



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA
ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS.**

**ETNOPESQUISA CRITICA SOBRE
IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Edilon de Freitas dos Santos

**CACHOEIRA – BAHIA
2017**

ETNOPESQUISA CRITICA SOBRE IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edilon de Freitas dos Santos

Licenciatura em História

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Área de concentração em Ensino de História, Educação Interétnicas e Movimento Social.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento

Coorientador: Prof. Dr. Leandro Antônio Almeida

CACHOEIRA – BAHIA

2017

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

Santos, Edilon de Freitas dos

S237e Etnopesquisa crítica sobre identidade racial na educação de jovens e adultos / Edilon de Freitas dos Santos. – Cachoeira, 2017.

115 f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento.

Coorientador: Prof. Dr. Leandro Antonio de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras, 2017.

1. Identidade racial. 2. Educação. 3. Etnopesquisa. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. II. Título.

CDD:

305

Edilon de Freitas dos Santos

**“ETNOPESQUISA CRÍTICA SOBRE IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS”**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB, sob orientação do Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento e co-orientação do Prof. Dr. Leandro Antonio Almeida.

Aprovado em 31 de julho de 2017.

Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento (UFRB – Orientador)



Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves (UFRB – Examinadora Interna)

Profa. Dra. Rita de Cácia santos Chagas (UFRB – Examinadora Externa)

Cachoeira-Ba
2017

Dedico essa Dissertação aos jovens e adultos, homens e mulheres negras dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos. Especialmente, aos estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, cujas Histórias e Vidas dão sentido, cor e som aos escritos e vividos nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Não se trata de um trabalho que se encaixe em bom ou ruim, tampouco busca reconhecimento ou glória. Vale pela trajetória, pelo pisar no chão da escola, pelos pés dos andarilhos nas estradas forjadas diariamente pelo racismo, vale porque é a caminhada que mais importa. Vale por mim, pelas mulheres e homens negros, pelos jovens e adultos da Educação Popular, construtores deste trabalho, e deste caminho. Vale por poder compartilhá-lo com os meus. E por saber que para eles também é isso que importa, interessa e inscreve nos seus caminhos particulares.

Aqui se inscreve os agradecimentos como forma de dar honrarias aos diversos atores partícipes desta trajetória de construção da escrita etnográfica que vem se desenhando há algum tempo. Corremos sempre o risco de sermos traídos pela memória e alguém não ser homenageado, de antemão ficam as desculpas.

“Celebrar encontros” esta é a expressão mais pertinente na tarefa de dizer do sentimento que me move ao aprontar este texto. É o desejo mais genuíno de prestar votos de gratidão às pessoas que compõem o enredo desta História. Ao longo desta jornada fui descobrindo as pessoas. Encontrei presenças e afetos que revitalizam a alma e me dão força para a andança heurística numa existência que considero singular, por assim dizer, inédita. Força vital que me autoriza, que me permite reinventar outras prosas, outras histórias, outros caminhos e outras celebrações.

Agradeço e celebro junto ao orientador, professor Claudio Orlando pelo cuidado, sensibilidade e autonomia com qual conduziu todo o processo. Só me foi possível ensejar uma ampliação da compreensão da dimensão política e afirmativa do estudo a partir dos caminhos teóricos, estéticos e éticos que me foram apresentados pelo professor Claudio, sujeito que vem encarando a prática docente como ação afirmativa permanente na direção da emancipação intelectual do povo negro.

Agradeço ao meu Coorientador, Prof. Leandro Almeida pela disponibilidade com que sempre contribuiu na minha trajetória acadêmica. Sou imensamente grato pela atenção e generosidade a mim dedicada.

Agradeço à minha mãe, D. Maria da Paixão, mulher de pouca instrução, que desde muito cedo apontou a educação como único caminho possível, aqui estou, mestrando como nunca imaginamos, muito obrigado pela vida, pelo amor e pela dedicação a mim devotado.

Com as bênçãos das águas de Oxum celebro meus caminhos se tocarem com o de Vanessinha neste programa de Mestrado. Celebro as matas do guerreiro caçador Oxóssi que permitiu o meu encontro com Frederico da Luz, um bom amigo, uma escuta atenta e cuidadosa.

A Luciméia Santos, mulher negra de generosidade ímpar, que ao longo deste processo me ensinou a encarar a trajetória científica de um modo libertador. A você minha irmã, obrigado pelas palavras de apoio, pelas cobranças com rigor e por não me deixar desistir do que acredito. Oxalá nos permita uma caminhada longa, lado a lado!

Professora Rita Dias, que continua a ser uma referência pessoal de grandiosidade e relevância na produção de conhecimento emancipatório, uma referência para a intelectualidade negra. Muito obrigado por contribuir neste processo com suas caríssimas contribuições nas bancas de Qualificação e agora na Defesa.

Agradeço a nossa mãezinha d'Oxum, Profa. Vanda Manchado que com suavidade disse, com cuidado escutei e com sabedoria lembrei de cada palavra dita na Banca de Qualificação.

Agradeço a Profa. Rita Chagas por aceitar com entusiasmo e boa vontade a ingrata tarefa de avaliar outrem.

A Lucas Jackson, um querido. Obrigado pelo cuidado, pelo afago e zelo, pelo silêncio quando o cansaço já me fazia faltar as palavras.

Agradeço (as) aos amigos (as) desta caminhada. Agradeço a Ariane. Sou grato a Gildete. Ao colega do mestrado e amigo na vida, meu querido Willys Bezerra. Agradeço a minha preta, Profa. Janaina. Agradeço aos diálogos e troca de experiências com Conceição Villas Boas.

A Idália Benicio, com quem celebro e a quem agradeço em nome de toda a Comunidade do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, pela generosidade nestes dois anos em que contei com portas abertas e sorrisos gratuitos.

A Mãe Graça de Nanã

A Rosinha menina do jardim de Iemanjá.

Agradeço e celebro especialmente com todos os (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro.

“Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e da negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Consequentemente, tal afirmação não deve permanecer na condição de objeto e de aceitação passiva. Pelo contrário, deixa de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em grande arma de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros desta condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. ”

(MUNANGA, 2009, p.20)

RESUMO

SANTOS, Edilon de Freitas dos. Etnopesquisa Críticas sobre identidade racial na Educação de Jovens e Adultos. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

Este trabalho etnográfico tem como espaço de realização o cotidiano escolar, os sujeitos e os saberes de uma escola Estadual de Conceição da Feira. *Etnopesquisa Crítica na Educação de Jovens e Adultos* refere-se a uma pesquisa desenvolvida entre estudantes com o objetivo de compreender os processos de construção da identidade racial, bem como os mecanismos de afirmação ou negação da negritude desses (dessas) jovens e adultos. Tratamos dos aspectos teóricos-metodológicos aplicados à pesquisa em educação, considerando o pensamento Pós-colonial e suas implicações sociais, políticas e epistemológicas. Ao certo, nosso maior interesse dentre as possíveis correlações entre Educação e Colonialidade reside na possibilidade de melhor compreensão de como tal relação pode contribuir para a superação do preconceito racial e na promoção de uma educação multicultural, baseado no respeito a diversidade, portanto, uma educação para as relações étnico-raciais. Pensar questões identitárias numa sociedade marcada pela experiência do escravismo-colonial, por vezes toma faces de uma disputa em torno da não manutenção de uma hegemonia branca, num movimento que por regra assume indubitavelmente a condição de combate à subalternização da condição negra. A partir do exposto busca-se o entendimento de uma perspectiva pertinente para pensar a questão das identidades negras no Brasil, especialmente no espaço de formação escolar constituído para a Educação de Jovens Adultos.

Palavras Chave: Etnopesquisa; Educação de Jovens e Adultos; Identidades Negras e Negritude

ABSTRACT

SANTOS, Edilon de Freitas dos. *Critical Ethnoresearch in Youth and Adult Education*. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

This ethnographic work has as accomplishment space the everyday school life, the subjects and the knowledge of a State school in Conceição da Feira. *Critical Ethnoresearch in Youth and Adult Education* refers to a research developed among students with the aim of understanding the processes of racial identity construction, as well as the mechanisms of affirmation or negation of the blackness of these young and adults. It deals with the theoretical-methodological aspects applied to research in education considering the postcolonial thought and its social, political and epistemological implications. For sure, our greatest interest among the possible correlations between Education and Coloniality lies in the possibility of a better understanding of how such a relationship can give to overcoming racial prejudice and promoting multicultural education based on respect for diversity, therefore an education for the ethnic-racial relations. Thinking about identity issues in a society marked by the experience of slavery-colonialism sometimes takes on a dispute over the non-maintenance of a white hegemony, in a movement that undoubtedly assumes the condition of fighting the subalternization of the black condition. From this, it is sought the understanding of a pertinent perspective to think about the issue of the black identities in Brazil, especially in the school formation space constituted for the Young and Adults Education.

Keywords: Ethnoresearch. Black Identities. Young and Adults Education. Blackness.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEYBC – Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

RSF – Roda de Saberes e Formação

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DADOS DAS FICHAS INDIVIDUAIS DE MATRÍCULA DO EIXO VI	17
TABELA 2 - DADOS DAS FICHAS INDIVIDUAIS DE MATRÍCULA DO EIXO VII	17
TABELA 3 - FAIXA ETÁRIA DO EIXO VI	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DADOS SOBRE A CIDADE DE CONCEIÇÃO DA FEIRA.....	35
QUADRO 2 - CENÁRIO INICIAL DOS (DAS) ESTUDANTES E PROFESSORES (AS)	37

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - GRÁFICO DA PREOCUPAÇÃO DA ESCOLA COM O RACISMO.....	64
FIGURA 2 - GRÁFICO COM OS ELEMENTOS SUPOSTAMENTE LIGADOS A IDENTIDADE RACIAL NEGRA.....	79

SUMÁRIO

GRAFANDO A CAMINHADA: ITINERÂNCIAS PESSOAL, SOCIAL E POLÍTICA.	15
1. O PENSAMENTO PÓS-COLONIAL: IMPLICAÇÃO SOCIAL E EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS.....	22
1.1. Caminhos de uma Etnopesquisa Crítica com abertura fenomenológica: Métodos e Epistemologias.....	26
1.2. O cenário da Pesquisa e seus Sujeitos	33
2. A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: UM PANORAMA CRÍTICO	38
2.1. Estudo de Identidade em abordagens contemporâneas	44
2.2. Educação para as relações étnico-raciais e Identidade Negra.....	48
3. TENSÕES, AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	53
3.1. Identidade Negra na EJA: uma construção de sentidos, contradições e ambiguidades.	71
3.2. A cor e o cabelo na construção da Negritude	82
3.3. O negro contra o negro? A violência do Racismo	85
3.4. Ensino de História e Identidade Negra	93
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS.....	105
Anexo A	105
Anexo B.....	107
Anexo C.....	108
Anexo D.....	109
Anexo E.....	110
Anexo F.....	113

GRAFANDO A CAMINHADA: ITINERÂNCIAS PESSOAL, SOCIAL E POLÍTICA

Conceição da Feira é meu lugar pessoal de reorganização, ainda que caminhe por muitos caminhos e as encruzilhadas de minha vida tenham me levado a muitos outros lugares, é nesta pequena cidade de pouco mais de vinte e dois mil habitantes, localizada no território considerado “portal do sertão”, que me formei no campo pessoal e, em parte, intelectualmente. A escolha de realizar uma pesquisa no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - CEYBC me colocou frente a dilemas éticos importantes, já que mantenho com os sujeitos da Pesquisa uma relação politicamente implicada e profunda. Basta dizer melhor, adentrei aos muros da instituição ainda em 2003, com quinze anos de idade e um mundo de sonhos, acreditava que aquela seria a minha oportunidade de uma formação que me possibilitaria ir além. Na condição de estudante secundarista, tive o despertar pela docência como profissão e a História como ofício.

A encruzilhada então, me leva ao centro do recôncavo, a chegada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB orgulhosamente como egresso do CEYBC e com o cabedal intelectual, social e humano que houvera desenvolvido e potencializado junto aos meus mestres que foram também fonte de inspiração e exemplo na escolha da carreira profissional. Portanto, o exercício de fazer um recorte preciso de quando nasce a Pesquisa tendo como *locus* o CEYBC e seus sujeitos - meus pares - é uma tarefa absolutamente difícil. De fato, não é possível apresentar um recorte preciso, visto que a relação vem sendo vivenciada na concretude do dia-a-dia. O esforço aqui, não é o de apresentar uma autoetnografia, mas as histórias dos meus pares contribuintes desta pesquisa entrelaçam-se com minha história individual e nesta encruzilhada de histórias nos construímos mutuamente. Foi neste ambiente de absoluta profundidade e implicação que procurei estabelecer um diálogo profícuo com os sujeitos informantes da pesquisa. Pesquisa, cujas inquietações originais não posso ao menos precisar, já que se trata de uma relação constante, que vem sendo construída ao longo dos últimos 14 anos.

A oportunidade de ingressar no *Programa de Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas* se apresentou como uma

genuína possibilidade de lançar um olhar mais atento, sistêmico e por que não dizer heurístico sobre aquela realidade já tão impressa no meu DNA, a nível de percepção e sensibilidade, mas que carecia da Ciência, da compreensão numa dimensão epistêmica.

A educação, como campo cortado por contradições me inquietava e me atraía. A Educação de Jovens e Adultos – EJA tornou essa inquietação algo convulsivo na melhor conotação do termo. Era, portanto, este o tempo e o momento de entender mais sobre como aqueles sujeitos, homens e mulheres, alguns bem jovens outros já bem maduros, alguns operários, outras e outros desempregados. Quase todos pais e mães, quase nunca de apenas um filho (a), quase sempre dois ou mais filhos (as). Apesar de tanta heterogeneidade algo os coloca dentro de uma narrativa comum. São homens e mulheres, jovens e adultos negros (as). Aqui não afirmo que todos se reconheciam ou se declaravam negros, mas era este retrato que se pintava aos meus olhos a cada turma que entrava para construir conhecimento com eles.

Certamente, em se falando de pesquisa científica, tamanha fluidez dos laços e vinculações que ora apresento parece andar na contramão do exigido como parte do rigor científico. Devo alertar aos meus pares, que apesar desta relação que inegavelmente está ancorada também na dimensão das afetividades, ela não foi desprovida do rigor teórico e metodológico como consta na cartilha da produção de Ciência.

A sistematização da Pesquisa e a produção de dados e impressões começaram junto com o ano letivo de 2016. Foram coletados e analisando dados de todos os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos em seus dois ciclos, sendo o primeiro denominado de Eixo VI - corresponde às disciplinas escolares do arco das Ciências Humanas e Linguagens. Vale salientar que foi deste primeiro grupo, que foram destacados os voluntários para participar das Rodas de Saberes e Formação – RSF¹ para responder os questionários e sendo também o alvo das observações sistemáticas. O segundo ciclo denominado de Eixo VII - correspondente às disciplinas de Ciências Naturais, Exatas mais Artes Laborais.

¹ Ver sobre em JESUS, Rita de Cassia Dias P. de; NASCIMENTO, C. O. C. **Expressões culturais e experiências curriculares: as rodas de saberes e formação como referência.** São Luís, MA: 64ª Reunião Anual da SBPC, 2012.

A análise dos dados das fichas individuais de matrícula, deram conta de informar a faixa etária, origem, condição de abandono ou permanência, entre outros. O objetivo desta parte da empreitada fora garantir um panorama mais completo acerca dos sujeitos pertencentes a esta modalidade de ensino no âmbito da instituição na qual desenvolvi a pesquisa.

Organizamos parte dos dados produzidos nesta fase em duas tabelas:

No Eixo VI estiveram inicialmente matriculados noventa e três jovens e adultos. Tendo uma leve predominância no número de mulheres sobre os homens, sendo a maioria deles (as) das áreas urbanas da cidade e declarados negros (pretos ou pardos).

Tabela 1- Dados das Fichas Individuais de Matrícula do EIXO VI

EIXO VI	SEXO		ORIGEM		COR-ETNIA				MATRÍCULA	
	Masculino	Feminino	Rural	Urbana	Preto	Pardo	Branco	Não declarado	Cancelada	Ativo
%	46%	54%	42%	58%	35%	33%	0%	32%	35%	65%
TURMA A	17	17	12	22	13	11	00	10	14	20
TURMA B	07	23	17	13	13	09	00	08	08	22
TURMA C	19	10	10	19	06	11	00	12	11	18
Quant.	43	50	39	54	32	31	00	30	33	60

Fonte: O autor

No Eixo VII, foram matriculados inicialmente sessenta e oito estudantes, proporcionalmente com os mesmos demarcadores sociais encontrados no Eixo VI. Ou seja, uma leve predominância do feminino e dos oriundos dos ambientes urbanos sobre o masculino e os oriundos dos ambientes rurais.

Tabela 2- Dados das Fichas Individuais de Matrícula do EIXO VII

EIXO VII	SEXO		ORIGEM		COR-ETNIA				MATRÍCULA	
	Masculino	Feminino	Rural	Urbana	Preto	Pardo	Branco	Não declarado	Cancelada	Ativo
%	46%	54%	43%	57%	25%	37%	3%	35%	21%	79%
TURMA A	06	24	12	18	05	10	00	15	10	20
TURMA B	25	13	17	21	12	15	02	09	04	34
Quant.	31	37	29	39	17	25	02	24	14	54

Fonte: O autor.

A composição étnico-racial foi algo notável, eram homens e mulheres, jovens e adultos negros e negras, entretanto, essa constatação em si não respondia a qualquer uma das tantas perguntas que lançava a mim mesmo, no meu fazer docente cotidiano. Gostaria de saber como eles próprios concebiam suas identidades no ambiente escolar? Essas identidades encontravam espaço de posituação ou são negligenciadas, silenciadas no ambiente escolar? Por mais tentador que pudesse parecer, dar respostas a *olho nu* essa não foi a escolha. Optei pela pesquisa, por acreditar que ela me ajudaria na elaboração de uma compreensão mais sólida e dialógica, em que as coisas ditas não sejam as verdades do pesquisador, mas um pouco do que diz, o que pensa e o que sente os sujeitos, parceiros (as), alunos (as), meus interlocutores fundamentais.

Busquei nesta dissertação alcançar teórica e socialmente o universo da Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, atentando, fundamentalmente, para as questões referentes à *construção da identidade racial negra*, a partir do estudo etnográfico, buscando definir o espaço para/de afirmação da identidade negra dentro do ambiente escolar.

Acredito que a escola, como território de construção de representações e identidades (conscientes ou inconscientes), deva fomentar em suas práticas didáticas, discursivas e de inter-relação, o combate e a superação efetiva do racismo e da condição de subalternidade histórica a qual é relegada os sujeitos afrodescendentes, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

A EJA, modalidade sobre a qual Paulo Freire debruçou-se cuidadosamente, constitui-se num local privilegiadíssimo para o desenvolvimento de um modelo educacional mais democrático, inclusivo chamando os educandos a desempenhar o protagonismo no processo de ensino aprendizagem, cujos, saberes acumulados ao longo da vida devem ser considerados como parte integrante do ser social e coletivo que cada um é. O educador de jovens e adultos precisa estar atento para compreender que o sucesso escolar dos educandos depende, fundamentalmente, do estabelecimento de um contínuo processo de emancipação dos indivíduos que os levem a um autodimensionamento sócio histórico capaz de reabilita-los (las) frente à grandeza do legado histórico e das lutas do povo negro.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo geral a elaboração de uma interpretação sobre a construção da (s) identidade (s) negra (s) no ambiente escolar tomando como esteio analítico as falas dos sujeitos da Educação de Jovens e

Adultos, bem como, as percepções dos discursos e de algumas práticas pedagógicas que se desenvolve no seio das relações escolares.

Como objetivos específicos, pretendemos identificar na fala dos sujeitos sua apreensão da condição negra no contexto escolar e esquadrihar elementos que apontem para noções sobre os processos de positivação ou negação da identidade racial negra no ambiente escolar.

A Educação de Jovens e Adultos parece sofrer uma espécie de descrença, enquanto, espaço/possibilidade de emancipação efetiva das camadas populares e negra a que atende, reverberando em uma inoperância relativa do modelo de educação em voga, no que se refere às práticas discursivas e pedagógicas que aparentemente não vem conseguindo promover uma sensível positivação da Identidade Negra dos (das) educandos (das). Para, além disso, tanto o currículo formal quanto o currículo que se efetiva no cenário real das práticas pedagógicas, ainda tem notoriamente refletido uma educação eurocêntrica, inviabilizando o descortinar de referenciais históricos e sociais do Continente Africano e dos afrodescendentes da diáspora.

A superação da discriminação racial, passa necessariamente pela promoção de uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural, que tenha como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. A proposta de educar para a diversidade aponta na direção do multiculturalismo como um dos caminhos para combater os preconceitos. Ao que parece a falta de referenciais ligadas à negritude e autoafirmação do povo negro, tem inviabilizado a (re) construção da Identidade Negra considerada aqui como percurso imprescindível a uma educação antirracista que promova a superação da condição de subalternidade que ainda gravita em torno do povo negro.

A motivação para o estudo surge efetivamente do campo da observação cotidiana, já que atuo na EJA, portanto, no campo de pesquisa onde por vezes se apresentam desnudas as representações referentes à problemática construção da identidade racial desses sujeitos, que são em sua absoluta maioria negros, mas ao que parece não tem encontrado na escola espaço efetivo de vazão e positivação dessa negritude.

O debruçar sobre a compreensão das trajetórias e histórias de negação e/ou emancipação desses indivíduos se constitui certamente em caminhos investigativos que o estudo trilhou, são homens e mulheres, negros e negras, operários e

desempregados, pais e mães e tantas outras identidades que se somam e que parecem ter como definidores um perverso *status* de subalternidade definido prioritariamente pela cor da pele. Pensaremos a escola e a forma como a instituição e seus agentes têm compreendido e organizado suas práticas formativas voltadas aos sujeitos educandos da EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases no que concerne à Educação de Jovens e Adultos inscreve que esta é uma modalidade destinada às pessoas que por algum motivo não puderam fazer as séries do Ensino Fundamental e Médio com a idade considerada adequada pela tradição escolar. Logo, se restringe a atender um público que apresenta um descompasso entre a série e a idade. A modalidade EJA deve considerar as especificidades do seu público-alvo, seus interesses, condições de vida e trabalho. Nenhuma prática pedagógica ou social pode ser desenvolvida eficientemente na escola, no sentido de emancipar seus sujeitos, desconsiderando as especificidades que efetivamente constitui e caracteriza esta modalidade de ensino.

Esta dissertação está composta de três capítulos, sendo que:

No primeiro capítulo, intitulado: *O Pensamento Pós-colonial: Implicação social e epistemologias críticas*, nossa proposta foi apontar para os estudos que abordam aspectos da Colonialidade e Decolonialidade relacionando essas discussões ao contexto da educação para as relações étnico-raciais. Neste capítulo, apresentamos as afiliações teóricas, metodológicas, éticas, estéticas e políticas do estudo. Definimos também que a pesquisa trata de uma abordagem etnográfica, no qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, implicando, portanto, olhar esses sujeitos/agentes participantes da pesquisa e os cenários de investigação a partir de uma dimensão ampla, denominada contexto sociocultural.

Ainda neste primeiro capítulo, falamos dos sentidos e significados da investigação e suas vinculações crítica com a própria trajetória de constituição do pesquisador, enquanto educador negro advindo de contextos socioculturais semelhantes aos dos seus interlocutores.

O segundo capítulo intitulado: *A questão racial no Brasil: um panorama crítico*, buscamos demonstrar o percurso da discussão sobre raça, que desde a fundação das Ciências Sociais e Humanas têm permeado o imaginário mundial e fomentado vertentes variadas que fundamentou diversos estudos que se propaga ainda hoje. Historicizamos o conceito de raça remontando sua origem do latim que significa

sorte, categoria, espécie, passando por sua acepção no latim medieval sendo usado para designar a descendência ou linhagem.

Neste ponto, trazemos as discussões sobre identidade na atualidade considerando que, no Brasil as relações étnicas transitam no limiar do processo ideológico do branqueamento, assim buscaremos o entendimento de uma perspectiva pertinente para pensar a questão das identidades negras no Brasil, especialmente no espaço de formação escolar constituído para a Educação de Jovens Adultos.

O terceiro capítulo denominado de: *Tensões, ambiguidades e contradições na (re) construção da identidade racial na Educação de Jovens e Adultos*, ficou reservada a missão de transcrever parte dos dimensionamentos e das noções de identidades postas e sobrepostas nos discursos dos (as) jovens e adultos da educação popular. Consideramos, sobretudo, o situar deste dimensionamento numa encruzilhada de sentidos, significados e saberes, colocando *a nu* as formas como o racismo opera anulando, negociando para baixo a identidade racial negra e como essas estratégias são percebidas pelos (as) jovens e adultos. Finalmente, abordamos a questão da cor da pele e o cabelo revelando as formas como são construídas e apreendidas as identidades por parte dos (das) educandos (as). Para além das características físicas/morfológicas a cor e cabelo serão pensados dentro do contexto das tensões sob as quais se dão a construção da negritude na sociedade e na escola de modo especial.

