questão racial na escola era anunciada imersa em uma postura que se pretendia progressista, mas continuava a ser conservadora, isto pode ser percebido porque

[...] nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos, rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (DIAS, 2005, p. 53).

De acordo com Dias (2005), o conservadorismo foi uma forte marca no sistema de educação brasileira. Entretanto, frente a esse conservadorismo esteve presente o conflito, a luta dos afro-brasileiros e nela merece destaque o Teatro Experimental do Negro (TEN) sob a liderança de Abdias Nascimento, pois “em suma, o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação [...]. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 148). Segundo Nascimento (2004), surgido em 1944, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, tinha o objetivo de resgatar os valores da pessoa e cultura negra, por meio da educação, cultura e arte.

No âmbito do poder público, as leis posteriores a LDB de 1961, a 5.540/68, a 5.692/71 e a 7044/82³ têm em comum a ausência acerca de percepções sobre as necessidades de uma educação sensível as populações negras, e assim, demonstram o quão demorado foi o estabelecimento legal de um modelo escolar que objetivasse o respeito à diversidade étnica.

³ As leis em questão fazem referência, respectivamente, às normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, a Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e a última altera dispositivos da anterior (5.692/71) traçando normas acerca da profissionalização do ensino de 2º grau.

As referidas leis trazem a marca de um momento ditatorial no país e, como aponta Dias (2005), pelo próprio momento em que foram elaboradas, um regime de exceção, buscavam essencialmente ajustar o povo brasileiro ao novo momento e obviamente não permitiam maiores discussões, visto que

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. (HADAD, 2000, p. 113).

Todavia, a ação repressora do Estado não eliminou completamente o modelo de educação popular presentes em movimentos populares, ainda que com liberdade restrita, ações voltadas a perspectiva de educação libertária continuavam a existir mesmo que não reconhecidas pelas políticas públicas, como afirmam Freire e Paiva citados por Freitas (2007), as décadas de 60 e 70 presenciaram a materialização de movimentos de educação popular, nos quais a alfabetização, balizadas pelas propostas de Paulo Freire, objetivavam denunciar, claramente, o caráter reprodutivista e classista presente nas diretrizes educacionais oficiais, que visavam a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares.

O desmantelamento das ações da educação de jovens e adultos não poderia ser absoluto, nem mesmo no âmbito do Estado ditatorial, pois o programa deveria continuar sob o critério de atender os interesses dos governos militares, uma vez que

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir (HADAD, 2000, p. 114).

Nesse contexto, é que foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, de acordo com Hadad (2000), considerado por estudiosos um fracasso no objetivo de erradicar o analfabetismo, visto que o ensino nesse momento obedecia prioritariamente a

interesses políticos e econômicos, que não contemplavam em nada os anseios populares.

Quadro diferente seria vivenciado após o período pós-ditadura, contexto no qual legisladores pensaram mais eficazmente no problema da desigualdade racial, fato este que pode ser percebido na Constituição de 1988, nela há importantes avanços especialmente por sua redação estar

(...) amparada por um movimento negro mais forte e organizado (...). No art. 242, § 1º, dispõe-se que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nesse caso, observa-se a preocupação com o sistema educacional do país, que não poderá mais aceitar a parcialidade e os preconceitos de outrora, quando a eugenia tomava corpo no próprio texto constitucional. (BRAVIEIRA, 2005, p. 07)

Após a promulgação da Constituição Cidadã, a inclusão do ensino da história e cultura das diferentes etnias que formaram o Brasil foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, que em seu artigo 26 afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2010, p. 24).

Após longo percurso de conflito frente a exclusão educacional, em 2003 a lei 10.639/2003⁴ traz a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileiras, coroando uma luta histórica ao reconhecer que para além da inserção dos alunos negros, deve-se por na mesa o modo como a educação irá recebê-los, bem como o direito dos mesmos a uma visão positivada de história.

Nesse contexto, a experiência e lutas do povo negro em uma sociedade historicamente produzida, encontraram após a redemocratização terreno fértil, inclusive para acessarem as políticas públicas, mas que até a atualidade encontra dificuldades para se efetivar, a exemplo da lei 10639/03, a seguir discutida.

2.2 O Contexto da Lei 10639: análises e perspectivas

⁴ A lei referida 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.

A lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, é uma conquista que se fez em meio a relações conflituosas que permeiam as políticas educacionais. De acordo com Rocha (2006) as reflexões acerca das questões pertinentes às políticas afirmativas postas para os negros brasileiros, estão permeadas por contradições que ao mesmo tempo, integram o discurso e a ação de organismos internacionais no viés do atendimento aos mais pobres e a pauta de reivindicações do movimento social negro.

Desse modo, as políticas afirmativas, e entre elas a lei 10639/03, embora não tenham o alcance capaz de por fim as desigualdades étnicas são de importância ímpar nos caminhos construídos para minimizá-las, pois sua própria existência, por si só, se configura como veículo de denúncia da existência de situações desiguais postas em nossa sociedade.

A leitura da lei em questão, sem as devidas problematizações, deixa a falsa impressão de que ela surge como uma benesse do Estado, mas ela é fruto de longa trajetória de luta do povo negro, de um contexto internacional favorável e, do modo como ambos rebateram na política estatal brasileira da transição do século XX para o XXI. Assim referido contexto deve ser analisado para que percebamos a luta de interesses posta, pois

As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as idéias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos (ROCHA, 2006, p. 29).

Nesse ensejo, o que se percebe é que a lei 10639/03 se torna possível em um contexto complexo no qual divergentes interesses estavam “postos sobre a mesa”, de modo que, frente as contradições, as política sociais conseguem ser formuladas e aprovadas, mas contam com poucos recursos para sua efetivação, se tornando focalizadas, ou seja, tais políticas na prática, contam com a presença mínima do Estado se materializando, normalmente, em ações pontuais.

No âmbito internacional aliado aos organismos internacionais, alguns momentos foram importantes para se estabelecer a necessidade do Brasil aderir a luta contra o racismo nas preocupações da III Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban na África do Sul em 2001, nela segundo Borges (2007), o Brasil se comprometeu a implementar políticas compensatórias em função da promoção de direitos sociais e econômicos de grupos tradicionalmente discriminados. A educação formal ganhou destaque na declaração de Durban haja vista que a mesma “estabelece no Programa de Ação medidas preventivas para erradicar o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata nos âmbitos nacional, regional e internacional” (BORGES, 2007, p. 16).

Ainda no que se refere especificamente ao ambiente escolar, a Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001, já traz direcionamentos para que os Estados se responsabilizem por um modelo educacional que inclua a história dos povos de ascendência africana, bem como solicita a promoção de recursos para que os negros tenham garantido acesso à educação, visto que ela

Insta os Estados a garantir o acesso à educação e a promover o acesso a novas tecnologias que proporcionem aos africanos e pessoas de ascendência africana, em particular mulheres e crianças, recursos adequados para a educação, desenvolvimento tecnológico e ensino à distância nas comunidades locais, e insta também os Estados a promover a plena e exacta inclusão da história e da contribuição dos africanos e pessoas de ascendência africana nos currículos escolares (PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA, 2007, p. 58).

Um ano após a Conferência de Durban, em 2002, o Presidente da República assinou o Decreto 4.228, que criava o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Assim, é nesse contexto de luta de movimentos sociais negros e de um discurso favorável aos mesmos emitidos por organismos internacionais, que o Estado brasileiro começa a tomar, mais sistematicamente, medidas que objetivam o combate ao racismo, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e cria medidas que colocam a questão racial brasileira em pauta por meio de dispositivos legais como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e no caso da educação formulada a lei 10.639/03, que

De acordo com o Conselho Nacional de Educação em seu parecer CNE/CP 3/2004, a lei 10.639/03 surge como consequência de uma luta de mais de meio século de entidades do Movimento Negro e de tratados internacionais assinados pelo governo brasileiro para combater a discriminação contra negros no Brasil (BORGES, 2007, p. 19).

Para subsidiar a implementação da lei foram apoiadas iniciativas que se voltaram para produções que tratavam das temáticas tornadas obrigatórias pela lei em questão, como a coletânea Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03³, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em conjunto com o Ministério da Educação, a partir de artigos sobre o tema.

A presença de organismos internacionais frente ao Estado Brasileiro se faz perceptível nas tramas nas quais se formula e sanciona a lei 10.639/03. Entretanto, de acordo com Borges (2007), para se contextualizar o surgimento da referida lei é imprescindível que se traga para a discussão a presença do Movimento Negro presente nas primeiras tentativas de formulação e efetivação das políticas públicas para os afrodescendentes no Brasil.

A luta secular de entidades do Movimento Negro, de acordo com a discussão proposta por Santos (2005) teve uma agenda de reivindicações que se fortaleceu e intensificou após o “ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978”, período no qual a Ditadura Militar se fragilizava.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a agenda de reivindicações do Movimento Negro em fins da década de 1970 tratava basicamente das áreas referentes ao racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, se reivindicava prioritariamente ações contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas, por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, pela reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas e pela participação dos negros na elaboração dos currículos nos diversos níveis e órgãos escolares.

Telles (2003. p. 70) citado por Borges (2007, p. 15) aponta que a organização de conselhos especiais relacionados à condição do povo negro, já se fazia presente no Brasil desde a década de 1980. Tal fato, fruto em grande medida da luta dos movimentos sociais negros, possibilitaram aos mesmos um fortalecimento,

solidificando uma nova maneira de lutar contra o racismo, ao estabelecer com mais facilidade diálogo com organizações de direitos humanos espalhadas pelo mundo, prática importante frente a práticas racistas que estruturavam num mundo globalizado.

Desse modo, percebe-se que a lei 10639/2003 não foi uma resposta apenas a organismos e contextos internacionais, foi também fruto da secular luta dos movimentos sociais negros, que na década de 1990 permaneciam atuantes. De acordo com Rocha (2006), em 1995, enquanto o excludente sistema do neoliberalismo se estabelece no país o movimento social negro concretiza um dos mais fortes atos de sua história, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que contou com a participação de dezenas de milhares de pessoas, em 20 de novembro.

A Marcha Zumbi dos Palmares teve uma atuação que nos revela como na década de 1990, havia questionamentos e luta em favor de relações étnicas mais iguais,

Representantes da Marcha entregaram ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil [...]. Como resultado da Marcha, é instituído o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), ligado ao Ministério da Justiça, que debateu e apresentou uma série de propostas para o governo brasileiro. Há um registro importante a ser feito. Na década de 90, vários sindicatos de trabalhadores incorporaram a temática racial em suas preocupações. Isto fez com que, nos primeiros anos de 1990, encaminhassem denúncia à Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência, no país, de discriminação racial no mercado de trabalho (ROCHA, 2006, p. 56).

O senado brasileiro foi, na década de 1990, outro campo de ação do Movimento Negro, a atuação parlamentar do Senador Abdias de Nascimento e da Senadora Benedita da Silva, lideranças nacionais do Movimento citado trabalharam de modo a colocar como proposições de legislação demandas apresentadas pelo povo negro organizado, como afirma Rocha 2006, a senadora em 1995, apresentou o Projeto de Lei que previa a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados, em instituições de ensino superior, sob a justificativa de que a garantia da cota mínima não resolveria o problema estrutural, mas criaria um precedente para minimizar a injustiça e a exclusão social no país. O senador Abdias do Nascimento, por sua vez, apresentou o Projeto de Lei que tratava

sobre “medidas de ação compensatória para implementação do princípio da isonomia social do negro”.

Sob todas estas tramas, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira se torna lei, tal fato não demarca o fim de uma luta, mas um importante momento de conquista, que traz o imperativo de novas lutas para que a lei se cumpra frente aos desafios postos num modelo social excludente, que continua a ser questionado em função da necessidade de promoção de relações sociais mais justas e, portanto, de fortalecimento dos direitos humanos, como discutiremos no capítulo a seguir.

3 CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DE DIREITOS HUMANOS

Como visto no capítulo anterior, pensar a lei 10.639/03 e a necessidade de sua aplicação na EJA, Educação de Jovens e Adultos, requer que discutamos a trajetória histórica da lei e desta modalidade de educação, para percebermos ambas para além do imediato, visualizando-as como conquistas e como fruto majoritariamente de luta que se relaciona, em nossa leitura, diretamente com os direitos humanos.

Para pensar acerca dessas questões, discutiremos brevemente a configuração da EJA, em sua gênese enquanto movimento popular, como componente de uma estrutura social na qual o povo organizava-se para lutar por seus interesses e necessidades, a partir de meados do século passado.

Nesta luta, é que vislumbraremos a discussão sob a perspectiva dos Direitos Humanos, haja vista que tal perspectiva tem nas desigualdades sociais o principal alvo a ser questionado, em favor de uma sociedade que se configure de modo mais igualitário.

Nesse ensejo, é que traremos a, é que abordaremos acerca da relação entre a atual configuração da Educação de Jovens e Adultos e o cumprimento da Lei 10639/03, como um importante aspecto de luta pela efetivação dos Direitos supracitados, uma vez que buscamos discutir sobre uma camada social historicamente excluída de diversos espaços, e por isso, em constante luta e resistência.

3.1 A Educação no Contexto da História Social: um breve olhar sobre a educação de jovens e adultos no Brasil

Pensar a educação no contexto da história social é considerá-la como constitutiva de um permanente espaço de conflito, conforme apresentamos no primeiro capítulo, assim, o alcance de conquistas não significa o início de uma fase de conformismo, ou o fim das lutas, mas o início de outras. Isso fica claro na EJA, “marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADAD, 2000, p. 119).

Thompson citado por Silva (1998, p. 123) afirma que o conceito de conflito provoca modificações no conceito de “luta de classes”, visto que conflito é uma noção que se afasta de postura mecanicista em que a luta de grupos sociais aparece como invariável e obedecendo a determinações econômicas. Thompson aproxima-se da perspectiva em que o agir humano faz-se num processo que não obedece a regras determinadas, sendo um “vir-a-ser que se desenvolve num processo inacabado de relação e luta no tempo”.

Esse agenciamento indeterminado, esse “vir a ser”, no Brasil, trilhou longos caminhos que levaram ao reconhecimento da necessidade de se dialogar com a História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, mas não pôs fim aos desafios encontrados para tornar essa proposta educacional uma realidade, uma vez que a educação no Brasil construiu-se sem contemplar a totalidade dos sujeitos que compõem o país, estando secularmente sob o controle das elites que edificou um sistema de ensino excludente, relacionado diretamente com a marginalização social de inúmeras pessoas no país, entre elas, os negros.

A trajetória excludente fortaleceu uma oposição entre os sujeitos pensados como ideais para o trabalho braçal e os que deveriam se voltar para o trabalho intelectual. Nesse sentido, nos reportamos a Mendonça (2009) que ao discutir a relação entre Estado, educação rural e propriedade no Brasil, na primeira metade do século XX, aponta para a construção de um modelo que por estar nas mãos das elites, ratificou o princípio dicotômico no qual o ensino secundário ocuparia o lugar de formador das elites condutoras do país e o profissional como preparador do povo conduzido.

Deste modo, a situação exposta por Mendonça, não pode ser limitada apenas a primeira metade do século XX e a dicotomia entre o rural e o urbano, pois ela permanece coerente se considerarmos a realidade educacional.

Ferreira e Aguiar (2000), ao discutir sobre o modo como esse sistema dual de ensino se constituiu no Brasil, apontam as consequências de uma educação que se volta de um lado, para promover um sistema de qualidade que formasse as elites para administrar o país, e de outro, reservava aos homens e mulheres pobres, respectivamente, o aprendizado dos ofícios manuais e o treinamento para as prendas do lar. Esse sistema teria como objetivo perpetuar uma estratificação rígida da sociedade brasileira por meio da dicotomização da escola.

