

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Joana Célia dos Passos

JUVENTUDE NEGRA NA EJA:
OS DESAFIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Florianópolis
2010

Joana Célia dos Passos

JUVENTUDE NEGRA NA EJA:
OS DESAFIOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Tese submetida ao Programa de
Pós Graduação da Universidade
Federal de Santa Catarina para
obtenção do grau de Doutora
em Educação.
Orientadora: Dra. Vânia Beatriz
Monteiro da Silva

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

P289j Passos, Joana Celia dos
Juventude negra na EJA [tese] : os desafios de uma
política pública / Joana Célia dos Passos ; orientadora,
Vânia Beatriz Monteiro da Silva. - Florianópolis, SC, 2010.
242 p.: il., grafs., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de adultos. 3. Negros -
Educação. 4. Relações raciais. I. Silva, Vânia Beatriz
Monteiro da. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Ao meu pai *Eugênio Nelson* (*in memorian*) um negro sabido, que se mantém vivo em nossas vidas.

A minha mãe, *Maria Ivete* que nos ensinou a andar com fé.

Aos meus irmãos *José Mario* e *Nelson* e minhas irmãs *Nanci*, *Clau*, *Arlete*, *Jane*, *Marinha* e *Nil* pelo afeto que nos une.

Ao *João Carlos* com quem compartilho a vida e os sonhos de igualdade e felicidade.

Ao *Nyame*, “o criador”, lindo menino negro, que me inspira a ter esperanças.

AGRADECIMENTOS

Aos *juvêns estudantes* e aos *profissionais* da EJA da Rede Municipal de Ensino por me permitirem ser participar de alguns momentos de seus cotidianos.

Ao *João Carlos* que leu comigo e ajudou a construir os caminhos deste fazer acadêmico.

A *Família Nogueira*, pelo apoio logístico, os encontros gastronômicos e os cuidados com meu filho.

À professora *Dra. Vânia B. M. da Silva*, amiga e companheira de militância que acolheu minha intenção de pesquisa e que comprometidamente assumiu este percurso.

Ao *Núcleo de Estudos Negros* pelas oportunidades na formulação de políticas de igualdade racial, na certeza de que contribuímos com a construção de uma sociedade mais justa.

À *Rosa*, minha amiga de décadas, que encontrou tempo para estudar, ler e apreciar comigo o aroma da “*Dama da Noite*”.

À *Rita, Preta*, minhas amigas, pela torcida e pelas nossas histórias de décadas.

À *Rute, Karina, Cida, Edelu e Tânia*, pelas nossas histórias mais recentes.

Ao *Vicente Francisco do Espírito Santo* e seus *Orixás* pelos cuidados espirituais no percurso deste trabalho.

À *Dra. Maria Clara Di Pierro* pelas contribuições na banca de qualificação.

À *CAPES* pelo investimento na pesquisa.