1. O PENSAMENTO PÓS-COLONIAL: IMPLICAÇÃO SOCIAL E EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS

São recentes os estudos que abordam aspectos da Colonialidade e da Decolonialidade relacionando-os à educação para as relações étnico-raciais. Ao certo, nosso maior interesse, dentre as possíveis correlações entre Educação e Colonialidade, reside na possibilidade de melhor compreensão de como tal relação pode contribuir para a superação do preconceito racial e na promoção de uma educação multicultural, baseado no respeito a diversidade, portanto, uma educação para as relações étnico-raciais.

Nessa linha, destacam as contribuições de Souza (2013) que caracteriza a decolonialidade como um movimento de desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, que permitirá novos saberes e concepções sobre a étnico-racialidade no cenário da educação escolar. Para a pesquisadora, na educação escolar as estratégias de inferiorização passam necessariamente pela desvalorização ou pela desconsideração dos saberes locais e regionais que as crianças tentam trazer para a escola. Esses saberes são menosprezados pelos conhecimentos tidos como válidos pela ideologia eurocêntrica.

Quijano (2010) conceitua Colonialidade como um sentimento de subalternidade cultural, apesar do fim do colonialismo, entendido como dominação jurídica territorial de um governo sobre outro. Ou seja, mesmo com o fim do colonialismo, a Colonialidade ficou como algo enraizado nos sujeitos que, embora não mais colonizados juridicamente, carregam em si o sentimento da subalternidade em relação ao que conhece, como obedece e ao modo de ser e estar no mundo. Nesse sentido, pode-se falar em três colonialidades: a do poder, a do saber e a do ser.

No que se refere à Colonialidade do saber, há uma tácita negação e repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, negando o legado intelectual e histórico dos povos africanos e indígenas, por exemplo, que são habitualmente reduzidos à categoria de irracionais. Já a Colonialidade do ser seria a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, essa subalternidade implica uma postura não crítica quanto às determinações impostas

pela sociedade e pelo estado que, muitas vezes, vêm para conformar a educação aos ditames europeizados que trazem acomodação ao que já está posto. Assumindo essa postura o que se vê são unidades escolares que apenas se preocupam com a temática étnico-racial no mês de novembro, devido ao *Dia Nacional da Consciência Negra*.

As escolas se constituem prioritariamente como espaço de embate entre os diferentes sujeitos que a compõem, afinal é por excelência um local heterogêneo, de exercício da convivência entre as diferenças. Certamente, o cotidiano escolar comprova que as diferenças culturais entre alunos e professores influenciam nas relações estabelecidas em tal espaço. Sejam as diferenças provocadas pelas diferentes faixas etárias, pelo tipo de religião exercida ou pelos valores internalizados que cada sujeito expressa. Significa, portanto, que as contradições culturais, econômicas e sociais atingem os sujeitos sociais em suas vidas, em seus objetivos, em seus cotidianos. Todavia, emblematicamente a escola em nome de uma educação universalizante, se esquece de considerar no contexto humano e pedagógico tais contradições.

Para Souza (2013) a contribuição da decolonialidade para uma educação étnico-racial estaria, entre outras coisas, em sua capacidade de desmascarar as relações de poder, ideológicas às vezes sutis, que perpassam pelas ações cotidianas em uma escola e impedem o fim das subalternidades objetivas e subjetivas de sujeitos que são impedidos, cotidianamente, de exercer sua cidadania e emancipar-se social e culturalmente.

O atual estado da arte permite o aprofundamento e compreensão dos modos de organização e disseminação política do pensamento moderno ocidental, bem como, seus limites enquanto modelo teórico e metodológico que nos permita pensar e colocar em pauta uma positivação das minorias e a promoção de uma concepção verdadeiramente emancipatória. O esforço aqui não é no sentido de desqualificar a produção de conhecimento já consagrada pela tradição acadêmica, mas, antes agregar outras possibilidades multirreferenciais, teóricas e metodológicas na construção de uma explicação provisória e contextualizada para os fenômenos históricos e sociais.

A produção de conhecimento baseada na perspectiva da multirreferencialidade permite o trabalho com uma diversidade de referências, pois parte da ideia fundamental de que o objeto é suscetível de múltiplos tratamentos,

seja por suas características, seja pelos modos de interrogação dos atores sobre o objeto. Nesse sentido, o debate sobre a descolonização do ser e do saber, assumem um espaço de centralidade nas questões referentes à produção de conhecimento no mundo contemporâneo, na medida em que problematiza o *status* da Ciência Moderna e seus meios de análise cartesiana que significou instrumento de decomposição de um todo em partes elementares.

Santos (2010) no livro *Epistemologias do Sul* aponta, sabiamente, na direção de novas referências epistêmicas das Ciências Humanas. O reconhecimento da dimensão de produção de conhecimento que percorre as fronteiras da globalização e, portanto, apresenta a força da subversão da ordem estabelecida que deve ser a tônica de uma produção que se oriente por tais postulados teóricos e metodológicos. Boaventura reflete sobre a existência de uma divisão abissal que consiste antes num sistema de distinção visível e invisível que separa a realidade social em dois universos: deste e do outro lado da linha. Tal mecanismo funcionou em época colonial e perdura até os dias atuais no sistema de pensamento, especialmente nas zonas periféricas.

Ainda segundo Santos (2010) o pensamento moderno ocidental nega de tal forma a possibilidade das *zonas periféricas* de produzir conhecimento válido sobre si e tal radicalidade produz, por assim dizer, uma quase que total ausência de humanidade, sendo que a negação dessa parte da humanidade se constitui condição fundamental para que a outra parte se afirme enquanto portadora dos saberes ditos universais.

No contexto da intelectualidade nacional a noção de Colonialidade apresenta-se como um elemento constitutivo do padrão de dominação, acrescido da sujeição ao poder capitalista. Tal padrão sustenta-se na imposição de uma classificação eminentemente racial e étnica da população mundial que opera em diversos meios, esferas e dimensões. Esse cenário nos instiga enquanto intelectuais a buscar alternativas epistêmicas no sentido de produzir conhecimentos científicos e culturais complexos e politicamente comprometidos com os ideais emancipatórios dos grupos subalternizados. Falamos, portanto, da produção de conhecimento que pensam os sujeitos na relação com o espaço. Os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, singulares e diversos. Eles são contextualizados, locais, mas também globais.

Para Milton Santos (2008) o cidadão do lugar pretende instalar-se também como cidadão do mundo. A verdade, porém, é que o “mundo” não tem como regular os lugares. Em consequência, a expressão cidadão do mundo torna-se um voto, uma promessa, uma possibilidade distante. Como os atores globais eficazes são em última análise, anti-homem e anti-cidadão, a possibilidade de existência de um cidadão do mundo é condicionada pelas realidades nacionais. Na verdade, o cidadão só o é como cidadão de um país. Ser “cidadão de um país”, sobretudo, quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir, apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas subnacionais, a começar pelo nível local. Esse é o caso brasileiro em quem a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político.

Cerca de 20 anos após a publicação do livro *O local da cultura*, de Homi K. Bhabha (2013), observamos na passagem desse intercurso a consolidação de uma tendência nos Estudos Culturais e na Teoria Crítica: O Pensamento Pós-colonial e os estudos sobre a subalternidade e suas influências nas diversas áreas do conhecimento humano. Evidentemente outros autores são tão importantes quanto Bhabha nessa tendência, todavia seu livro é tomado como agencia inicial, como emblema da introdução dos problemas relacionados com as diferenças culturais e as questões periféricas nas Ciências Humanas de maneira geral.

O esforço é no sentido de dizer sobre as transformações da Teoria Crítica sobre/no Terceiro Mundo, a partir da posição periférica, especialmente no que se refere aos conceitos de identidades, minorias e agência. Conceitos e categorias de análise que são absolutamente operacionais para pensar certos processos culturais e comunicacionais na contemporaneidade, especialmente ao se tratar do periférico, marginal, do outro. O termo “pós-colonial” e “pós-colonialismo” que nesse contexto substituem Terceiro Mundo na esfera das produções acadêmicas, assim igualmente nas polêmicas intelectuais, questionando a suposta unidade terceiro-mundista, evidencia-se flagrantemente que a partir dos anos 1980 que o Terceiro Mundo não forma um bloco homogêneo como também não pode e não quer tal identificação, trata-se de uma recusa a esse lugar estabelecido pela lógica do grande capital.

Prysthon (2014) afirma que no sentido estritamente acadêmico, a emergência da teoria pós-colonial vem tentar resolver certos problemas embutidos no “multiculturalismo radical”. Ao introduzir o contexto pós-colonial, esses teóricos estão

assumindo que os fenômenos precisam ser vistos “na relação” com outras experiências e dados do contexto ao qual esteja inserido. De outro modo, os Estudos Culturais, especialmente os pós-coloniais, considerados como uma tendência se estabelece como o campo por excelência, tanto para estudos quanto para o próprio desenrolar de transformações no âmbito de uma descentralização cultural e teórica.

A condição de subalternidade é a condição do silêncio, para Spivak (2010), assim sendo, o subalterno carece necessariamente de um representante por sua própria condição de silenciado. Por um lado, observa-se a divisão internacional entre a sociedade do capital regida pela dinâmica imperialista/colonial e, por outro, a impossibilidade de representação daqueles que estão à margem ou por assim dizer os subalternos. Autoriza-se, portanto, a lançar novamente o questionamento instigante de Spivak: os subalternos podem falar? Para tanto, nos lançamos na produção de uma narrativa que fale das verdades dos subalternos, que não é única, tampouco homogênea.

Spivak (2010) privilegia em seu trabalho, o projeto feminista, refletindo sobre a consciência da mulher subalterna, contudo, suas reflexões nos auxiliam com propriedade, uma vez que nos fornece uma dessas categorias chaves de análise. A condição de subalternidade não tomará meramente a face de uma palavra usual para dizer do oprimido e das minorias, ao contrário, está sendo tomado como um conceito/categoria que permite captar ainda que parcialmente os discursos, práticas e as lógicas simbólicas de construção desse território do silenciamento do sujeito.

1.1. Caminhos de uma Etnopesquisa Crítica com abertura fenomenológica: Métodos e Epistemologias

A etnometodologia como abordagem teórico-metodológica de pesquisa empírica surgiu nos anos 1960, nos Estados Unidos, desenvolvendo-se ao longo desta década, mediante uma sistemática de pesquisas realizadas, em sua maior parte, por sociólogos, tais como (COULON, 1995 e HERITAGE, 1999).

O desenvolvimento de um estudo etnográfico, no qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, implica olhar esses sujeitos/agentes participantes da pesquisa

e esses contextos/cenários de investigação a partir de uma dimensão mais ampla, denominado contexto sociocultural. O estudo trata-se de uma abordagem da etnopesquisa crítica como uma possibilidade metodológica para as pesquisas de abordagem qualitativa. Explicitar a origem dos conceitos, os teóricos que subsidiam esse tipo de pesquisa, o itinerário que sustenta as análises e mobilizar os olhares para o campo de pesquisa e as possibilidades, propriedades e critérios que devemos adotar para compor um ambiente de rigor que os estudos etnográficos exigem. O objetivo é contribuir para o adensamento de reflexões e práticas de pesquisas que se preocupem em entender os movimentos da horizontalidade nos grupos sociais investigados.

A etnopesquisa crítica possibilita a descrição e análise em profundidade das teias, dos enredamentos que constitui o sujeito, embasado na matéria de suas vivências (dos atores), pertinências, possibilidades e as interpretações das experiências vividas cotidianamente (em nosso caso, no ambiente escolar). É diante desse contexto em que sujeitos têm suas identidades forjadas e o escrito se tece com o intuito de explicitar como e quais mecanismos e lógicas simbólicas e reais operam e efetivam a dinâmica de subalternização das identidades dos sujeitos negros e negras da Educação de Jovens e Adultos.

Tomar o ambiente escolar como território de construção de representações e identidades levou-nos a privilegiar a observação participante como dispositivo metodológico, implicado com o contexto. Brandão (1999), no seu livro *Pesquisa Participante*, situa as origens da pesquisa participante a partir da Observação Participante. É no universo científico que a construção sistemática da Observação Participante se torna mais evidente, uma vez que, essa técnica modifica com frequência a ação do pesquisador, na busca de unidade entre a teoria e a prática na construção e na reconstrução da teoria, a partir de uma sequência de práticas refletidas numa dimensão crítica. Pesquisar a escola e as turmas de EJA que leciono se constitui por excelência num espaço frutífero para a empreitada científica e rigorosa que significa a Observação Participante como mecanismos de acesso aos conhecimentos produzidos e contados pelos agentes da pesquisa.

Macedo (1998) apresenta uma compreensão da natureza etnográfica ao analisar as opções metodológicas de cunho qualitativo:

A opção da Etnopesquisa se evidencia pela etnografia semiológica como recurso metodológico básico e suas especificidades clínicas ou qualitativas. Tais especificidades do método etnográfico nos remeteu, de alguma forma, à noção de pesquisa qualitativa, podendo assumir (...) conotações diferentes, dependendo da orientação teórica de quem utiliza. Tomando de empréstimo as elaborações de Ludker e André (1986) sobre as pesquisas que priorizam os âmbitos qualitativos da Educação, podemos dizer que as Etnopesquisas apresentam as seguintes características metodológicas: Tem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados significativamente valorizados. Nestes aspectos, valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa fenomenológica, que orienta ser impossível compreender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (MACEDO, 1998, p.144)

Nesse itinerário é imprescindível a compreensão alargada da metodologia proposta como orientadora do processo de investigação, para a tomada de decisão, seja na seleção dos conceitos, na percepção das sensibilidades ou mesmo nos dados. Serão usados recursos qualitativo e quantitativo, baseados nos pressupostos crítico-fenomenológico, assumindo a empreitada a partir da complexidade do concreto numa abordagem multirreferencial, sempre que possível buscando a diversificação metodológica, objetivando lançar um olhar denso, profundo e enriquecido sobre o objeto.

Macedo (1998) em seu livro *Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*, traz uma abordagem detalhada sobre o estudo de caso e aponta para a possibilidade da busca de uma densidade significativa, apresentando as características fundamentais para o pesquisador que venha fazer essa opção metodológica. Ao tempo que justifica a importância em trabalhar a partir do estudo de caso, chegando a afirmar que a preocupação principal dessa opção metodológica é “compreender uma instância singular, especial” Macedo (1998). O estudo de caso, portanto, visa à descoberta, partindo do pressuposto de que o conhecimento é algo sempre em construção que se (re) significa a todo o momento.

Assim, os estudos de caso têm por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico (especial, singular) mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de e que compõe outros

âmbitos ou realidade. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não ser típico, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada torna-se inadequado; o objeto não é recortado por uma amostragem com preocupações nomotéticas, já que cada caso é tratado como tendo um valor próprio. Além disso, em face da inerente flexibilidade dos estudos pontuais, da abertura que cultiva face ao inusitado, os casos estudados vão constituir *teorias em atos*, impregnadas dos aspectos inerentes às temporalidades da emergência complexa das “realidades vivas” (MACEDO, 1998, p.150).

Em relação às técnicas de produção de dados utilizaremos recursos metodológicos tais como; a Observação Participante, as Rodas de Saberes e Formação (JESUS e NASCIMENTO, 2012) e o Questionário. Na realização da investigação, utilizaremos como forma de registo, formulários, gravações, conversas informais, bem como os relatos das atividades de pesquisa.

No tangente à pertinência e relevância dos recursos metodológicos utilizados, temos que, uma investigação qualitativa é aquela que nos permite reconhecer em profundidade a partir da descrição, análise e interpretação dos dados adquiridos durante o processo de pesquisa, os sentidos e significados dos atores sociais tornando-os contextuais e sem preocupação com as generalizações.

As falas dos sujeitos/atores permitem reconhecer o nosso objeto de inquirição com maior detalhe e profusão, podendo a partir daí, (re) significá-los, percebendo as atitudes e os significados que dão sentido, ou seja, ir além das aparências que normalmente estão presentes nas pesquisas de cunho exclusivamente quantitativas.

Nesse processo, dá-se o que na investigação fenomenológica se denomina de *variação imaginativa*, que implica interrogar o texto sobre o pensamento do autor e sobre a intencionalidade do seu dizer. É em realidade um processo duplo de reflexão extremamente sutil. Como em qualquer estudo fenomenológico, procura-se o ponto de vista do sujeito pesquisado, para indagar-se sobre o que ele pensa, sente, analisa e julga. (MACEDO, 2010, p.19)

O “modo crítico-fenomenológico de pesquisar”, (MACEDO, 2010, p.15) põe em evidência a impossibilidade de pleitear o conhecimento fora do âmbito existências, assim sendo o pensar se estabelece sobre o Ser aponta Macedo (2010). Dito isto, fica posto que a fenomenologia se opõe de modo direto ao positivismo, todavia, sem qualquer rejeição a rigorosidade com que os positivistas

interpelam a realidade. A fenomenologia faz-se, portanto, também como uma forma científica e rigorosa de acesso às realidades vividas.

É significativo que seja destacado que a percepção de fenômeno é sempre um processo de co-percepção; há uma região de co-percebidos. Sujeitos e fenômenos estão no mundo-vida com outros sujeitos, co-presenças que concebem fenômenos (BICUDO, 1994). Nesses termos, a co-participação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos etc. Habita nesse incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição intersubjetiva das realidades humanas. (MACEDO, 2010, p.17)

“A verdade é uma desocultação que se dá na construção intersubjetiva do que é real” (MACEDO, 2010, p.17), não sendo, portanto, a busca da essência o que motiva os pesquisadores da fenomenologia, pois, esta não poderá ser alcançada o que existe como possibilidade é o alcance da autenticidade do vivido. “A essência (*eidos*) de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada *a priori*, separada da *práxis*; ela se mostra no próprio fazer reflexivo.” (MACEDO, 2010, p.17). A ancoragem na perspectiva fenomenológica, recusa em absoluto considerar os acontecimentos fechados como se fossem realidades objetivas. A preocupação do pesquisador fenomenólogo deve persistir no interrogatório do mundo da vivência dos sujeitos, a experiência vivida como matéria fundamental, o que Macedo (2010) chamou de “região de inquérito”.

Ao propor o cenário da cartografia metodológica desta pesquisa apresentamos reflexões sobre as bases epistêmicas em alinhamento com os demais elementos constitutivos desta empreitada investigativa: o método, as técnicas, os instrumentos de pesquisa e o percurso da análise dos conteúdos eleitos para dar corpo e densidade à abordagem. Pesquisar, conhecer, experimentar e analisar as realidades vividas compõe efetivamente o arsenal de preocupações da humanidade. Sendo assim, “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre os conhecimentos acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas através da pesquisa” é o que afirmam (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.5). Todavia, para revelar o que está ao nosso redor ou mesmo em outros contextos e espaços, o pesquisador precisa aprender a captar o máximo da realidade inquirida na tentativa de (re) conhecê-la para assim compreender os saberes dos sujeitos/atores e os fenômenos ora estudados. De fato, esta representa

a dinâmica fundamental da pesquisa, o movimento de busca, de ir ao encontro do desconhecido, do oculto. Tal dinâmica se inicia guiada pelas suposições e expectativas lançadas *a priori* sobre o campo e os sujeitos/atores da pesquisa se desenvolvendo na relação com seu próprio percurso.

Este seria o percurso abordado naturalmente, se aqui, não vos falasse um pesquisador politicamente implicado. Sendo eu conhecedor do ambiente da pesquisa e conhecido pelos meus colaboradores, como deveria me comportar? O rigor da historiografia me permitiria apresentar todos os pormenores da pesquisa, ou seria necessário criar mecanismo que deixassem escapar aquilo que a historiografia constantemente condena (as relações, como elas se estabelecem e como o historiador lida com as dificuldades do campo?)

Ao chegar a escola aquela noite de março de dois mil e quinze, ainda era o professor, socialmente implicado, politicamente engajado que pretendia se destituir dos seus próprios conceitos para então compreender a realidade daqueles estudantes de forma a minimamente traduzir com eficácia aquela experiência. Descobrimos não ser possível. O homem político, engajado e implicado não é possível se dissociar do pesquisador, então seria necessário criar mecanismo de entrada e saída do campo respeitando meus colaboradores, e suas histórias pessoais tão comuns à minha própria realidade.

A metodologia científica escolhida para ir a campo, é carregada de significados, e é nosso rigor epistemológico quem nos permitirá entrar e sair do campo, sendo capazes de identificar onde se ancoram as tramas sociais das quais somos atores e observadores.

Tendo escolhido como eixo central e metodológico, como relato anteriormente a Observação Participante, os Questionários, as Rodas de Saberes e Formação e os Relatos Autobiográficos, nossa pesquisa deve acompanhar o cotidiano dos sujeitos/atores – estudantes, todos maiores de 18 anos (idade mínima exigida para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos nos Eixos VI e VII que equivalem ao Ensino Médio). A aproximação ao campo de pesquisa e seus atores permite o acesso ainda que parcial à realidade vivida, bem como, suas regras, códigos e símbolos. Como forma de referendar os achados da pesquisa, o tratamento dos dados será empreendido a partir da descrição em profundidade e análise crítico-interpretativa. Uma vez esclarecido, parte do percurso metodológico de pesquisa etnográfica em perspectiva crítica, acreditamos que, as informações possam

contribuir na pesquisa em educação que tenha como objeto de inquirição, o cotidiano escolar.

A proposição de uma abertura crítica, possibilita perceber por exemplo, qual o lugar da questão étnico-racial no contexto escolar e nas trajetórias de vida e formação dos estudantes, possibilitando vislumbrar alguns mecanismos que contribuem para a manutenção da ideologia dominante de subalternização da condição negra. Assim, as experiências vividas e capitadas através da observação se constituem no centro de gravidade da abordagem. Nos últimos anos, despontaram nos ambientes das investigações científicas uma série de abordagens, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa que tem possibilitado ao cientista das Humanidades e Educação, conhecer e interpretar a realidade vivida pelos sujeitos considerando a dimensão da subjetividade, os signos, as representações dos sujeitos sobre os fatos, tendo como ponto de partida os contextos reais de vida dos atores. Assim, a abordagem qualitativa é a mais apropriada para esta empreitada político-investigativa. Segundo André (1995) e Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa evidencia as seguintes características:

- Tem enfoque interpretativo centrado na perspectiva dos sujeitos, tanto pesquisado quanto pesquisador;
- A apropriação e interpretação das ações humanas se materializam considerando o ponto de vista dos sujeitos e os contextos em que se efetivam;
- Não envolve experimentos, isolamento laboratorial, controle de variáveis, pois os fatos são estudados no seu acontecer natural;
- Resguarda uma visão holística, portanto, complexa do fato;
- Sobreposição de marcas subjetivas no processo investigativo.

Ainda neste ponto, (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11) afirma quem “a pesquisa qualitativa, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Aspecto também levantado por (FLICK, 2009, p.8) quando sustenta que “este tipo de pesquisa visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) entender, descrever e, as vezes explicar os fenômenos sociais “de dentro””. Finalmente, acrescenta e diz que:

Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou que está lhe acontecendo em termo que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica (FLICK, 2009, p.8).

Esse olhar de dentro do fenômeno a ser pesquisado se efetiva nas análises de documento, no encontro e experiências dos sujeitos em seus contextos reais.

Neste caso, é imprescindível que a pesquisa esteja amparada por concepções teóricas e de abordagem, que os métodos e técnicas sejam rigorosamente escolhidos a partir dos objetivos traçados, o que salvaguardará o pesquisador da tentação de aferir verdades aparentes, construídas sob a égide da superficialidade de fatos que deveriam ser conhecidos em profundidade. O medo desse fantasma exige do pesquisador escolhas fundamentadas e coerentes que respeite as dinâmicas e os contextos dos sujeitos.

Ainda é fundamental considerar para as pesquisas de cunho qualitativo, no procedimento de análise das informações advindas dos documentos circunscritos ao estudo da parte exploratória, dos registros e análises dos resultados advindos das Rodas de Saberes e Formação, como também os resultados das entrevistas aos estudantes. Nesses casos é imprescindível o abandono da superficialidade sobre o contexto e o objeto da investigação. É fundamental o constante movimento de aproximação e distanciamentos dos elementos que envolvem a pesquisa e silenciarse oportunamente para ouvir de forma mais apurada os contextos e seus sujeitos.

1.2. O cenário da Pesquisa e seus Sujeitos

Falar dos sentidos e significados desta investigação é, sobretudo, me permitir mergulhar de forma crítica sobre a minha própria trajetória de constituição, enquanto educador negro advindo de contextos socioculturais semelhantes ou no mínimo avizinado aos dos meus interlocutores deste estudo – os jovens e adultos (as) negros (as) da EJA do CEYBC. Em ocasião anterior já comentei parte da cronologia e significância do meu encontro e relação com o este campo de formação/pesquisa/docência/político-afirmativo que é para mim o “Yeda” como intimamente costumamos chamá-lo.