O que fica claro é que a concepção de educação não é neutra estando sempre a serviço de uma ideologia, neste caso a serviço da elite, com isso, questiona-se

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quer fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica (FREIRE, 1989, p. 15).

Foi preciso muita luta para que uma concepção pautada na busca de uma prática educacional crítica e emancipatória ganhasse a cena, se contrapondo ao modelo de educação pensada de maneira "ingênua", na qual as relações sociais são concebidas como meras abstrações, sendo despida de sua historicidade e de seus condicionantes, nem de modo "astuto", no qual a realidade é percebida, mas fica silenciada para que se favoreça os anseios de poucos, o que fortalece a concepção dual de ensino.

Entretanto, o modelo de educação emancipatório foi perdendo espaço, especialmente face a repressão sofrida durante o período da Ditadura Militar, de modo que na atualidade a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e o reconhecimento legal das demandas próprias dos afrodescentes no ambiente escolar, encontram-se sob uma forte tensão entre o postulado pela lei e o realmente efetivado, havendo entre os dois, grande distância.

Nesse contexto, nosso olhar para a história da Educação de Jovens e Adultos é um olhar balizado pela percepção de seus traços de luta em favor dos segmentos sociais mais pauperizados, de justiça social e portanto, de direitos humanos. Se no Capítulo I, no qual o conflito existente entre a luta pela educação de jovens e adultos negros e o Estado Brasileiro, a EJA teve destaque de modo especial pelo viés do direito, ao se enfatizar os marcos legais como meio de pensar as ações do Estado, a seguir, nos interessa mais especificamente pensar a EJA que emergiu da luta do povo que antes de ação do Estado Ditatorial no pós 1964, era um meio de luta forte e presente que exigia do Estado repostas e mudanças.

De acordo com a discussão posta por Kebeia (2010), o momento histórico da chamada Revolução de 1930 foi um marco no que se refere ao papel do Estado frente à educação, o reflexo desse contexto pode ser percebido na Constituição Federal de 1934, uma vez que a mesma estabeleceu, ao menos em termos legais, a

criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como um dever do Estado.

Entretanto, apenas na década de 40 foram realizadas algumas iniciativas que visavam a efetivação de políticas voltadas para a modalidade de ensino em questão, o que cabe perceber é que para além das iniciativas que o Estado começava a esboçar, havia a emergência de uma outra concepção de Educação de Jovens e Adultos que nascia do povo e de sua luta. Nesse contexto, Kebeia (2010), destaca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958 com objetivo de buscar solução para a grande problemática do analfabetismo. No citado Congresso conforme enfatiza Haddad e Di Pierro, citado por Kebeia (2010)

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (HADDAD & DI PIERRO, *apud* KEBEIA, 2010, p.20).

Sendo assim, se colocava a questão da necessidade da organização de uma modalidade de ensino nova, que não tratasse o adulto analfabeto como uma criança grande. O que se objetivava era, desse modo, a formulação de um modelo educacional que estivesse de acordo com a realidade dos alunos, e que se propusesse trabalhar "com" o homem e a mulher não "para" eles, um modelo mais popular de educação.

Essa proposta, segundo Kebeia (2010), tinha como objetivo central, por parte da classe política, obter, junto às camadas populares meios de legitimação política para suas propostas. Mas aqui o importante é que se perceba que, para além, dessas ações do Estado brasileiro, segmentos sociais militantes se organizaram e pensaram uma Educação de Jovens e Adultos a partir de sua ótica e de suas necessidades.

De acordo com Freitas (2007), historicamente a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil tem sua origem vinculada ao estabelecimento da união entre compromissos firmados com o social por meio da alfabetização e a educação popular. Esse modelo educacional seria destinado a grandes contingentes populacionais, tendo o objetivo de possibilitar que estes segmentos sociais se

posicionassem como agentes históricos capazes de transformar sua realidade, melhorando suas condições de vida. Desse modo, é assim que

Nas décadas de 60 e 70, esta união e compromisso materializa-se nos diversos movimentos da educação popular, em que a alfabetização dentro da proposta e filosofia do método/sistema de Paulo Freire, torna-se a vigamestra destes trabalhos de emancipação dos setores desfavorecidos. Assim, de um lado, as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva freiriana denunciavam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse status quo. (FREITAS, 2007, p. 50).

Esta concepção de educação do povo e para o povo, está profundamente vinculada à organização de setores populares para a reivindicação e luta por direitos fundamentais e básicos, o que se evidencia é que

Um detalhamento e ilustração maiores e mais ricos a respeito destas várias práticas podem ser encontrados nos trabalhos educacionais desenvolvidos na década de 60, no campo da alfabetização, dos movimentos populares e da cultura popular. Entre os mais conhecidos encontramos as várias experiências de alfabetização de adultos dentro da filosofia de Paulo Freire, e a experiência acontecida no Rio Grande do Norte denominada “De Pé no Chão também se aprende a ler”, numa alusão aos trabalhadores do campo (FREITAS, 2007, p. 51).

Deste modo, homens e mulheres das classes populares, tendo por base de seus códigos culturais, seus valores, faziam da leitura das letras, uma possibilidade de releitura e de fortalecimento de uma atuação sobre as mazelas sociais nas quais estavam imersos. Os costumes partilhados dos segmentos populares e os problemas vivenciados em comum, seja das cidades ou do campo, eram o norte das reivindicações.

Nesse sentido, estes sujeitos sociais que se aglutinavam nas lutas que se desencadeavam em consonância com a educação crítica, proposta por Paulo Freire, tais pessoas se assemelham aos homens e mulheres comuns de Thompson, que tinham em seus costumes, no que lhe era culturalmente comum, esteio de luta, para estes, pois “o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes” (THOMPSON, 1998, p. 16).

Freitas (2007) em seus estudos e reflexões apresenta ações reivindicatórias da sociedade civil organizada, ocorrida entre as décadas de 1960 e 1970, como

ações que tiveram ligação direta com a Educação de Jovens e Adultos que surgia e se efetivava nas bases, desencadeando atos em favor de melhores condições de vida entre os quais o autor destacava:

[...] os Movimentos de Educação de Base (MEB), que recebem o apoio da Igreja Católica para a realização de suas atividades; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que materializam os projetos artísticos e culturais (como o teatro de resistência e crítica social, os tipos de música de reivindicação, de protesto e de raízes, entre outros) gestados pelos grupos de profissionais liberais preocupados com a criação e preservação de uma cultura nacional e autóctone; os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e das UEEs, que expressavam um movimento universitário e secundarista nacional mostrando, através da arte e música estudantis, o comprometimento político e a participação nos rumos do país; e programas e campanhas de educação de adultos e de alfabetização em escala ampla, acontecidos em maior abrangência no Nordeste (FREITAS, 2007, p. 52).

O que se percebe é que havia uma forte efervescência dos movimentos populares em torno da educação, sendo esta um elemento importante na constituição de diversas lutas, o que nos faz perceber que o referido elemento que objetivava impulsionar a formação de reivindicações que conclamava a participação de “um número ilimitado de membros [...] implicava uma nova noção de democracia que punha de lado velas inibições e confiava nos processos de autoavaliação e auto-organização da gente simples”⁵ (THOMPSON, 1987, p.20), visto que a Educação de Jovens e Adultos desse momento, não fazia intercâmbio unicamente com alguma questão específica, mas com diferentes problemáticas sociais.

Ainda de acordo com Freitas (2007), é importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos desse momento tinha status de legitimidade, a título de exemplo, já em 1963 realizou-se em Recife, por convocação do Ministério da Educação e Cultura, o I Encontro De Alfabetização e Cultura Popular, este contou com a participação efetiva de vários grupos, movimentos populares e entidades, que buscavam concretizar uma produção educativo-cultural vinculada a valorização dos saberes e artes populares.

⁴A expressão faz referência a uma diretriz presente na primeira organização política de perfil operário da Grã-Bretanha, formada a partir da necessidade de unir vários movimentos em comum, de acordo com o estudo realizado por E. P. Thompson acerca do processo histórico da formação da classe operária inglesa. Embora a educação popular, no Brasil da década de 1960, não tenha aglutinado os diversos movimentos sociais em um único movimento, tornou possível um diálogo entre muitos, bem com o fortalecimento dos mesmos, o que se fez configurou um importante momento no que se refere a lutas em prol dos Direitos Humanos, ainda que esse não fosse o objetivo declarado.

O I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular foi um momento significativo para pensarmos, as características da Educação de Jovens e Adultos daquele momento, visto que ele legitimou uma proposta por meio da qual esta “passou a ser vista como pré-condição para a participação plena de todos os indivíduos na vida nacional” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 11). A importância do referido encontro se faz perceber ainda no fato que ele

Colaborou para a definição e implantação da Comissão Nacional de Cultura Popular, oficializada por meio de uma portaria do Ministro da Educação e Cultura em 1964, como influenciou as diretrizes do Plano Nacional de Alfabetização, elaborado no final de 1963 e lançado no início de 1964. Tendo em vista a alfabetização de cinco milhões de alunos em dois anos, este plano comprometia-se com a promoção da cultura popular e propunha utilizar o sistema de alfabetização criado pelo educador Paulo Freire, experimentado com sucesso em Angicos, no Rio Grande do Norte (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 11).

Esta configuração do o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular nos revela que, contrariando algumas perspectivas, movimento popular não é sinônimo de improviso, pois como afirma Thompson (1998, p. 176), ao falar sobre as rebeliões do povo inglês do século XVIII, “o notável sobre essas ‘insurreições’ é primeiro, a sua disciplina”. Foi em consonância com este espírito de luta presente no movimento que se organizava, em grande medida no campo da educação no Brasil, que em 1964 o Ministério da educação instituiu o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cuja idealização congregou amplamente as diretrizes postuladas no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Dessa forma, se evidencia que ao se falar sobre Educação de Jovens e Adultos, é preciso situar historicamente sobre qual EJA se fala, ressaltando que, a grosso modo, podemos falar sobre dois modelos a EJA do povo, pensado em consonância com este, e a EJA para o povo que, mais acentuadamente, após o golpe de 1964 buscou silenciar o modelo que antes se firmava e que tinha uma dimensão política e pedagógica na perspectiva das ações populares.

Esse modelo de Educação de Jovens e Adultos que nascia do povo trazia marca da sabedoria de Paulo Freire, objetivava fortalecer o pensamento e postura crítica frente a realidade vivida, revelando a marca do conflito social do povo brasileiro, pois

Na medida, porém, em que as classes populares emergem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas, essas elites assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força das soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emergência popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 2011, p. 114-115).

Nas reflexões de Freire (2011), duas coisas ficam evidentes, a primeira é que o povo não pode ser considerado apenas como massa de manobra alienada, visto que ele resiste, a segunda é a de que esta resistência em permanente conflito que por vezes, traz situações de retrocesso às lutas.

É interessante perceber que nesta concepção acerca do povo, o mesmo é percebido como continuamente em construção, perfazendo um processo que não pode ser previsto, pois se trata de um devir das ações cotidianas. Dessa forma, nesta trajetória de luta em favor de uma educação inclusiva para setores pauperizados, no Brasil, se percebe a marca do que se pensou como classe, e que por esta, Thompson (1987) compreende:

[...] um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência quanto na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico, não vejo como uma “estrutura”, nem mesmo como uma categoria, mas como algo que decorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas (THOMPSON, 1987, p. 9).

Essa classe, como uma categoria que se faz constantemente, nos revela uma posição contrária à percepção de segmentos populares como uma aglomeração de ingênuos. Para Freire (2001), o povo tem em seu próprio jeito de ser e perceber o mundo, o gérmen da mudança e da luta, é a sua cultura, um campo fértil para que se geste a resistência através de um processo no qual a educação tem um lugar imprescindível, esta realizada de modo crítica é que a sociedade brasileira poderia obter grandes conquistas, pois essa perspectiva de educação possibilitaria ao ser humano:

[...] a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 2011, p. 118).

A educação teria um papel fundamental, mas jamais se descarta a cultura do povo nesse processo educativo, com relação a esta discussão, concordamos com Thompson (1998), quem em *Costumes em Comum*, tomando por análise a luta e reivindicações da plebe da Inglaterra oitocentista, afirma serem os aspectos culturais uma fonte primordial de resistência dos referidos sujeitos sociais. Desse modo, não seria apenas olhando para a economia monetária, mas para a economia moral de um povo que poderíamos perceber a formação e configuração das ações desencadeadas face o descontentamento com dados acontecimentos.

Neste sentido, Thompson (1998) advogava que os costumes, sendo componentes essenciais da configuração cultural de um povo, são sustentado por práticas tão arraigadas e essenciais para os grupos dos quais eles fazem parte, que uma vez sendo tais costumes agredidos, o grupo que se sente prejudicado, em seu aparato cultural passa a considerar a luta e a resistência como legítimas.

Desta forma, Thompson (1998) apresenta situações para as quais, na Inglaterra oitocentista, o nascente capitalismo, ao provocar profundas transformações nos costumes partilhados da plebe, teria desencadeado resistências. No mesmo contexto, a alfabetização é apresentada como um exemplo, visto que a busca por se impor a prática da escrita junto aos plebeus, que tinham na oralidade uma forte marca de sua cultura, configurou uma situação passível de resistência.

Diferente de Thompson (1998), em temas de tempo-espço, ao discutir a educação Freire (2011), conclui que um modelo educacional imposto, que não tenha similitudes nem respeito com a cultura do povo, é não apenas uma forma de agressão, mas uma tentativa inútil para que se promovam mudanças necessárias, uma vez que os educandos não desenvolvem identificação com o processo no qual sua cultura não está representada.

Concordamos com Freire (2011), pois percebemos que não há necessariamente, um conflito entre a escrita e a oralidade, o embate se efetiva não entre essas duas categorias, mas entre o choque de culturas presente em sistemas de educação formal, no qual uma se apresenta como superior e por isso, colonizadora, invasora. Do contrário, quando a cultura do aluno passa a ser meio primordial através do qual ele percebe a possibilidade de se fazer sujeito,

participando da construção de uma postura crítica e cidadã, responde-se “a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (FREIRE, 2011, p. 93).

Nesse sentido, há uma clara interface entre esta proposta de Educação de Jovens e Adultos e a luta por efetivação dos Direitos Humanos, em especial no que se refere aos negros, dada a sua presença maciça nas camadas populares e, por conseguinte na Educação de Jovens e Adultos.

Essa perspectiva educacional que se identifica com os preceitos dos Direitos Humanos, teve espaço de modo especial com correntes progressistas aliadas ao meio popular, vivenciando forte ascensão até meados da década de 1960, face o Golpe Militar de 1964. De acordo com o abordado no Capítulo I, sabemos que com a ditadura instaurada, se verificou uma forte ruptura política com os segmentos populares e suas lutas, o campo da Educação de Jovens e Adultos sofreu forte perseguição, especialmente direcionada às suas lideranças, entre estas, Paulo Freire, que considerado traidor em função de seu pensamento pedagógico crítico, foi exilado.

Tendo em vista a perspectiva educacional dos Governos Militares, na década de 1970 a Educação de Jovens e Adultos é assinalada como subcategoria da educação formal, tendo por objetivo tornar acessível para jovens e adultos, especialmente analfabetos, o sistema formal de educação que não trouxesse traços da perspectiva de luta popular.