*E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*

Conceição Evaristo

RESUMO

O presente estudo, intitulado “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública”, teve como finalidade analisar a constituição da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na perspectiva de identificar os impactos e alcances desta modalidade de ensino para a juventude negra. A problemática da pesquisa inscreve-se em um contexto em que emergem iniciativas de políticas de educação, focalizadas para a população negra. Nossa hipótese ancorou-se na compreensão de que a política de EJA da RME de Florianópolis, embora declare sua centralidade nos sujeitos, não integra o reconhecimento étnico-racial e geracional como dimensões valorizadas nos processos e nos instrumentos que concretizam esta oferta educacional. A escolha da RME de Florianópolis, como campo empírico, deve-se à expressiva presença de jovens negros (35,3%) na EJA, se considerada a população negra da cidade, que é em torno de 10,6%; a proposta pedagógica divulgada como inovadora; e a trajetória de implementação da educação para as relações étnico-raciais nessa rede de ensino. Foram focalizados quatro núcleos de EJA a partir dos critérios de maior presença negra e distribuição geográfica. No percurso metodológico, foram realizadas observações de práticas do cotidiano da EJA e entrevistas com jovens e profissionais da EJA. Também, foram analisados documentos que orientam a política de EJA em âmbito nacional e municipal e os que orientam as políticas de promoção da igualdade racial, os quais foram essenciais para identificar as expectativas e os alcances na implementação de ambas as políticas. Para contribuir com a análise da referida problemática, dialogou-se com diferentes campos: História, Sociologia e Educação, mas, buscou-se, prioritariamente, interlocução com estudiosos da Educação de Jovens e Adultos (Di Pierro, Haddad, Machado, Arroyo, Dayrell, Carrano, Charlot) e com estudiosos das relações raciais no Brasil (Fonseca, Gomes, Gonçalves e Silva, Guimarães). A trajetória histórica de desigualdades a que está submetida a população negra na educação, foi traçada com a intenção de apresentar a responsabilidade do Estado brasileiro na construção e legitimação do racismo como prática social. Esse histórico desigual abrange outras dimensões da vida de homens e mulheres negros e vai se materializar na situação da juventude negra em tempos atuais. A configuração da oferta e a constituição da docência para esta modalidade educativa vão desvelando os marcadores que orientam as nossas análises sobre os

alcances da sua política educacional para os jovens negros e revelam os impedimentos e as interdições aos estudantes da EJA para sua formação humana integral. A arquitetura curricular, na perspectiva do “interesse”, como mobilizador dos processos formativos de jovens e adultos, integra a análise do que é anunciado como proposta pedagógica e do que é efetivado no currículo em ação. Este estudo revela que a complexidade do fazer pedagógico na EJA se transforma em desafio quando as expectativas dos profissionais, em relação aos jovens, estão permeadas de negatividades sobre “as juventudes”, em maior proporção quando os jovens são negros. E evidencia que a lógica de funcionamento da EJA da RME de Florianópolis ainda não integra a educação das relações étnico-raciais como elemento estruturante da formação humana que desenvolve, contribuindo, assim, para a reprodução da desigualdade e do racismo. Isso se deve ao pensamento hegemônico da “convivência pacífica” apreendido do mito da democracia racial e ao modelo explicativo que tem as “classes sociais” como referência para explicação das desigualdades. Essas concepções vão impregnar a EJA de uma visão universalista de política pública cada vez mais distanciada dos sujeitos jovens negros e também dos atuais debates e formulações sobre a reconfiguração e identidade dessa modalidade educativa. O exercício empreendido neste estudo tem por fim afirmar a necessária superação de uma concepção “universalista” na modalidade de educação para jovens e adultos em favorecimento de uma abordagem que agregue tanto a dimensão da singularidade (pertencimento étnico-racial, reconhecimento) como a dimensão da igualdade (redistribuição), para que a EJA se torne de fato emancipatória.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; jovens negros; relações raciais

ABSTRACT

This study is named “young black people in EJA(Adults and Youth Education): the challenges of the public policy”, it aimed to analyse the offering of EJA in the municipal public education in Florianópolis (MPEF), in the perspective of identifying its crash and trail in the young black people. The set of the problem in this study is inside a context in which appears the educational political initiative focused on the black people. Our hypothesis is based on the comprehension that although the EJA policy in MPEF states that it is centred on the subjects, the ethnic and generation acknowledgement as valued dimensions in process and tolls which achieve the educational offering are not integrate. The MPEF choice as an empirical field was made because of the young black people expressive presence (53,3%) in EJA (if we consider that black people in Florianópolis is around 10,6%), the pedagogical proposal published as innovatory and, the trajectory of implementation of the ethnic-racial relationships by the municipal net of education. Using the criteria of EJAs whose black young students were the majority, it was chosen four among them. The chosen methodology was the observation of the EJA daily practices and also students and workers from EJA were interviewed. Official national and municipal documents that guides the EJA policy as well as all the policies to promoting the racial equality were analysed. These documents were essential tools to identify the the expectations and trails to implement the both policies. To contribute to the analysis of the problem we dialogue with different fields: History, sociology, and education, but, our main interchange of speech was made with those who were young and adult educational specialists (such as Di Pierro, Haddad, Machado, Arroyo, Dayrell, Carrano, Charlot) and those whose were specialised into racial relationship in Brazil (Fonseca, Gomes, Gonçalves e Silva, Guimarães). We look at the historical trajectory of the black people inequality in education, with the intention of presenting the brazilian state responsibility in the construction and legitimation of racism as a social practice. This history of inequality covers other dimensions of the black men and women lives and nowadays is going to materialise in the black young people situation. The offering configuration and the teaching constitution to this model of education are going to uncover by the markers that guide our analysis on the educational policy trails to young black people and show the hindrance and bans to the EJA students in their human integral