Sendo, portanto, fundamental a esta altura esclarecer que ao me referir a campo de estudo, sujeitos da pesquisa, informantes, espaço escolar entre outros termos empregados ao longo da escrita, só ganha seu significado mais preciso quando os relacionamos em sentido como espaço prioritariamente de formação. Reafirmo, formação. Não apenas por ter sido no Yeda onde fiz o Ensino Médio ou mesmo, por ter sido lá onde desenvolvi dois dos três estágios obrigatórios para obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, universidade para qual entrei sendo cotista negro e de escola pública, egresso do Yeda, num processo de isenção de taxa de inscrição pelas notas de Português e Matemática, dos processos de aprendizagem parte desenvolvidos no Yeda. Não apenas por estes motivos. Ou mesmo por meus “objetos” de Trabalho de Conclusão de Curso² tanto da Graduação quanto da Especialização tenham saído de leituras feitas na biblioteca do Yeda.

A relação que mantenho com o Yeda é efetivamente imbricada e complexa advirto-os. Este foi meu campo de formação escolar básica, é/constitui parte fundamental do processo de formação acadêmica e profissional, mais que isso, é lá onde encontro várias de minhas referências sociais, são entre meus (minhas) parceiros (as) de diálogo que enxergo um pouco minha mãe, um pouco meus tios e tias, um bocado de meu irmão mais novo é lá efetivamente que encontro muitos colegas e alguns amigos. É neste campo que encontro meus mestres, ainda tão mestres, porém já colegas.

É lá onde entre colegas, como gestor ou como professor que negócio minhas próprias identidades e representações que elaboro de mim, do outro e do mundo. É para mim um lugar/espaço onde as coisas ganham parte de seu significado. É lá o campo onde travo as batalhas mais significativas na minha formação como sujeito político.

A definição dos grupos de sujeitos/atores e do campo de observação empírica, no qual a pesquisa se desenvolveu exigiu do pesquisador atenção e rigor, tendo em vista que estas decisões implicam diretamente aos objetivos da pesquisa, pois uma escolha equivocada, que ocorra de forma assimétrica, pode ser suficiente para comprometer irremediavelmente a investigação e seus resultados.

² Tanto na Graduação quanto na Especialização desenvolvi pesquisas/trabalhos relacionado a análise sobre as representações do negro na literatura de 1930 a partir do Romance *Meninos de Engenho* (1932) de José Lins do Rego.

Dito isto, a *lócus* da presente investigação é uma escola estadual que fica localizada na cidade de Conceição da Feira. A escolha pela unidade escolar se justifica pelos motivos abaixo listados:

- Ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Predominância absoluta de estudantes (sujeitos da pesquisa) identificados pelo pesquisador como afrodescendentes;
- Finalmente, a escola se constitui num espaço de construção, reconstrução e representação das identidades étnico-racial.

Conceição da Feira município brasileiro, do Estado da Bahia, está localizado na região metropolitana de Feira de Santana no recém-criado Território de Identidade Cultural Portal do Sertão³. Sua população estimada em 2013 era de 22.226 mil habitantes e em 2014 teve um pequeno aumento chegando a 22.448 mil habitantes. Segundo o IBGE, o município possui as seguintes características:

Quadro 1 - Dados sobre a cidade de Conceição da Feira

População estimada – 2015	22.656 mil habitantes
População – 2010	20.391 mil habitantes
Área da unidade territorial	162,883
Densidade demográfica (hab./km²)	125,19
Gentílico	Conceiçãoense

Fonte: IBGE⁴

A cidade de Conceição da Feira fica localizada a Leste do Estado, próximo a Baía de Todos os Santos, distante da capital 69 Km em linha reta, 118 Km por rodovia e 134 Km por linha férrea. Faz limite ao:

- Norte, com o município de São Gonçalo dos Campos;
- Sul, com os municípios de Cachoeira e Governador Mangabeira;

³ Instalado em abril de 2010, o Consórcio Público de Desenvolvimento Sustentável Portal do Sertão é uma associação pública de direito público (autarquia), constituído com base no art.41, IV, do Código Civil Brasileiro e na Lei Federal 11.107, implantado após um longo processo de articulação, com o intuito de desenvolver políticas públicas para a população de 14 municípios consorciados: Água Fria, Anguera, Amélia Rodrigues, Antônio Cardoso, Coração de Maria, Conceição do Jacuípe, Conceição da Feira, Santa Bárbara, Santo Estevão, Santanópolis, Irará, Ipecaetá, Teodoro Sampaio e Tanquinho. Saber mais em: <http://www.portaldosertao.ba.gov.br/o-consorcio.php>

⁴ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290820>

- Leste, com os municípios de Cachoeira, São Gonçalo dos Campos e Santo Amaro;
- Oeste, com os municípios de Antônio Cardoso e Cabaceiras do Paraguaçu.

Quanto ao relevo, sua maior elevação é a Serra da Putuma, com aproximadamente 300 metros de altitude que é considerada uma atração turística da cidade. O município é rico em áreas planas e sua hidrografia é composta principalmente pelo Rio Paraguaçu. Tem um clima com as estações bem definidas. O inverno foge dos padrões nordestinos, pois é muito frio chegando a registrar no mês de agosto temperaturas em torno de 15° C devido a sua localização geográfica verificam-se dias intensamente quentes e noites proporcionalmente frias.

Os primeiros registros históricos sobre o município de Conceição da Feira apontam que em meados do século XVII em terras onde hoje é o município, aportaram grupos de pessoas estabelecendo-se e posteriormente fundando o Povoado. Do século XVII até os dias atuais a cidade se desenvolveu passando por inúmeras transformações em seus cenários humano e geográfico. Sua economia é baseada na avicultura em larga escala que coloca a cidade no cenário nacional como um importante pólo produtor de carne de aves (frango). No município estão instaladas inúmeras granjas de pequeno, médio e grande porte agregando grandes e pequenos produtores.

No cenário da educação formal a cidade conta com escolas privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. Além das escolas públicas da rede estadual e municipal que englobam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A composição deste breve cenário sobre Conceição da Feira é um indicativo da preocupação não apenas em considerar os sujeitos, mas revela igualmente o imperativo de uma análise que relacione os sujeitos da pesquisa, os demais entes da comunidade escolar com o ambiente social mais ampliando, no qual as relações inter-humanas se desenvolvem. O reconhecimento dessa dimensão relacional e contextualizada irá contribuir no sentido de apontar os possíveis caminhos de uma análise precisa, densa e contextualizada.

No desenvolvimento da pesquisa consideramos que o universo escolar é suficientemente rico de significados, construções humanas e experiências vividas pelos estudantes é, portanto, um espaço singular para o estabelecimento do diálogo

com as questões subjacentes as experiências da Construção das Identidades Afrodescendentes.

A contemplação das informações iniciais para compor o cenário da pesquisa será possível a partir da análise e catalogação de dados referentes ao ano letivo de 2016. Uma primeira vista sobre esses dados nos permitiu inferir preliminarmente que:

Quadro 2 - *Cenário inicial dos (das) Estudantes e Professores (as)*

Cenário Inicial dos Estudantes e Professores (as)
<p>Quanto aos Estudantes: São Jovens, na sua grande maioria afrodescendentes, moram nas periferias do centro da cidade ou na zona rural, há uma predominância no número de alunas do sexo biológico feminino sobre alunos do sexo biológico masculino. Quantidade expressiva de jovens, superando o número de adultos.</p>
<p>Quanto aos professores: Todos possuem graduação e pós-graduação e lecionam em sua área de formação. Possuem entre vinte e oito e cinquenta e três anos de idade. O tempo médio de docência varia entre quatro e vinte anos de magistério. Quatro docentes estão matriculados em Programas de Mestrado, sendo três com temáticas relacionadas à EJA, abordando a realidade da própria unidade escolar.</p>

Fonte: O autor

Notem que o trabalho inicial de produção de dados mediante a catalogação das informações das fichas individuais de matrícula possibilitou dar conta do cenário inicial, condição fundamental para se pensar os ajustes metodológicos para a fase de coleta sistêmica de dados diretamente com os sujeitos desta pesquisa. Esta análise preliminar também permitiu um retrato aproximado sobre o nível de formação do corpo docente. O tempo médio de exercício da função e a inexistência de professores lecionando fora de sua área de formação.

2. A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: UM PANORAMA CRÍTICO

Desde a fundação das Ciências Sociais e Humanas as discussões sobre raça têm permeado o imaginário mundial e fomentado vertentes variadas que fundamentou diversos estudos e se propaga ainda hoje. É comum, no entanto, que muitos autores discordem da ideia de raça e não a discuta, outros, no entanto, optam por discutir as questões raciais de modo a compreender as desigualdades.

De acordo com Munanga (2000), o conceito de raça veio do latim e significa sorte, categoria, espécie. Esse termo, apesar de ser usado no latim medieval para designar a descendência ou linhagem, no qual se partilha algumas características físicas, de assumir diferenças entre as classes sociais na França, separando nobres e plebes no século XVI e XVII, e ser utilizado na Botânica e na Zoologia, para classificar espécies de plantas e animais, é no Iluminismo que passa a ser empregado para diferenciar os seres humanos.

Com o advento das grandes navegações que possibilitaram o contato com africanos, ameríndios, orientais, e a diversidade humana passa a ser classificada em busca de uma explicação científica para as diferenças. Assim, critérios como cor da pele e outros aspectos físicos são aplicados a essa classificação, que passa a ser acompanhada de uma escala de valores, uma hierarquização dos seres que reúne características biológicas e morais. Embora, o século XX tenha provado a partir de estudos científicos a inoperância do conceito de raça para classificar a diversidade humana, tendo em vista que geneticamente as raças não existem a noção raciológica ainda assim perdurou como forma de construir padrões de exclusão dos grupos sociais.

Nas palavras de Hall (2003) “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse “efeito de naturalização” parece

transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista.

Dessa forma, as Ciências Sociais e Humanas utilizam o conceito de raça através de uma perspectiva social e política, como uma construção histórica e social que se mantém na atualidade, como meio de exploração, dominação e exclusão.

Ser negro hoje no Brasil, não está ligado somente à cor da pele, apesar de ainda ser um critério fortíssimo de diferenciação e discriminação, mas está ligado a um reconhecimento de pertencimento e luta política. De uma tomada de consciência que valoriza as particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais e regionais de seu grupo, criando identidades étnico-raciais. Entende-se que apesar das diferenças étnicas entre grupos negros, há uma busca por uma identidade unificadora que possua força política para se colocar contra a ideologia dominante e se fazer visível e valorizada dentro da nacionalidade brasileira.

Nessa formulação é destacado o papel da escola como um lugar de formação, que auxilia na propagação, construção e manutenção de memórias e identidades, sejam elas individuais e/ou sociais, dentro da própria estrutura escolar, nos posicionamentos e posturas do cotidiano, ou para além dela, se dimensionando para nossa estrutura social.

Ao dissertar sobre a questão racial no Brasil é indispensável retornar aos estudos da Universidade de São Paulo – USP que se lançaram a leitura das teses da “Democracia Racial”. Em essência, a produção freiriana sobre o apaziguamento das tensões raciais no país pelo laço da sexualidade foi norte de compreensão divulgado internacionalmente, despertando em meados do século XX a atenção do projeto da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO que buscava descobrir e exportar a engenharia nacional que supostamente superou os problemas do preconceito racial na recém-nascida República Democrática brasileira.

Como marcadores comuns que unificam os pensamentos dos intelectuais paulistas que solidificaram os estudos raciais na USP, destacam-se as considerações sobre as implicações advindas do embricamento da relação raça e classe numa visão ainda não estabelecida anteriormente, pensou-se o Brasil numa economia global, competitiva e contraposta à tradição escravista aqui estabelecida.

Ianni (1972) observava o processo econômico pelo viés racionalista, fincado na construção de uma estrutura que estabelece na categorização, convertida em

estigma, o elemento nuclear da condição “raça”, cuja, perpetuação opera na produção de uma ideologia racista, entranhada na subjetividade constitutiva das relações sociais como elemento natural, inquestionável e recorrente nas sociabilidades, desde as relações familiares, vizinhança até o limiar das relações institucionais. Ele aponta assim o nascimento de uma falsa consciência embasada na introjeção da subjetividade branca e na sujeição natural do negro, ou em considerações eufemistas, do não branco. Essencialmente, postula que o racismo é uma ilusão epifenômica em oposição à noção de classe enquanto constituição social real.

Segundo esse mesmo esteio, Fernandes (1972) também relaciona a existência do racismo e do preconceito racial, mas o faz considerando um ponto inicial, que inaugura o que ele viria considerar uma anomalia social, seriam as reminiscências do passado, fruto de uma transição entre o regime antigo, arcaico, de negação da modernidade, escravista, e o adentrar em uma nova ordem capitalista e globalizada. Para Fernandes (1972), herdaram-se do regime anterior um sistema de estratificação social e subordinação do negro, onde, apenas por meio do desenvolvimento e aprofundamento de uma sociedade classista, se dará o diluir dessas reminiscências pautadas e materializadas no racismo e no preconceito racial.

Se o fim da escravidão no Brasil para Fernandes (1972) implicou na eliminação do trabalho servil, o tempo pretérito desse processo no trato das classes brancas egressas desse contexto, perdurou no decorrer da abolição com o ajustamento de classes impostos à população negra relegada à inadequação do cotidiano capitalista. Nesse, sentido Fernandes toma como referência a persistência do passado através da não ruptura total com o princípio escravista ora vigente, portanto, diluição deste no viés de classe a partir do contexto dos meios de produção.

Assim, de acordo com as condições objetivas dadas por uma ordem social que alijou a população anteriormente escravizada da inserção na economia, haja vista do capital ora difundido de pronto trataram de produzir, uma amalgama dos aspectos constitutivos da escravidão numa roupagem classista que objetivou conduzir o negro e a negra ao norte da subalternidade contínua em que a exclusão social se torna a tônica do processo. Por conseguinte, para Fernandes (1972) a evolução da sociedade de castas à de classe, a persistência do passado se integrou

no condicionamento do capital que não se despojou das principais ideologias de controle, na evolução do “chicote” para as formas marcantes da ordem em curso.

Para o negro e a negra, Fernandes (1972) considera, enquanto, possibilidade de superação das suas contradições sociais a associação destes com os mulatos no intuito de provocar ou ainda estabelecer a tomada de posição dos brancos, ou seja, ação parecida a ação proletária situada numa dinâmica societária em que os antagonismos de classes, se situam na dicotomia entre a burguesia com características escravistas e os negros e negras destituídos da tutela branca e sem condições objetivas de darem continuidade plena ao seu perfil de libertos, na sociedade de classe.

A consideração a respeito da sociedade de castas vigente no regime econômico pós-abolição é considerado pelo autor como decorrência dos princípios da integração sociocultural concomitantemente com a abordagem de classes, ou seja, no novo horizonte social a continuidade dos processos de exclusão do negro, se assenta na permanência e reconfiguração de estruturas do poder que adaptadas a uma dinâmica de classes, valem-se das formas idiossincráticas de sujeição econômica como ação de poder que objetivava a marginalização do negro e da negra no Brasil.

Segundo Cardoso (2003) a mudança no *status* formal do negro na sociedade brasileira com a abolição e o advento da imigração, não levaram a uma redefinição das representações ora construídas. Para o sociólogo houve até certo ponto a manutenção dos padrões vigentes no que tange as relações raciais. Assim, fica posto que a dissolução da ordem escravista acentuou a ambiguidade característica da relação senhor/escravo ou por assim dizer branco/negro.

Ainda, segundo Cardoso (2003), o *modus operante* do escravismo brasileiro não chegou a representar o negro como coisa, esse sendo, portanto, um elemento importante para compreensão no plano social da dissolução do escravismo nacional. Sendo assim, na compreensão de Cardoso, o reconhecimento da condição de pessoa solapou no plano cultural e social o sistema de direitos e deveres. Tal ambiguidade demonstra a inconsistência do sistema de castas brasileiro que ao mesmo tempo que conseguia reificar a escravidão a fim de cumprir a lógica econômica, não foi capaz de organizar os valores e a cultura, para negar toda condição de humanidade aos negros.

Em 1949, de uma reunião de especialistas, notadamente cientistas sociais, em Paris, para o debate quanto ao estatuto científico do conceito de raça, teve como resultado a 1ª Declaração sobre Raça. Em meio a essa efervescência de debates é instituído um programa de estudos sobre a formação do suposto ambiente de cooperação entre as raças e o país foi eleito campo de investigação. Seria, portanto, o Brasil tomado como “laboratório” para a compreensão do *status* de democracia racial, formulação levantada outrora por Gilberto Freire.

De agosto de 1949 até a data de seu falecimento, Arthur Ramos ocupou a direção do departamento de Ciências Sociais da UNESCO. Neste cargo, idealizou o projeto internacional e convidou seu ex-aluno e colega de magistério Luiz de Aguiar Costa Pinto. Costa Pinto assumiu a tarefa de convencer sobre a relevância do Brasil como campo para a pesquisa, em mesma ocasião Costa Pinto também foi encarregado de convencer a agência internacional sobre a necessidade de ampliação dos estudos que inicialmente seriam limitados a Bahia passando a dar conta também do Estado do Rio de Janeiro então sede do governo Central.

Como se sabe, o Projeto UNESCO acabou por desenvolver-se em quatro diferentes unidades da federação: Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e São Paulo. E a maior parte dos relatórios produzidos pelos pesquisadores foram publicados em livros. O de Costa Pinto, em 1953, com o título de *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. Neste livro, o sociólogo, inspirado na visão paulistana de Sergio Buarque de Holanda, critica as teses da democracia que trazia no seu bojo a ideia do negro como um não problema e sim como um espetáculo. Para Costa Pinto essa visão de um lado colaborou para o reconhecimento da contribuição cultural do negro. De outro, permitiu que fosse apropriado apenas como objetos culturais.

O Negro Revoltado é dedicado em grande parte aos conteúdos das Convenções, Semanas de estudos e *I Congresso Negro Brasileiro* promovido pelo Teatro experimental do negro no Rio de Janeiro, em 1950. A obra publicada 30 anos depois da realização do Congresso mostrou a inércia, a imobilidade e a falta de vontade política dos dirigentes brasileiros para incrementar políticas públicas capazes de enfrentar as questões, bem como, as propostas de mudanças apontadas naquele Congresso.

Abdias do Nascimento um dos nomes centrais dentre os intelectuais negros do Brasil, sua rica produção contribuiu fundamentalmente para o reconhecimento e a

valorização das expressões culturais e das memórias do povo negro, na efetivação de um campo de disputa para que as produções e análises acerca das histórias dessa população fossem acolhidas em círculos acadêmicos e políticos. Abdias trouxe corajosamente à luz da discussão questões ligadas à autoria negra, apresentando os negros também como agentes, sujeitos históricos e intelectuais, tal perspectiva, se opõe aos referenciais colocados na memória configurada pelo racismo moderno.

Abdias do Nascimento (1982) traz no seio de suas formulações a questão da autonomia negra, baseada na afirmação de um sujeito que fala a partir de uma experiência específica: a experiência de ser negro numa sociedade racista e de ter orientado todo o seu trabalho político e produção intelectual no combate e na formulação de alternativas antirracistas. Nascimento afirma que a História do Brasil difundida é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, onde o protagonismo do negro se resume as áreas do futebol, da gafeira e do carnaval, vistos de forma estereotipada e negativa.

Nascimento (1982), ao longo dos seus trabalhos realiza uma profunda crítica às estruturas de poder e dominação criadas e/ou acionadas pelos brancos, que determinavam e difundiam leis, teorias, discursos e práticas racistas em todo mundo e particularmente no Brasil. Denunciou o “genocídio” sofrido pelos negros brasileiros, em todos os sentidos. Para ele, a chamada democracia racial brasileira, foi uma “monstruosa máquina” que concedia ao negro como privilégio único se tornarem brancos.

Para Costa Pinto (1998) os estudos históricos e antropológicos até então existentes ainda estariam atrelados à visão do negro vinculado ao quadro tradicional de relações raciais de base agrária colonial e herdeira do mundo escravocrata, daí a insistência em estudar o Rio de Janeiro como forma de captar as mudanças urbanas e industriais das quais os centros consagrados de estudo (Bahia e Pernambuco) sobre o negro no Brasil não haviam vivido em plenitude os efeitos, sociais e econômicos de tais transformações. Segundo Costa Pinto haveria um descompasso entre essas abordagens e as mudanças urbano-industriais que vinham ocorrendo no século XX, com importantes reflexos (refluxo) entre os negros.

O autor fez fortes críticas aos estudos sobre as “sobrevivências africanas”, revelando assim sua perspectiva sociológica. As críticas à antropologia cultural vêm acompanhadas de uma concepção de que a temática racial estaria subsumida à

estrutura de classes que conformaria a sociedade brasileira, caracterizada por profundas desigualdades. O negro proletarizado, assumindo aos poucos a consciência do seu lugar na história, seria um ator fundamental no processo de mudança social, de caráter universal.

2.1. Estudo de Identidade em abordagens contemporâneas

A questão da identidade tornou-se um dos temas mais recorrentes em tempos atuais. As práticas sociais nos mais diversos espaços de ação e interação dos sujeitos (na mídia, na escola, na associação de bairro ou mesmo na produção do conhecimento) anunciam a relevância da temática em nosso mundo. Pensar questões identitárias numa sociedade marcada pela experiência do escravismo-colonial, por vezes toma faces de uma disputa em torno da não manutenção de uma hegemonia branca num movimento que por regra assume indubitavelmente a condição de combate à subalternização da condição negra.

A partir do exposto busca-se o entendimento de uma perspectiva pertinente para pensar a questão das identidades negras no Brasil, especialmente no espaço de formação escolar constituído para a EJA. Tomaremos, por quanto, como interlocutores teóricos para o tema das identidades negras, Hall (2003) e Munanga (2008).

O debate sobre as identidades negras deve considerar que, no Brasil as relações étnicas transitam no limiar do processo ideológico do branqueamento, do mito da democracia racial e da ambiguidade identitária como aponta Hall (2003). As identidades que se formam e se conformam em meio as relações de poder são classificadas por Castells (1999) em três categorias: as identidades legitimadoras, impostas pelas instituições hegemônicas na sociedade com o intuito de legitimar sua dominação; as identidades de resistência, gestadas no enfrentamento da dominação pelos atores sociais submetidos aos processos de dominação e as identidades de projetos, que se constituem na luta coletiva no interior da cultura política.

Essa é uma perspectiva que se articula à postura de Hall (1996, 2006) que traz à tona o postulado da complexidade ao pensar sobre as identidades no atual

contexto mundial, apontando que cada vez mais essas identidades estão em permanente construção, sendo continuamente modificadas pelas transformações estruturais que têm ocorrido nas sociedades modernas no final do século XX e início do século XXI. O autor considera problemático pensar a categoria identidade em caráter fechado, delineado em uma só dimensão. Devendo considerá-la, portanto, como um campo móvel, dinâmico e relacional.

Apontando para o caráter sócio-histórico-cultural e político das identidades, Hall (2003) afirma que a sua construção está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada fora do campo de tensão contínua e processual e é no campo dessas tensões que se desenrolarão as análises de identidade com relação ao campo e aos sujeitos/atores da Pesquisa. A propósito Hall (2006) distingue três concepções bastante diferentes de identidade a partir da agência do sujeito, sendo elas: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno, a efeito segue o trecho em que Hall destaca a sua concepção de sujeito pós-moderno:

(...)O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentada: composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (...) O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisórias, variável e problemático.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”. (...) É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p.12-13).

Hall apresenta a identidade cultural a partir de dois enfoques: o primeiro concebe uma “cultura partilhada” que o papel unificador nos sistemas culturais e congrega os sujeitos sob uma mesma identificação com “quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos, imutáveis por sob as divisões cambiantes e as vicissitudes da nossa história real” (HALL, 1996, p. 68).

Existe, portanto, o postulado de certa condição essencialista, no entanto, apesar de racionalizar um quadro de referências fixas isto tem de acordo com Hall um papel fundamental no surgimento de movimentos sociais e expressões raciais, étnicas e de gênero, o movimento de resistência negra e outras representações

sociais que necessitam de referências fixas como condição de sua existência. De forma que não podemos desprezar em absoluto o papel da identidade cultural sob uma perspectiva unificadora como condição de existência de comunidades imaginadas. O outro caminho apontado por Hall para compreensão de identidade cultural traz uma perspectiva que, apesar de parecer ambivalente, como o próprio autor diz, tem uma relação com o viés essencialista.

Ao tempo que as semelhanças estabelecidas nas referências fixas têm a função de formatar a identidade cultural, sobretudo, nos sistemas de representação coletiva. As diferenças são apontadas como uma categoria central na constituição das identidades culturais que estão para além da simples oposição binária. Assim, o sentido da diferença nas identidades nunca está completo, não se encerra em oposições fixas, mas ao contrário permite que a identidade cultural esteja sempre aberta para outros sentidos.

Pensar a construção da chamada Identidade Nacional inexistente em separado das tensões subjacentes às questões referentes à racialização das relações humanas no Brasil. Ao que parece a identidade nacional brasileira começa a ser forjada por volta de 1930 a reboque do novo momento político sob a tutela dos governos de Getúlio Vargas (1930-1945). Governo de perfil nacionalista a construção da identidade nacional e cultural tomou como base a chamada “Democracia Racial”, por meio de um ideal de mestiçagem.