Apenas ao final da década de 1980, a luta por uma educação de cunho popular, que durante a Ditadura Militar foi lançada nos porões, teve nova expressividade frente ao Estado, representada na Constituição Cidadã de 1988, para a qual a educação volta à cena como um direito social. Os anos 1980 testemunharam conquistas para a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da realidade latino-americana, esta alcançou setores periféricos da sociedade, sendo desenvolvidas em espaços como:

[...] grandes centros urbanos acontecendo nos pátios das obras de construção civil e nas indústrias; nas sedes das associações de bairros, favelas, cortiços e casas de tolerância; em alguma casa dos moradores de periferia; nos sindicatos e entidades de classe profissional; nos salões das igrejas, nas dependências dos hospitais e nas prisões, por exemplo. Havia também trabalhos de educação de adultos acontecendo nas montanhas, nos vales e campos, no meio das plantações de banana e cana-de-açúcar,

nos escassos intervalos das jornadas dos bóias-frias (FREITAS, 2007, p. 53).

A citação acima apresenta a Educação de Jovens e Adultos em uma fase na qual houve conquistas do povo negro no campo educacional, visto que de acordo com Ramos e Vieira (2001, p. 08) ao analisarem as desigualdades de renda no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, concluem que “os negros estão mais presentes nas regiões geográficas mais pobres e, em média, ocupam postos de trabalho mais precários”.

Na década de 1990 a luta do povo, reconhecida pela Carta Magna, teve como entrave o neoliberalismo e com ele uma forte retração do Estado na gestão do bem público, ficando o mesmo visivelmente submetido à lógica do capital.

Desse modo, mesmo com a redemocratização a educação não retomou a mesma configuração de luta por emancipação sociopolítica e econômica, presente no momento de maior efervescência da Educação de Jovens e Adultos voltada para os segmentos populares, como ocorreu nos anos 1960, por parte do Estado. Entretanto, isso não significa que a luta foi completamente silenciada, ao contrário, a educação como meio de efetivação dos Direitos Humanos continua a ser bandeira levantada por grupos sociais que anseiam pela conquista da igualdade social.

3.2 Não Pode “Dar Branco” em Cultura Negra: educação de jovens e adultos e a Lei 10.639/03 na perspectiva dos Direitos Humanos

Ao se falar em Direitos Humanos, se tomarmos por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, fica claro que esta noção é balizada pela perspectiva da igualdade, pois o documento se contrapõe em cada um dos seus artigos aos efeitos das desigualdades postos entre membros da mesma “família humana”, tidas como a raiz das agressões aos direitos fundamentais.

No que diz respeito à educação, ainda no preâmbulo, a Declaração anuncia que cada indivíduo e cada órgão da sociedade deve se esforçar tendo por base a educação, para promover o respeito aos direitos e liberdades em favor da promoção do progresso social e melhores condições de vida. Nesse sentido, pode-se perceber

que no referido documento, a educação é enfatizada como meio privilegiado através do qual pode ser acalcada a emancipação social dos sujeitos.

No tocante a questão afro-brasileira, como já abordamos anteriormente, a educação como meio de busca por uma sociedade mais equânime foi sempre um dos motes primários de luta do povo negro, essa perspectiva se fez importante, pois

Lutar pela igualdade entre pessoas negras e brancas é lutar, em última instância, pelos direitos humanos do coletivo negro de viver com a qualidade de vida que a humanidade como um todo já alcançou e que, não se pode esquecer, tal aquisição, tal patrimônio da humanidade, é consequência de esforços também das pessoas negras, e, em assim sendo, essas pessoas devem ter o direito de acesso a esse patrimônio, seja ele material ou imaterial (JÚLIO e STREY, 2011, p. 52) .

Nesse contexto, é que nosso olhar sobre a história da Educação de Jovens e Adultos, é um movimento que se faz direcionado pela percepção da necessidade de aproximar tal modalidade de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, visto especialmente que sua realidade está majoritariamente ligada às camadas sociais mais pauperizadas, nas quais as questões éticas fazem parte da própria configuração dos costumes vivenciados pelas mesmas.

No Brasil, no que se refere ao acesso à educação de qualidade a disparidade étnica é evidente, o que impossibilita uma efetiva igualdade entre os cidadãos. A educação de qualidade já é um privilégio de poucos quando consideramos apenas o fator econômico, a diferença entre alunos pobres e ricos. Quando levamos em consideração o fator étnico este problema se torna mais nítido. Se compararmos o número de analfabetos pobres brancos com o de pobres negros veremos que existe uma diferença considerável. Pinto nos oferece uma contribuição neste sentido, quando afirma que

Os índices só crescem quando analisamos os indicadores de analfabetismo. Aqui constatamos que a taxa entre a população negra de 15 anos ou mais é de 18,7%, contra 7% entre os brancos. Analisando o analfabetismo funcional, [...], encontramos uma taxa de 36% da população negra, contra 20% na população branca o que mostra que a obrigatoriedade constitucional de uma escola de ensino fundamental [...] para todos os brasileiros ainda é um sonho distante para brancos e negros, mas principalmente para estes últimos (PINTO, 2003, p.15 - 16).

A partir destes dados podemos perceber uma desigualdade educacional dentro do mesmo nível econômico. O acesso e permanência no sistema formal de ensino é tanto mais difícil quanto mais pobre o grupo que nele queira ingressar, essa dificuldade se torna ainda mais nítida em relação aos negros, haja vista que “a distribuição da escolaridade entre os negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolarização é maior entre os negros que entre os brancos”. (HENRIQUES, 2002, p.35)

Outro problema é que nos casos em que os negros conseguem ter acesso a educação formal, o ensino na sala de aula não os contemplam, de modo que é desenvolvido um estranhamento nos estudantes afrodescendentes que aos poucos ocasiona um processo de branqueamento no alunado. Tendo por base Informações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2001 observamos que

Um fato que intuitivamente já sabemos é o ‘branqueamento’ das turmas ao longo da trajetória escolar. Assim é que, por exemplo, constata-se que na 4ª série os autodeclarados pretos representam 11,3% dos participantes no exame, enquanto na 3ª série do ensino médio, este índice cai para 6,4%. Já com os brancos ocorre o inverso, sobem de 42,4% para 51% dos participantes, respectivamente nas séries indicadas (PINTO, 2003, p.16).

Ao longo da sua vida escolar os alunos negros tem contato apenas com conteúdos que legitimam o discurso do colonizador, do branco e inferiorizam o afro descendente. Quando se faz menção ao negro na sala de aula é apenas relacionando-o ao período da escravidão, mostrando apenas sofrimento e miséria, não se evidencia a cultura deste povo. Desse modo, tal atitude repercute nos alunos, pois estes passam por um processo de branqueamento, visto que paulatinamente será construída uma identificação com a cultura branca tida como superior. Isto se dá porque a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2002, p. 13).

Tal situação responde a uma educação que ainda não está preparada para trabalhar positivamente a História e Cultura Afro-Brasileira. Esse problema parece ser ainda mais sintomático na Educação de Jovens e Adultos, sobre os alunos desta modalidade incidem mais fortemente a noção de educação dicotômica e ausência de discussões sobre a história do povo negro.

Essa prática ainda é um dos desafios a ser enfrentado pelo contínuo conflito que permeia o ensino básico para torná-la mais inclusiva e democrática, a EJA está integralmente inserida nesse contexto, estando sobre ela todas as responsabilidades imputadas à Educação Básica que deve constituir-se como:

[...] um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2003, p. 07).

Nessa perspectiva, um espaço educacional não poderá cumprir sua função sem a busca por promoção da igualdade étnica, se contrapondo às condições sociais que coloca, ainda na atualidade, negros imersos nos piores indicadores sociais do Brasil, a destacar os indicadores que tratam da educação, visto que

[...] ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2003, p. 07 - 08).

Após da Constituição Federal de 1988, a demanda social do povo negro inicia um momento de reconhecimento, frente ao Estado do pós Ditadura Militar, passando a compor um aparato legal que é referenciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶. Este aparato torna direito do cidadão e dever do

⁶ As leis citadas são CNE/CP 6/2002, que regulamente a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim

Estado à promoção da História e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, o ensino de história e cultura afro-brasileira é um direito legalmente resguardado, que está apoiado especialmente na lei 10.639/03, que alterou a lei 9.394/96 estabelecendo o ensino da temática supracitada.

Todavia, a mentalidade social não acompanhou a velocidade das promulgações das leis, pois conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento para além do aspecto legal, implica a promoção de justiça e direitos iguais, valorização de elementos que distingue o povo negro de outros grupos, busca pela descontração do mito da democracia racial, que leva a crer que os negros não conseguem atingir os mesmo patamares sociais que outros grupos étnicos, sem considerar as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica legitimou com prejuízos para os negros, entre outras ações. Reconhecimento, dessa forma. Requer a adoção de políticas públicas educacionais, questionamentos às relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, valorização, divulgação e respeito aos processos históricos de resistência negra.

Nesse contexto, o reconhecimento às demandas das afrodescendentes na educação, exige reconhecer o lugar que os mesmos ocupam na sociedade, imersos nos piores indicadores sociais, bem como saber as razões históricas para estarem em tal lugar, para que se subsidie a construção de elementos para modificação de tal situação.

A interface existente entre a EJA e a lei 10.639/03 traz em si a questão dos Direitos Humanos, por voltar-se para busca pela eliminação do racismo nas relações sociais, permitindo trazer para as salas de aula formadas por pessoas fora da adequada idade escolar, uma discussão fundamental, pois conforme Nascimento apud Julio e Strey (2011)

No Brasil, a discussão do racismo leva de forma quase inexorável à alegação do perigo iminente de construir-se um racismo às avessas. Esse tabu costuma travar a discussão antes que ela consiga realmente começar. É o contraponto de um fenômeno que caracteriza de forma singular o

como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros [...], o Estatuto da Criança e do Adolescente [...] bem como no Plano Nacional de (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2003, p. 09).

racismo brasileiro: o recalque e o silêncio. Contudo, verifica-se que tal noção representa não apenas um equívoco, como um dos pilares que sustentam a dominação, pois o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do próprio racismo no Brasil (JÚLIO e STREY, 2011, p. 54).

Neste sentido, trazer essa problemática social para o dia-a-dia escolar de pessoas que, muitas vezes, não tiveram acesso a tais discussões em séries anteriores, normalmente realizadas há muitos anos antes do retorno à sala de aula da EJA, torna possível o questionamento de importantes pontos acerca das desigualdades existentes entre as diferentes etnias presentes no Brasil, pontos que comumente são silenciados em outros espaços que legitimam a hierarquização das pessoas com base em sua ascendência étnica.

Tal hierarquização chega a ter efeitos tão nocivos à efetivação dos Direitos Humanos que, de acordo com Julio e Strey (2001), alguns estudos comprovam que pessoas cuja aparência é considerada feia, tem maior probabilidade de serem condenadas nos tribunais de júri e que a grande problemática dessa questão está no fator étnico, uma vez que o padrão de beleza continua a ter no fenótipo branco, o modelo a ser alcançado e admirado. Assim sendo,

A educação pode ser pensada como uma das medidas de eliminação do racismo. Nesse sentido, as ações afirmativas em todos os níveis de ensino formal podem ser vias de qualificação de negros de negras que, por razões históricas estiveram e ainda estão à margem das reais possibilidades de integração social (JÚLIO e STREY, 2011, p. 54).

A partir da vivência em nosso campo de pesquisa, a ser apresentada no capítulo III, percebemos que é comum na EJA a presença de público que tenha em seu ciclo de amizades, ou familiar, histórias a serem ouvidas e contadas sobre conflitos com a lei, e que nessas histórias tenha a presença de afrodescendentes. Isso se torna muito problemática quando a educação não se apropria da questão para desnaturalizá-la.

Mas não é isso que normalmente ocorre, a vivência dos discentes sobre estas e outras questões, nem sempre é trazida para ser problematizada no contexto da sala de aula, não é usada como de partida para a realização do processo educativo. Desse modo, o que a lei 10.639/03 preconiza, tem poucos meios para fazer-se real em sua plenitude, visto que a experiência dos alunos tende previamente ignorada.

E comum observarmos a permanência de um modelo educacional que não inclui devidamente quem dele tem acesso, visto que na atualidade há uma grande distância entre a proposta inicial da Educação de Jovens e Adultos, gestada e efetivada por e para o povo, na qual a ação de educar

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Desse modo Freire, nos oferece uma boa ótica para pensar caminhos para o ensino na e educação de Jovens e Adultos, visto que se abre uma perspectiva para que os educandos não sejam vistos de modo uniforme, como muitas vezes propõe o livro didático, mas para que antes, eles e sua cultura obtenham lugar de destaque no processo educacional, estando os mesmos frente a uma proposta de sistema educacional que não é feito a priori para eles, mas construído com eles.

A luz da citação e pensamento de Freire (1981) podemos considerar que os afrodescendentes encontram-se, muitas vezes, sob uma situação de opressão educacional, não tendo seus lugares enquanto sujeitos históricos respeitados, imersos em uma educação que, no Brasil, embranquece na medida em que as séries avançam.

O pensamento freireano busca meios de fugir da “educação bancária”, na qual o educando e sua cultura são ignorados enquanto sujeitos partícipes do processo de aprendizagem, sendo concebido como um receptáculo de um saber do qual ele não colabora com a construção, uma vez que

Esta pedagogia caracteriza-se por relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras entre um sujeito narrador, o educador, e objectos ouvintes, os educandos, por falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e completamente alheio à experiência existencial dos educandos e por recorrer à palavra esvaziada da dimensão concreta que devia ter. A educação é vista como um acto de depositar, o homem é considerado um ser adaptável e ajustável (...). Na visão bancária da educação o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância (FREIRE, 1987, p. 67).

No que concerne a Educação de Jovens e Adultos e a história e Cultura Afro-brasileira, há na atualidade, muitos documentos e discursos, alguns citados nesse

trabalho, sobre a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil, mas eles, via de regra, não questionam a configuração do próprio modelo educacional vigente de modo a propor alternativas viáveis, não deslegitimam nosso modelo bancário, que por si só exclui os discentes como sujeitos ativos da aprendizagem, modelo que tanto mais é excludente quanto mais desfavorecido econômico e socialmente são os alunos para os quais ele se volta.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

É interessante perceber que os motivos pelos quais as propostas oficiais de melhoria para a educação, normalmente expressas em lei, não postulam uma virada pedagógica a ser utilizada. Lembremos que nenhum processo educacional é neutro já que está sempre na defesa da construção ou permanência de determinados projetos de nação e sujeitos.

O que se pretende é possibilitar o respeito e valorização do lugar social dos educandos, uma vez que, secularmente o movimento tem sido inverso materializando tentativas de imposições de uma 'memória social' sempre elitista, já que:

Historicamente, para os grupos sociais dominantes, a construção de uma memória social coletiva, tem sido traduzida como a construção de sua memória particularista, como a memória coletiva, ou seja, a imposição de uma hegemonia, no sentido gramsciano (SILVEIRA, 2003, p. 3).

Aproximar Paulo Freire, do ensino de história e cultura afro-brasileira, é buscar trazer uma nova perspectiva de ensino que leva o aluno a contar de si e refletir criticamente sobre seu lugar social, sobre sua história. Entretanto a Ditadura Militar brasileira parece ter aberto, entre o pensamento freireano e o sistema educacional, um abismo, jamais sanado. Abrindo também um grande espaço entre as salas de aula e a luta por Direitos Humanos.

Essa distância foi mantida após a redemocratização e reforçada pelo pensamento neoliberal. Tal situação reforçou as contradições da nossa política educacional, que se apresenta como democrática e inclusiva nas leis, mas que não concretizar tais ideais.

É sobre esta configuração contraditória que discutiremos no próximo capítulo ao decorreremos sobre os dados da nossa pesquisa.

4 A EDUCAÇÃO PERDEU A COR: DEU O BRANCO NA LEI 10639/03

Nesse capítulo apresentaremos o percurso da nossa pesquisa bem como, as conclusões a que chegamos face diálogo com o contexto histórico que permeia nossas indagações.