development. The architecture of the curriculum in the perspective of the “interest” as something which mobilises adults and young people formative processes joins the analyses on what a statement as a pedagogical purpose is and, what really is put into effect in the curriculum in action. This study shows that the complexity in 'doing pedagogically' in EJA becomes a challenge when the professionals expectations in relation to young people are permeated by the negativity about “youth”, in greater proportion mainly when they are black young people. This study shows clearly that the coherent performance in EJA of MPEF not yet regards the ethnic-racial education as an important ingredient of human formation that develops, thus contributing to the reproduction of inequality and racism. This is due to the dominant thinking of "peaceful coexistence" seized the myth of racial democracy and the explanatory model that has the "social classes" as reference to explain the inequalities. These concepts will pervade the EJA with a universalistic vision of public policy increasingly far away from black young subjects and also the current debates and formulations on the reconfiguration and identity of this educational method. The exercise that we undertook in this study is to state the necessity of overcoming a "universalistic" conception in the mode of education for youth and adults to favour an approach that adds both the dimension of singularity (ethnic-racial belonging recognition) and the dimension of equality (redistribution), so that the EJA become truly emancipatory.

Key words: adults and youth education; black young people; racial relationship

RESUMEN

El presente estudio, denominado “Juventud negra en la EJA (Educación para Jóvenes y Adultos): los desafíos de una política pública”, tuvo como finalidad analizar la constitución de la oferta de la EJA en la Red Municipal de Enseñanza (en adelante RME) de Florianópolis, en la perspectiva de identificar los impactos y alcances de esta modalidad de enseñanza en la juventud negra. La problemática de la investigación se inscribe en un contexto en el cual surgen iniciativas de políticas de educación orientadas para la población negra. Nuestra hipótesis está basada en la comprensión de que la política de la EJA de la RME de Florianópolis, a pesar de declarar su centralización en los sujetos, no integra el reconocimiento étnico-racial y generacional como dimensiones valoradas en los procesos y en los instrumentos que definen esta oferta educacional. La elección de la RME de Florianópolis como campo empírico se debe a la expresiva presencia de jóvenes negros (35,3%) en la EJA, si se considera que la población negra de la ciudad no pasa de 10,6%; la propuesta pedagógica divulgada como innovadora; y la trayectoria de implementación de la educación para las relaciones étnico-raciales en dicha red de enseñanza. Fueron focalizados cuatro núcleos de EJA a partir de los criterios de mayor presencia negra y distribución geográfica. Como trayecto metodológico, fueron realizadas observaciones de prácticas cotidianas de la EJA y entrevistas con jóvenes y profesionales. También, analizamos documentos que orientan la política de EJA en el ámbito nacional y municipal y los que orientan las políticas de promoción de la igualdad racial, los cuales fueron esenciales para identificar las expectativas y alcances en la implementación de ambas políticas. Para contribuir con el análisis de dicha problemática dialogamos con diferentes áreas: Historia, Sociología y Educación, pero buscamos, prioritariamente, entrevistar estudiosos de la educación de jóvenes y adultos (Di Pierro, Haddad, Machado, Arroyo, Dayrell, Carrano, Charlot) y estudiosos de las relaciones raciales en Brasil (Fonseca, Gomes, Gonçalves y Silva, Guimarães). Trazamos la trayectoria histórica de desigualdades a que está sometida la población negra en la educación, con la intención de resaltar la responsabilidad del Estado brasileño en la construcción y legitimación del racismo como práctica social. Ese histórico de desigualdades abarca otras dimensiones de la vida de hombres y mujeres negros y se materializa en la situación de la juventud negra en la época