No cerne desse debate subjaz uma indefinição sobre o que fazer com os escravos que na lógica da desmontagem das empreitadas escravistas passa a integrar à categoria de cidadãos. Segundo Munanga (2008), esta era a problemática para se estabelecer um nacionalismo, em um projeto de modernidade, que teve total influência europeia para pensar as relações raciais. Em uma espécie de salvamento para o problema nacional teve-se as teorias da mestiçagem e branqueamento como possível solução. Segundo Munanga “o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade”. (MUNANGA, 2008, p.15).

Nessa perspectiva, a presença negra é tomada como elemento de negatividade no referente à construção da identidade nacional, para isso tem-se uma nova categoria étnica para o país: o mestiço. Assim, Munanga revela o esforço que assume o projeto nacional no sentido de apresentar uma categorização dominada pela cor. Dito em outras palavras, branco, negro, amarelo ou mestiço.

(...) trata-se de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo o conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 2008, p.18)

Para Munanga (2003) o negro é incorporado pela sociedade brasileira na constituição de uma identidade, através de uma ambiguidade, que apresenta tanto a negação do ser negro quanto sua assimilação, em diversos âmbitos. Reconhece-se, por exemplo, o samba e a capoeira antes tidos como negativo. Todavia, a incorporação das raízes e identidades culturais negras na identidade nacional é uma forma de poder exercido para controle em uma falsa integração. Um domínio sobre a religião, cultura, e corpo negro que gera conflitos para a população afrodescendente sobre si mesma, em um complexo de inferioridade que por muitos anos se justificou pelas teorias racistas, presente no início do século XX, pelo branqueamento. A estratégia de dominação era a da inclusão, e não mais da exclusão como nos Estados Unidos, buscando integrar ao nacional no se refere à cultura de identidade pela miscigenação, negando qualquer identificação unicamente negra.

O debate em torno da chamada “identidade negra só tem sentido num contexto plural, ou seja, multicultural”. (MUNANGA, 2012, p.9) Para Munanga identidade coletiva é uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural. “Trata-se aqui da identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, que, sem dúvida, carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos outros grupos”. (MUNANGA, 2012, p.9). A identidade coletiva, em vez de uma autodefinição, pode ser tomada como uma identidade atribuída por outro grupo através dos “sinais diacríticos que não foram selecionados pelo próprio grupo”. (MUNANGA, 2012, p.9). Trata-se, portanto, da identidade como categoria de hétero-definição ou hétero-atribuição.

Com efeito, de que identidade se trata e da qual falamos exatamente: identidade atribuída pelo pesquisador através de critérios ditos objetivos, identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, identidade atribuída ao grupo pelo grupo vizinho ou longínquo.” (MUNANGA, 2012, p.10)

Ainda nas palavras de Munanga (2012):

O que interessa a nosso propósito é a identidade vista do ponto de vista da comunidade negra através do seu movimento social e de suas entidades políticas. O primeiro fator constitutivo desta identidade é a história. No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, p.10).

No processo de construção da identidade negra é preciso o lançar na empreitada de resgate da autenticidade, desconstruindo a história negativa dada pela historiografia colonial que ora povoa o imaginário coletivo, reconstruindo uma verdadeira e afirmativa história capaz de resgatar a dignidade e autoestima destruída pela ideologia racista que marcou indubitavelmente nosso padrão de sociabilidade. Munanga (2009) alerta da importância de ensinar a História da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo as visões estereotipadas do negro, para que se possam oferecer subsídios para a (re) construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto da história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro.

2.2. Educação para as relações étnico-raciais e Identidade Negra

Durante muito tempo e ainda hoje temáticas como a resistência negra foi omitida pela escola, dando falsa imagem do negro como passivo. A constatação da existência de diferentes identidades abalou as estruturas curriculares marcadas pelo eurocentrismo. Para Gomes (1997) é imprescindível questionar as chamadas

políticas homogeneizadoras, assim como a necessidade de se repensar a estrutura excludente da escola de modo a garantir, a população excluída, o acesso e a permanência com êxito nos bancos escolares.

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (GOMES, 1997, p.24).

A verdade é que a educação nacional vem deixando passar despercebido o ambiente multiétnico formador da escola brasileira, bem como, suas práticas cotidianas. É imprescindível acionar as discussões também no campo do currículo, enquanto, dispositivo pedagógico de organização da dinâmica escolar e sobre como esse dispositivo seletivo tem ignorado a diversidade e priorizado suas características hegemônicas e igualitárias. Logo, o esforço deve ser no sentido de superar as permanências dos resquícios de teorias que justificam a inferioridade racial e que em grande medida encontra correspondência no aparato legal.

A partir desse contexto, fica expressa a relativa inoperância da educação nacional em tratar com a diversidade étnico-racial e cultural de sua população. A despeito disto, o Multiculturalismo surge num contexto de inconformidades como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos socioculturais dominados no interior dos países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas como parte constitutiva da cultura e identidade nacional.

Destaco, portanto, a importância dos estudos sobre o multiculturalismo como responsáveis, em grande parte, pelo fortalecimento da subjetividade e da autoestima do grupo racial negro segregado, ao mesmo tempo em que estimulam o processo de crescimento da consciência crítica negra, em relação aos seus direitos de cidadão.

A respeito disto a Lei 9394/96, em seu inciso 4º, que trata do estudo de História, considera que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias”. Enquanto a Lei

10.639/03 altera a Lei 9394/96 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”.

No artigo, *refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo* a pesquisadora Ana Canen (2003) trata das tensões inerentes à construção da identidade negra e suas implicações curriculares, partido do olhar do multiculturalismo. O esforço do ensaio é no sentido de apontar para a centralidade da reflexão sobre a representação e representatividade da identidade e cultura negra no ambiente escolar.

Canen (2003) chama atenção para a complexidade do quadro que se pinta, quando da tentativa de definição da identidade negra, com tensões e implicações para o currículo que pretendem contribuir para dar voz a esta que tem sido uma identidade silenciada e marginalizada nesse espaço discursivo crucial de poder e formação identitária – a escola. No caso específico da identidade negra, é fundamental pensar múltiplos marcadores indeníveis de forma articulada, o que segundo Canen (2003) significa considerar cor, raça, etnia, história e outros que tem dado configuração a identidade negra de forma hibridizada.

O texto *Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do Multiculturalismo* escrito em parceria entre Marta Diniz Paulo de Assis e Ana Canen (2004), analisa processos de construção/reconstrução da identidade negra e suas implicações para a educação, a partir das narrativas e histórias de vida de sujeitos envolvidos em curso de pós-graduação lato sensu sobre “Raça e etnia em educação”, desenvolvido em universidade pública brasileira.

O trabalho foi balizado por três objetivos: em primeiro usar o subsídio do multiculturalismo para avançar na afirmação da identidade negra a partir de um marcador adequado, no caso – raça/gênero; segundo, busca-se vislumbrar fatores determinantes na construção da identidade negra, a partir das narrativas dos atores em foco. Por último, tenta-se incorporar o multiculturalismo como estratégia de pesquisa que desafie narrativas dominantes e se construa sobre a pluralidade de vozes e histórias de identidades culturais marginalizadas.

A pluralidade cultural da sociedade contemporânea precisa ser definitivamente encarada nas ações e leituras da dinâmica social. Historicamente, não há como negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que originam e dividem o território brasileiro. Precisamos

como aponta as autoras, ir além de posturas de denúncia do preconceito contra a identidade negra e incorporar elementos para sua construção positiva, em políticas e práticas educacionais. Eis o grande desafio posto a intelectualidade e organizações sociais encarregadas de fazer avançar os debates, políticas e ações que efetivamente promova uma positivação da identidade negra na sociedade.

Dentre os vários escritos em que Nilma Lino Gomes se debruça sobre as questões referentes à identidade negra, relações étnico-raciais e educação, destacamos o artigo *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Neste escrito Gomes (2011) diz que a educação brasileira tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Tal cenário tem exigido do Estado à adoção de políticas efetivas de superação do racismo e desigualdade racial na educação, a autora afirma que o início sistemático de tais políticas se deram apenas por volta do ano de 2000. Somente a partir daí o debate sobre inclusão, diversidade e equidade na educação começa a ocupar um lugar mais destacado, possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas realizadas pelo Ministério da Educação, pelos sistemas de ensino e pelas escolas.

Em outro artigo Gomes (2003) discute as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores (as), tendo como enfoques principais a corporeidade e a estética. Para tanto, apresenta a necessidade de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas e discussões no campo da formação de professores (as).

O artigo *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* deu continuidade às reflexões realizadas pela autora na sua tese de doutorado. Esse estudo discute as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a partir de lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras entrevistadas durante a realização da pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte.

Gomes (2003) acabou por evidenciar que para essas pessoas, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das

amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra.

No artigo *Ação afirmativa, relações raciais e educação básica*, publicado em 2005 a professora Ana Lucia Valente aponta que no Brasil, estudos realizados nas interfaces da educação e das relações interétnicas vem expondo as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras no sistema escolar, indicando a necessidade de serem encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação raciais ao nível da socialização primária e secundária, ou seja, na família e na escola.

Valente (2005) destaca a importância de serem elaboradas novas propostas e materiais didáticos para enfrentar o racismo e a tarefa de construção de uma identidade negra positiva que se efetive na relação com o branco baseada no reconhecimento da diferença. Diz ainda que grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais, dirigidas para o Ensino Fundamental e Médio, volta-se para o Ensino de História. Outras são desenvolvidas a partir de experiências educacionais de grupos e entidades negras organizadas, em interação com o sistema formal e oficial de ensino. Mesmo sendo consideradas insuficientes, ao certo estas propostas rompem com a imobilidade. Todavia, tais iniciativas enfrentam dificuldades de incorporação efetiva.

Aretusa Santos publicou o artigo *Identidade negra e Currículo: um olhar sobre a brincadeira de faz de conta* como um recorte da discussão de base teórica e empírica da pesquisa de mestrado realizada com crianças de quatro e cinco anos de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora/MG.

Santos (2008) investigou como ocorre o processo de construção da identidade negra da criança no contexto da brincadeira de faz de conta. Considerando a participação das crianças nas brincadeiras, focalizando suas relações com brinquedos, roupas, colegas de classe e professores. Entrelaçou estudos sobre a relação entre currículo escolar, identidade negra e o brincar de faz de conta, numa perspectiva social e histórica, que considera o currículo, os sujeitos e as identidades como construções sociais inscritas em relações de poder.

3. TENSÕES, AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

É dessa encruzilha de sentidos, significados e saberes que se situa minhas linhas escritas que se tece no intercruzamento constante das linhas de análise documental, das vidas, vivências e histórias dos jovens e adultos negros do CEYBC e da própria trajetória e história de vida e formação do pesquisador e suas experiências e expectativas acadêmicas.

Advindo das zonas periféricas das pequenas cidades, estudante de escola pública que tem representado o sonho da família de melhorar de vida por meio dos estudos, afinal somos os primeiros de toda uma família. Este não é diferente do perfil dos (das) jovens e adultos (as) que são impedidos (das) pelas barreiras impostas pelo racismo, que se opera e age descaradamente também no âmbito escolar, os (as) tirando da condição de acesso aos bancos universitários, por exemplo.

As formas como o racismo opera anulando, negociando para baixo a identidade racial negra são percebidas pelos (as) jovens e adultos (as) da Educação Popular com a clareza de quem sente e percebe isto como uma verdade que lhes são lembradas todos os dias. São experiências marcantes, ocorridas consigo ou com outros, que são relatadas de modo a demonstrar tamanho o incomodo que lhes causam. As palavras de J.A.B. e A.S.B. rememorando alguma fala minha em uma das aulas. Além deste incomodo, reflete também a falta de referências negras ocupando postos importantes na sociedade. Os excertos abaixo tratam dessa questão.

J.A.B.:

– *Eu ia dizer isso, agora é difícil você encontrar um **médico negro**.*

A.S.B.:

– *Médico só não, quase todas as profissões.*

J.A.B.:

– *Hein, Professor igual o senhor falou um dia na aula, que o senhor estava na secretaria a menina chegou e perguntou: quem é o diretor aqui? Eu fiquei com isso na minha cabeça viajando, “ó paí que onda!”*. (RSF do dia 01/11/2017)

Se ainda não o fiz, advirto-os, o trabalho aqui apresentado não tem pretensões (auto) biográficas, mas este será um local de constante diálogo e caro a

esta investigação, afinal falamos ao tempo todo da emergência dos sujeitos, suas trajetórias e histórias como elementos constitutivos tanto do processo de pesquisa quanto agora do processo e demanda da escrita. É efetivamente um trabalho feito a várias mãos, é um exercício constante que intercruza o que são minhas reflexões e impressões coletadas à luz da observação empírica, sistemática ou não, mediadas pelos instrumentos metodológicos de acesso aos depoimentos, visões e interpretações dos informantes como parte central desta investigação que se constitui também, enquanto, espaço de (auto) formação, colaborativa e dialética.

Até o século XIX houve diversas estratégias de impedimento do acesso pleno da população negra ao universo escolar. E mesmo após a universalização da escola pública, o sistema educacional brasileiro se constituiu como um espaço permissivo e excludente, através de um contexto de ensino que valoriza e legitima a cultura hegemônica, sobretudo, indiferente às necessidades específicas dos grupos étnico-raciais: indígenas e afrodescendentes. Os resultados são notórios: grandes índices de analfabetismo, evasão e menor número de anos de estudo estão entre a população negra, bem como, o ingresso precoce no trabalho informal como resultados da situação econômica desfavorável.

A cultura hegemônica é difundida na escola e internalizada pelos alunos brancos e negros, porém com efeito perverso no aluno negro que se vê representado de forma caricatural e estereotipado. Assim, a tendência dos sistemas de ensino tem sido privilegiar o capital cultural europeu como fundamento dos conteúdos e conhecimentos escolares, tendendo à homogeneização. São, portanto, as relações de força material produzidas no sistema capitalista e transposta nos sistemas de ensino que são a base para a ideologia da organização e práticas pedagógicas.

A reflexão pedagógica sobre a EJA tem especial relevância ao consideramos sua dimensão social, ética e política. As ideias da educação progressista e emancipatória defendida por Freire (1996) é imprescindível na discussão sobre essa modalidade, pois apresentam os valores educativos do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as frente às novas exigências culturais e as novas contribuições das teorias educativas.

Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como seus educandos (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural, ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensos, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história. (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p.7).

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se fundamentalmente não só pela diversidade do público que atende e dos contextos em que se realiza, mas pela possibilidade de variedade dos modelos de organização dos programas, da seleção de conteúdo, das possibilidades avaliativas que podem ser mais ou menos formais, mais ou menos extensivas.

A educação de adultos começou a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil a partir da década de 1930, mas estava ligada a formação básica quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios.

Durante a ditadura (1964-1985) os programas de alfabetização e educação popular sofreram forte repressão, pois era considerada uma ameaça à ordem, seus promotores foram fortemente reprimidos, o governo militar permitiu apenas os programas de alfabetização assistencialistas e conservadores como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, modalidade que durante a década de 1970 se espalhou por todo o país.

Com a abertura política na década de 1980 reiniciaram os projetos de educação popular com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da educação progressista e emancipatória.

Para Soares; Giovanetti e Gomes (2011) os (as) pesquisadores (as) da Educação de Jovens e Adultos não estão isentos (as), tão pouco a fazem (suas

pesquisas) de maneira neutra. Se qualquer atuação acadêmica e de pesquisa na área das humanidades exige posicionamento político e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vivenciados pelos sujeitos, os que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmo e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas.

Logo, a postura que se assume ao pegar para si a tarefa de pesquisar a EJA é, sobretudo, enfrentar sem receios o papel de combatente frente a urgência em se reivindicar políticas afirmativas que sirvam para quebrar estereótipos estabelecidos há décadas com relação à discriminação e à negação dos afrodescendentes à cidadania e a educação emancipatória. Portanto, falamos da EJA como espaço político de formação e investigação que deve está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares, com os subalternizados e com a superação das diferentes formas de exclusão presentes em nosso tempo e sociedade, as quais são presentes tanto em processos educativos escolares quanto nos não escolares.

O lugar de docente da EJA foi efetivamente o espaço de consolidação da formação frente à luz da experiência prática vinculada permanentemente a instituição da pesquisa, a qual Freire (1996) chama atenção:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indagado porque me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidades. (FREIRE, 1996, p.14)

Nesse ponto chamo atenção sobre a metodologia das Rodas de Saberes e Formação – RSF que são concebidas coletivamente, pelos saberes, expressões e partilhas socioculturais, buscando compreender políticas e práticas, interdependentes e complementares, de pesquisa, currículo e ações afirmativas, realizadas na UFRB e nas escolas parceiras do Recôncavo, na execução do Projeto Conexões de Saberes, entre 2007 e 2011. Na condição de jovem universitário de

origem popular participei como tutor/mediador de inúmeras atividades do Conexão de Saberes⁵ desenvolvidas tanto no âmbito da UFRB, nos seminários e encontros de formação, tanto como movimento de pesquisa-ação no âmbito das escolas públicas do território de Identidade Cultural do Recôncavo quanto como (auto) formação na medida em que esta tecnologia social permitia uma reflexão densa sobre nossas trajetória, identidades e afiliações.

Foi neste contexto, que apurei minha percepção como jovem universitário negro de origem popular. Percebi também que as minhas narrativas no âmbito das atividades do programa se entrelaçam e inter cruzavam chegando muitas vezes a confundir com a de tantos outros, jovens negros e negras egressos das escolas públicas do Brasil.

Uma vez isto posto, devo finalmente colocar que as RSF se constituíram, enquanto, espaço mais fecundo de todo o desenvolvimento da Pesquisa. Sendo a instituição mais fundamental de acesso a densidade dos diálogos que foram travados ao longo de todo o ano letivo de 2016, sob pedidos dos participantes e promessas minhas para sua manutenção ao longo de 2017.

Como já dito, a presente Pesquisa se orientou em absoluto pelos ritmos e movimentos do ano letivo de 2016 no CEYBC, primeiro porque não gostaríamos de desenvolver ações de pesquisa estanques – daquelas que chegam, se apresentam, coletam, retornam, fazem seus relatórios apresentando-os ou não aos interessados e finda-se, neste movimento ora expresso. Esta pesquisa nem poderia ser constituída se valendo deste expediente, mesmo porque tratavam-se não apenas de informantes, sujeitos parceiros (as) da pesquisa, são além disso, meus alunos os quais inevitavelmente encontrava por um período de oitenta minutos por dia em no mínimo dois dias por semana.

Sobre os ritmos da Escola, a Pesquisa e adequar-se a este movimento dinâmico, posso dizer que embora tenha chegado a campo na perspectiva empírica no início do ano letivo em março/2016, todavia a inauguração do espaço de coleta sistemática dos dados só ocorreu efetivamente em novembro/2016. Por dois motivos

⁵ O Conexão de saberes é um programa do Ministério da Educação que desenvolve ações inovadoras que amplia a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígenas e em situação de vulnerabilidade social. As principais ações desenvolvidas pelo programa é a oferta de cursos de formação, extensão e pesquisa. As instituições Federais de Educação Superior, aderem a este programa por meio de chamada pública.

fundamentais: o primeiro deles diz respeito sobre este ser o período em especial (toda a IV Unidade) em que as questões raciais e de gênero protagonizam parte do esforço pedagógico, mas não único, afinal é de compreensão do pesquisador a necessidade de recusa às ações estanques no trato das questões raciais na escola e na pesquisa; segundo pelo fato de novembro se concentrar parte dos esforços dentro da cultura escolar no sentido de tratar da questão negra, seus dilemas, angústias e avanços na luta. Talvez este fosse o momento em que as representações, as noções de identidades e seus movimentos de (re) construção estivessem mais claramente dispostos no cotidiano escolar.

Nesse ponto gostaria de dispor de um longo trecho do diário de campo elaborado após a primeira atividade sistemática de coleta de relatos dos e das informantes, darão conta da sistematização das RSF à luz dos objetivos da pesquisa, bem como as impressões sobre a sinergia do ambiente e seus participantes.

Esse registro que segue foi fruto de uma síntese das atividades de pesquisa nas RSF ao longo de novembro/2016:

⁶A primeira RSF ocorreu no primeiro dia do mês de novembro de dois mil e dezesseis, após idas e voltas para instituir o início do trabalho sistemático de pesquisa e coleta de dados junto aos sujeitos informantes. As impressões que trago neste relato foram suficientemente instigantes para que definitivamente pudesse registrar em anotações e recolocá-las de maneira integral aqui na roda. Assim, o esforço não foi no sentido de construir efetivamente um diário de campo, afinal não existia mais tempo para tamanha empreitada e acreditávamos na capacidade de revelar das RSF, do Questionário e da Observação Participante Sistemática e Assistemática. Mas, ainda assim elegemos este como um espaço para o breve registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ocorreram, enfim, do que na escola e comunidade vimos, ouvimos e vivemos em novembro/2016.

A abertura que encontrei para a proposta de pesquisa tanto por parte dos (das) estudantes quanto da gestão escolar e professores que inclusive cederam

⁶ A partir deste ponto, transcrevo em itálico os trechos das falas dos sujeitos nas RSF, que estarão dispostos ao longo do texto. Esclareço ainda que nesses trechos partes dos discursos encontram-se com o duplo destaque (itálico/negrito) a fim de dar maior relevo a nuances das falas dos sujeitos que nos ajudaram a pensar as questões fundamentais desta investigação.

aulas para poder aglutinar alunos (as) de diferentes turmas durante as RSF, merece estar referenciado no escrito.

Ao contrário da realidade de parte das pesquisas em educação onde por vezes encontramos resistência por parte dos informantes que temem desde a exposição até o medo de ser necessário responder a “perguntas difíceis”, questionários longos e dinâmicas enfadonhas - ao menos essas foram as objeções postas por alguns dos que convidei. Sendo este o medo, tratei de explicar-lhes a metodologia deixando claro que no limite se trataria de uma grande conversa mediada por temas/objetivos, regadas a músicas, algumas imagens e alguns raros extratos de textos.

Ao final, sempre oferecíamos um lanche organizado por mim, as senhorinhas da cantina e algumas das próprias informantes.

A preparação para este momento se deu com certa antecedência e com a coparticipação da coordenadora da Unidade Escolar, a colega e querida pedagoga que com o acúmulo de quem também desenvolveu uma ação de pesquisa junto aos estudantes da EJA com metodologias e instrumentos de pesquisa muito próximos dos que usei. Também é importante relatar a fundamentalidade da colaboração e coparticipação de outras (os) colegas professoras (es) que gentilmente liberaram os (as) estudantes para participarem com plenitude e tranquilidade das ações de pesquisa.

Como lugar físico para a desenvoltura da ação optei pelo espaço da biblioteca, primeiro por considerar este lugar sendo portador de uma sinergia especial e por ser um espaço mais apartado do corpo da escola, possibilitando maior foco e concentração dos sujeitos/informantes.

Um das primeiras questões posta pelo campo foi em relação a seleção dos que participariam da RSF, uma vez, que seria extremamente difícil trabalhar com o universo total de alunos precisava de algum critério de seleção. O convite foi feito em sala de aula logo após a exposição do tema e motivações da pesquisa, procurei deixar suficientemente claro para eles que seria impossível desenvolver a ação de pesquisa sem sua participação efetiva já que seriam os sujeitos/informantes prioritários.

Felizmente a ideia foi abraçada por todos que já tinham o acúmulo de experiência de participação de uma pesquisa anterior, mas, ainda assim, alguns me vieram dizer que gostariam de participar, mas que não queriam escrever e também

eram tímidos e que não iriam conseguir falar. Os que vieram com tal argumento, contra argumentei dizendo que não se trataria de um ambiente avaliativo, não era isso e, portanto, as questões não girariam em torno da ideia de certas ou erradas, mas sim das opiniões e apreensões que eles próprios já tinham, sem qualquer juízo de valor. Essa foi a chave para a grande adesão.

A primeira RSF realizada no dia primeiro de novembro contou com a participação de vinte jovens e adultos. Essa RSF elegeu como objetivo, identificar a (as) concepção (s) da Identidade Racial dos estudantes da EJA. No desenvolvimento da atividade apresentamos conceitos de Identidade e Identidade Racial e usamos a música Canto para Oxum (Oro Mi Maió) de Bantos do Iguape como estímulo ao debate sendo alvo de reflexão coletiva, além de uma lista de indagações e provocações balizadoras dos diálogos.

Em algum momento após a conclusão das atividades da noite, iniciou-se uma conversa entre eles/elas sobre caruru quando um deles afirmou: eu adoro caruru oferecido (cunho religioso), neste momento adentrei a conversa afirmando também gostar de caruru de oferenda, parece ter um sabor mais especial. Minha fala se seguiu de alguns, falando: Deus é mais professor enquanto outros riam e diziam: é isso mesmo professor quando tem caruru de macumba, basta me chamar que eu já estou lá, adoro!