4.1 Aporte Metodológico

No decorrer de nossa escrita evidenciamos a teoria que nos deu suporte, no percurso de nosso estudo, neste item apresentamos o aporte metodológico, que discutirá os percursos seguidos na elaboração do presente trabalho.

De acordo com o já exposto, para nosso estudo o *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, localizada no município de Campina Grande/PB.

Dessa forma, ao nos voltarmos primordialmente para uma unidade escolar, nossa pesquisa configura-se como um *estudo de caso* que pode ser conceituado como: “Uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância [...] pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa” (ANDRÉ, 1984, p. 51).

Cabe destacar que tomaremos em nosso trabalho, o estudo de caso, em sua característica que se volta para a interligação do problema estudado com o contexto social que lhe torna possível, haja vista que nossa ênfase recairá sobre

[...] “a interpretação em contexto”. É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais complexa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual se insere [...] Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior compreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Nesse sentido, é que as características mais contemporâneas da Educação Básica e de Jovens e Adultos no Brasil, serão apresentadas a medida que forem sendo postas nossas observações acerca das realidades que analisamos a instituição ensino sobre a qual nos debruçamos.

Para operacionalização de nosso estudo recorreremos à pesquisa analítica visto que objetivamos um estudo e avaliação das informações coletadas no intuito de analisar e explicar o contexto de um acontecimento social.

Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa, objetivando analisar os condicionantes sociais que influenciam no agir laboral dos profissionais da educação, que atuam na EJA da escola estudada frente a necessidade de promoção de uma educação antirracista. Tal operação se fez possível uma vez que a pesquisa qualitativa:

Se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram o questionário e a entrevista, aplicados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos que se prontificaram a participar desse trabalho. Dois alunos participaram da entrevista, outros seis que se dispuseram a participar, o fizeram por meio do questionário. Em relação aos docentes, nos voltamos aos que desenvolvem trabalhos em três disciplinas da área de humanas na EJA (Português, História e Geografia), dos quais apenas dois se propuseram a participar. Utilizamos ainda uma entrevista realizada com a gestora, que tratou de aspectos gerais da escola, bem como do resultado de um levantamento do perfil dos discentes da EJA daquela escola, realizado em 2012, por um grupo de estagiários de Serviço Social do qual fazíamos parte.

Além das referidas fontes, para construção do nosso olhar acerca da escola e do modo como a lei 10639/03 impacta seu cotidiano, utilizamos também o Projeto Político Pedagógico, que em 2012 ainda se encontrava em fase de construção, um Relatório Parcial de Estágio desenvolvido na escola, Relatório do Plano de Gestão, a Proposta Pedagógica da escola, Ofícios disponibilizados pela gestora e o Regimento Interno.

O trabalho com a os documentos oficiais da escola, foram sistematizados por meio da análise de conteúdo, haja vista que por ela “podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação” como afirma Minayo (1994, p.154).

Entretanto, apesar da importância da utilização dos documentos oficiais,

percebemos que eles seriam insuficientes para que nossas inquietações fossem respondidas, frente a tal situação fez-se necessário recorrermos a História Oral.

4.2 Sobre o uso da História Oral

Para construção de nossa escrita, recorremos a História Oral, inicialmente por percebermos que os documentos escritos sobre a unidade de ensino estudada, nos sendo importantes para para que entendêssemos a organização estrutural da escola, entretanto estes nada nos falavam, sobre a temática estudada.

Na referida ausência percebemos a necessidade de percepção daquilo que nos documentos oficiais não estavam ditos, pois como discutido no Capítulo I, o que fica silenciado é muitas vezes o que reforça o lugar de exclusão, visto que os silêncios também estruturam realidades sociais. A necessidade de perceber essas realidades nos colocou o imperativo de escutar os sujeitos que as compunham dotando-lhes de vida, para isso se fez imprescindível o uso da História Oral.

Assim percebemos na História Oral a possibilidade de produção de fontes que nos permitissem a realização do presente trabalho. Nessa perspectiva é que a tomamos enquanto método, compreendendo-se que:

Na acepção de método, tem o seu lugar como fonte principal da investigação e envolve um conjunto de entrevistas, que funciona como amostragem significativa, expressiva, pela qual, elementos essenciais do universo em análise devem estar presentes. Como método, configura-se, então, como o fundamento da pesquisa com procedimentos claros. (ARAÚJO e SANTOS, 2007, p. 195).

A história Oral é, sem dúvida, um importante instrumento de pesquisa para os que se voltam para as chamadas *minorias*, entretanto não se deve por isso recair em erros como o de tomar um depoimento como a própria história, pois do contrário “a entrevista, em vez de fonte para o estudo do passado e do presente, torna-se a revelação do real” (PINSKY, 2005, p. 158). Outro erro que se deve evitar consiste em polarizar a história oral, necessariamente, como democrática e reveladora da história *vista de baixo*,

Polarizações do tipo História “de baixo” *versus* História “de cima” contribuem para diluir a própria especificidade da História oral, ou seja, a de permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de grupos,

e não apenas dos que se situam em uma posição ou outra da escala social. (PINSKY, 2005, p. 158-159).

Utilizamos os documentos orais na mesma perspectiva dos escritos, no sentido de que não julgamos um mais fidedigno do que outro, até mesmo porque na gravação de uma entrevista segundo Tompson apud Araújo e Santos (2007)

Todas as palavras estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. [...] a diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo. (1998, APUD ARAÚJO & SANTOS, 2007, p. 196).

A ideia de que “as palavras estão ali exatamente como foram faladas” e delas terem sido proferidas por quem vivencia o cotidiano que buscamos discutir, não significa que as tomamos a priori como verdades absolutas, mas a perceberemos como um dado a ser problematizado visto que a linguagem não representa um elemento isento de intencionalidades, uma vez que

[...] a linguagem não “traduz” conhecimento e ideias preexistentes. Ao contrário: conhecimentos e ideias tornam-se realidade a medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa; por isso se diz que Lea constitui (no sentido de produzir) racionalidades (ALBERTI, 2004, p. 77).

A importância desse método se faz, especialmente, pelo fato de que por meio da História Oral o historiador não apenas entra em contato com o sujeito individual que concede a entrevista ou responde o questionário, mas através dele é possível entrar em sintonia com o contexto no qual está inserido, cuja a memória coletiva relacionada com o grupo do qual participa, uma vez que para Oliveira Apud Araújo e Santos (2007):

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, como já foi abordado anteriormente, as questões sociais neles presentes. (ARAÚJO e SANTOS 2007, p. 192).

É interessante lembrar também que a História Oral é ainda um instrumento de grande importância para o trabalho de um historiador, por permitir ao mesmo

perceber que:

[...] a pesquisa e a documentação estão integradas de maneira especial, uma vez que realizamos uma pesquisa em arquivos, bibliotecas etc., e com base em um projeto que se produzem entrevistas, que se transformarão em documentos, os quais, por sua vez, serão incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas. (ALBERTI, 2005, p.81)

De acordo com Silva (1998), Thompson aponta elementos muito próximos dos defendidos pelos Annales, ao postular que as fontes, existem não para manifestar seu próprio significado, mas para serem questionadas pelo historiador. Nessa perspectiva é que tomaremos as fontes escritas e orais acerca das realidades da escola estudada.

Sabemos que nossas análises sobre os documentos dos quais dispomos não se cumprirá excluindo nossa subjetividade, posto que, assim como afirma Thompson apud Nicolazzi, “a história é a memória de uma cultura e a memória jamais pode estar livre de paixões e de comprometimentos.” (NICOLAZZI, 2004, p. 110), assim não apenas a memória e história que nos foram contadas são passíveis de paixões, mas também a nossa enquanto ex-aluna da escola estudada. Entretanto, advogamos em defesa desse arsenal de paixões, que se fazem presentes nas tramas e escritas históricas, que a presença da subjetividade não significa ausência seriedade ao se criticar as fontes sobre as quais a história que hora grafamos é erigida.

4.3 Caracterização da Escola De Ensino Fundamental Senador Humberto

Lucena

A estrutura física da escola é o primeiro ponto que percebemos quando fomos iniciar a pesquisa de campo a partir da observação em torno da instituição, é nela que se desenvolvem as experiências dos seus sujeitos. A Escola de Ensino fundamental Senador Humberto Lucena, criada pelo Decreto Estadual número 21.020 de 28 de Abril de 2000, oferece a comunidade as modalidade de Ensino Fundamental II pela manhã, Ensino Fundamental I a tarde e Educação de Jovens e Adultos a noite.

No tocante a sua estrutura física segundo um levantamento feito pela própria instituição de ensino em 2012, a escola conta com nove salas de aulas, biblioteca, sala de informática, secretaria, cozinha, pátio coberto, quadra descoberta, sala de recursos para atendimento de alunos com problemas na aprendizagem, que a noite é utilizada como sala do Serviço Social, sala de professores, almoxarifado e cinco banheiros, sendo dois para alunos, dois para professores e um para funcionários. Nesta estrutura funciona.

A escola está situada na Rua: Marcelino Pereira da Costa S/N no bairro: Novo Cruzeiro na cidade de Campina Grande conforme demonstram as imagens, nas quais a localização e condições físicas da escola são evidenciadas.

Imagem 01: Imagem aérea, localização da escola



FONTE: maps.google.com.br

Imagem 02: EEEF Prof. Humberto Lucena – diagonal direta



FONTE: maps.google.com.br

Imagem 03: EEEF Prof. Humberto Lucena – diagonal esquerda



FONTE: maps.google.com.br

Essas imagens são tomadas por nós como elementos importantes, pois as imagens, fontes em potencial para o historiador, são registros que encerram em si traços constitutivos do acontecimento estudado, assim consideramos que ao historiador cabe perceber que

A imagem bela, simulacro da realidade, não é realidade histórica em si mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações (...) Cabe a

nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, torná-los como testemunhos que subsidiariam a nossa versão do passado e do presente (PAIVA, 2002, p. 18).

Nesse contexto, percebemos nas imagens acima que mostram, respectivamente, fotos aéreas e da frente-lateral da escola, um texto que revela de início a necessidade referente às melhorias, como calçada, calçamento das ruas que lhe são acesso bem como da rua na qual a instituição de ensino esta localizada, retirada de entulhos, pintura das paredes e portões visto que os mesmos apresentam claros sinais de desgastes.

As imagens nos mostram o descaso do poder público com a educação, na qual milhões de brasileiros pobres que tem garantida vaga na escola, ainda almejam pela qualidade. A educação formal deve se dá num entrecruzamento de elementos fundamentais, tais como uma estrutura adequada, recursos materiais atualizados e em quantidade suficiente, assim como recursos humanos valorizados e qualificados. Pelas imagens é possível saber que ao menos parte desses elementos não funciona como deveria.

De modo mais amplo as imagens não nos revelam apenas traços referentes a instituição observada, mas falam-nos de um contexto no qual o campo educacional não é tomado como prioridade, uma vez que especialmente a partir da década de 1990 as bases das reformas educacionais são protagonizadas por

[...] por organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercados e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital (...).É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas ultimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo da educação (FRIGOTTO e CIAVATA, 2003, p. 96).

Neste contexto, a escola como espaço público e que se quer de qualidade não assume real importância, como um espaço que deva ser priorizado, pois tal perspectiva seria um entrave aos interesses do capital, voltados para a obtenção de lucro. Tragicamente as demandas da educação passam a ser submetidas à lógica econômica.

Essa realidade pode ser observada em relação a escola pesquisada a partir da análise de documentos oficiais da mesma, pois nos dois ofícios aos quais tivemos acesso (ver anexos) de número 104/12 e 105/2012, há um claro diálogo estabelecido entre a unidade educacional e o poder público. No primeiro ofício a

escola responde ao Governo do Estado acerca da possibilidade de implantação de um novo projeto na escola, afirmando:

Vimos com a presente, informar a Vossa Senhoria que a EEE Fund. Senador Humberto Lucena, recebeu para implantação proposta do projeto *Revisitando Saberes*, que deverá funcionar no contra - turno, ou seja a tarde [...]. Justificamos que em virtude da falta de espaço físico, não podemos abraçar tal projeto [...]. Uma solução possível [...] seria o funcionamento aos sábados (Of 104/12, em 07 de maio).

Esse ofício demonstra por um lado o interesse da escola em receber o projeto que lhe fora proposto pelo poder público, e por outro lado o desconhecimento deste último em relação às deficiências das escolas, o que chega ao descaso como testemunha a continuação dessa conversa no ofício seguinte, 105/2012, em 08 de maio, no qual a gestão envia um perfil atualizado da escola e solicita melhorias que caracteriza como “necessidades urgentes de reparos”, sendo estes: pintura geral, revisão na rede elétrica e hidráulica, substituição das grades da área externa por paredes (na parte central), piso da área externa e interna (lado direito e esquerdo) e reforma no piso da quadra, solicitando para esta cobertura “se possível”. Estas questões emergenciais, referentes a estrutura física, que a escola requisitou, nos parece que não foram percebidas como urgentes pelo poder público, uma vez que não foram atendidas.

Sabemos que esses condicionantes referentes à estrutura física são importantes para o cotidiano escolar, visto que são elementos que compõe o ambiente no qual se formarão as experiências de seus sujeitos, locus no qual eles realizam interações evidenciando suas visões de mundo a partir de elementos culturais que lhes são comuns, Nesse sentido, para além das condições físicas da escola, faz-se importante pensar acerca das concepções de mundo que dão vida à instituição, é sobre estas que discutiremos a seguir.

4.4 A Escola e sua concepção de educação

A Proposta Pedagógica para 2012, na Escola Estadual Senador Humberto Lucena, apresenta uma concepção de escola, na qual a instituição é descrita como “O lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se

alegra, se conhece, se estima”⁷. Assim, escola seria primordialmente relação, construção baseada em convivência entre pessoas.

Apesar dos problemas do sistema educacional que se fazem sentir na escola, há por parte da gestão escolar grande empenho em construir uma imagem positiva da instituição, para além dos problemas que esta vivencia, o que pode ser percebido em grande medida na justificativa do documento que traz o perfil atualizado da escola, anexo ao Ofício 105/12 de 08.05.12. O citado documento traz uma breve apresentação do Senador Humberto Lucena, que dá nome a escola:

Por tratar-se de um homem preocupado com as formas de comunicação e expressão desde a época de sua juventude. Pertencia a uma árvore genealógica de sangue político, neto de Sólon de Lucena, deputado federal e estadual, governou a Paraíba, e primo do grande presidente a república Epitácio Pessoa. O sangue político corria em suas veias, e toda a sua trajetória foi pautada por ações que até hoje beneficia a comunidade acadêmica com a revista *Era Nova* lançada em 1921. No nosso país é mister homenagear pessoas que se destacam por trabalhos sociais, político que venha a beneficiar a sociedade como um todo. Nada mais justo essa homenagem ao Senador Humberto Lucena, homem nobre que continuará imortalizado no coração de muitos paraibanos.

Há empenho em situar a historicidade da escola dentro de uma visão positivista, presente na apresentação de Humberto Lucena como um herói da história da educação, é uma atitude interessante na medida em que pode impactar na autoestima dos discentes e profissionais da escola, e principalmente porque a referida visão positiva não causa estagnação em relação a busca por melhorias, ainda que estas nem sempre sejam atendidas.

Entretanto as melhorias buscadas não se reportam apenas a estrutura física, voltando-se para outros eixos, a exemplo do Plantão Pedagógico, um momento onde a direção, professores, pais ou responsáveis de alunos conversam sobre o rendimento escolar dos alunos e juntos pensam em alternativas para a melhoria de seu desempenho, os pais que participam podem tomar ciência da situação individual de cada aluno através da assinatura dos boletins escolares, a idealização de ações de combate a violência e na promoção do desenvolvimento afetivo, trabalhos realizados na sala do *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, voltadas a educação inclusiva.