actual. La configuración de la oferta y la constitución de la docencia para esta modalidad educativa, van develando los marcadores que orientan nuestros análisis sobre los alcances de su política educacional para los jóvenes negros y revelan los impedimentos, y prohibiciones a los estudiantes de la EJA para su formación humana integral. La arquitectura curricular en la perspectiva del “interés” como movilizador de los procesos formativos de jóvenes y adultos integra el análisis de lo que se anuncia como propuesta pedagógica y de lo que es efectivamente realizado en el currículo en acción. Ese estudio revela que la complejidad del quehacer pedagógico en la EJA se transforma en desafío cuando las expectativas de los profesionales en relación a los jóvenes están cubiertas de negatividad sobre “la juventud”, en mayor proporción cuando los jóvenes son negros. El estudio deja en evidencia que la lógica de funcionamiento de la EJA de la RME de Florianópolis aún no integra la educación de las relaciones étnico-raciales como elemento fundamental de la formación humana que desarrolla, contribuyendo así, para la reproducción de la desigualdad y del racismo. Esto se debe al pensamiento hegemónico de la “convivencia pacífica” difundido por el mito de la democracia racial, y al modelo explicativo que tienen las “clases sociales” como referencia para la explicación de las desigualdades. Esas concepciones impregnan a la EJA de una visión universalista de política pública cada vez más distanciada de los sujetos jóvenes negros y también de los actuales debates y formulaciones sobre la reconfiguración e identidad de dicha modalidad educativa. El ejercicio que emprendemos en este estudio, es afirmar la necesidad de superación de una concepción “universalista” en la modalidad de educación para jóvenes y adultos que favorezca un abordaje que incorpore tanto la dimensión de singularidad (pertenencia étnico-racial, reconocimiento) como la dimensión de igualdad (redistribución), para que la EJA se torne realmente emancipatoria.

Palabras-llaves: Educación de jóvenes y adultos; jóvenes negros; relaciones raciales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Mapa de Florianópolis e a localização dos Núcleos pesquisados	42
Quadro 2 Porcentagem da população alfabetizada com mais e cinco anos em 1940, por estado	70
Quadro 3 Velocidade de redução da taxas de desigualdades entre negros e brancos, 1995-2005	106
Quadro 4 Os jovens entrevistados	129
Quadro 5 Composição cor/raça dos estudantes da EJA da RME de Florianópolis	162
Quadro 6 Composição cor/raça dos estudantes da EJA da RME de Florianópolis por Núcleo	175
Quadro 7 Matrícula em EJA presencial com avaliação no processo (anos iniciais e anos finais) por de dependência administrativa, Florianópolis, 200-2009	182
Quadro 8 Pessoas que procuraram a EJA da RME de Florianópolis, por faixa etária e sexo	183
Quadro 9 Matrículas na EJA da RME e localização geográfica dos Núcleos	185
Quadro 10 Quadro evolutivo de matrículas na EJA da RME de Florianópolis, por Núcleo	186
Quadro 11 Problemáticas de pesquisa	271