Quando passamos às indagações que norteariam a conversa (consta em pauta) a primeira pergunta foi: o que é ser negro para você? Seguiu-se de um silêncio que fora quebrado por uma aluna que deu sua opinião de forma muito breve, mas o suficiente para que os demais caíssem na roda, a partir daí seguiu-se diversas falas. Quando encerramos às atividades e passamos ao lanche regado a muita conversa informal foi notório que a ação proposta havia se constituído num espaço pleno de formação coletiva e as perguntas mais recorrentes foram: quando será o próximo professor? Trataremos deste mesmo tema? Esse tema é muito importante, né professor?

A segunda RSF foi realizada no dia vinte e um de novembro data que sucedeu as comemorações do vinte de novembro, no caso da Unidade Escolar, em virtude de especificidades do calendário, a gestão e coordenação pedagógica optou por não desenvolver atividades coletivas (as comemorativas) sobre as comemorações da Consciência Negra, sendo cada docente liberado e indicado que tratasse das questões em sala de aula. Essa segunda RSF revelou o tom de

insatisfação dos jovens e adultos que questionaram a decisão no âmbito dos diálogos chegando a sugerir que para eles este fato revelaria o descompromisso com a questão do negro no ambiente escolar.

Desta vez a atividade contou com a participação de dezoito pessoas com variação de poucos membros em relação a primeira, já que a disposição do convite ficou aberta a participarem quando desejável, deixando livre o ingresso mesmo de quem não houvera participado da primeira. A regra básica foi respeitar o limite máximo estabelecido de vinte participações. Nesta atividade o objetivo para a pesquisa permaneceu sendo identificar a (as) concepção (s) da Identidade Racial dos estudantes da EJA. Foi apresentada um breve panorama sobre a condição negra do Brasil, foram projetadas imagens, lâminas de slide e a exposição com reflexões coletivas e dialógicas sobre as percepções em relação a música Que Bloco é esse – Ilê Aiyê de autoria Paulinho Camafeu, também constando de uma lista de perguntas balizadoras dos diálogos.

A terceira e última RSF ocorreu já no clima de fim do ano letivo, já que pela ausência de avaliações finais, pois o processo avaliativo da EJA se dá de maneira mais fluida e processual exigindo do corpo docente e coordenação um esforço a cada fim de unidade para que sejam avaliados individualmente cada aluno pelo coletivo de professores que deve neste momento considerar as especificidades de cada processo e vida, inclusive equacionando as questões ligadas às atividades laborais desempenhadas pelos (as) jovens e adultos e mesmo questões de ordem familiar. Por esta razão a RSF de trinta de novembro foi fruto de intensa negociação tanto dos alunos no grupo do WhatsApp, criado por iniciativa deles próprios para as questões da pesquisa, quanto de minha parte, com os meus pares na questão dos horários já que a esta altura todos corriam para fechar seus processos avaliativos e confeccionar seus pareceres a ser discutido em conselho que se avizinhava. Apesar disso, essa atividade contou com a presença de dezessete convidados.

Desenvolvemos reflexões e o diálogo foi canalizado no sentido de identificar e analisar os elementos que apontam para as noções dos processos de positivação ou negação da Identidade Racial negra no contexto escolar. Sobre o cantar de Elza Soares interpretando a canção Coração do Mar iniciamos a pauta do dia.

A opção pelas RSF se deu em parte pelo reconhecimento dessa metodologia que permite não apenas apreender as categorias em análise, mas também favorecer a construção de um espaço crítico sobre as questões raciais no ambiente escolar,

afinal sabemos quão cara e tamanha a necessidade de trazer a pauta das políticas e ações afirmativas para o seio do debate escolar sendo fomentadores de práticas humanas desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar e que encare a emancipação dos sujeitos como sua tarefa mais nobre.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo carregado de complexidades constituindo-se num espaço político, estético e social denso que carrega consigo o rico e importante legado da Educação Popular. O desafio que se põe tanto para educadores e educadoras quanto para os (as) educandos (as) é pensar-nos como sujeitos sociais inseridos no centro de um processo bem mais complexo que o mero debate sobre uma modalidade de ensino.

As reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos só ganha seu sentido pleno quando ancorado na compreensão de sua imersão em uma ampla teia sociocultural que se desenrola em meio a lutas, tensões protagonizadas pelas ações concretas dos sujeitos sociais ao longo dos processos históricos.

Assim, se toda atuação acadêmica e de pesquisa exigem um rigoroso posicionamento político e sensibilidade para com os processos vividos pelos seus sujeitos, aqueles pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam ao campo da EJA devem carregar em si e em suas investigações, maiores responsabilidades ao refletir sobre as histórias de vida, os saberes e os conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas.

A violência do racismo que opera em todos os espaços de sociabilidade e que, portanto, elabora uma pauta de opressão também nos espaços escolares não tem conseguido negar em absoluto a EJA enquanto campo específico de protagonismo da juventude. Como observamos nas palavras de Arroyo (2011) fazendo alusão a própria LDB, n.9394/96.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e das especificidades dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n.9394/96, Art. 1º e 2º). (ARROYO, p.22, 2011)

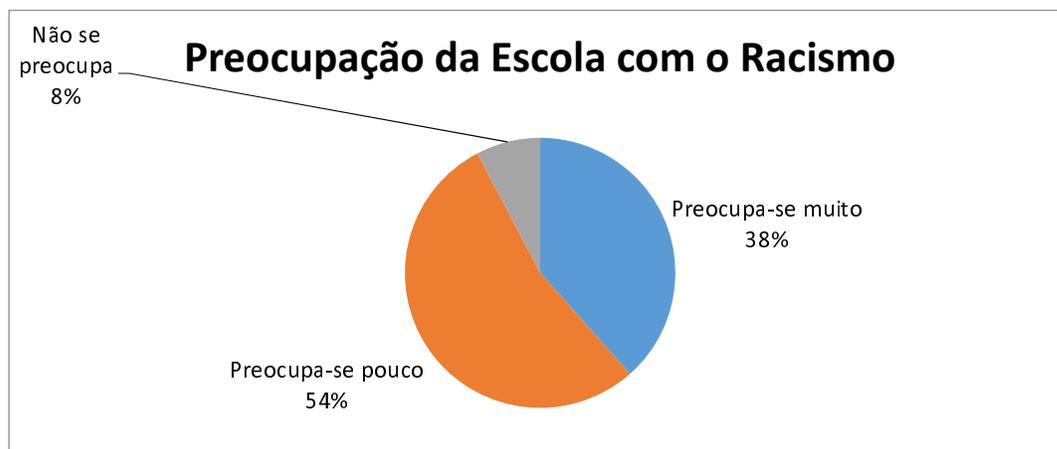
A pergunta de partida deve ser sempre no sentido de saber, quem são esses sujeitos? O esforço é na direção de apresentar uma configuração das especificidades desse grupo educativo dando destaque a ideia de partir de uma visão realista dos jovens e adultos.

O desafio inicial é refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e a questão racial, especificamente sobre as identidades raciais negras que são forjadas fora e dentro do ambiente escolar, tendo quase sempre como pano de fundo o racismo estruturante em nossa sociedade. Apenas mediante a compreensão da sua dinâmica de conflitos num processo de construções históricas e socioculturais é que encontramos espaço e razão para refletir sobre a relação imbricada entre a EJA e a questão racial.

A seguir passarei a refletir sobre os dados catalogados a partir das fichas de matrículas iniciais de 161 estudantes e dos questionários aplicados à 13⁷ educandos da EJA no CEYBC. Trata-se de alguns dados de ordem quantitativa objetivando traçar um panorama da modalidade a partir das especificidades dos dados concretos coletados em campo ao longo do processo de pesquisa. Trata-se de estudantes matriculados em dois ciclos formativos que corresponde ao Ensino Médio seriado. Sendo 93 estudantes do Eixo VI e 68 matriculados no Eixo VII.

Gomes (2011) sustenta que a introdução da discussão sobre a questão racial nos processos educativos vivenciados pelos (as) jovens negros (as) nas universidades têm provocado seu interesse em torno do debate político, histórico e cultural a respeito da questão racial no Brasil, bem como a adoção de uma estética corporal de valorização de símbolos étnico-raciais. Movimento semelhante percebemos ao inquerirmos os informantes sobre a percepção da preocupação da escola, por exemplo, com o problema do racismo. Dos sujeitos respondentes do questionário encontramos a seguinte proposição em relação as suas percepções referentes ao ambiente escolar, como consta no demonstrativo:

7 Sendo onze declarantes do sexo feminino e dois declarantes do sexo masculino.

Figura 1- Gráfico da preocupação da Escola com o Racismo

Fonte: O autor

A sistematização dos dados da pesquisa de Análise Documental mostrou afiliações do campo a algumas tendências/movimentos que vem sendo observada na modalidade específica da EJA de maneira geral. Como observaremos nos demonstrativos abaixo:

Tabela 3- Faixa etária do EIXO VI

FAIXA ETÁRIA	Eixo VI A	Eixo VI B	Eixo VI C	TOTAL / FAIXA ETÁRIA	
				Quant.	%
Entre 56 e 61 anos (1955-59)	00	01	00	01	1%
Entre 41 e 46 anos (1970-74)	00	02	01	03	3%
Entre 36 e 41 anos (1975-79)	00	02	00	02	2%
Entre 31 e 36 anos (1980-84)	01	00	00	01	1%
Entre 26 e 31 anos (1985-89)	01	06	02	09	10%
Entre 21 e 26 anos (1990-94)	06	08	11	25	27%
Entre 16 e 21 anos (1995-99)	26	11	15	52	56%
TOTAL POR TURMA	34	30	29	93	100%

Fonte: O autor

Nos últimos anos vem sendo notada por parte dos educadores e educadoras uma ampliação na presença de jovens e adolescentes nas salas de aula da EJA. O “rejuvenescimento da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”. (LEÃO, p.69, 2011). Basta um primeiro olhar sobre o demonstrativo acima

para percebermos que há uma preponderância entre jovens e adolescentes na faixa dos 16 aos 26 anos (83%) sobre os adultos na faixa dos 26 aos 61 anos (17%).

Tal realidade tem se mostrado alinhada ao movimento que vem ocorrendo de maneira mais ou geral na EJA, a presença cada vez maior de jovens e adolescentes por motivações⁸ que vão desde o histórico de fracasso e exclusão no ensino seriado diurno até questões ligadas a necessidade de inserção na dinâmica do mercado de trabalho. Todavia, mesmo em face ao rejuvenescimento da EJA, seus sujeitos ainda são majoritariamente os entes nucleares de suas famílias já consolidadas ou em processo de formação. Basta observarmos que mesmo com uma composição mais juvenil, cerca de 77% dos respondentes dos questionários tem entre 1 e 3 filhos, quadro que aponta para a manutenção de uma tendência observada na EJA, ser espaço por excelências de mães e pais.

Embora esteja em seu estágio inicial de reflexão teórico-educacional já é possível apontar pesquisas que articulem a EJA e a questão racial. Pensar os dilemas trazidos pelo racismo e pela discriminação racial que impactam sobre a própria construção/percepção de suas identidades no bojo das trajetórias escolares, tem apontado para a necessidade de reflexões sobre as estratégias de resistência negra, bem como o imperativo de discutir a questão racial na escola.

Eu acho que aqui só por causa do senhor, o senhor encarnou o perfil negro e com isso ajuda todos nós e a nossos colegas também a ter nossa identidade, a conhecer nosso passado melhor. Então assim, em escola nenhuma que estudei tive um professor que falasse tanto sobre o negro como o senhor. O conhecimento de nossa história de antigamente isso fez valorizar a cor de minha pele, porque se não fosse através do negro como o senhor falou não existiria história para o nosso Brasil, então assim eu acredito que por mais que as pessoas nos olhem diferente, mas pelo fato de a gente ter várias histórias para contar dos nossos antepassados isso faz ter orgulho da cor da nossa pele. (L.S.S. na RSF do dia 01/11/2016)

O trecho que apresento das transcrições dos diálogos nas RSF dá conta de apontar para esse campo de tensões que constituem o espaço escolar e as classes

8 Sobre essa questão Dayrell (2011) afirma que as experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o Ensino Fundamental, com uma trajetória marcada por repetências, evasão esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva.

de EJA. As jovens e adultas⁹ reivindicam da escola e seus mestres uma atuação política atenta as suas demandas específicas no âmbito da escola, da modalidade de ensino, assim como das relações que ali se desenvolvem.

A fala de L.S.S. expõe a urgência em pensar como a escola e seus sujeitos podem assumir a tarefa de organizar o fazer político-pedagógico como instrumento efetivo de combate sistemático ao racismo. Há por parte dos (as) estudantes uma arguida percepção de quão importante o papel da escola na elaboração/efetivação de uma pauta emancipatória concreta que considerem, por exemplo, a questão da mulher negra e sua condição de invisibilidade e silenciamento persistentes em nossa sociedade.

É um reclame bastante claro por uma escola que deve se assumir na tarefa de fazer o enfrentamento às lógicas de subalternização:

INTERLOCUTOR:

– *O que a escola pode fazer para superar o racismo?*

A.S.B.:

– *Pode fazer umas atividades, palestras sobre o tema sempre falando, **não só no Dia da Consciência Negra.***

L.S.SA:

– *Eu acho assim, sempre **dando oportunidade** a gente aluno para **conversar** para **distinguir** porque só conversando, dialogando **para tirar o preconceito um contra o outro.***

– *Com certeza já que é uma coisa que fala sobre **a nossa cor**, a gente **deveria ter mais conhecimento sobre nós mesmos.*** (RSF do dia 30/11/2016)

Vejamos melhor a advertência expressa na fala de A.S.B.: *pode-se fazer umas atividades, palestras sobre o tema sempre falando, não só no Dia da Consciência Negra.* No limiar das tensões e representações – considerando o local de fala da educanda – há de se ter atenção para o perigo que a escola pode assumir ao procurar tratar da questão racial apenas no dia 20 de novembro ou mesmo circunscrevê-la apenas a aspectos culturais, desvinculado da complexidade do real.

De uma lista de possíveis ações que a escola desenvolve no sentido de tratar da questão racial foi possível perceber a partir da hierarquização das respostas dadas pelos (as) informantes que suas apreensões sobre como a escola lida

9 Do total de treze respondes do questionário de pesquisa onze são mulheres e dois homens.

efetivamente com a demanda racial na EJA ao longo do calendário letivo. Sendo possível observar que parte importante do esforço centra-se prioritariamente nas atividades do 20 de novembro, em mesma proporção à promoção da Cultura Negra aparece numa vinculação com as comemorações do Dia do Folclore. Em seguida situa as atividades referentes às comemorações do 13 de maio em alusão à Abolição da Escravidão ocorrida em 1888. Apenas por fim que aparece a percepção da promoção da História e Identidade Negra, vinculadas às ações formativas sistemáticas como, por exemplo, tratar da temática na sala de aula, solicitar leituras de autores e referências negras e tratar do Continente africano nas aulas.

Ao longo do processo de sistematização da escuta, apareceram como inquietação constante, os silêncios que foram nitidamente ouvidos¹⁰ pelos (as) jovens negros (as) do coletivo de pesquisa. Certamente porque esse silêncio, justamente não dizem o que se deve dizer sobre as nossas histórias, trajetórias e identidades. Assim, eles elegeram no âmbito do currículo formal a História com “H” maiúscula como a principal responsável na tarefa de debater a questão racial. Estão com absoluta razão, a História, as Artes Laborais, a Filosofia, a Geografia, a Língua Portuguesa, a Sociologia... devem todas contribuir para a emancipação dos sujeitos, para a superação do racismo e a positivação da Identidade Racial Negra.

INTERLOCUTOR:

– Exatamente, a nossa existência só é plena quando acionamos o passado e esse passado não é o passado da transferência de África para o Brasil é um passado mais antigo ainda, é um passado de quando a gente estava lá na África, éramos centenas de pequenos e grandes reinos independentes, tínhamos uma economia, uma sociedade própria e isso foi quebrado pela experiência do tráfico e depois da escravidão, a nossa existência ela só pode ser plena na medida que a gente consegue mergulhar e compreender a História e encontrar onde que está a nossa História, pois o que a gente teve até aqui foi a História contada pelo branco a partir da experiência da escravidão, mas por menos que tenhamos entendido pelas discussões feitas nos últimos tempos já sabemos que a nossa História não começa aqui e não começa nos porões dos navios negreiros. Isso a gente já sabe.

T.A.M.:

10 Me permitam o jogo semântico para dizer que em resposta ao questionário a absoluta maioria das (dos) respondentes julgam de ruim a regular a forma como a escola trata das questões do Povo Negro.

Mas, eu acho assim que não era só o professor de História que deveria ficar nesse tema, outros professores também, podia divulgar, podia publicar mais, seria mil vezes melhor.

INTERLOCUTOR:

– E vocês sabem que tem uma lei que torna obrigatório o Ensino de História da África, da diáspora que é transferência dos povos de África para o Brasil, dos povos africanos e dos povos indígenas. A lei 10.639 que foi suplantada pela 11.645 que incluiu os povos indígenas. Essa lei diz que é obrigatório o Ensino de História e cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros no âmbito de todo o currículo, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, História e Artes, mas em todo o currículo. Então, Geografia, Matemática, todas as disciplinas devem incluir a História e contribuição da África, dos africanos e dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Então é uma obrigação, e olha que a legislação educacional brasileira tem pouca prescrição de conteúdo a ser dado obrigatoriamente são mais orientações. Mas, nesse caso é conteúdo que precisa ser dado. O grande desafio é encontrar uma escola que esteja aberta a fazer isso, porque não é fácil é desafiador.

A.S.B.:

*- Eu acho que só o senhor e a professora lone, que pega, fala, conversa, faz questão de explicar a gente tudo, mas **o colégio em si não**. Ontem mesmo foi que data? (20 de novembro). Fizeram o que hoje? Nada! Hoje era para chegar aqui no colégio esta arrumado, ter uma palestra.*

M.A.L.S.:

- Uma apresentação.

T.A.M.:

*– No Hérlio (outro colégio) teve **concurso de beleza negra, turbante**. Aqui não teve nada.*

J.A.B.:

*– **Uma acarajezinha** para tirar de tempo. No Colégio Polivalente se comemora isso aí professor.*

Esses educandos da EJA têm reivindicado um espaço cada vez maior para o trato da questão racial na escola e mesmo fora dela. A história e contribuição do Povo Negro tanto na sua dimensão “original”, ou seja, ligada à História do Continente Africano quanto inserido dentro da própria lógica do processo histórico de conformação do Brasil em que o negro e suas representações teve/tem um espaço a

priore, demarcado pelos estigmas, estereótipos e condição de subalternidades. Parte destas reivindicações constam na rede de significados que cada relato e seu (a) portador (a) traz/trouxe para esta roda.

A escola tem sido cada vez mais desafiada a tratar pedagogicamente de temas ligados aos preconceitos, representações, bem como as identidades dos (das) negros (as). É imperativo a nós professores e professoras pensar como temos trabalhado a questão racial na escola. Parece persistir uma crença em parte dos (as) educadores (as) que acreditam que discutir a questão racial é tarefa de militantes políticos ou de sociólogos. Tais afiliações demonstram uma incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira e no limite reforça a ideia da não competência da escola enquanto espaço de discussão do nosso complexo processo de formação humana. Segundo Gomes (2005):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como estes processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, p.149, 2005)

A professora Nilma Gomes (2005) reconhece um crescimento no número de educadores (as) que tem dado tratamento pedagógico à questão racial e para ela esse movimento tem impulsionado as escolas a pensarem estratégias de enfrentamento ao racismo e valorização da população negra na educação. Há neste movimento algo positivo, pois ao concordarmos com a necessidade de desenvolver estratégias de combate ao racismo significa ao menos admitirmos a sua existência na sociedade e, por conseguinte nas escolas brasileiras. Este é um ponto fundamental, pois rompe com a hipocrisia social que toma a frente da real situação da população negra desse país.

Tal, constatação também serve para desmascarar as ambiguidades do racismo brasileiro que tem se manifestado num intenso movimento de negação/afirmação. No Brasil o racismo é intensamente negado, sendo por vezes

apagado do discurso nacional, movimento semelhante ocorre no contexto escolar, negar essa ambiguidade não conduz a sua superação.

L.S.S.:

-Quando eu era pequena estudava a 5ª série lá no Hérlio, além de eu ser negra eu era bem magrinha e meu cabelo era mais duro, pior que agora. Tinha meninas por ser mais o porte belo, por serem mais bonitas sempre ficavam me discriminando, me colocava de lado, me falaram que eu era negra, que eu era preta, que eu era feia. Então se eu não focasse quando grande eu levaria esse trauma de infância, pois sempre fui rejeitada pela cor de minha pele e pelo meu cabelo duro.

INTERLOCUTOR:

- A nossa sociedade, como uma sociedade racista que é, ela não consegue reconhecer na diversidade algo positivo, porque a superação do preconceito, e as disparidades que esse preconceito causa, só é possível na medida que compreendemos que nosso país é formado por uma diversidade étnica e que não dá para você comparar uma pessoa que tem uma estética com outra pessoa que tem outra estética. Na verdade, nossa sociedade elevou o padrão de estética branca como sendo o padrão ideal a ser seguido, todo mundo que foge aquela regra do cabelo liso, de preferência loiro, da pele clara, do nariz afilado, de traços finos. As pessoas que fogem a isso, “elas não são belas”, pois fogem ao padrão hegemônico que é o padrão de beleza estruturado pela sociedade branca. Então, é isso que você relata, de uma sociedade que não consegue conviver com o valor da diversidade, não conseguem compreender que não dá para você comparar e valorar as estéticas, elas são diferentes e ponto. É a diferença como algo positivo e não algo para ser penalizado.

INTERLOCUTOR:

- No Brasil quando acabou a escravidão, a elite optou pela ideia da “assimilação”, a ideia do mito da “democracia racial”, ou seja, no Brasil não temos problemas raciais, vive todo mundo em perfeita harmonia.

- Nos EUA não, a segregação foi radical, marcou-se os lugares no transporte para negros e brancos, marco o lugar na igreja para negros e brancos, no bebedouro tinha o lugar dos negros e o lugar dos brancos, até certos tecidos eram proibidos de os negros usarem. Tinham os bairros de negros e os bairros de branco. Nos EUA houve o apartheid enquanto aqui fomos falsamente integrados. Por isso é

tão difícil lutar contra o preconceito racial no Brasil, primeiro porque ele nem existe, afinal muitos acham que isso é apenas coisa de nossa cabeça.

A.S.B.:

*– E as vezes o preconceito acaba com a pessoa mesmo, até quando uma coisa dá errado a gente pensa logo, **deu errado porque sou negro**. Às vezes é a pessoa mesmo que começa **a colocar o preconceito na cabeça**, então eu sempre estudei e nunca tive preconceito nenhum com colega, assim, mas já tive colegas que já teve. –Ah, eu não vou conversar com fulana porque eu sou escura e fulana não vai falar comigo.*

*– Já com **medo de sofrer preconceito**. (RSF do dia 01/11/2016).*

O racismo segue deixando seu rastro devastador, suas marcas negativas nas pessoas sejam elas de qual pertencimento étnico, porém é sempre mais duro com suas vítimas diretas.

3.1. Identidade Negra na EJA: uma construção de sentidos, contradições e ambiguidades.

Nestes escritos associo *discurso* ao uso da linguagem como formas de prática social (FAIRCLOUGH, 2001) e não meramente como uma atividade individual ou como simples reflexão das variações textuais. Assim, o discurso corresponde a um modo de ação e representação concebendo a estrutura social como condição e ao mesmo tempo como efeito da própria prática social.

Desta perspectiva, por um lado, o discurso é conformado pelas estruturas da sociedade em sua complexidade e em todos os níveis (classe, sistemas de classificação, instituições, etc.). Por outro lado, o discurso é socialmente construído e contribui para a conformação de toda a estrutura social, que direta ou indiretamente moldam e restringe os indivíduos, como aponta Fairclough (2001).

Partindo desta premissa o discurso afeta a construção das identidades sociais, bem como a posição dos sujeitos, podendo tanto favorecer a reprodução e manutenção das disparidades sociais quanto para sua efetiva superação. De fato, a análise crítica do discurso, conforme a argumentação de Fairclough (2001), pode ser

utilizada em diferentes tipos de textos, entre os quais se incluem aqueles que constituem o foco da pesquisa educacional, tais como documentos de política curricular, entrevistas com sujeitos, discursos acerca dos significados de práticas pedagógicas, e tantos outros.

As identidades dos estudantes, assim como as relações entre eles e os demais entes da comunidade escolar dependem substancialmente da consistência e durabilidade dos padrões dos discursos no interior das relações para sua reprodução, porém apresenta possibilidade de mudanças orientadas pelos discursos, ou seja, nas falas da sala de aula, dos corredores, no pátio ou mesmo no âmbito dos debates educacionais. Tal movimento põe as práticas discursivas no campo das ideologias na medida em que incorporam significados que compõem, seja para manter ou para reestruturar as relações de poder, na medida em que os sujeitos dos discursos combinam seus códigos e elementos de modo inovador, produz mudanças na ordem do discurso e colabora para a desarticulação das ordens já existentes, forjando uma nova ordem.