⁷ Trecho do poema *A escola* de Paulo Freire, incorporado na proposta pedagógica da instituição de ensino estudada.

Na escola funciona três projetos, de acordo com a gestora, *Mais Educação, Revisitando os Saberes e Infância dos Primeiros Saberes*, os mesmos atuam de modo a atender a perspectiva na qual o “aluno deve ser um questionador do mundo, da sociedade e de si mesmo, com o objetivo de compreender, trabalhar e perpetuar a cultura a qual esta inserido”, como assinala a Proposta Pedagógica da escola.

Nesse contexto, consideramos positiva a perspectiva de trabalho da escola estudada, de acordo com os documentos da mesma e fala de sua gestora. Entretanto cabe a nós questionar dois pontos, como tal perspectiva se apresenta para a Educação de Jovens e Adultos e como as relações étnico-raciais são inclusas nela? Haveria ressonâncias das lutas históricas do povo negro presente na EJA daquela escola?

4.5 Análise dos Dados

A busca por respostas aquelas inquietações nos fez perceber que estávamos diante de uma forte cisão entre o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos, estávamos portanto, diante de duas escolas diferentes.

Para que pensemos sobre os dados encontrados na escola estudada, costurando os mesmos de modo a exibir um fragmento da nossa história da educação, tomaremos como recorte temporal a década de 1990, nas qual buscaremos os acontecimentos mais significativos para a compreensão da atual configuração da educação, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, os acontecimentos deste período foram referenciados a medida que realizamos discussões sobre as histórias que os documentos nos contaram em nossa pesquisa.

4.5.1 Imagens Sobre a EJA

Ao nos voltarmos para a Educação de Jovens e Adultos, nossos primeiros olhares se direcionaram para a busca pela percepção de como se configurava na atualidade, a referida modalidade de ensino. Nesse sentido, quando perguntado à gestora acerca da existência de projetos na Educação de Jovens e Adultos, obtivemos o início de respostas aos questionamentos:

Não. Não temos nenhum projeto e [...] eu [...] vejo assim até sem expectativa, porque? Devido a evasão, não só na nossa escola, eu acho que o governo ele não vai investir... ele investe no regular porque da resultado, e hoje tudo é dados, planilha [...] a equipe de professores boa também, assistente social, nós temos no turno da noite, nós temos coordenadores a noite, e o alunado ainda não quer. Agora evasão não é só na nossa escola 5ª e 6ª série é geral, tanto no município quanto no Estado, e aí o governo vai investir? É porque não querem. Falta de interesse do aluno. Eu fui conseguir um material pra eles, eles não tinham nem direito, mas mesmo assim eu fui na secretaria, pra ver se incentivava um pouco, quando ele souberam que iam receber o material, a sala de aula ficou lotada, recebeu o material, o quit, um material muito bom, mas muito bom mesmo, eles desapareceram da escola. (CAMILA, em entrevista, 2011)⁸.

Observamos que o modo como se percebe a Educação de Jovens e Adultos, não traz traços evidentes sobre um modelo de EJA popular, ou seja, que lutava por mudanças sociais e era reconhecida por tal. A EJA presente na fala da gestora traz a tona imagens de desmobilização social e de esquecimento, imagens de um grupo que parece ter “esquecido” a “educação libertadora”, ao mesmo tempo em que por ela foi esquecido. Educação e luta social aparecem como conceitos absolutamente desvinculados, especialmente porque para os alunos da EJA “não se vê expectativas” de melhorias, de mudanças.

Entretanto, quem seriam esses alunos? para outros profissionais da educação que nos concederam entrevistas, eles são em grande medida, pessoas vitimizadas pela situação socioeconômica na qual se encontram, sendo “*é que eles vem jantar na escola, vem direto do trabalho vem só jantar e muitas vezes quando janta já vão embora*” (ERALDO, em entrevista, 2011).

Nessa perspectiva, nos é erigida uma imagem na qual a Educação de Jovens e Adultos é composta em parte, de sujeitos que entram na escola, se alimentam depois de um dia de trabalho e saem, sobre os quais pouco se fala. Para os profissionais da educação o fato deles irem embora da escola logo após se alimentarem, pode ser pensado como uma solução para os possíveis problemas que eles possam trazer para a escola, o que se pode perceber em medidas como a narrada pela gestora ao falar sobre o tema:

Olhe essa semana a gente vai ter que botar a merenda de sete horas da noite, de dez pras sete ate as sete e quinze, porque? porque nós temos um grupo que vem pra escola só lanchar, então enquanto a merenda não sai ele esta atrapalhando, ele entra sai, entra sai pra irritar mesmo, aia gente vai mudar essa semana. Eu disse a minha chefe, ela disse: “então faça isso

⁸ Todos os nomes utilizados nos trechos de entrevistas são pseudônimos.

pra ver se muda”. Porque tem umas que se a gente for se trocar [...] o ano passado eu tive meu carro todo riscado, pegaram um prego assim, passaram geral, e agora eu vou perguntando no que eu posso melhorar (CAMILA, em entrevista, 2011).

A fala da gestora nos revela a incapacidade do sistema educacional em lidar com diferentes problemas sociais que chegam a escola, deixando aos profissionais que atuam na mesma, as vezes, poucos espaços de manobra. Esses sujeitos da ausência podem protagonizar um interessante estudo que busque torná-los presença, o que não foi realizado por nós, pois outros serão nossos objetivos.

Nossos questionamentos eram: como os sujeitos que frequentam regularmente a escola interagem com a história e cultura afro-brasileira? Eles se organizam entorno desse tema, buscando provocar rupturas com as situações de desigualdade postas? Seria a questão étnico-racial também uma ausência?

Como já vimos de modo breve, os documentos escritos da escola aos quais tivemos acesso não tratam da lei 10.639/03. A Proposta Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (que estava em fase de conclusão) e os ofícios, trazem apenas a face do silenciamento oficial, mas o cotidiano da escola, e as fontes orais mostram que a questão é uma realidade viva nas relações estabelecidas, basta parar para ouvir os sujeitos da instituição para perceber que há outras “necessidades urgentes” na unidade escolar das quais os documentos e diálogos oficiais não falam.

Essas “outras” necessidades não reivindicadas em ofícios, nos falam de direitos humanos de um grupo social para o qual atentamos de modo específico, visto que de acordo com SANTOS (1997) os direitos Humanos não são universais na sua aplicação, devendo estar ligados a percepção do multiculturalismo, reconhecendo as especificidades dos grupos sociais, sem jamais perder a perspectiva da universalidade, pois o conceito de direitos humanos⁹ se assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos entre os quais está a ideia de que o indivíduo possui uma dignidade que não pode ser atacada sob quaisquer perspectiva.

⁹ Destacamos sendo um conceito, os Direitos Humanos, também podem ser tomados como legitimador de situações de opressão, visto que de acordo com Santos (1997) a história dos direitos referidos imediatamente posterior a Segunda Guerra Mundial revela que as ações que lhes evocavam estavam a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos das grandes nações capitalistas. Apresentava-se um discurso generoso que encobria grandes atrocidades. Entretanto não é essa perspectiva que utilizamos no presente trabalho, falamos de um conceito que em seu cerne traz a busca por equidade social.

Se o pressuposto acima descrito estivesse presente na busca por uma educação escolar que contemplasse a necessidade das relações étnico-raciais, por meio de uma compreensão segundo a qual sua cultura dos sujeitos que compõem a unidade escolar fosse o norte para a luta pelo cumprimento da lei 10.639/03, poderíamos falar de uma educação formal que traz traços da luta histórica do povo negro no Brasil. Nossas fontes orais nos revelariam ou negariam essa perspectiva?

4.5.2. vozes escolares, questões étnico-raciais e a Lei10639/03

Nesse primeiro momento apresentaremos nosso tema de pesquisa a partir da fala dos docentes. Sobre o trabalho da temática afro-brasileira na escola, os dois docentes que nos concederam depoimentos, afirmaram trabalhá-lha em sala de aula e ambos apontaram suas formações como momentos que não contemplaram a contento a necessidade de conhecimento sobre o tema. Essa problemática se faz mais preocupante pelo fato de nem todos os professores, após sua formação acadêmica, terem acesso ou interesse a formações continuadas sobre o tema, como observamos na fala de um dos docentes: *“Não, eu não participei de formação sobre a temática relacionada”* (Marcone, 2012).

Essa afirmação curta nos coloca diante de um forte questionamento: se a formação acadêmica não foi suficiente, como se daria o ensino das questões afro-brasileiras na escola? Quando questionamos, o docente que proferiu a fala acima, sobre o trabalho que este desenvolve em suas turmas de Educação de Jovens e Adultos, o mesmo responde que:

Eu trabalho, porque quando a gente fala na parte da colonização, eu sempre friso a miscigenação da população brasileira [...]. Nós não temos uma raça pura, e aí também a importância do negro quando veio da África na própria construção do país, no seu trabalho, que a partir do momento que... a imposição do trabalho assalariado foi com a libertação dos escravos, que a partir do momento que os negros tiveram a liberdade que passaram a trabalhar, passaram a receber um salário e a consumir, então isso era de interesse da Inglaterra na época, que era a principal potência [...] e fora as danças e as comidas que o negro trouxe, e a presença deles em alguns estados como Bahia, Maranhão [...]. Trabalho na questão quando a gente fala da política, a gente vê também a questão econômica, hoje a gente fala das cotas raciais pra entrada nas universidades, que eu friso muito que o negro ele era impedido de ter essa liberdade questão social, financeira, hoje já está mudando [...], é tanto que hoje tem gente que até criti... o STF, Joaquim Barbosa é um negro! Barac Obama é um negro!

O pessoal até se admira pela posição social, quer dizer que está mudando, eu sempre trabalho isso aí (MARCONE, em entrevista, 2012)

A fala acima, na qual o docente busca sintetizar os assuntos trabalhados pelo docente em questão, traz muitos pontos interessantes que merecem ser discutidos. O primeiro ponto é que em quase todo o depoimento o negro é relacionado a fatores negativos, dado uma história que faz com que na atualidade, os negros que possuam boa posição social despertem espanto. A cultura do negro “as danças e as comidas” são direcionadas para a Bahia e Maranhão, estado nos quais a presença dos negros teria impacto cultural. Dessa forma, o negro é em grande medida passado, ou presença geograficamente distante e marginalizada.

Não se relaciona a cultura afro-brasileira com os discentes, estes podem reconhecer sua existência, mas não são levados perceberem fatores que propiciem uma identificação com tais códigos culturais. Outro ponto a se pensar é que a construção histórica do racismo no Brasil é minimizada, o que se percebe na análise que o docente faz da transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado no país. Os negros são apontados como os sujeitos que ocuparam os postos de trabalho, passando a receberem salário e estando portanto, inseridos na nova sociedade brasileira que se formava após a abolição.

De acordo com a ponto de vista acima ficam silenciadas a forte exclusão cultural, social, política e econômica dos negros sobre a quais se erigiu a história republicana do Brasil, as políticas de branqueamento, as formações das periferias urbanas e a luta de resistência a todos esses fatores excludentes não aparece. O negro vira sinônimo de trabalho.

Ao falar das cotas e relacioná-las fatores de desigualdades sociais sofridas por negros, bem como a atuais casos de negros que alcançaram grande destaque social, inicialmente compreendemos que havia no discurso do depoente uma defesa do sistema de cotas, mas pedimos para o docente prosseguir sobre o assunto ele responde:

Eu acho negativo, porque a partir do momento que você fala em cotas, você está diminuindo aquela raça, não porque tem... então você quer dizer que aquela raça não é capacitada praquilo. Porque eu acho que o que devia fazer, é dar o acesso a educação de qualidade, que aí vai se sair os melhores, independente de cotas [...] mesmo que ele entre na universidade ele vai enfrentar uma realidade totalmente diferente, é diferente de estar aqui no fundamental ou médio, eu ajudo o aluno, um ponto... a universidade não tem essa facilidade não, você sai por mérito seu, se você puder ficar 20

anos lá, ela se segura, então eu vejo a cota nesse lado aí, que pode chegar um momento de uma pessoa com um poder aquisitivo bom, colocar o filho no último ano do ensino médio na escola e fazer um cursinho bom, que é pro filho fazer a prova de um curso de medicina já que a cota daqui, ele está incluído naquela cota, mas ele tem uma qualificação melhor, ele vai ser melhor que os outros, vai correr até o risco de chegar a fazer isso (MARCONE, em entrevista, 2012)

O que se evidencia é que o docente se contrapõe ao sistema de cotas por percebê-lo como um legitimador de exclusão e possíveis situações de injustiça sociais, desse modo, a luta histórica do povo negro frente ao sistema educacional é negada e a lógica das cotas invertida. A ideia contida na fala do docente defende que as cotas seriam responsáveis pela exclusão dos negros, mas esse argumento, comumente repetido na atualidade, nos parece frágil ao esconder os mecanismos da realidade social que de fato são responsáveis pela exclusão.

Antes das cotas a exclusão já existia. Os brancos pobres, assim como os negros pobres, já estavam excluídos por um sistema que só se sustenta produzindo riqueza através da exclusão e pauperização das massas, logo é razoável pensar que não serão as cotas as responsáveis por essa exclusão, o que acontece é que antes delas todos estavam igualmente excluídos, e com as cotas, uma parcela significativa de pessoas passa a ser contempladas com esta política de ação afirmativa.

A noção de políticas públicas afirmativas, como geradoras de injustiças, sociais é compartilhada pelo outro docente da escola que nos concedeu depoimento, este já participou de formação continuada e trabalha com os alunos da EJA, ao falar sobre o racismo afirma que ele se manifesta *“nas próprias políticas públicas, porque isso não era pra existir, isso é uma vergonha ninguém pode medir a capacidade de ninguém pela cor”* (ERALDO, em entrevista, 2012)

Conversamos com os depoentes sobre as cotas, mesmo o tema sendo a lei 10.639/03, porque as cotas são uma conquista fruto de uma das maiores lutas do povo negro. A lei objetiva que se contemple a história e cultura afro-brasileira e não se pode pensar sobre história e cultura sem pensar, por conseguinte, na luta.

Para pensarmos sobre as concepções que os docentes reforçam em sala de aula é preciso discutir sobre questões cruciais na história e cultura afro-brasileira, a exemplo do que os mesmos pensam acerca do racismo.

Os dois docentes entrevistados consideram o Brasil um país racista, quando questionados sobre os motivos para existência do racismo, os afrodescendentes são

apresentados como responsáveis pela exclusão que sofrem. Como o racismo se manifesta no país? *“nos próprios descendentes africanos, os negros, eles mesmos são racistas, a gente tem que botar a cabeça no lugar que eles mesmos são racistas, a gente tenta tirá-los, mas é difícil, eles continuam”* (ERALDO, em entrevista, 2012).