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de moradores em Florianópolis que não sabem ler	178
Gráfico 2 Número de moradores em Florianópolis que não completaram o ensino fundamental	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPAS	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ACT	Admitidos em Caráter Temporário
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CADARA	Comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro Federal de Educação Tecnológica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DEC	Divisão de Educação Continuada
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-estar do Menor
FIPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	Instituto de Estudos Pesquisa Econômica Aplicada
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
1.1. A construção do objeto de estudo	29
1.2. Percurso metodológico	36
1.2.1. <i>Os jovens sujeitos da pesquisa</i>	46
1.2.2. <i>Os profissionais entrevistados: breve perfil</i>	46
1.3. <i>Estrutura da tese</i>	48
2. A TRAJETÓRIA DAS DESIGUALDADES RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	51
2.1. Educar os negros para libertá-los?	51
2.2. A produção do legado da educação republicana	67
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA CONFIGURAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS À RECONFIGURAÇÃO DE SUA IDENTIDADE	75
3.1. A Educação de Jovens e Adultos e a configuração das desigualdades raciais	75
3.2. Uma nova identidade política da Educação de Jovens e Adultos	92
3.3. Um diálogo necessário entre a EJA e a política de promoção da igualdade racial	99
4. JUVENTUDE NEGRA: ESCOLARIZAÇÃO E HERANÇA DE DESIGUALDADES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	121
4.1. Os jovens negros na EJA: de quem estamos falando?	128
4.2. Breve retrato da juventude negra: o que dizem os indicadores sociais	143

5. ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EJA NA RME: DAS CONDIÇÕES DO ACESSO À CONCLUSÃO DO CURSO	155
5.1. A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: breve contextualização	155
5.2. A oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos: das condições do acesso à conclusão do curso	166
5.3. As condições do acesso, a permanência e a conclusão do curso	174
5.3.1. <i>O ingresso a qualquer tempo</i>	189
5.3.2. <i>A estrutura física e as condições de uso do prédio escolar</i>	193
5.3.3. <i>O transporte escolar e a merenda como políticas complementares para possibilitar o direito à educação</i>	198
6. OS PROFISSIONAIS DA EJA DA RME DE FLORIANÓPOLIS: DO INGRESSO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	1203
6.1. Quem são os profissionais da EJA?	203
6.2. A contratação e situação funcional dos profissionais da EJA	208
6.3. A formação continuada para o ensino na EJA	216
7. DESAFIOS DA POLÍTICA CURRICULAR NA EJA DA RME DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO	235
7.1. Currículo: uma aproximação conceitual com os princípios estruturadores da política curricular de EJA da RME de Florianópolis	236
7.2. Os jovens da EJA na percepção dos profissionais	249
7.3. o <i>interesse</i> dos estudantes para a configuração do ensino e da aprendizagem	260

7.4. a “ausência-presença” da questão racial no currículo da EJA	275
CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
ANEXOS	309
1. Termo de consentimento livre e esclarecido – profissionais	310
2. Termo de consentimento livre e esclarecido – estudantes	312
3. Questionário – jovens	314
4. Questionário – profissionais	317
5. Roteiro de entrevistas – profissionais	320
6. Roteiro de entrevistas – professores	325
7. Roteiro de entrevistas – jovens negros	325
8. Roteiro de entrevistas – jovens brancos	333
9. Perfil dos profissionais entrevistados	337
10. Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA - 2008	339

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa em educação, compreende distintas referências de meu exercício intelectual como professora e pesquisadora, como também das vivências experienciadas em movimentos sociais: sindical e negro. Traz, pois, inscritas as indagações e as marcas das elaborações político-educacionais que compartilho/ei em fóruns sociais diversos e atividades institucionais. Tentando explicitá-las, remeto-me a primeira, que se traduz em minha convicção de que a educação escolar é um espaço indiscutivelmente estratégico para a configuração das trajetórias individuais e coletivas.