As concepções de identidade racial dos jovens e adultos negros apresenta uma visão moderna que se combina, de modo nem sempre sólido, com aspectos de uma concepção pós-moderna. Parece haver uma tensão posta entre os distintos aspectos das duas perspectivas. De um lado a identidade é vista como processo, construção individual – que envolve caminhos e percursos preparados pela escola – com adoção de valores e práticas previamente definidas. O caráter processual da identidade, típico de uma concepção pós-moderna, é visivelmente aceito. Por outro lado, associada a concepção de identidade como processo, encontra-se, dimensionado a identidade centrada e unificadora, bem própria de um enfoque moderno.

Portanto, ao analisarmos as falas dos sujeitos da EJA, bem como suas concepções sobre a Identidade negra no ambiente escolar atentaremos, sobretudo, para os processos de positivação e/ou negação/negociação das Identidades Negras. Mobilizaremos nossos olhares em direção destas e de outras questões circunscritas nas falas dos sujeitos, suas ambiguidades e nas contradições presentes na sociedade, nos discursos na cultura escolar.

É importante destacar que, embora negritude e/ou identidade negra estejam imbricadas com a questão da cor da pele e muitas vezes suas leituras recaírem num substrato aparentemente biológico. Eles – identidade negra e cor da pele – colocam

em diálogo algo tão mais profundo, que perpassa a história de África e da diáspora tornando-se num ponto de intersecção entre as vítimas de uma das maiores empreitadas de desumanização de seres humanos a que se tem notícias na história. Portanto, os embates contra o racismo e as disparidades raciais, assim como a afirmação da negritude, são processos fundamentalmente complexos que precisam contar a persistência e contundência de seus combatentes.

Para a maioria dos (das) estudantes são as características físicas, fenotípicas que definem primordialmente a Identidade Negra. Essas características aparecem nas falas quase como uma obviedade, como algo dado *a priori*. São muitas vezes em torno destas concepções que são orientadas parte da construção da Identidade Racial Negra.

INTERLOCUTOR:

A partir de quais elementos vocês se consideram afrodescendentes? Quais elementos vocês acionam? O que vocês levam em consideração para ser afrodescendentes?

M.C.A.A.:

-A cor da pele!

A.S.B.:

-O tom de cabelo!

M.C.A.A.:

-O jeito!

J.A.B.:

*-Esse **cabelo ruim** né professor?*

*-Os **olhos vermelhos!** (RSF do dia 01/11/2016)*

Dizemos parte pois, os fatores ligados às heranças históricas, parecem ocupar também lugar significativo na construção da identidade racial, parece haver entre esses (as) mesmos (as) jovens e adultos uma tácita compreensão de que a negritude pode ser reclamada e ganhar sua dimensão e significância a partir do fator histórico (MUNANGA, 2009). Novamente impomos as palavras de L.S.S. como forma de esclarecer melhor o que estamos a tentar dizer:

INTERLOCUTOR:

-O que é ser negro para você?

L.S.S.:

-Posso falar....

-Ser negro para mim é **carregar as experiências do meu antepassado, o sofrimento, as riquezas da história** e também as dificuldades que eles passam porque, por mais que tenha passado o tempo nós continuamos sofrendo os mesmos ataques que sofremos anteriormente, em tempos atrás, então ser negro para mim é isso.

J.A.B.:

-Negro é ser negro né professor, se negro é negro, é daquele jeito. (RSF do dia 01/11/2016)

Assumimos a contradição e a ambiguidade como espaço fundante das reflexões aqui postas, e é dessa premissa que parte o esforço de colocar lado a lado as posições de dois indivíduos que estando no mesmo estágio de escolarização, ao serem interpelados acerca do que é ser negro. Refletem similaridades e revelam as contradições em suas falas. Falamos antes do caráter de obviedade sobre o ser negro estar fundamentado na cor da pele como insiste J.A.B., um jovem negro, desses da periferia cujas noções sobre sua própria identidade histórica, vem sendo forjada antes e fora da escola, é desse lugar que a obviedade ganha significância. Como não compreender como “escureza” quando ele me diz: *negro é ser negro né professor? Se negro é negro, é daquele jeito!* A fala de J.A.B. nos informa: querem saber o que é ser negro? Olhem para mim!

O corpo porta em si a marca da vida social, expressa-o a preocupação de toda sociedade em fazer imprimir nele, fisicamente, determinadas transformações que escolhe de um repertório cujos limites virtuais não se podem definir. Se considerarmos todas as modelações que sofre, constataremos que o corpo é pouco mais que uma massa de modelagem à qual a sociedade imprime formas segundo suas próprias disposições: formas nas quais a sociedade projeta a fisionomia do seu próprio espírito (RODRIGUES, p.62, 1979).

Toda pele preta carrega um corpo. O corpo negro desde sempre foi objetificado. Seja o homem negro ou a mulher negra, todos nós temos nossos corpos marcados pela violência do racismo e não diferente, também a objetificação dos nossos corpos tem ganhado proporções assustadoras. Nossos corpos, nossa cor, e nosso cabelo, são marcadores de diferença usados pelo sistema racista de modo a nos tirar a humanidade.

Ainda nas ambiguidades, a fala de L.S.S. revela um tensionamento entre a consciência histórica¹¹ de um passado que lhe causa orgulho em ser negra, mas revela igualmente como essa condição tem sido ainda em tempos presentes, sinônimo de sofrimento. O que é notório na fala dos dois interlocutores é uma nítida compreensão de uma condição que os une. Munanga (2009) afirma que “o processo de construção da identidade nasce na tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros” ’ (MUNANGA, p.11, 2009) e que o grau de consciência não é idêntico para todos os negros em função dos contextos sociais diferenciados em que cada um vive.

A configuração da identidade negra tem sido para esses jovens e adultos da educação popular também, uma instância de denúncia da condição de marginalidade que lhes são diariamente impostas. Condição que dificulta acessar as esferas de poder ou mesmo os postos de trabalho. Para esses sujeitos, a dificuldade de acesso ao emprego é um dos mecanismos mais cruéis impostos pelo racismo, não há para eles forma pior de desvalorização, sendo expressa e reiteradamente uma das marcas mais dolorosas de negatização/punição de suas identidades na sociedade.

INTERLOCUTOR:

- Em sendo negro, vocês se sentem bem e valorizados no ambiente escolar?

L.S.S.:

-No ambiente escolar sim!

INTERLOCUTOR:

- E na sociedade?

L.S.S.:

-Na sociedade não!

J.A.B.:

-Discriminação até umas horas.

L.S.S.:

-Discriminações... falta de oportunidade!

11 O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que liga ao seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e mais sólida para o povo. (MUNANGA, p.12, 2009)

-Então assim, se você está numa fila de **emprego** eles não deixariam de **dar a vaga a uma pessoa branca de pele clara para dar a um negro**, então são poucas oportunidades que o negro tem. (RSF do dia 01/11/2016)

A.S.B.:

- O **branco sempre arruma os melhores empregos**, é sempre bem tratado, se você entra no shopping o segurança já fica de olho, se você entra no mercado é a mesma coisa, já o branco não é. Se o branco entrar no supermercado com qualquer roupa é bem tratado como filhinho de papai e mamãe, se o negro entrar com qualquer roupa de qualquer forma é ladrão. (RSF do dia 30/01/2016)

A essa altura, a contradição que nos é posta revela que muito embora se parta das questões biológicas/fenotípicas, sem a consciência ideológica e política - as características fenotípicas - não seriam suficientes para desencadear o processo de formação da identidade. Assim a clássica pergunta - *Afinal, o que é ser negro?* - Coloca em cheque na atualidade a dificuldade de definir a identidade com base no único critério, racial. Como sabemos, o conceito de identidade recobre uma realidade complexa, englobando fatores históricos, linguísticos, psicológicos, culturais, políticos-ideológicos e raciais. (MUNANGA, p.12-15, 2009).

Frente aos desafios impostos para a sobrevivência social e cultural do negro, numa sociedade que se organiza em torno da racialização da economia, do mercado de trabalho, da cultura e da própria estética, que aliás tem sido um importante espaço de demarcação e positivação das diferenças, não falamos em processo facilitado, pelo contrário o processo de aceitação e posterior positivação das características estéticas tem sido uma frente de batalha na autoafirmação e vem sendo pedagogicamente ensinado aos descendentes como arma fundamental de combate a subalternização e o racismo que age de forma “descarada” em todos os espaços e níveis da experiência social.

J.A.B.:

- Esse negócio de cabelo não era nem para exigir nada, cada um tem o seu.

A.S.S.:

- Também acho, **meu filho tem o cabelo blackão**. (sic)

C.B.S.:

-O cabelo do **meu filho e grandão e trançado também**. Ele já sofreu preconceito no colégio, tu lembra (Se reportando a A.S.S.) que **a diretora fez a reunião para cortar o cabelo?**

A.S.S.:

- Mas, ela falou para cortar assim **em relação que está tendo muito piolho.**

C.B.S.:

- Mas que nada, isso é falta de higiene do povo, **meu filho nunca pegou piolho não.**

T.A.M.:

- Mais acho assim, que ela **vai juntando uma coisa com a outra ela vai chutando** (inventando) assim para cortar também. (RSF do dia 21/11/2016)

As estratégias de afirmação da negritude não são dadas ou lineares, pelo contrário são complexas e se efetivam na concretude da contrarreação e no enfrentamento ao racismo. Tão pouco, as verdades acerca do que caracterizaria a condição negra se valem de padrões fixos, imóveis. Há um avanço no reconhecimento de que a experiência social concreta nos permita ser negro, sendo como quisermos ser. Há algo de emancipador nesta observação, pois se antes era dada – fora para dentro - qual a forma de ser negro, hoje já são reconhecidas como possível outras formas de ser negro.

INTERLOCUTOR:

- Uma mulher negra ao alisar seu cabelo está negando sua identidade racial?

L.S.SA.:

- Ela tem que fazer o que se sente bem.

M.A.L.S.:

- Antigamente a **moda era chapinha**, a moda era só prancha **agora é o black.**

L.S.SA.:

- E também, muitas vezes **a mulher quer ir num casamento e não está se sentindo bem com o modo que o cabelo está e quer dar uma relaxada, mudar o visual.**

A.S.S.:

- Se ela passasse a chapinha e saísse a cor da pele!

C.B.S.:

- Mais vão dizer: olha para esse nego preto com cabelo liso.

L.S.SA.:

- Tem **gente que acha que negro combina com cabelo duro e não com cabelo liso.** (RSF do dia 30/11/2016)

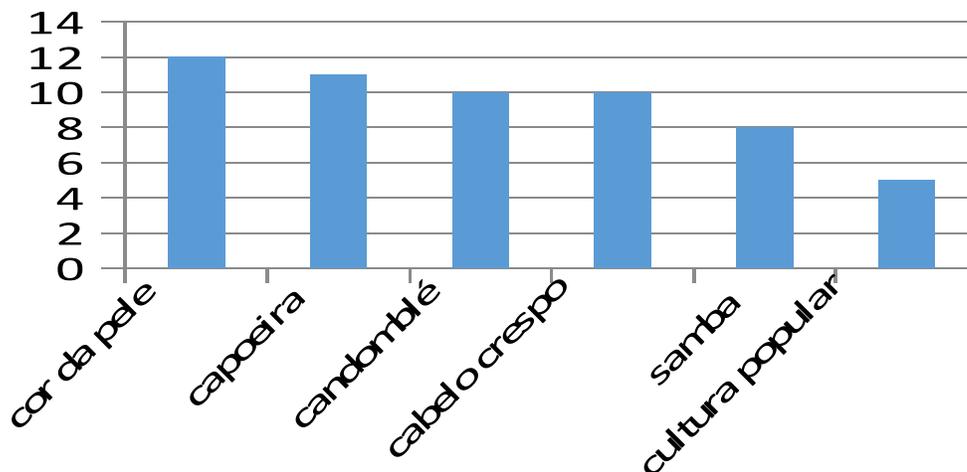
São variados os elementos acionados pelos jovens e adultos quando são provocados a identificarem-se enquanto negros (as). Para eles (as) ser negro (a) tem ou não uma forma própria de ser, de se vestir. São capazes de identificar nas religiosidades de matrizes africanas, algo que remonta a uma negritude, entretanto, os dados revelaram que o candomblé é um dos elementos menos reclamados na construção da identidade racial desses homens e mulheres. Das (os) respondentes aos questionários, ao serem inqueridos sobre a sua religião¹², apenas 15% declararam-se candomblecista, enquanto a proporção de evangélicos por exemplo, atingiram o percentual de 31% contra 46% dos que se afirmam sem qualquer religião.

A predominância de uma única matriz religiosa em educação nas escolas, ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, tem contribuído para uma fragmentação da fé que a criança traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande da sua religião de origem. (SILVA, p.29, 2005)

A seguir, observaremos um gráfico que reflete as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre os principais elementos que se relacionam com a identidade negra. A metodologia empregada consistiu em apresentar um cardápio com alguns elementos/símbolos supostamente ligados a negritude para que escolhessem, vejamos os resultados:

12 Ver Gráfico no anexo F, p.114 (Gráfico sobre Religião)

Figura 2 - . Gráfico com os elementos supostamente ligados a Identidade Racial Negra¹³



É possível aferir a presença dos elementos fenotípicos e culturais, como os que fundamentalmente constituem para esses (as) jovens e adultos a Identidade negra. A cor da pele, aparece como principal elemento que lhes permite auto identificar-se enquanto negros, seguido da capoeira, que por via de regra são lhes apresentado inclusive pela cultura escolar dentro de um recorte artístico-cultural, geralmente em apresentações folclóricas ou nas celebrações do 20 de novembro, totalmente descontextualizado da sua historicidade e de uma apreensão crítico-emancipatória. Em terceiro, aparece o candomblé que, embora admitam ser um elemento constitutivo da negritude, encontra resistência por entre eles próprios enquanto crença religiosa, sendo um alvo de constantes recusas inclusive nas tentativas pedagógicas de tratar o tema.

Em certa oportunidade durante o ano letivo de 2016, fizemos em sala de aula uma sessão de cinema para ver o filme *Besouro* (2009)¹⁴ do diretor João Daniel Tikhomiroff. Algumas das reações foram absolutamente espantosas, inclusive com a

¹³ A lista completa do cardápio disponível para escala que aparece no gráfico a partir das respostas dadas pelas (as) informantes. Entre parenteses consta a quantidade de vezes que o item foi escolhido: (12) Cor da pele (11) Capoeira (10) Candomblé (10) Cabelo Crespo (08) Samba (05) Cultura Popular (03) Beleza (01) Inteligência (00) Cabelo Liso (00) Tecnologia (00) Cultura de Elite.

¹⁴ Bahia, década de 20. No interior os negros continuavam sendo tratados como escravos, apesar da abolição da escravatura ter ocorrido décadas antes. Entre eles está Manoel (Aílton Carmo), que quando criança foi apresentado à capoeira pelo Mestre Alípio (Macalé). O tutor tentou ensiná-lo não apenas os golpes da capoeira, mas também as virtudes da concentração e da justiça. A escolha pelo nome *Besouro* foi devido à identificação que Manuel teve com o inseto, que segundo suas características não deveria voar. Ao crescer *Besouro* recebe a função de defender seu povo, combatendo a opressão e o preconceito existentes.

recusa de alguns alunos (as) em permanecer em sala, na medida em que a poética do filme apresentava a criação do mundo através da mitologia dos orixás africanos. O esforço foi no sentido de lhes apresentar a confecção de um herói negro partindo de outras representações que não a do cinema norte-americano e seus heróis brancos.

Ainda mais revelador que as afiliações são as recusas. A *beleza* por exemplo, aparece no final da lista, parece muito forte e bem elaborada a construção do racismo que afirma a não existência de beleza entre as pessoas de cor. Mais emblemático ainda, foi o exemplo da *tecnologia* e da *inteligência* que no bojo das reflexões parte da elaboração de uma sentença que é reiterada cotidianamente, sentença que procura apresentar a inaptidão dos homens e mulheres negras para produção de conhecimento e da tecnologia.

É na encruzilhada de contradições e ambiguidades que são elaboradas e reelaboradas as noções de negritude no ambiente escolar. Construção que ainda ocorre sobre a reprodução de inúmeros estereótipos que impõe ao jovem negro persistentemente a condição de subalternidade nos postos de emprego, na representação pelas mídias, nos espaços de poder e mesmo no ambiente escolar, na medida em que ainda não são percebidos esforços sistemáticos e contundentes para a superação desta realidade ora descrita, essa foi uma das *revelações* da heurística de coleta dos dados.

No âmbito da cultura, é avançada a compreensão das marcas e mãos negras na elaboração do genuinamente nacional. Eles apresentam a compreensão, por exemplo, de quão fundamental é a contribuição negra para a musicalidade do Brasil, sendo possível inclusive identificar detalhadamente elementos desta contribuição. O lugar da cultura é provavelmente o que traz maior clareza acerca da contribuição negra sendo, portanto, parte constitutiva da Identidade própria do grupo. As palavras de JHONATAS que segue sustentam bem esta noção.

INTERLOCUTOR:

- No vídeo a gente consegue identificar algo que esteja relacionado a Identidade Negra? (Videoclipe da canção: Canto Para Oxum -Oro Mi Maió de Bantos Iguape)

J.A.B.:

– Sim, **a música** e os **tambores**, os **atabaques**.

INTERLOCUTOR:

-Imaginem a nossa música sem a musicalidade negra!

-Não dá nem para imaginar.

-Imaginem o samba de roda cantado à ópera!

J.A.B.:

– la ser chato professor! Deus é mais, ia ser ruim! E a pizadinha! (Um tipo de música/dança muito ouvida nos bares das periferias e bairros populares de Conceição da Feira)

– Imagine cantando feito ópera, sem batuque, sem nada!

– Só o povo gritando. (RSF do dia 01/11/2016)

O grande problema da apreensão da cultura como elemento constitutivo da Identidade negra, reside no fato dela quase sempre ser apresentada dentro de uma perspectiva folclórica, carregada de equívocos conceituais, sendo um importante espaço de manutenção, de visões distorcidas sobre o negro e sua cultura. Percebam como isso fica acentuado na breve reflexão elaborada por A.S.B. ao ser interpelada sobre a valorização da cultura e identidade negra no ambiente escolar. *Sim professor teve a comemoração do folclore, teve bumba-meu-boi, teve roda de samba...* (RSF do dia 01/11/2016)

O professor Munanga (2009), vê com preocupação a construção da identidade negra com base numa cultura já expropriada, cujos símbolos compõe o que chamamos de cultura nacional. Munanga acredita que o mais importante é a tomada de consciência histórica da resistência cultural e da importância de participação na cultura brasileira, devendo esta dimensão ser perseguida na busca de uma identidade negra. Vemos com razão a preocupação do professor ao confrontarmos ao discurso da jovem negra L.S.SA. .

INTERLOCUTOR:

*- Quando falamos de **identidade e cultura negra** o que é que nos vem à cabeça?*

*- Quais são as **imagens, palavras, noções**, o que é que vem à cabeça?*

L.S.SA. :

*- **Identidade é a cor da pele que identifica e cultura é tipo samba, porque a única coisa que o povo diz que o negro sabe, é jogar capoeira, sambar, cantar é esses negócios**, pois, é **muito difícil** você ouvir dizer que um **negro foi para uma faculdade** que é cantor de uma banda boa é muito difícil você ver isso. Eu*

acho que o que identifica o negro é a capoeira e o samba de roda. (RSF do dia 30/11/2016)

Mas, centrar a busca da identidade negra na atualidade numa dita cultura negra é problemático, pois no nível da concretude – do vivido - outros segmentos étnicos da população nacional poderiam lançar mão da mesma cultura. Sendo que não existe qualquer garantia de exclusividade de uso de símbolos culturais, pelo simples fato que não existem nem brancos, nem negros vivendo separadamente uma cultura dita branca ou negra.

Aqui os sangues se misturam, os deuses se tocam, e as cercas das identidades culturais vacilam. Acrescenta-se-á o perigo da manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante quanto a retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial. (MUNANGA, p.18, 2009)

3.2. A cor e o cabelo na construção da Negritude

A professora Nilma Lino Gomes no artigo *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* - um desdobramento da Tese de Doutorado - debruçou-se no debate sobre o cabelo de homens e mulheres negras, considerando-o dentro do contexto das relações raciais que se desenvolvendo na sociedade brasileira. Tomaremos emprestado parte da sua argumentação, especialmente na medida que propõem pensar a relação existente entre a dupla cor/cabelo e a tencionada construção da identidade racial, especialmente das mulheres negras.

Neste sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio de uma comunidade negra: a beleza negra. Por isso não pode ser considerada simplesmente como um dado biológico. (GOMES, p.2, 2002)

Durante as Rodas de Saberes e Formação ou mesmo ao longo do ano letivo, nas aulas, nos diversos espaços construídos de colocação da pauta racial, o cabelo apresentou-se como elemento que salta aos olhos, uma vez que é constantemente

tomado pelos homens e mulheres negras como espaço de redimensionamento da sua própria negritude. Para além das características físicas/morfológicas do cabelo, é possível pensá-lo dentro do contexto das tensões sob as quais se dá a construção da negritude na sociedade e na escola de modo especial.

Para essas (es) jovens e adultos falar de cabelo e do corpo é, inevitavelmente, aproximá-los das discussões sobre identidade negra, pensadas como processo que se dá não apenas com o olhar do negro sobre si próprio e seu corpo, mas também, com a forma como este indivíduo se relaciona com o olhar do outro sobre si e seu corpo. Essa relação tensa e conflituosa é revelada na fala de L.S.SA., ao reconhecer as especificidades do cabelo afro ao mesmo instante que não reconhece qualquer problema de ordem de afiliação indenitária ao alisar o cabelo, afinal *a mulher quer ir num casamento e **não está se sentindo bem com o modo que o cabelo está e quer dar uma relaxada, mudar o visual.*** Qual problema há nisso? Parece indagar a jovem.

De modo emblemático, os trechos dos diálogos travados nas RSF mostram parte das ambiguidades e tensões nas quais se tecem a construção, sempre provisória das noções de negritude. Percebam como as falas revelam com “escureza” o reconhecimento do cabelo, portanto, do corpo negro como um importante símbolo identitário, reconhecimento que não inviabiliza as negociações, a concessão a padrões estéticos embranquecedores e mesmo a reprodução de estereótipos.

J.A.B.:

-Esse **cabelo ruim**, né professor?

L.S.SA. :

-Tranças no cabelo

-O **modo de arrumar o cabelo** (sobre o que os identifica enquanto negra)

A.S.S.:

-O *Black mesmo.* (RSF do dia 01/11/2016)

C.B.S.:

- *Tem determinados empregos, que se um homem tiver o **cabelo liso** ele vai pegar uma “xuxinha” prende e vai fazer a entrevista, agora se for o **cabelo duro** ele nem faz a entrevista. Ah, vem outro dia! Aí no outro dia ele já percebeu que foi por causa do cabelo dele, vai lá e corta.* (RSF do dia 30/11/2016)

O racismo no Brasil, tornou o corpo e o cabelo negro uma espécie de expressão do conflito racial vivenciado por/entre negros e brancos na sociedade. “É um conflito coletivo do qual todos participamos”. (GOMES, p.3, 2002). Ao considerarmos a formação histórica do racismo *à moda da casa*, o que se tem é a colocação do segmento étnico-racial negro, relegado ao lado subalterno, inferior do pólo. O lado daqueles que sofre diariamente pelo processo de dominação, política, cultural e econômica.

L.S.S.:

-Tinha meninas por ser mais o porte belo, por serem mais bonitas sempre ficavam me discriminando, me colocava de lado, me falaram que eu era negra, que eu era preta, que eu era feia. Então se eu não focasse quando grande, eu levaria esse trauma de infância, pois sempre fui rejeitada pela cor de minha pele e pelo meu cabelo duro. (RSF do dia 01/11/2016)

INTERLOCUTOR:

-A população afrodescendente, viveu tendo sua grandeza inferiorizada pela sociedade dominante e uma das formas de tentar reconstruir essa autoestima destruída pelo racismo no Brasil se deu a partir da valorização do cabelo, principalmente para a mulher. A mulher negra tem um tipo de cabelo que o padrão de beleza da sociedade racista diz que é um cabelo feio, que é um cabelo ruim, que

O cabelo crespo visto como “ruim” e ao mesmo tempo sendo um ícone da identidade negra, evidencia a violência do racismo e das desigualdades que incide sobre o povo de cor, revelando ainda como essas questões tencionam o campo da construção da identidade negra. “Estamos, portanto, na zona de tensões. É dela que emerge um padrão de beleza corporal ideal. No Brasil, esse ideal de beleza é braço, mas real é negro e mestiço”. (GOMES, p.3, 2002)

A forma como o imaginário social brasileiro articula, a cor da pele e cabelo é, sobretudo revelador dos tipos de relações raciais aqui desenvolvidas. Assim, compreender os significados e sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender nuances do sistema de classificação racial que é corpóreo, estético e cromático (obedece a uma escala de gradação cromática) como afirma Gomes (2002). Esta percepção aparece com bastante força no discurso dos informantes.

INTERLOCUTOR:

- E o que é que caracteriza negativamente? Ou seja, o que é que coloca a imagem do negro lá em baixo?