Nesse contexto, para o docente não existiria racismo, mas um “auto-racismo” e quando perguntamos sobre o que explicaria tal situação, explicou-se:

Devido a condição social, a verdade é essa, é a condição social que causa muito isso, eles trabalha mais esse tema assim, porque a condição social do [...] infelizmente [...] a realidade é essa, tanto é que essas cotas ta criando aí, eu acho um absurdo um negócio desse porque não se pode medir capacidade de ninguém pela cor, é por isso que acontece. A própria discriminação está aí (ERALDO, em entrevista, 2012)

A fala acima, mais uma vez reforça a ideia de que as cotas seriam um dos grandes legitimadores sociais do sistema de exclusão étnica, do qual os afrodescendentes seriam os responsáveis. Sobre esta ultima ideia encontramos reforço na concepção apresentada pelo outro docente que nos concedeu entrevista:

Ele (o racismo) é mais manifesto da própria condição social que o negro viveu ao longo do tempo. Eu jogo... a gente joga as vezes... e próprio negro discrimina o outro com relação da cor “esse negro não da uma bola a ninguém”, o próprio negro diz, discrimina a cor dele mesmo com outro, e a questão social porque como negro era tido como submisso, hoje em dia é muito difícil para muita gente aceitar, a sociedade ta mudando, os nossos avós e bisavós eles tem essa mentalidade e forte, e ainda passou para alguns tios da gente, mas ta mudando hoje em dia, mas você vê como tem casos em restaurantes e tudo, quando há uma discussão entre um branco e um negro a pessoa diminui logo a condição social dele, não é muito na cor, diz logo “esse negro não tem nada” diz disso, não que saber nem se ele é um juiz de direito, ele vai primeiro na questão do foco na cor, aí associa a condição social (Eraldo, 2012)

A condição social do negro é também relacionada ao racismo, entretanto ela não é problematizada como produto de uma sociedade desigual, a condição social aparece sem seus condicionantes sendo apontada como uma das causas para a existência do racismo.

Sobre a existência de manifestações de racismo da escola, um dos docentes afirma que jamais presenciou alguma delas, entretanto outro evidenciando situação inversa, sobre o tema, assegura que elas acontecem sempre, sendo muito comum escutá-las *“na sala de aula por falta de consciência, na sociedade quando acontece,*

há um processo, a pessoa vai denuncia aqui o jovem ainda não está atento pra isso, então eles levam isso como uma brincadeira” (Marccone, 2012).

Ao explicitar as formas como as “brincadeiras” racistas ocorrem na escola, o docente mais uma vez reforça a ideia de que os negros não são apenas vítimas, mas os emissores de atitudes racistas ao usarem corriqueiramente expressões como: *“esse macaco, esse négo véi, a menina mesmo diz eu quero lá casar com aquele négo véi, ou diz eu quero lá casar com aquela nêga veia, eles mesmos se diminuem”* (Marccone, 2012).

Nas falas não há sinais de luta, cultura em comum direcionando para reivindicações, não há classe,

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história. (THOMPSON, 1987, p. 11).

Sob as condições de ensino postas, até então apresentadas na perspectiva da fala da gestora e de dois docentes, cabe ainda perguntar como em tal situação, o ensino de história e cultura afro-brasileira, ou os silêncios sobre este, direcionam as imagens que os discentes cristalizam sobre o tema? Sobre tal questionamento, discutiremos a seguir.

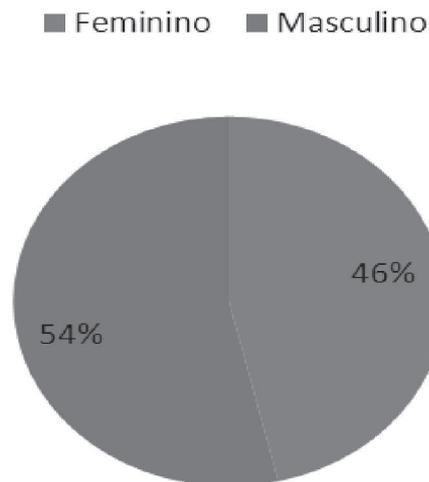
4.5.3. Perspectivas dos Discentes

Antes dos dados pensemos sobre os discentes que se fizeram sujeitos da nossa pesquisa, compreendamos seu lugar no sistema de educação que se forma na escola da qual fazem parte.

Na Educação de Jovens e Adultos da escola em 2012, ano em que coletamos nossas fontes orais, funcionaram turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental, nas quais estavam matriculados 108 alunos, mas com taxa de frequência de aproximadamente 50, destes 41 responderam o questionário para levantamento de perfil que demonstrou as características a seguir:

Em relação ao sexo, os números se mostraram equilibrados, sendo a diferença percentual de apenas 6%. O corpo discente noturno é composto por 54% do sexo masculino e 46% do sexo feminino.

Gráfico 1: Sexo dos discentes

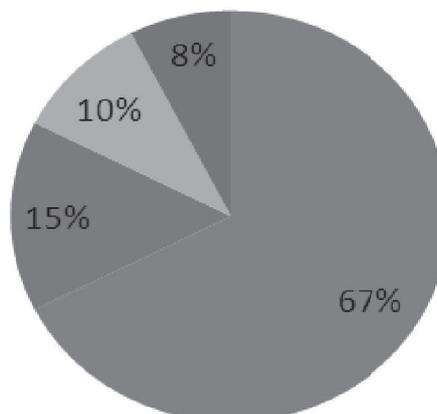


Fonte: elaboração própria

Em relação à faixa etária, foi detectado que 67% dos pesquisados estão abaixo de 20 anos de idade, 15% são entre 21 e 30 anos, 10% são entre 31 a 40 anos e 8% possuem mais de 41 anos. Dessa forma, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pintam a escola essencialmente com a aparência da juventude

Gráfico 2: Faixa etária

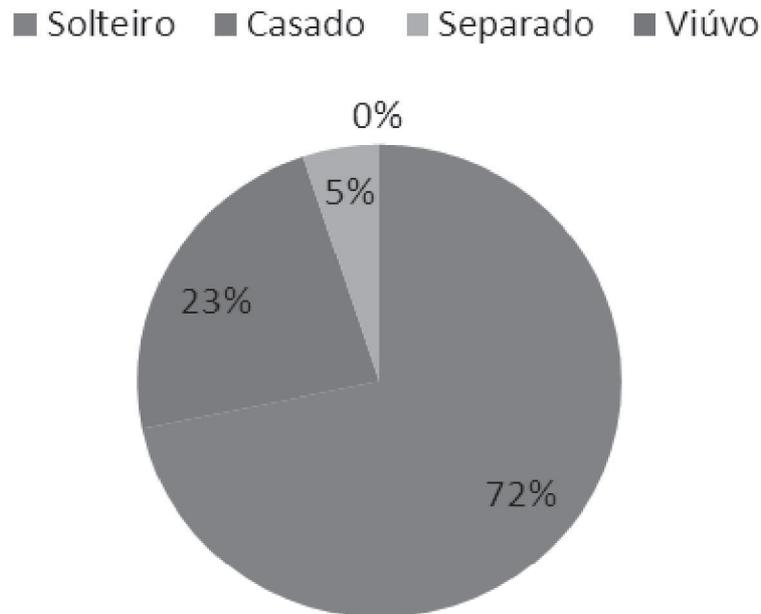
■ Abaixo de 20 ■ Entre 21-30 ■ Entre 31-40 ■ Mais de 41



Fonte: elaboração própria

Essa juventude é em sua grande maioria solteira, conforme gráfico a seguir, que em relação ao estado civil, mostra que 72% dos pesquisados são Solteiros, 23% são casados e 5% são separados.

Gráfico 3: Estado civil



Fonte: elaboração própria

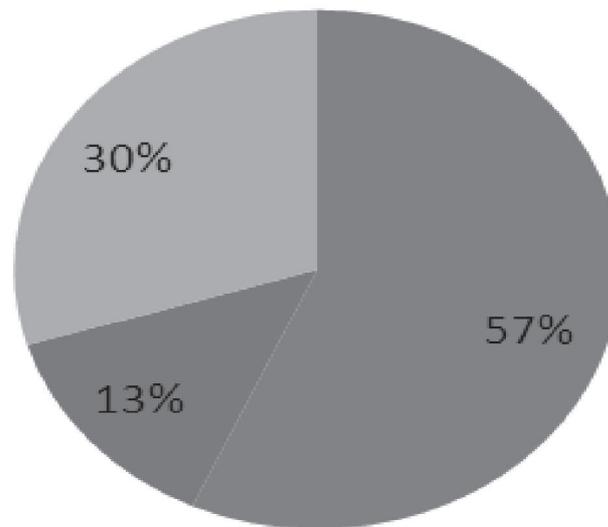
Entretanto, essa juventude solteira não pode ser identificada com uma juventude que tem poucas responsabilidades, ou que tem possibilidade de dedicar-se unicamente ao estudo. Esses jovens da Educação de Jovens e Adultos são, antes de alunos, trabalhadores, pois é esta segunda condição que se faz primordial e é em função dela que eles tiveram quem optar por ser alunos da EJA.

Tal situação pode ser percebida, no gráfico abaixo e mostra que a opção pelo ensino noturno se dá em 13% por motivos familiares, cabe destacar que nesse caso o principal motivo é a necessidade de cuidar dos filhos, alegada por mulheres, em 57% das respostas o trabalho foi a razão apresentada para a opção pelo estudo noturno e 30% dos discentes que responderam ao questionário de levantamento de perfil dos discentes EJA, da Escola Humberto Lucena, apresentaram por outros motivos. É interessante ressaltar que muitas vezes o “outro motivo” é apontado

pelos discentes como sendo a necessidade de e busca por inserção no mercado de trabalho.

Gráfico 4: Porque optaram o ensino noturno

■ Trabalho ■ Família ■ Outros



Fonte: elaboração própria

Dentro desse universo do ensino da Educação de Jovens e Adultos, acerca do perfil dos oitos alunos que participaram do nosso estudo com a entrevista ou questionário, sua faixa etária está compreendida entre 16 e 23 anos (um deles não se identificou), todos residem em bairros periféricos próximos à escola, e foram levados a estudar a noite em um dos casos por haver pretensão de trabalhar, em outro pela necessidade de cuidar do filho e nos demais por se tratarem de estudantes que exercem atividades remuneradas durante o dia, situação que compreende bem o universo do qual eles fazem parte, conforme analisado com o gráfico acima.

O que percebemos é que a Educação de Jovens e Adultos para os alunos, não representa uma opção, mas a falta dela, haja visto que, como se observa na fala de um aluno, quando perguntado se ele gostaria de estudar no ensino regular: *“Rapaz [...] estudaria de dia viu, porque a noite a cara requer se aconchegar em casa, ficar com a família e não tá no colégio, vendo a hora... arriscando sua vida né?”*

Porque hoje em dia ta... ta... a violência está demais” (MARCOS, em entrevista, 2012)

Os trabalhos exercidos pelos alunos sujeitos da pesquisa são: serviços gerais, pintor, balconista, ajudante de pedreiro e descarregador, todos sem carteira assinada e a maioria, inclusa em programas de transferência de renda do governo federal. Esse dado nos é relevante na medida em que por meio dele vê-se um traço de continuidade na Educação de Jovens e Adultos, em relação ao público que historicamente a acessa, normalmente composto por setores mais pauperizados da população, como observado no capítulo anterior.

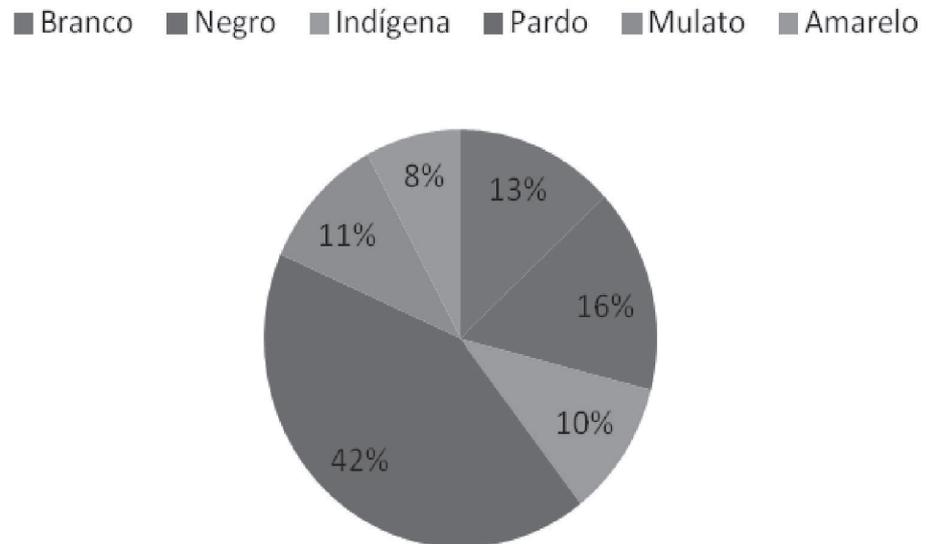
Nesse contexto, a EJA continuaria a ser terreno propício para o desenvolvimento de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos que a compõe, bem como de promoção e fortalecimento dos Direitos Humanos, mas o atual contexto no qual a referida modalidade de ensino está inserida não favorece tais ideais, como veremos adiante, uma vez que

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO e CIAVATA, 20103, p.96).

Os discentes que participaram de nosso trabalho, de grande maioria evangélica, se reconhecem etnicamente apenas em dois casos como brancos, em um caso como negro e nos demais se apresentaram como uma categoria que faz interseção direta com o negro, mas que ao mesmo tempo apresenta a negação: moreno, pardo, ou um “pouco negro”, como ocorreu em uma das respostas.

Observamos assim, algo que já se fazia perceptível após a avaliação dos resultados obtidos com a aplicação do questionário de levantamento do perfil dos discentes da EJA daquela escola, por meio da qual se evidenciou que o negro é um personagem, em grande medida, visto como o “outro”, aquele de quem se fala, sobre o qual se pensa ou o que se ignora, mas majoritariamente, o outro.

O universo étnico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola, de acordo com um levantamento feito em 2012 apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 5: Identidade Étnica

Fonte: Fonte: Silva, et al, 2012.

Em função da baixa autoidentificação de alunos de fenótipo negro, se categorizamos as porcentagens referentes às respostas negro, pardo e mulato, como negro, chegaremos a conclusão de que 69% dos alunos da EJA que responderam o questionário de levantamento do perfil, portanto a maioria, pertencem a referida etnia, o que também ocorre com os alunos que participaram da pesquisa.

Como apreender a etnia, como identificar o povo negro? Para a grande maioria dos alunos, pela cor da pele, apenas um discente respondeu que se identifica pela raça e cor diferenciada, mas também pelos costumes, o mesmo discente quando questionado sobre o que conhecia da cultura negra, afirmou que nada, que não tinha interesse. Mais uma vez o negro é percebido como o outro, o distante com o qual nada se tem relação.

Sobre a cultura negra, a maioria dos alunos afirma não conhecer nenhuma palavra, comida, festa, religião, ou qualquer elemento vindo da África, um disse conhecer comida, outro além de comida religião, mas nenhum deles soube citar algum exemplo. Houve dois discentes que se fizeram exceção, apresentaram a capoeira, o reage, o kuduro, Edson Gomes e Bob Marley como respostas, porém os

poucos alunos que trouxeram algum exemplo deram respostas vagas, mais uma vez, falavam sem intimidade da “desconhecida” cultura afrobrasileira.

As respostas dos discentes sobre a cultura negra, nos dão um indicativo de como percebem a história afro-brasileira a partir das experiências vivenciadas na escola, fazendo compreender que esse grupo de maioria afrodescendente, está imersa em condições que na realidade não fazem da cultura negra algo realmente distante como propõe, mas na verdade algo próximo que se busca negar.

Com isso não se pense que estamos tratando de alunos alienados, muito pelo contrário, pois quem nega uma situação não o faz necessariamente por desconhecimento, quando se nega, se conhece bem os motivos pelos quais se tenta afastar algo, tornando-o o outro.

Uma evidência disso é que dos 41 alunos que responderam ao questionário de levantamento do perfil dos alunos EJA, 33% admitem já ter sofrido racismo. Desse modo, não se pode admitir que as problemáticas do povo negro estão do lado de fora dos muros daquela escola, como algumas respostas sugerem, mas que estando no cotidiano escolar, são invisibilizadas, negadas.

A situação de negação e busca por distanciamento acima referida é reforçada pela ausência de discussões que positivem a imagem dos afrodescendentes na escola, como se pode observar com intercruzamento das falas de discentes e docentes acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira, as falas nos contam de uma problemática presente, mas pouco refletida.