L.S.S.:

- O preconceito.

L.S.SA:

- Já **basta a cor mesmo, só a cor já diz tudo.**

C.B.S.:

- *Aí o povo fala só podia ser negro. Aí professor um exemplo, se for um juiz negro e condenar um branco vão dizer só podia ser um juiz preto mesmo. Aí se for um juiz branco condenando um preto ele fala o que? O **negro é o ladrão**, é o **bandido** é considerado o **culpado**, mesmo se ele for inocente. **Se o branco correr ele está fazendo academia na rua**, se for o **negro** é porque **acabou de roubar ali.***
(RSF do dia 30/11/2016)

Ao tratar da estética negra entramos num campo diverso e profundo, alcançando a dimensão simbólica que atravessa vários contextos participes dos processos de (re) construção e (re) significação do corpo negro, frente as estratégias de enfrentamento ao racismo. “O corpo humano é o primeiro motivo de estética, de beleza, possuidor de um elemento maleável (...), possibilita diferentes recortes (...): o cabelo. Por isso, corpo e cabelo, no plano da cultura, puderam ser transformados em emblemas étnicos”. (GOMES, p.9, 2002)

3.3. O negro contra o negro? A violência do Racismo

As representações construídas acerca da população de cor nos mais variados meios de comunicação, ou mesmo nos materiais pedagógicos ainda se dão sob formas estereotipadas e caricatural, como sujeitos despossuídos de humanidade e destituídos da condição de cidadania. Revelando a condição de subordinação sociocultural, persistente ao se tratar das culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Silva (2005) considera que “no livro didático a humanidade e cidadania, na maioria das vezes, são representados pelo homem branco e de classe média. A

mulher o negro e os povos indígenas (...)são descritos pela cor ou pelo gênero”. (SILVA, 2005, p.21). Essa apreensão sobre essas e outras representações presentes na sociedade e na escola que colaboram para a manutenção do *status* de inferioridade do homem e da mulher negra são percebidos pelos jovens e adultos da educação popular sendo inclusive alvo de constante insatisfação.

Em uma das RSF expomos algumas imagens presentes no imaginário coletivo e que fora difundida pela tradição dos livros didáticos. Entre elas o famoso quadro de João Baptiste Debret – *O regresso de um proprietário*. Notem o incomodo revelado pelos (as) estudantes ao se deparar com a imagem que revela a forma e os elementos que ainda hoje são acionados pela sociedade ao elaborar suas representações sobre este segmento social.

INTERLOCUTOR:

- *Essa imagem?*

L.S.S.:

- *Já vi em um quadro.*

T.N.A.:

- *Desde a 5ª série no livro de História.*

INTERLOCUTOR:

- *Essa imagem é de Debret. E como vocês podem ver, qual cena ela retrata?*

D.S.Q.:

- *O **Escravo** dando boa vida ao patrão.*

E.P.A.:

- *É tipo assim, **sempre os negros sendo rebaixado em tudo, sempre!** Tipo aquela foto que passou aí agora, aí **uma negra daquele jeito, sem roupa, sem traje, sem nada, raramente um branco vai querer fazer um negócio daquele. Ele já olha e diz assim: isso aí é coisa e negro mesmo. Aí o branco vê uma coisa dessas diz que negro nasceu para ser escravo mesmo e pronto.** (RSF do dia 21/11/2016)*

Vejam com efeito na fala do jovem negro E.P.A. o quanto que a manutenção deste padrão de representação se constituem em elemento que causa auto rejeição em relação a si, enquanto, sujeitos negros bem como uma espécie de alienação em relação à sua própria história. A invisibilidade dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus

valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Dentre as imagens as quais o negro esteve e estão ainda hoje relacionados, destaca-se a representação do escravo, como se esta fosse a única condição de existência deste indivíduo. O depoimento de E.P.A. traz a luz, também o incomodo com a forma problemática como os diversos meios de comunicação representam a mulher negra que aparece como um produto da genuína experiência étnica brasileira.

INTERLOCUTOR:

- *Essa imagem vocês já viram?*

J.A.B.:

- **Globeleza**, quantas vezes eu já vi essa mulher.

J.C.S.R.:

- *No mês que vem ela começa a passar direto na TV.*

INTERLOCUTOR:

- *Vocês acham a globeleza uma representação positiva da população negra?*

T.A.M.:

- **Não** porque **ela está praticamente nua.**

INTERLOCUTOR:

- *Essa é uma representação extremamente negativa, elas são consideradas mulatas. Um termo pejorativo, usado para denominar o que seria a fusão, a síntese da junção entre um negro e um branco, seria a figura do mulato em referência a mula, um animal infértil, porque mula? Para ser bem depreciativo. A junção entre um jumento e uma égua dá-se a mula que é um animal que não tem capacidade de reproduzir. É dessa referência que parte o termo mulata que só é empregado para mulheres negras. (RSF do dia 21/11/2016)*

As falas denunciam a manutenção das representações sexualizadas elaboradas em torno do negro, especialmente da mulher negra. Tal permanência, tem sido apreendido pelos (as) estudantes como impedimento da sua afirmação sócio histórica.

Sendo assim, aferimos que os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem em grande parte, à auto rejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura

dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização.

J.A.B.:

- **Muitos negros não pensam na consequência do trabalho**, trabalha mesmo pelo dinheiro, pela fama, fala ah! Eu vou ficar rico, eu vou, mas não sabem que aí **está sendo humilhado**.

E.P.A.:

- É isso mesmo aí.

L.S.S.:

- É verdade.

M.C.A.A.:

- Mas a precisão obriga o ladrão.

INTERLOCUTOR:

- Me permitam um comentário. Nossa discussão está sempre caindo no lugar da precisão. Mas, será que **esse lugar da precisão sempre inferiorizado**, já não é fruto dessa **sociedade que demarca lugares inferiores para a população negra**? Será que se a população negra tivesse oportunidade de estar na televisão fazendo outras coisas se não mostrando o corpo, não estariam fazendo? Será que abrem portas para eles em outras oportunidades?

L.S.S.:

- É ... o **negro também não se dá o valor**. Se um branco achar um convite vai se submeter a isso professor? Não vai, só que **os negros não se põem no seu lugar**. Acham a primeira oportunidade e agarram com unhas e dentes

E.P.A.:

- **O racismo vem primeiramente do negro**, não é do branco não.

- Tipo assim, por exemplo, eu sou seu amigo, você é meu amigo, o professor é branco, aí eu converso com você normalmente todo dia aí chega o professor branco eu começo a puxar o saco dele. Ai você "pow velho" a gente das antigas e você está puxando o saco do cara agora. Aí o professor vai e fala: cala a boca preto aí ele vai e fala é isso mesmo, você é preto! E ele mesmo sendo preto. **O racismo vem do próprio preto**. Todas as imagens que mostra aí é só para rebaixar mais ainda. **Isso aí, tinha é que queimar essas fotos**, tinha que botar é era os brancos carregando os negros. (RSF do dia 30/11/2016)

Para além da percepção sobre a manutenção das representações caricaturais elaboradas em relação ao negro, a indignação de E.P.A. e L.S.S., expressam uma outra questão presente em todos os debates sobre a questão racial brasileira, o suposto racismo do negro contra o próprio negro. Obviamente, esta é uma problemática que só pode ser compreendida frente ao conceito marxista de ideologia entendido por Marilena Chauí no livro *O que é Ideologia?* (1994)

Chauí (1994) diz que “a ideologia é ... um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta”. Para Chauí, a ideologia dominante tem o papel de nos cegar e nos impossibilita de vermos a sociedade como ela é, composta de relações de dominação e de exploração de uma classe sobre outra, ou se quisermos, de uma raça sobre a outra, se considerarmos que os membros da classe dominante são brancos, no caso brasileiro.

Inúmeras formas de o negro odiar sua cor são veiculadas habilmente, e de maneira absolutamente dissimulada. A massificação de representações caricaturais e estereotipadas são como recalcores da identidade étnico-racial, a auto rejeição e a rejeição ao outro, seu igual, são apontados pela sociedade como “racismo do negro”. Nesses casos a vítima do racismo torna-se o réu, o executor e o autor da trama sai isento e acusador. Afirma Silva (2005).

Essa é provavelmente a face mais cruel do racismo, aquela que põe o negro contra o próprio negro, sem que eles tenham consciência de que estão sendo usados como instrumento de dominação. Como exigir que um indivíduo negro, que tem poucos valores positivos no seu ambiente escolar – na verdade aprende a ser branca, do ponto de vista cultural, embora de pele negra – valorize a sua cor, a sua história?

Assim, sem uma análise profunda é comum que alguns compreendam o problema como se fosse do indivíduo. Ou seja, o negro não gosta do negro, simplesmente. Não se leva em conta o modelo de dominação, que educa todos como brancos.

A falta de representatividade nos vários espaços da convivência social, é outro fator destacado nas falas dos jovens e adultos como elemento que remontam para as noções de negação da identidade negra dentro e fora do ambiente escolar.

J.A.B.:

- **Advogado negro também é bem difícil, não é professor? Universidade para você vê um negro era raridade.**

INTERLOCUTOR:

- Durante muito tempo, o sistema de ensino no Brasil limitava o acesso da população negra. Isso causou um efeito devastador, pois **o menino vai no consultório e não encontra médicos negros, a menina liga a TV e a apresentadora é Xuxa, Angélica, Eliana e Adriane Galisteu, todas loiras. A menina ganha uma boneca no dia das crianças, a boneca é loira, como que a criança vai achar legal ser negra? Se não tem uma referência.**

J.A.B.:

- **Começa já nas novelas mesmo, que você vê as faxineiras são todas negras. Fica aí brincando!**

L.S.S.:

- *As empregadas são todas negras.* (RSF do dia 21/11/2016)

A TV existe no Brasil desde os anos 1950, apesar disso os negros ainda são coadjuvantes quando falamos em telenovelas, séries, propagandas, programas de entretenimento, entre outros produtos da TV. Até hoje, todas as apresentadoras de programas infantis são louras de olhos azuis.

Como destacado por J.A.B. no caso das novelas, boa parte dos personagens negros aparecem em papéis que reforçam estereótipos tradicionais como o negro que gosta de samba, mora na favela ou em bairros periféricos, atua num núcleo violento ou onde há criminalidade, ou ocupa cargos como porteiros, motoristas, secretários ou empregadas domésticas. Muito raramente associa-se um negro com algum papel de destaque ou protagonista. E quando o fazem ainda assim reforçam antigos estereótipos.

INTERLOCUTOR:

- *E vocês já viram como são as famílias negras nas novelas? Nunca está completa. Sempre a mãe é empregada doméstica e o pai está preso ou é traficante. Ou o pai fez, mas não criou. Ou então nem falam nada só mostram a mãe criando, como se fosse filho de chocadeira. Agora olhem como são as famílias brancas, tudo bonitinho no lugar.*

J.A.B.:

- **Só em malhação que tem uma negra como atriz principal. Joana, aquela menina é linda demais.**

INTERLOCUTOR:

- *Agora vamos ver como colocaram essa menina para ser a atriz principal.*

J.A.B.:

- ***Ela está sofrendo muito. Ela é atriz principal de malhação, mas, o pai dela já morreu. Ela sofre, a vida dela é uma tragédia. Deus é mais!***

INTERLOCUTOR:

- *Eu lembro bem a primeira novela da Rede Globo que teve uma protagonista negra. Foi “Da cor do Pecado”. Então nesta novela, qual é a cor do pecado?*

TODOS:

- *Preta.*

L.S.S.:

- *Eu fico impressionado como os negros aceitam fazer esses papéis. (RSF do dia 21/11/2016)*

Essa constatação da invisibilidade que a TV brasileira impõe aos negros se torna mais grave na medida em que a admitimos como principal veículo de comunicação de massa do Brasil, a falta de representatividade do negro influencia ativamente na negação da identidade desta população e na forma como ela é vista pelos demais.

Ao serem questionado sobre a existência do racismo no Brasil e de como identificar este racismo, foram identificados como espaços especialmente de negação da identidade negra.

INTERLOCUTOR:

- *O Brasil é um país racista? É fácil identificar isso?*

M.A.:

- ***Pela novela.***

A.S.S.:

- ***Na política também, pois dificilmente você vê um negro na política.***

M.A.L.S.:

- ***A faculdade, a principal é a faculdade mesmo!*** (RSF do dia 21/11/2016)

São notórios os efeitos da falta de representatividade negra em vários espaços e ocupações sociais. Com efeito essa falta dos negros ocupando os espaços de poder e representação tem reverberações absolutamente nocivas na empreitada de construção afirmativa da identidade do negro no Brasil. As escolas avançaram pouco na recorrência a referenciais negros, – existem muitos – isso faz

com que os alunos desconheçam, por exemplo, importantes intelectuais negros que poderiam subsidiar e instrumentalizá-los na tarefa cotidiana de combate ao racismo.

INTERLOCUTOR:

- *Vocês conhecem alguma dessas pessoas aqui?* (Nilma Lino Gomes, Milton Santos e Kabengele Munanga)

E.P.A.:

- *Tenho lembrança desse rapaz aqui, mas não lembro de onde.* (Milton Santos)

- *Essa mulher é conhecida* (Nilma Lino Gomes)

INTERLOCUTOR:

- *Conhecem mais algum?*

- *Fora esses que estão aí, vocês conhecem algum intelectual negro, alguém que escreve livro, que escreve tese, que escreve sobre assuntos importantes da sociedade, que seja negro e que vocês saibam dizer o nome?*

TODOS:

-*Não, não, eu não.*

INTERLOCUTOR:

- *Os três são referências mundiais e são negros e a gente não conhece, porque a nossa sociedade não está acostumada com esse tipo de referência, ela é tão rara tão esparsa que a gente não tem um conhecimento aprofundado sobre essas pessoas.* (RSF do dia 21/11/2016)

A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica deve contribuir para o processo de (re) construção da identidade étnico-racial e autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade.

3.4. Ensino de História e Identidade Negra

O panorama sobre a educação no âmbito da sociedade contemporânea põe em relevo a necessidade de reflexão sobre as diferenças entre pessoas e seus lugares de pertencimento/embricamento como atributo fundamental para pensar a diversidade étnico-racial no campo educacional. Neste sentido, torna-se essencial compreender a diversidade dos sujeitos humanos, considerando fundamentalmente os aspectos culturais e étnico-raciais.

Ao pautar o diálogo entre as diferenças, entre as múltiplas culturas e sociedades, necessitamos ter em vista o respeito ao outro e suas identidades de gênero, sexo e étnico-racial, como importantes veículos para que ocorra a afirmação da identidade negra, numa perspectiva da inclusão dos múltiplos agentes sociais.

O que se percebe na observação do cotidiano escolar é que mesmo este sendo o ambiente, por excelência, da diversidade cultural e identitária, uma vez que cada sujeito que dela participa, possui uma trajetória histórica de constituição. Pouco se pensou na direção de costurar um aprendizado em comum, no sentido de criar redes de saberes e conhecimentos tendo em vista às chamadas culturas híbridas.

Assim, ao pensar a escola e suas múltiplas facetas, devemos levar em consideração os sujeitos que fazem parte dos processos educativos, considerando-os diferentes, por sua origem étnico-racial, social e cultural, com seus marcadores de identidade diferenciados, mas que faz parte de um mesmo contexto. Muitas vezes tais sujeitos são invisibilizados no espaço escolar, pois ainda não se reconhece a dimensionalidade que perpassa sua cultura e seu modo de ser e estar no mundo.

O ambiente escolar sendo uma representação do mundo social, por assim dizer um subsistema social, com suas complexidades e diversidades, no seu contexto é possível ensejar um diálogo profícuo entre os diversos membros da comunidade, pois este sendo um espaço plural de produção de conhecimentos, precisa valorizar em seu bojo os saberes e os modos de ser daqueles e daquelas que a constitui. Este é o desafio de educadores e educadoras comprometidos com a superação do racismo e emancipação plena dos sujeitos.

Neste sentido, a consciência histórica ou por assim dizer o fator histórico (MUNANGA, p.12, 2009) tem uma função central na afirmação de uma negritude

doravante oprimida e inferiorizada na sociedade, tal dimensão tem seu espaço nas reflexões despojadas pelos negros e negras da Educação Popular.

INTERLOCUTOR:

- *É por isso que **a escola tem um papel importante**, porque ela vai **apresentar a história do negro** para que vocês possam se identificar, mas se você não conhece a história ou se você conhece a história sob os estereótipos que o negro só apanhava, que o negro era passivo à escravidão, você não vai querer se identificar com uma etnia, com um grupo étnico que é vitimizado, que é inferiorizado. Você precisa **conhecer a verdadeira história do negro, a verdadeira história do Continente africano** para assim você se identificar com a história do nosso povo.*

- *Qual é o papel da história no reconhecimento e valorização do povo negro? A história tem alguma função no reconhecimento e valorização do povo negro? Como que a História ajuda nisso?*

L.S.S.:

- **Contando a verdadeira história do berço da África.** (Que a África é o berço da humanidade)

INTERLOCUTOR:

- *É importante contar essa história ou é algo que todo mundo já sabe?*

L.S.S.:

- *É importante, pois **tem algumas coisas que ainda estavam ocultas.*** (RSF do dia 21/11/2016)

Os estudantes reclamam que a educação e o Ensino de História, de maneira especial, tratem das questões raciais e apresentem a diversidade étnico-racial como algo positivo, reconhecendo a pluralidade cultural e étnica que forma o Brasil.

O fazer histórico deve, portanto, estar irremediavelmente comprometido com a diversidade étnico-racial promovendo o princípio do respeito a alteridade. A Lei 10.639/2003 suplantada pela 11.645/2008, que institui o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira representa os passos mais firmes dados no sentido de balizar as práticas pedagógicas, didáticas e discursivas pela promoção das histórias outrora silenciadas, é pois a Lei que reflete uma luta histórica, forçando mudanças no currículo que agora precisa corrigir essas distorções gravíssimas, mudar não apenas o currículo, mas trazer para o seio das práticas formativas desenvolvidas no âmbito da escola, a história de negros e negras que durante esse longo tempo foram ocultadas.

As narrativas historiográficas e a cor da pele constituíram-se em parâmetros de sujeição do ser humano às formas de exploração e espoliação de suas liberdades e de seus direitos, mesmo superando formalmente a escravidão, a sociedade ainda maquia uma postura, através da colonização de preconceitos, estigmas e estereótipos. Infelizmente ainda se convive na escola com estigmas e preconceitos, ao contrário quando deveria ser um espaço de esclarecimento identitário.

Pois, por essas e outras razões o expediente das Rodas de Saberes e Formação constituiu-se para além de um espaço de pesquisa, foi antes um espaço afirmativo, de formação na mutualidade, neste caso foi também um espaço de auto e hetero-formação na medida que as experiências de ser negro em contextos ímpares foram colocadas nas rodas. A formação que se dá na concretude da própria experiência que se toca e intercruza com a experiência do outro e é desnuda a luz da crítica e da superação das noções inferiorizadoras que incide sobre a população de cor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação encarou o desafio de tratar da questão da Identidade Racial na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola estadual no município de Conceição da Feira, no Estado da Bahia. As trajetórias de vidas, as histórias pessoais, os relatos dos (das) jovens e adultos (as) negros (as) foram a matéria fundamental acionada para elaboração de uma descrição densa e uma compreensão temporária de como essas tensionadas relações se desenvolvem no seio da sociedade e da escola de maneira especial.

Nos últimos anos no Brasil a população negra vem tornando-se ator coletivo decisivo no processo de construção de oportunidades de participação e intervenção social. Tal avanço, tem sido possível apesar da suposta igualdade jurídica não corresponder imediatamente a uma igualdade efetiva no que tange aos direitos civis e sociais dos homens e mulheres negros. Ao longo dos anos cresceu as ações de denúncia de práticas de racismo endereçadas aos negros, bem como, a reivindicação do acesso aos direitos de cidadão.

A população negra de modo geral, parece viver em contextos que por um lado força a inibição de suas expressões, mas por outro e a partir de iniciativas de integrantes deste grupo é palco da invenção de modos de negociação e de afirmação de seus “padrões identitários”. Conhecendo esta realidade e atento as demandas dos movimentos sociais antirracistas de identificação dos efetivos mecanismos para o combate ao racismo que se manifesta nos mais variados contextos socioculturais, esta dissertação pretendeu trazer alguma contribuição nestas reflexões.

A Educação de Jovens e Adultos é, de fato, um campo carregado de complexidades exigindo um posicionamento ético, estético e político absolutamente firme. É um campo rico que carrega consigo o legado da Educação Popular. Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como seus educandos (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo bem mais amplo e complexo que uma mera modalidade de ensino. Eles estão imersos num complexo de relações socioculturais ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pelas ações dos sujeitos sociais ao longo da nossa história.

Em meio a este campo complexo que passamos agora a descrever algumas conclusões as quais chegamos ao longo desta empreitada investigativa, cujo, objetivo central foi compreender como a identidade negra é tratada no ambiente escolar, bem como, apurar a percepção dos mecanismos de positivação e/ou de negação da negritude a partir dos discursos dos jovens e adultos negros inseridos neste contexto.

A Educação de Jovens e Adultos tem passado por uma reconfiguração/reconstrução ancorados na diversidade de debates e de práticas. Há, de fato, uma maior sensibilidade por se saber quem são esses jovens, assim o ponto de partida não pode ser perguntar qual o lugar da EJA no sistema de educação e menos ainda seu lugar dentre as modalidades de ensino. O ponto de partida, deve ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. Partido desse pressuposto procuramos dar maior relevo aos conhecimentos dos sujeitos da ação educativa.

Sem dúvida o olhar sobre esses jovens e adultos deve considerá-los como alunos (as) tendo, portanto, direito aos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Todavia, muitos deles vivem à margem deste direito. A EJA continua sendo vista sob a ótica da continuidade na escolarização. Desta perspectiva os jovens permanecem sendo visto apenas a partir do lugar da carência, a carência dos que não puderam percorrer a escolarização em tempo dito como adequado pela tradição escolar. Ao que parece a reconfiguração da EJA deve considerar fundamentalmente o direito à educação como algo que ultrapasse a ideia do dar uma segunda oportunidade, ou na medida que esses jovens e adultos forem vistos além da carência. Um novo olhar deve ser permitido, para que os reconheçamos como jovens e adultos em tempo e percurso de jovens e adultos com seus dilemas, tensões, aspirações e especificidades.

A EJA como vimos, é um campo de efetiva tensão, nela se inter cruzam interesses menos consensuais do que a educação na infância e na adolescência por exemplo, sobretudo quando esses (as) jovens e adultos são trabalhadores (as), pobres, negros (as), desempregados (as) ou subempregados (as), oprimidos (as) e excluídos (as). Pensar a realidade da EJA hoje é, portanto, dizer da realidade dos jovens excluídos. Diríamos mais, pensar a realidade da EJA hoje é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negro (a), que vivem em processos de exclusão social e racial. Logo, é fundamental cobrar uma postura intransigente da escola, das políticas educacionais e dos programas sociais e culturais no sentido de

considerar a importância da “raça” no desenvolvimento de políticas não apenas sociais, mas também racial.

Já não é mais possível desconsiderar o impacto da dimensão étnico-racial na formação de nossa sociedade e nos destinos e trajetórias sociais e escolares dos negros e das negras. A dimensão étnico-racial ocupa um lugar de destaque nas trajetórias e identidades dos sujeitos que dele participam. Ser negro, jovem-adulto, da periferia carrega uma dimensão identitária importantíssima. As vivências, as representações e as visões de mundo construídas por esses sujeitos articulam-se, não somente com a dimensão geracional ou de classe, mas também de raça e gênero. Essas dimensões operam em constante interação, sendo uma dinâmica conflitiva, cheia de ambiguidades, significações e ressignificações.

Foi possível perceber que as concepções de identidade racial dos jovens e adultos negros (as) da EJA apresentam uma visão moderna que se combina, de modo nem sempre harmônico, com aspectos de uma concepção pós-moderna. Essa dualidade, revela uma espécie de tensão entre os distintos aspectos das duas perspectivas. De um ponto os (as) educandos (as) percebem a identidade como processo de construção individual com adoção de valores e práticas previamente definidas admitindo o caráter processual da identidade, típico de uma concepção pós-moderna. Por outro lado, associada a concepção de identidade como processo, encontra-se, dimensionado a identidade centrada e unificadora, bem própria de um enfoque moderno. É nesse ponto que os informantes acionam os elementos fenotípicos como expressão da condição de negritude dos sujeitos.

Para os (as) educandos (as) a identidade negra está imbricada com a questão da cor da pele e muitas vezes suas leituras resvalam num substrato aparentemente biológico. Todavia, esta equação é apenas aparentemente simples já que na realidade coloca em diálogo algo tão mais profundo, que perpassa a história de África e da diáspora sendo um local de diálogo, de encontro entre as várias vítimas do racismo e da exclusão dele proveniente.