Se tal situação tem relação direta com o pouco conhecimento que os alunos apresentam acerca de manifestações culturais afro-brasileiras, tendo também fortes rebatimentos no modo como estes compreendem a configuração social na qual os afrodescendentes estão inseridos na atualidade.

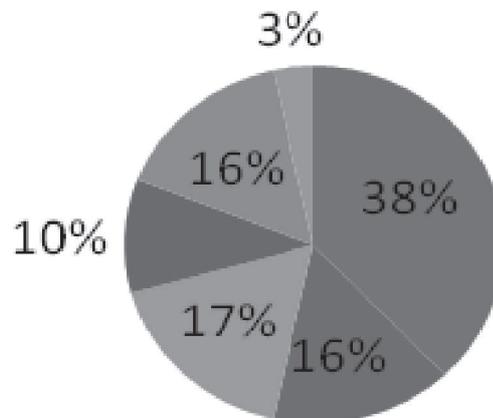
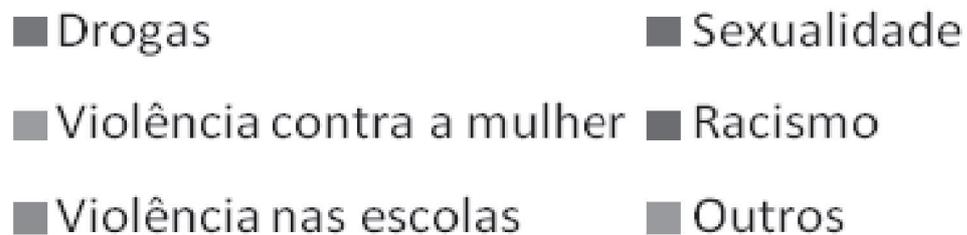
Sabendo que muitos discentes da Educação de Jovens e Adultos da Escola já foram vítimas de racismo, compete questionar como se deram as manifestações de racismo? Como eles percebem o fenômeno do racismo para além de suas vivências cotidianas? Como a história e cultura afro-brasileira com a qual eles interagiram na escola, influi nos seus posicionamentos?

Entre os entrevistados apenas dois admitiram já ter sofrido racismo, um afirma que não lembram muito bem, mas o outro descreve em poucas palavras uma situação que um dos docentes já havia afirmado, *“Acontece o tempo todo. Eu estava na escola e os meninos ficavam mim apelidando, eu ficava muito irritado”* (JOSÉ, em

entrevista, 2012). Esta cena trazida à memória do discente, não é um momento atípico, ao contrário, repete-se no cotidiano dos negros.

Apesar da realidade escolar acima descrita, ainda permanece sendo comum não apenas que se busque distanciar o problema, mas que não se perceba a realidade social do povo negro imersa em seus condicionantes. O racismo é visto como um elemento solto, os discentes não conseguem interliga-los com outras quadros sociais, com se percebe com o gráfico a seguir, que trata sobre temas sobre os quais os discentes gostariam que se fosse trabalhado na escola, elaborado a partir questionário de levantando do perfil de todos os alunos da EJA da unidade escolar.

Gráfico 6: Temas que gostariam de ver debatidos na escola



Fonte: elaboração própria

Ora, se todos os alunos entrevistados em nossa pesquisa consideram que o Brasil é um país racista, não seria um contrassenso eles fazerem parte de um universo que não considera o debate sobre o racismo importante? Se os discentes tiveram a possibilidade de marcar quantas alternativas julgassem necessárias

acerca de temáticas que gostaria que fossem debatidas, porque apenas 10% escolheu o racismo como problema a ser discutido?

Esse fato nos faz perceber que o reconhecimento da existência do racismo se dá em uma perspectiva na qual ele é pensado como uma questão que não está interligada com as demais problemáticas sociais apresentadas, tais como drogas e violência contra mulher. Mas essa dissociação revela uma visão fragmentada dos problemas sociais brasileiros, visto que na atualidade tais problemas ainda tem cor, eles acometem preponderantemente o povo negro, é possível que essa interligação fosse percebida, se a lei 10.639/03 fosse uma realidade.

Os discentes entrevistados consideram o Brasil uma nação racista, e embora considerem o mercado de trabalho excludente em relação aos negros, em sua grande maioria não percebem a presença de racismo no sistema educacional, visto que compreendem que não há disparidade em relação ao acesso e permanência entre as diferentes etnias, as conquistas nesse campo dependeriam apenas do esforço pessoal.

Essa dissociação que os discentes fazem acerca do sistema educacional e do mercado de trabalho em relação ao povo negro, revela um desconhecimento de como a história e cultura deste é negligenciada em ambos os espaços que encontram-se conectados, visto que de acordo com Frigotto e Ciavata (2003) Maria H. Guimarães Castro, que ocupou os cargos de secretária da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) e diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Superior, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coloca de modo claro que, em relação à educação as aptidões que devem ser avaliadas nos educandos são as que os empresários indicam como desejáveis.

Nesse contexto, não se pode pensar em um mercado de trabalho excludente sem relacionar a ele o sistema de educação, uma vez que este último é direcionado pelo primeiro, a história e cultura afro-brasileira, se houvesse alcançado os bancos escolares de modo satisfatório, poderia ter levado os discentes a perceber esta correlação.

A visão fragmentada presente nas concepções dos discentes da escola na qual realizamos nosso estudo, na qual se admite o racismo nas relações pessoais, mas não se percebe o racismo institucional, não condiz com o modo como a

sociedade se estrutura, no que diz respeito a referida temática. Para pensarmos sobre essa questão, observemos a tabela a seguir¹⁰:

Tabela 1: Principais determinantes da Desigualdade

Principais Determinantes da Desigualdade

(Em %)

Variável	1981		1985		1989		1992		1995		1999	
	CB	CM										
Idade	7,9	10,0	8,3	9,2	7,0	9,9	6,7	9,3	7,5	8,3	7,8	8,8
Educação	30,7	29,0	29,9	26,9	25,9	23,6	27,3	22,6	31,3	23,5	33,0	23,9
Posição na Ocupação	15,7	7,0	18,2	8,1	17,4	10,8	15,6	8,5	19,2	9,2	18,2	8,9
Região Geográfica	2,6	3,1	2,0	3,0	2,3	5,2	3,2	5,8	3,4	4,4	3,3	4,5
Setor de Atividade	2,4	4,6	2,1	3,9	1,3	6,6	2,1	6,7	2,0	4,6	3,0	4,8
Gênero	6,9	6,5	6,3	6,5	4,9	5,9	4,2	6,0	4,3	5,8	2,9	5,5
Cor	-	-	-	-	6,9	2,9	7,1	2,5	7,6	2,1	8,1	2,3

Fonte: IPEA, 2011

Um primeiro olhar sobre a tabela acima, que traz variáveis sociais que influenciaram diretamente na configuração das desigualdades no transcorrer das décadas de 1980 e 1990, pode levar a falsa impressão de que as variáveis, sobre composição da desigualdade de rendimentos no Brasil, são independentes, sendo a cor um fator isolado. Entretanto não é assim que a realidade social se compõe, uma vez que:

[...] cabe lembrar que os negros estão mais presentes nas regiões geográficas mais pobres e, em média, ocupam postos de trabalho mais precários. Assim, pode-se dizer que os resultados encontrados fornecem respaldo para a tese do “racismo amigável”, na medida em que o diferencial de salários entre brancos e negros é determinado, em parte, pelas menores

¹⁰ CB (Contribuição Bruta) – CM (Contribuição Marginal). A contribuição bruta é entendida como a parcela da desigualdade total que pode ser explicada por uma variável tomada isoladamente, isto é, a parcela associada à desigualdade entre os grupos gerados pela partição da população segundo apenas aquela variável. A contribuição marginal de uma variável, por sua vez, diz respeito ao incremento no poder de explicação quando é adicionada ao “modelo” (partição) que já inclui todas as demais variáveis consideradas no exercício (IPEA, 2011, p. 07).

oportunidades de acesso desses últimos à educação e ao mercado de trabalho (IPEA, 2011, p. 08).

As percepções dos discentes em relação aos problemas vivenciados pelos negros no Brasil, não é relacionada da situação social na qual estão imersos. A falta de coesão em torno desse tema é um forte contrassenso face os dados, que de acordo com o estudo do IPEA (2011) revelam que a desigualdade de renda no Brasil, além de ser uma das contrastantes do mundo, conservou-se com níveis como tal nas duas décadas que precederam a aurora do século XXI.

O sistema de ensino visto como dissociado do mercado de trabalho, não contempla a noção de que ambos são fruto de um mesmo sistema de exclusão, no qual se evidencia a permanência de desigualdade como a de rendimentos no Brasil, visto que:

o mercado de trabalho contribui para essa realidade na medida em que gera parte dessa desigualdade via segmentação (por tipo de inserção no mercado e, em menor escala, por região e por setor de atividade) e discriminação (gênero e cor). [...] A educação assume um papel de destaque, sendo responsável por entre a quarta e a terça parte da desigualdade total, quando considerada isoladamente. Quando a sua correlação com as demais variáveis é levada em conta, essa capacidade de explicação é ligeiramente menor e diminui um pouco ao longo do tempo, mas mesmo assim permanece bastante elevada (IPEA, 2011, p. 11-12).

As falas dos discentes que entrevistamos, não relacionam a posição social que a maioria dos negros ocupa na sociedade está diretamente relacionada a negação que muitos confrontam-se frente a direitos legalmente garantidos. Entre tais direitos, podem-se elencar os relativos ao acesso e permanência na educação formal, desde a pré-escola até a educação superior, o que provoca o fortalecimento de barreiras para a ascensão social e profissional destes, uma vez que a educação deveria promover mobilidade ou ascensão social.

A escola deveria ser pensada como um instrumento de desnaturalização de preconceitos cristalizados historicamente. Porém, atualmente, o acesso a este espaço é negligenciado e quando negros/as tem acesso a este meio não são contemplados por um modelo educacional que promova o respeito á diversidade étnica.

A escola é uma das instituições que atuam diretamente na formação do individuo, na medida em que o que é ensinado em sala reflete na vida dos alunos.

Se este estabelecimento silencia ou trata de modo indevido as discussões relativas à história e cultura afro-brasileira, promove-se nos sujeitos que a compõe um sentimento de estranhamento em relação a sua etnia.

No que se refere à ação da escola na desconstrução dos preconceitos em relação aos afrodescendentes, observamos que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm “que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (2003, p.15).

No espaço escolar todos devem empenhar-se na promoção da igualdade racial. Porém, existem alguns empecilhos a tal ação. Por um lado muitos/as professores/as devido aos preconceitos inculcados em suas mentes. Por outro, é notório a ausência de formação iniciada ou continuada do discente para abordar este assunto, pois, como propõe Oliva (2003, p.421) é impossível discutir sobre o que não conhecemos.

Entretanto, nosso modelo de educação bancária voltada aos olhos do mercado, não contempla nossas necessidades sociais, nem promove uma adequada reflexão sobre elas. Não há espaço para a diversidade, ainda caminha-se para este ideal que deve contrapor-se a cristalização de um pensamento único, pois

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifestou-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações (FRIGOTTO e CIAVATA, 20103, p.96).

A lei 10.639/03, fruto de muita luta é também signatária de um momento histórico que teve proeminência especial na década que antecedeu o momento de sua aprovação, a década de 1990, na qual os direitos sociais e humanos sofrem forte retração frente a um Estado que busca não responsabilizar-se por eles.

Nesse sentido a lei 10639/03 é filha de opostos, de uma lado a luta por direitos e de outro um momento histórico no qual os direitos sociais e humanos sofrem fortes retrocessos em nome da política neoliberal, em nome do mercado e do império do lucro, no qual o objetivo central não era tornar o país um lugar seguro para seu povo, mas antes, seguro para o investimento estrangeiro.

De acordo com Frigotto e Ciavata (2003) a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, durante a década de 1990, se deram em meio a uma momento no qual se evidencia que no Brasil, a travessia para a democracia ficou inconclusa, no campo da educação:

[...] evidencia-nos que os empresários, por intermédio de seus organismos de classe, especialmente desde os anos de 1930, disputavam a hegemonia de seu pensamento educacional não só no âmbito da formação e qualificação profissional, mas, mais amplamente, da educação escolar. Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho. Este intento nem mesmo no período da ditadura civil-militar foi atingido. Isso vai ocorrer de forma explícita e orgânica no Governo Cardoso (JOSÉ RODRIGUES Apud FRIGOTTO E CIAVATA, 20103, p. 107).

As demandas sociais do povo negro não foram prioridade, a legalização de algumas conquistas se fez em meio a um contexto adverso, a lei aprova sem trazer consigo ações que tornem possível a rápida efetivação, o que fortalece a luta de segmentos sociais em alguns casos, bem como desmobiliza a luta em outros, como se percebe no espaço educacional no qual se desenvolveu nossa pesquisa.

O pensamento empresarial passa a ser o norte dos projetos educacionais, em detrimento de sua demanda social, isso pode ser percebido nas falas dos profissionais da educação que reforçam uma necessidade quantitativa, como colocado neste capítulo anteriormente, visto que

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis (FRIGOTTO e CIAVATA, 20103, p. 108).

Imersa, em grande medida, nessa lógica, a escola que observamos apresenta poucas perspectivas para o estabelecimento de uma luta em favor das relações étnico-raciais sob a perspectiva da classe. Não há luta evidente, em conjunto, motivada pela cultura comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos, especialmente em sua proposta inicial em meados do século passado, carregou as marcas de lutas sociais, em diversas áreas, tendo importante papel na luta pela democratização da educação formal no Brasil. Ao nos debruçarmos sobre a história republicana do nosso país, percebemos na educação formal um forte lugar de exclusão de grupos sociais mais pauperizados, entre eles os negros.

Face esta característica de exclusão, de acordo com Mendonça (2009) e Ferreira e Aguiar (2000), a estratégia formulada para incluir os que estavam a margem da educação formal foi a implantação de um modelo de ensino dual, que objetivava de um lado, promover um sistema de qualidade que formasse as elites para administrar o país, e de outro, reservava aos homens e mulheres pobres, respectivamente, o aprendizado dos ofícios manuais e o treinamento para as prendas do lar. Esse sistema teria como objetivo perpetuar uma estratificação rígida da sociedade brasileira por meio da dicotomização da escola.

Embora não possamos afirmar que, mesmo na atualidade, esse modelo dual de ensino tenha sido absolutamente superado, na metade do século passado ele encontrou na EJA um forte contraponto, pois esta modalidade de ensino buscava trazer para as salas de aula grupos sociais excluídos em uma nova perspectiva. Não se tratava de profissionalizá-los de acordo com o interesse das elites econômicas, mas de trazer para a cena do processo educativo seus saberes e expectativas para com eles erigir lutas por melhores condições de vida.

Esse modelo de Educação de Jovens e Adultos ia ao encontro da luta histórica do povo negro por uma escolarização equânime e popular. Entretanto, mais tarde, na década de 1990, especialmente com a superposição dos princípios do neoliberalismo ao Estado, observamos que a educação formal de modo geral distanciou-se da perspectiva de busca por emancipação dos sujeitos que a compõe, a luta foi cedendo espaço para a obediência aos princípios de mercado.

Este movimento de distanciamento teve fortes reflexos na configuração da atual Educação de Jovens e Adultos frente às relações étnico-raciais, como pudemos observar em nossa pesquisa, através da análise de documentos oficiais da escola e da História Oral, disponibilizados pelos sujeitos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena.

O primeiro ponto a chamar nossa atenção refere-se à percepção de que a Educação de Jovens e Adultos configura-se como um modelo de educação distanciada do ensino regular na escola, que não dialoga com este. Ademais, a EJA emerge, neste contexto, muito distante da concepção presente em sua proposta inicial em meados do século XX. As falas da escola pesquisada nos fazem presenciar imagens de desmobilização social que revelam uma dupla face de esquecimento: a EJA esqueceu a “educação libertadora” e ao mesmo tempo foi esquecida por ela, não há mais diálogo entre ambas.

Essa ausência de diálogo entre a EJA e a realidade social dos sujeitos que a compõem, legitima a construção de concepções e ações que reforçam a exclusão na qual eles estão inseridos, seja social, étnica e de outra natureza. Essa realidade responde aos interesses do grande capital, que subjuga a educação em nome das necessidades do mercado, que giram em torno da obtenção do lucro e não da justiça social, o que faz com que o Estado brasileiro tenha como uma das metas centrais, tornar o país um lugar, antes de tudo, seguro para o investimento estrangeiro. Tal quadro social, de acordo com Frigotto e Ciavata (2003), evidencia que a travessia do Brasil para a democracia ficou inconclusa no campo da educação. Nesse contexto, o diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a História e Cultura Afro-Brasileira também se mostra muito aquém do esperado entre docentes e discentes.

Os docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, que aceitaram participar da nossa pesquisa, apresentam em seu cotidiano profissional algumas limitações presentes em nosso sistema educacional como um todo. Percebemos que a deficiência está posta desde a formação que, em ambos os casos, não contemplou satisfatoriamente as questões étnicas. Não se pode esperar que a lei 10.639/03 se efetive nas escolas, enquanto a História e Cultura Afro-Brasileira não se fizer realidade nos bancos das academias.

Além da formação, ficou evidente que o material com o qual os professores trabalham na Educação de Jovens e Adultos, da escola pesquisada, também não trazem uma abordagem sobre a realidade étnica brasileira, o que é agravado pela pouca participação dos docentes em formações continuadas que tratem especificamente acerca desta temática.

Frente a esta realidade, a lei 10.639/03, quando abordada, se faz de modo superficial o que reforça estereótipos em relação ao povo negro, face o

desconhecimento acerca de sua história. Esta situação deixa marcas nas concepções que os discentes cristalizam, provocando um paradoxal distanciamento em relação à História e Cultura Afro-Brasileira, posto que os alunos em sua maioria são negros, haja vista que na EJA da Escola Estadual Senador Humberto Lucena, de acordo com levantamento do perfil dos estudantes da referida modalidade de ensino, realizada em 2012, se categorizarmos os negros, pardos e mulatos, como etnicamente negros, chegaremos a conclusão de que 69% o são, entretanto, os problemas sociais vivenciados por esta etnia no Brasil não são compreendidos como algo próximo sobre o qual se deva ter interesse.

As falas dos alunos que participaram da nossa pesquisa não estabelecem relação entre a posição social que a maioria dos negros ocupa na sociedade com a negação de direitos que este grupo secularmente vem sofrendo no país. Neste contexto, destacamos que os direitos concernentes ao acesso e permanência na educação formal não são pensados de forma contextualizada, mas, como um problema de ordem pessoal, o negro tende a ser culpabilizado pelas barreiras sociais que enfrenta.

A Educação de Jovens e Adultos, por ser composta majoritariamente por segmentos sociais pauperizados, é um campo fértil para se pensar sobre as diferentes mazelas sociais vivenciadas pelos seus sujeitos, entre estas as relacionadas ao povo negro. Todavia, o que se verifica é que isto não ocorre e tal fato tem implicações diretas na não efetivação dos Direitos Humanos, haja vista que, como afirma Júlio e Strey (2011), a luta pelo fim das diferenças sociais entre pessoas negras e brancas é, em última instância, uma luta em favor pelos direitos humanos do coletivo negro de viver dignamente, tendo acesso a todo patrimônio, material ou imaterial, da sociedade, que foi erigido em grande medida por seus próprios esforços.

6 REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cad. Pesqui. [online]. 1994, n.49, pp. 51-54. ISSN 0100-1574.

ALBERTI, Verena. **Manual de História oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem pistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.93-110.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: Uma abordagem histórica. IN: FERREIRA, naura Syria Carapelo &AGUIAR, Márcia Ângela da S (orgs). **Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 79 – 94.

BRAZIL. Constituição (1824). **Constituição Política Do Império Do Brazil . Rio de Janeiro, 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 03 de outubro de 2012, às 14h25min.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil. Rio de Janeiro,1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 03 de outubro de 2012, às 14h25min.

_____. Constituição (1934). **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil. Rio de Janeiro,1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 03 de outubro de 2012, às 14h25min.

_____. Constituição (1946). **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil. Rio de Janeiro,1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 03 de outubro de 2012, às 14h25min.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 03 de outubro de 2012, às 14h25min.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado; 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 03 de outubro de 2012, às 14h25min.

_____. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. Outubro | 2004

_____. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação.

BRAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A questão racial na legislação brasileira.** 27 páginas (Trabalho Conclusão de Curso – Especialização) - Universidade do Legislativo Brasileiro – UNILEGIS e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Brasília - 2005

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação 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. P. 21 -34.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 49 – 64.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, Outubro de 2004

FERREIRA, Norma S. A. et.al.. **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL.** 17º. 2009, Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil , Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009. CD-ROM. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

FORTES, Alexandre. “Miríades por toda a eternidade”: A atualidade de E. P. Thompson. IN: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 1. Junho /2006. P. 196-215.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. IN: Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR, p. 47 – 52.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida á lógica do mercado**. IN: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15p. 134 -058.

HADAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. IN: Revista Organização não-governamental Ação Educativ. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas de educação**. Brasília: UNESCO, 2002

JULIO, Ana Luiza dos Santos e STREY, Marlene Neves. **A Educação como medida de eliminação do racismo: uma questão de direitos humanos**. In: Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011.

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá : A Autora, 2010.108 p.

LIMA, Luciano Mendonça de. **Cativos da “Rainha da Borborema”**: uma história social da escravidão em Campina Grande – século XIX. / Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MARQUES, Eliane Cavalleiro e Ana. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. IN: **Congresso Fazendo Gênero, Corpo, Violência e Mulher**. Anais. Florianópolis, 25 a 28 de Agosto de 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MÜLLER, Ricardo G. Razão e utopia: **Thompson e a história**. 2002. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP).

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana**: um estudo sobre o programa “São Paulo: educando pela diferença para igualdade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: programa de Pós-graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NASCIMENTO, Abdias, do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. IN: Revista Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. IN: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.101-138, jan./dez. 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. In.: Estudos Afro-Asiáticos. Ano 25, nº3, 2003, p. 421-461.

PAIVA, Eduardo França. A iconografia na história: indagações preliminares. IN: _____ . **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002, p.17- 34.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril/2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Introdução. IN: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 11 – 20.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA. **Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa**: Conferência Mundial Contra o Racismo, xenofobia e intolerância conexa, Conferência europeia contra o racismo. 2007

RAMOS,Lauro e VIEIRA, Maria Lucia. **Desigualdade de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90**: evolução e principais determinantes. Rio de Janeiro, junho de 2001, ISSN 1415-4765, acessado em http://189.21.130.7/pub/td/2001/td_0803.pdf, em 15 de outubro de 2012 as 12h45min.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas Educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná. 2006

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. Superando o Racismo na escola. IN: 2ª edição. Kabengele, Munanga, (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras: 1998.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas 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, p. 65 – 78.

SILVA. Ana Rosa Cloclot da. Thompson e a primeira geração dos annales: uma abordagem comparativa a partir das noções de estrutura e processo em história. IN: **Revista História Social**. Campinas. N° 4/5 91-134 1997/1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Políticas públicas, mudanças culturais: a busca de alternativas para a produção de conhecimento histórico-educacionais. In: **XXII Simpósio Nacional de História**. Campina Grande. 2003

THOMPSON, Eduard Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3 v.2003.

FONTES ORAIS:

Camila. Entrevista concedida à Alcione F da Silva e André Silva em 05 de novembro de 2012.

Eraldo. Entrevista concedida à Alcione F da Silva em 19 de novembro de 2012.

Marcone. Entrevista concedida à Alcione F da Silva em 19 de novembro de 2012.

Marcos. Entrevista concedida à Alcione F da Silva em 19 de novembro de 2012.

9. Você já viu, ouviu sobre alguma atitude racista na escola? E fora dela?
10. Você já sofreu racismo alguma vez? Poderia falar como aconteceu?
11. Você gostaria de modificar algo na sua aparência física? Por quê?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA		
IDADE:	FORMADO DESDE:	ATUA DESDE:
BAIRRO ONDE MORA:		
MARQUE SUA RELIGIÃO:		
<input type="checkbox"/> CATÓLICO <input type="checkbox"/> EVANGÉLICO <input type="checkbox"/> ESPIRITA <input type="checkbox"/> UMBADISTA <input type="checkbox"/> NENHUMA RELIGIÃO <input type="checkbox"/> OUTRA? QUAL? _____		
VOCÊ SE CONSIDERA?		
NEGRO ()	BRANCO ()	INDÍGENA ()
OUTRO () qual? _____		

Questões

1. A respeito da história e cultura afro-brasileira, na escola, há trabalhos pontuais como no dia 13 de maio e 20 de novembro? você participa desses momentos?
2. Além desses momentos você trabalha a história e cultura afro-brasileira em outros momentos em suas aulas? Quais?
3. Esses trabalhos também são feitos para alunos da EJA? Como? Se não são, por quê?
4. Você percebe alguma diferença entre a autoestima de alunos do ensino regular e os alunos do ensino noturno?
5. Sua formação acadêmica contemplou de algum modo essa temática? Como?
3. Conhece a Lei 10.636/2003. O que você sabe sobre ela?
6. Você já participou de alguma formação sobre história e cultura afro-brasileira após sua formação?
7. Você considera o Brasil um país racista? Por quê?
8. Você acha existe racismo nas relações das escolas brasileiras? De que modo esse racismo acontece em sua opinião?
9. Você já viu, ouviu sobre alguma atitude racista nesta escola? Pode contar como foi?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNO, ATUALMENTE
DESEMPENHANDO AS FUNÇÕES DE VIGILANTE E PROFESSOR DO MAIS
EDUCAÇÃO.**

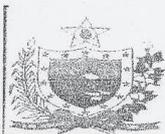
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

NOME:		
IDADE:	PROFISSÃO:	
BAIRRO ONDE MORA:		
MARQUE SUA RELIGIÃO:		
<input type="checkbox"/> CATÓLICO <input type="checkbox"/> EVANGÉLICO <input type="checkbox"/> ESPIRITA <input type="checkbox"/> UMBADISTA <input type="checkbox"/> NENHUMA RELIGIÃO <input type="checkbox"/> OUTRA? QUAL? _____		
VOCÊ SE CONSIDERA?		
NEGRO ()	BRANCO ()	INDÍGENA ()
OUTRO () qual? _____		

Questões

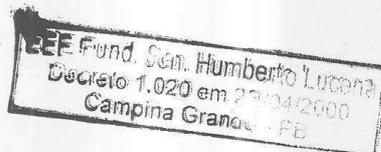
1. Qual a sua função na escola?
2. Você trabalha a quanto tempo aqui na escola?
3. Você estudou em que turno nessa escola?
4. O projeto no qual você trabalha funciona pra alunos de qual expediente?
Mas ao todo...
5. Em relação a história e cultura afro-brasileira, você tinha dito que existia alguns trabalhos pontuais, como esses trabalhos funcionam escola?
6. De que maneira você acha que o racismo acontece? O que pode ser considerado uma atitude racista?
7. Você acha que a etnia de uma pessoa pode influenciar na sua inserção no mercado de trabalho?
8. Para você, em relação aos estudos, existe mais facilidade de acesso e permanência para alguma etnia?
9. Você já viu, ouviu sobre alguma atitude racista na escola? E fora dela?

ANEXO A: OFICIO 104/12, EM 07 DE MAIO



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
EEEEF SEN. HUMBERTO LUCENA
RUA MARCELINO PEREIRA DA COSTA, S/N - NOVO CRUZEIRO
TELEFONE: (83)3335-4099
3ª REGIÃO DE ENSINO - CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

Of. 104/12, em 07 de maio.



Ilmo Sr. Harrison Targino

Secretário de Educação

João Pessoa - PB

Vimos com a presente, informar a Vossa Senhoria que a E.E.E. Fund. Senador Humberto Lucena, recebeu para implantação proposta do Projeto Revisitando os Saberes, que deverá funcionar no contra - turno, ou seja, a tarde, contemplando alunos do 6º ao 9º ano do turno da manhã.

Justificamos que em virtude da falta de espaço físico, não podemos abraçar tal projeto.

Informamos, outrossim, que já estamos com dois projetos em fase de andamento, o Mais Educação e o Primeiros Saberes que ocupou todo espaço que dispúnhamos.

Uma possível solução do nosso ponto de vista seria o funcionamento aos sábados, caso Vossa Senhoria julgue conveniente.

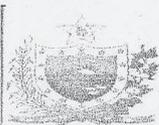
Atenciosamente,

E.E.E.F. Sen. Humberto Lucena
DIRETORA / 1045

Terezinha C. L. de Carvalho
Terezinha da Costa Lima de Carvalho
Terezinha da Costa Lima de Carvalho



ANEXO B: Ofício 105/12, em 08 de maio.



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
EEEEF SEN. HUMBERTO LUCENA
RUA MARCELINO PEREIRA DA COSTA, S/N - NOVO CRUZEIRO
TELEFONE: (83)3335-4099
3ª REGIÃO DE ENSINO - CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

EEE Fund. Sen. Humberto Lucena
Decreto 1.020 em 23/04/2000
Campina Grande - PB

Of. 105/12, em 08 de maio.

Ilmo Sr. Harrison Targino

Secretário de Educação

João Pessoa - PB

Ao cumprimentá-lo cordialmente, estamos enviando a Vossa Senhoria o perfil atualizado da nossa escola. Aproveitamos a oportunidade para , com o intuito de melhorar o atendimento aos nossos alunos e a comunidade , apresentar-lhe as necessidades urgentes de reparos e reforma no prédio desta instituição de ensino:

PINTURA GERAL

REVISÃO NA REDE ELÉTRICA E HIDRÁULICA

SUBSTITUIÇÃO DAS GRADES DA ÀREA EXTERNA POR PAREDES
(na parte central)

PISO DA ÀREA EXTERNA E INTERNA (lado direito e esquerdo)

REFORMA NO PISO DA QUADRA E , SE POSSÍVEL , COBERTURA.

Atenciosamente,

E.E.E.F. Sen. Humberto Lucena
DIRETORA / 1045

Terezinha C. L. de Carvalho

Terezinha Costa Lima de Carvalho

Terezinha da Costa Lima de Carvalho



ANEXO C: OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



CEDUC I – CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA/ VERSÃO II

OFÍCIO/ UEPB/ ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA 005/2012

Campina Grande, 26 de setembro de 2012

Ilma. Sr^a
Prof^a Terezinha Costa Lima de Carvalho.
Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto
Lucena, Campina Grande – PB.

Venho respeitosamente solicitar a V.S^a. a disponibilidade deste estabelecimento de ensino, para que Alcione Ferreira da Silva, possa executar sua pesquisa, na condição de aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, durante o período de 27 de setembro a 30 de novembro de 2012, aplicando procedimentos metodológicos, visando a realização das atividades acadêmicas relativas a elaboração de sua monografia, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Certo de contar com sua colaboração e apoio.

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
ESPECIALIZAÇÃO HIST. E CULT. AFRO-BRASILEIRA

Prof. Dr. *Jonar Ricardo da Silva*
COORDENADOR

Recebido em.
20.10.2012
Recebeu esta cópia