Portanto, para a maioria deles (as) são as características físicas, fenotípicas que definem primordialmente a Identidade Negra. Essas características aparecem nos discursos como algo incontestável e parece ser em torno de tal concepção que se desenvolve parte fundamental da Identidade Racial Negra. Tal percepção torna-se mais latente na medida em que esses mesmos sujeitos não conseguem perceber, ao menos não com a devida contundência, um contexto pedagógico que dê relevo e

traga de maneira afirmativa a cultura, história e sociabilidade do povo negro, tanto em África quanto no contexto da diáspora.

Desta forma o racismo segue deixando suas marcas negativas em todos os grupos étnico-racial, todavia, é sempre mais duro e perverso com aqueles que são suas vítimas diretas. Tal realidade abala de maneira flagrante os processos identitários, tanto por isso as reações antirracista deve ser incisiva e absolutamente contundente. É fundamental, portanto, uma nova leitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que reconheça a humanidade e o potencial emancipatório do povo negro no Brasil e em África.

Dizemos, portanto, da importância de considerar que a negritude ou por assim dizer a Identidade Racial, embora estejam efetivamente relacionados à cor da pele negra, as leituras que lhes são atribuídas não são essencialmente de ordem biológica. Assim, nesse processo é de conhecimento dos educandos (as) a centralidade dos fatores ligados às heranças históricas que como sabemos ocupa lugar significativo na construção da identidade racial.

Ao voltarmos os olhares para os processos identitários na EJA as contradições e ambiguidades revelam-se como espaço genuíno de percepção das tensões em torno das quais se orientam as concepções de identidade. Sendo possível acionar a consciência história de um passado que lhes causa orgulho em ser negro (a) ao tempo que revela igualmente como essa condição tem sido ainda em tempos presentes, sinônimo de sofrimento.

A discussão sobre a identidade negra tem sido ainda para esses (as) jovens e adultos da educação popular uma instancia de denúncia da condição de marginalidade que lhes são diariamente impostas. Isso é especialmente notado por eles na dificuldade de acessar as esferas de poder ou mesmo os postos de trabalho. Na sociedade, certamente, a persistente negação à condição de empregabilidade digna é o lugar em que negros e negras mais vivenciam a perversidade medonha da punição por suas identidades.

Finalmente, a contradição que nos é posta revela que muito embora o ponto de partida seja os caracteres biológicos/fenotípicos, sem a consciência ideológica e política - as características fenotípicas - não seriam suficientes para desencadear o processo de formação da identidade. Desta forma ao insistirmos na clássica pergunta - "*Afinal, o que é ser negro?*" - Coloca em cheque na atualidade a dificuldade de definir a identidade com base no único critério racial. Uma vez que, o

conceito de identidade recobre uma realidade complexa, englobando fatores históricos, linguísticos, psicológicos, culturais, políticos-ideológicos e raciais como afirma Munanga (2009).

Reafirmamos a centralidade do Ensino de História como forma efetiva de trazer à luz da discussão a questão do respeito à diversidade étnico-racial e cultural. A cultura, os saberes e a história tanto da matriz africana quanto no contexto da diáspora, foi durante muito tempo postergada, logo possibilitar o reconhecimento do papel do negro na sociedade a partir do viés educacional constitui-se em uma estratégia de efetiva superação das injustiças ao qual este povo vem sendo submetido.

Se na narrativa historiográfica a cor da pele e o cabelo constituem em parâmetros centrais de sujeição do ser humano às formas de exploração e espoliação das suas liberdades e de seus direitos, uma vez que, mesmo transcorridos o tempo da escravidão, a sociedade brasileira ainda maquia de maneira “descarada” uma postura por meio da qual a colonização das ideias preconceituosas e discriminatórias no corpo social ganha relevo e notoriedade.

Sem qualquer pretensão de esvaziar a questão, postulamos a fundamentalidade de pensar a escola e suas múltiplas faces a considerar a multiplicidade dos tipos sociais que a compõe, assumindo as diferenças, por sua origem étnica, social e cultural, com seus marcadores identitários diferenciados, que fazem parte de um mesmo contexto. Na maioria das vezes esses sujeitos são invisibilizados no espaço escolar, pois não se reconhece a dimensionalidade que perpassa suas culturas e seus modos de ser. Perceber a diversidade étnico-racial como algo positivo na escola implica reconhecer a sociedade brasileira como pluriétnica e pluricultural.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ASSIS, M. D. P. & CANEN, A. **Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>
- _____. LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>
- _____. LEI Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>
- CANEN, Ana. **Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo**. In: Oliveira, I. (org.), *Cadernos PENESB*, vol. 3, pp. 63 - 77. Niterói: EdUFF, 2001.
- _____. **Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo**. Serie-Estudos. Campo Grande: MS, n15, p. 49-53, jan-jun, 2003.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **O Negro na Sociedade de Classes em Formação**. In: *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional. O Negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003. pp. 305-344
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. vol. 2 - O poder da identidade. São Paulo, ed. paz e terra, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1994.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos**. In: Leôncio José Gomes Soares; Maria Amélia

G. C. Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p.53-67
 FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A Persistência do Passado**. In: *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, pp. 83-108.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, M. A. (Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

_____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 143-154

_____. **A Trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial. Um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1994.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Acessado no <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Data de acesso: 10 de julho de 2016

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG / Brasília: UNESCO, 2003.

_____. *Identidade cultural e diáspora*. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HERITAGE, J. *Etnometodologia*. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, p. 321-392, 1999.

IANNI, O. 1966a. **Raça e Classe**. In: *Raças e Classes Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1972. pp. 41-65.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos**. In: Leôncio José Gomes Soares; Maria Amélia G. C. Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 69-83.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Líber Livro, 2012.

_____. **Etnopesquisa Crítica e multirreferencial**. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 1998.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Ciência, técnica e arte: desafios da pesquisa social**. In: MINAYO, M.C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

_____. **Negritude e Identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul. –out. 2012 • p. 06-14

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: André Augusto P. Brandão (org.). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira – PENESB*, nº 5. Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. Prefacio a 2a Edição. In: **O Negro Revoltado**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1982. Pp. 9-23.

NASCIMENTO, Claudio O. C.; JESUS, Rita de C. D. P. de **Expressões Culturais e experiências curriculares: as rodas de saberes e formação como referência**.

64ª Reunião Anual da SBPC. Disponível:
<http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/9634.htm>

PINTO, Costa. L. A. Introdução. In: **O Negro no Rio de Janeiro. Relações de Raça em uma Sociedade em Mudança**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ. 1998. Pp. 53-68

PRYSTHON, Ângela. **Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina**. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61375818/artigo-Dossie-Prysthon>

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.84-131.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e Currículo: um olhar sobre a brincadeira de faz-de-conta**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 171-190, set 2008/fev. 2009

SANTOS, B. de S. Sousa e MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37

SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Maria Elena V. **Educação étnico-racial e colonialidade**. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO Wilma de Nazaré Baía. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p.103-117.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Can the Subaltern Speak?** Trad. bras.: *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra R. Almeida, Marcos P. Feitosa & André P. Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VALENTE, Ana Lucia. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica**. Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr. 2005, Nº 28.

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, de responsabilidade do pesquisador **Edilon de Freitas dos Santos**, discente da **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia** que tem por Objetivo Geral Apresentar uma Interpretação sobre o processo de Construção da Identidade Racial Negra no ambiente escolar, para tanto, analisaremos nas falas dos sujeitos da EJA sua compreensão sobre Identidade Negra no ambiente e identificaremos e analisaremos os elementos que apontam para as noções dos processos de positivação ou negação da Identidade Racial negra no contexto escolar.

Devido à coleta de informações o senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr. (a) não será identificado. Caso queira o senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar a sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

Pesquisador (a) responsável: Claudio Orlando Costa do Nascimento

Comitê de Ética em Pesquisa – Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro. (prédio da Reitoria), Cruz das Almas-Bahia. CEP: 44380-000, e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na **Etnopesquisa Crítica Sobre Identidade Racial na Educação de Jovens e Adultos** e por ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

Conceição da Feira, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Discente

Assinatura do Professor Responsável

Anexo B**Planejamento da Primeira Roda de Saberes e Formação**

Mestrando	Edilon de Freitas dos Santos
Orientador	Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento
Data	____/____/____
Local	Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro

Objetivo:

- Identificar a (as) concepção (s) da Identidade Racial dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Desenvolvimento da Atividade:

- Apresentar conceitos (s) de Identidade e Identidade Racial
- Usar como estímulo ao debate a música “Canto Para Oxum (*Oro Mi Maió*)” de Bantos do Iguape;
- Reflexão sobre a canção junto com os estudantes.

Perguntas:

1. O que é ser negro para você?
2. Você se considera afrodescendente? Por que?
3. Você se sente bem e valorizado sendo negro no ambiente escolar? E na sociedade?
4. Você já sofreu preconceito racial no ambiente escolar?
5. Cite algumas características (sociais e culturais) que você acha que se relaciona com a Identidade Negra.
6. A cultura e Identidade Negra são valorizadas na sua escola? Justifique.
7. Quais ações a escola pode desenvolver no sentido de promover a valorização da Identidade Racial dos Afrodescendentes?
8. O que você considera positivo em ser negro na sua escola? E na sociedade?
9. Existem pessoas mais ou menos negras que outras devido ao tom de sua pele?
10. Como identificamos uma pessoa negra? Pelo tom de sua pele, textura de seu cabelo, formato do nariz, sua ascendência?

Anexo C**Planejamento da Segunda Roda de Saberes e Formação**

Mestrando	Edilon de Freitas dos Santos
Orientador	Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento
Data	___/___/___
Local	Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro

Objetivo:

- Identificar a (as) concepção (s) da Identidade Racial dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Desenvolvimento da Atividade:

- Apresentar um breve panorama na condição negra no Brasil;
- Usar como estímulo ao debate a música “Que Bloco é Esse - Ilê Aiyê”;
- Reflexão sobre a canção junto com os estudantes;
- Slides com imagens e questionamentos.

Perguntas:

1. Todos os negros são descendentes de escravos?
2. O Brasil é um país racista? Explique.
3. Você sendo brasileiro têm alguma dúvida a respeito de sua raça, etnia e cor, já que estamos em um país miscigenado?
4. Qual a função da História no reconhecimento e valorização do povo negro?
5. Você conhece algum negro de pele clara? É possível isso? Explique.
6. Vamos comentar a frase "você é muito bonita (o) apesar dessa sua cor, porque seu cabelo é liso, fica diferente".
7. A escola pode e tem favorecer a construção da Identidade positiva do povo negro?
8. Você conhece algum artista, intelectual ou político negro? Quem é? O que você acha dele?
9. É importante estudar a Identidade, Cultura e História africana e afro-brasileira? Justifique.

Anexo D

Planejamento da Terceira Roda de Saberes e Formação

Mestrando	Edilon de Freitas dos Santos
Orientador	Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento
Data	___/___/___
Local	Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro

Objetivo:

- Identificar e analisar os elementos que apontam para as noções dos processos de positivação ou negação da Identidade Racial negra no contexto escolar.

Desenvolvimento da Atividade:

- Usar como estímulo ao debate a música “Coração do Mar” – Elza Soares

Perguntas:

1. O que caracteriza positivamente o povo negro?
2. O que caracteriza negativamente o povo negro?
3. Como a escola pode superar o racismo?
4. Uma mulher negra ao Alisar o cabelo está negando sua Identidade Racial?
5. O homem negro ao raspar o cabelo estaria recusando seu grupo étnico-racial?
6. Você acha que existe uma Cultura Negra? Em caso positivo essa cultura é aceita e valorizada na escola e na sociedade?
7. Na escola e na sociedade negros e brancos são tratados da mesma forma?
8. Quando falamos de Identidade e Cultura Negra o que lhes veem a cabeça?
9. Você já ouviu alguma dessas frases abaixo? O que vocês acham delas?
“Ele é negro mas é esforçado” ; “ Ele é pretinho mas é educado”
10. Tem diferença entre ser negro e ser branco? Qual? Explique.
11. O que é para você Identidade negra

Anexo E

Questionário

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome _____

2. Idade _____ 3. Data de nascimento ____/____/____

4. Qual o seu sexo?

(A) Feminino. (B) Masculino.

5. Como você se considera:

(A) Branco (a). (B) Pardo (a). (C) Preto (a). (D) Amarelo (a). (E) Indígena.

B. PERFIL DOS ESTUDANTES

6. Você segue alguma religião? Sim () Não (). Caso afirmativo qual?

() Kardecista

() Católica

() Umbanda

() Candomblé

() Evangélica

() Outra. Qual? _____

7. Qual seu estado civil?

(A) Solteiro (a).

(B) Casado (a)

(C) Mora com um (a) companheiro (a).

(D) Separado (a) .

(E) Viúvo (a)

8. Você mora? () Zona Urbana () Zona Rural

9. Quantos filhos você tem? _____ () Não tenho filho

C. TRABALHO

10 - Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

(A) Sim.

(B) Nunca trabalhei.

(C) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

11. Com que finalidade você trabalha e estuda?

(A) Para ter experiência

(B) Para sustentar mulher e filho

(C) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa.

(D) Para buscar independência financeira

(E) Outros. _____

D. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

12. Qual a escolaridade de seu pai?

(A) Não estudou.

(B) Estudou do 1º à 5º ano do ensino fundamental. () Completo () Incompleto

(C) Estudou do 6º à 9º ano do ensino fundamental. () Completo () Incompleto

- (D) Ensino médio. () Completo () Incompleto
 (E) Outros _____
 (F) Não sei.

13. Qual a escolaridade de sua mãe?

- (A) Não estudou.
 (B) Estudou do 1º à 5º ano do ensino fundamental. () Completo () Incompleto
 (C) Estudou do 6º à 9º ano do ensino fundamental. () Completo () Incompleto
 (D) Ensino médio. () Completo () Incompleto
 (E) Outros _____
 (F) Não sei.

E. PERFIL FINANCEIRO FAMILIAR

14. Qual o total aproximadamente da renda familiar da sua casa?

- (A) Até 1 salário mínimo
 (B) De 1 a 2 salários mínimos
 (C) De 2 a 5 salários mínimos
 (D) Mais de cinco salários mínimos

F. TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

15. Você já sofreu Racismo no Ambiente Escolar?

- () sim () não

16. Qual o nível de preocupação da Escola com o problema do Racismo?

- A – Preocupa-se muito;
 B – Preocupa-se pouco;
 D – Não se preocupa;
 E – Não sei dizer

17. Dos Itens abaixo qual você acha que se relaciona com a Identidade Negra:

- () Candomblé
 () Samba
 () Tecnologia
 () Cultura Popular
 () Cultura de Elite
 () Capoeira
 () Beleza
 () Cor da pele
 () Cabelo Crespo
 () Inteligência
 () Cabelo Liso
 () Outros _____

18. Das ações abaixo listadas quais delas a escola desenvolve no sentido de debater/tratar a questão racial:

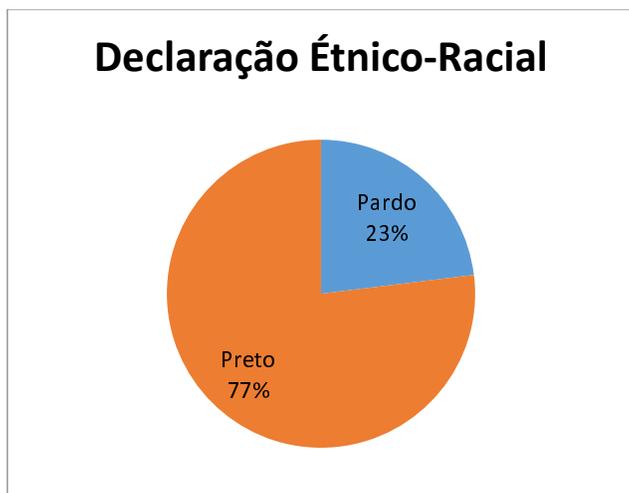
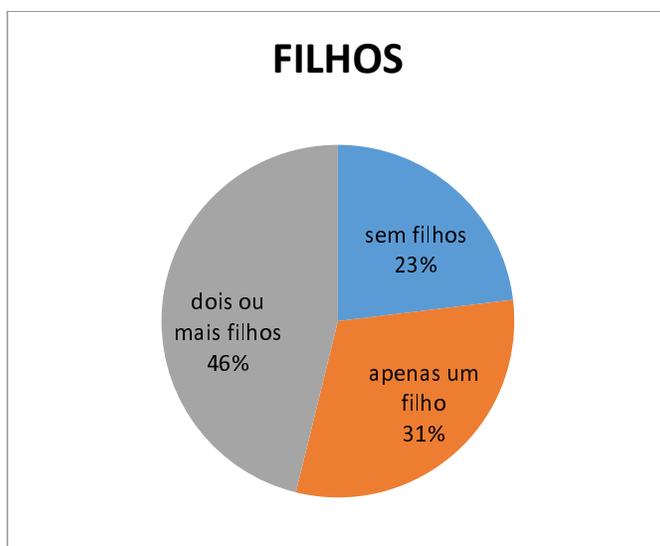
- () 20 de Novembro (Consciência Negra);
 () 13 de Maio (Abolição da Escavidão);
 () Solicita Leituras e Autores e Autoras Negras;
 () Trata a Temática Negra nas Aulas;
 () Trata sobre o Continente Africano nas Aulas;
 () Trata da Cultura Negra no dia do Folclore (baianas, acarajé, capoeira e samba de roda)

19. Como você avalia a forma como a escola trata a questão do Povo Negro

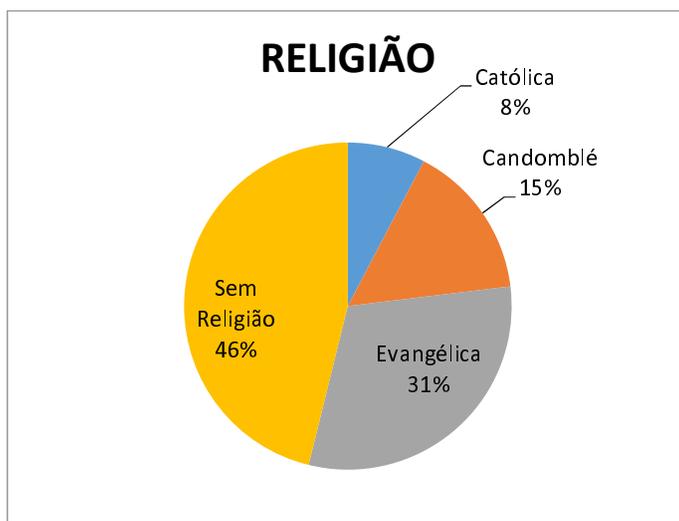
- A – Satisfatória, trata bem a questão;
- B – Regular, precisa melhorar nesta questão;
- C – Ruim, quase não trata da questão;
- D – Não sei informar

20. Em quais disciplinas você debate/discute/trata da Questão Racial e do Povo Negro

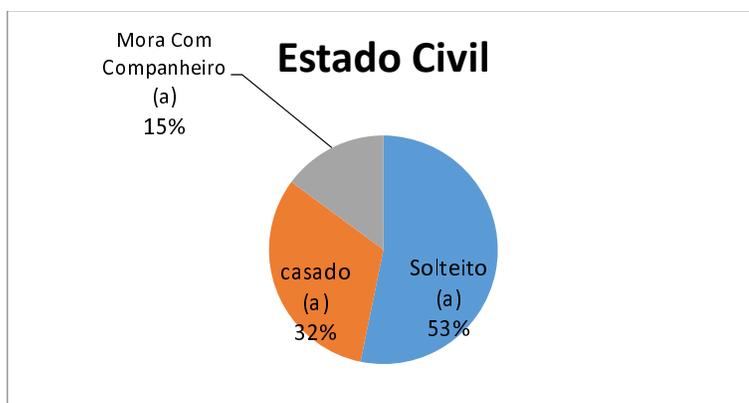
- () Geografia;
- () Artes Laborais;
- () História;
- () Filosofia;
- () Inglês;
- () Língua Portuguesa;
- () Sociologia.

Anexo F**Gráficos das respostas dadas pelos informantes****1. Gráfico da Declaração Étnico-racial****2. Gráfico sobre quantidade de Filhos**

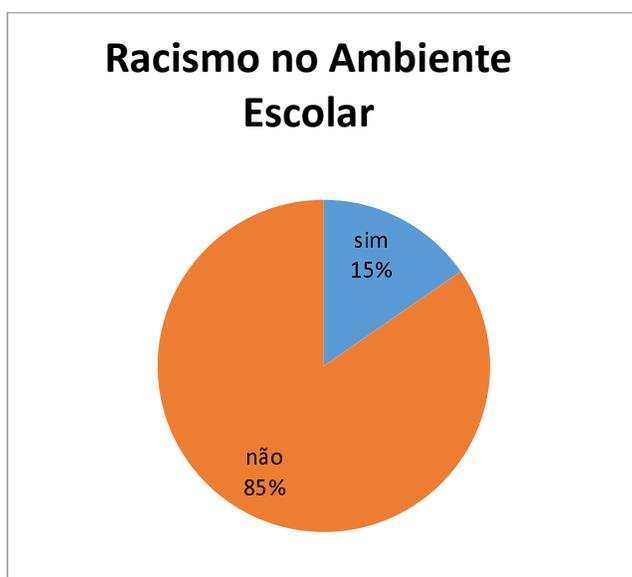
3. Gráfico sobre Religião



4. Gráfico sobre Estado Civil



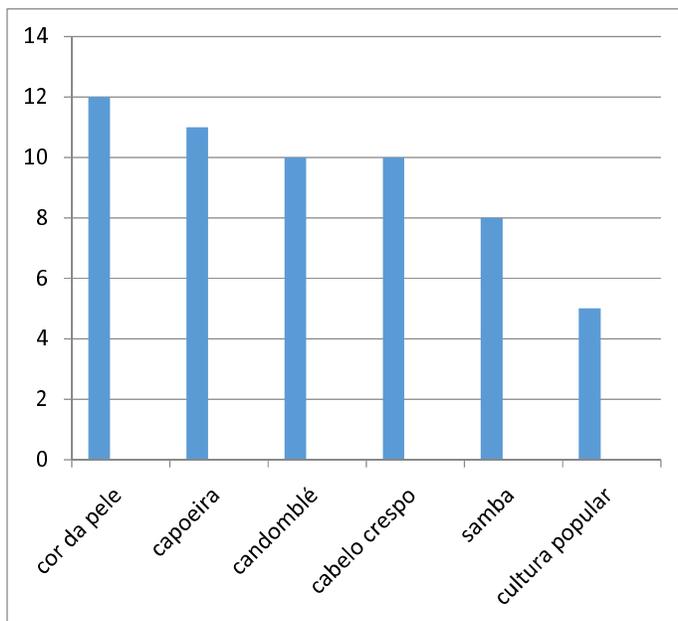
5. Gráfico sobre Racismo no Ambiente Escolar



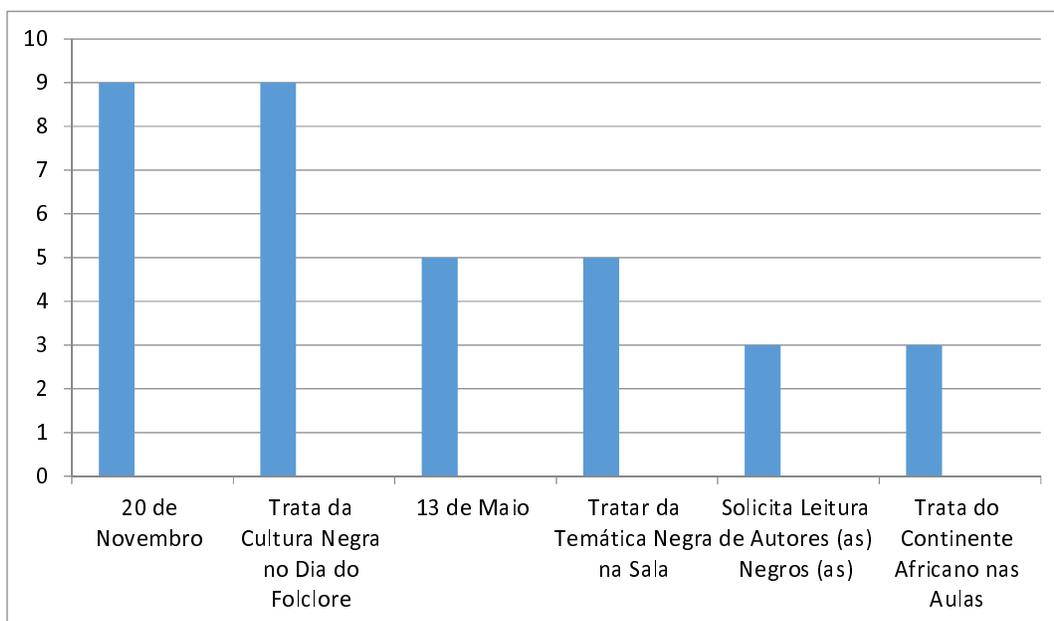
6. Gráfico sobre a Preocupação da Escola com o Racismo



7. Gráfico dos Elementos supostamente ligados a Identidade Negra



8. Grafico das Ações Desenvolvidas pela Escola Referentes a Identidade Negra



9. Grafico das disciplinas que devem tratar da Questão Racial