Contudo, importa admitir que a construção da vida na escola – os sentidos, os fazeres, as conquistas – se faz de modo indelevelmente articulado à vida em sociedade. Emerge aqui o importante legado de estudos, com base na sociologia e na história da educação, em especial as que ancoram, desde os anos 1980, os esforços por perscrutar os processos da oferta de escolarização. Herdeiro dessa produção, o presente trabalho traz, contudo, uma particularidade que me leva a colocá-lo em um universo específico da pesquisa em educação, qual seja aquela que compreende que a democracia, as questões da igualdade/desigualdade, como a configuração mesma dos projetos de educação, não pode dispensar-se da análise da dimensão das relações raciais em nossa sociedade.

Há, por certo, também aqui, uma herança, embora menos consagrada e, ou difundida durante as últimas quatro décadas de mobilização pela democratização da educação, de estudos do próprio campo acadêmico, que já demonstraram e alertaram sobre esse ingrediente na constituição das práticas educativas. Como não lembrar, a título de exemplo e também de homenagem, de Regina Pahim Pinto, com seus estudos individuais e, ou compartilhados, como os tantos artigos já ao longo dos anos 1980, voltados para a interrogação sobre relação entre raça e educação, dentre os quais realço aqui “A Escola e a questão da pluralidade étnica” “Diagnóstico sobre a situação educacional de negros” (1986), “A Representação do negro em livros didáticos de leitura” (1987), “O Negro e o sistema educacional: reivindicações e propostas” (1988), e, ainda, sua tese de doutorado “O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade” (1993). Como,

também, não registrar a atenção de educadoras negras, que se dedicaram a investigar como as iniciativas educativas expõem os conflitos imbricados no trato das relações raciais, como no artigo de Patricia Santana, “Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte” (2001).

Neste momento de apresentação da tese de doutorado, vislumbro-a como parte de um movimento que vem de longo tempo, pulsando em espaços tão diversos e por tanto tempo divorciados. Trata-se de um trabalho que tem sua identidade na herança e no fortalecimento da composição de forças políticas pela promoção da igualdade racial, como princípio para a democratização da educação. Busca-se integrar, pois, o movimento de produção de conhecimento pelo qual se reitera, com as bases do trabalho científico de pesquisa, a centralidade que merece a problemática das desigualdades raciais nos processos educacionais.

Sempre será importante lembrar as análises originadas no movimento social negro e de seu não reconhecimento pela produção acadêmica consagrada; ou, ainda, da produção acadêmica ou de estudos de órgãos voltados para análise de processos sociais (como o IPEA), que passam a integrar as relações raciais, embora, na maioria das vezes, não são incorporados pelos sujeitos formuladores das políticas públicas e da gestão da educação.

Voltando à identidade do trabalho, penso que se torna necessário relatar sua origem, ou melhor, sua gênese em outro estudo, como também na atuação como professora de Educação de Jovens e Adultos (supletivos públicos e privados) no final dos anos 1980 do século XX, formadora de profissionais da educação e participe da militância intersetorial pela promoção da igualdade racial.

Do mesmo modo, o conjunto de ações formativas no Núcleo de Estudos Negros (NEN) integrando o Programa de Educação e a Coordenação Geral dessa entidade e na Escola Sindical Sul da CUT, onde fui coordenadora pedagógica de um projeto de educação para jovens e adultos agricultores familiares, foram cruciais na minha aproximação com o foco deste estudo - jovens negros na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa aproximação fez com que, em 2003, eu participasse do 3º Concurso de Dotação de Pesquisa sobre Negro e Educação, promovido pela Ação Educativa e Fundação FORD, tendo aprovado o projeto “*A escola no projeto de vida dos jovens negros que frequentam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Florianópolis*”. Importante que se registre o valioso processo formativo que recebi como bolsista, durante a realização da pesquisa. Essa iniciativa de política afirmativa possibilitou não somente a emergência de novos pesquisadores, mas também de novas focalizações no campo das relações raciais e educação, como é o caso deste trabalho.

Destaco, também, minha participação na formulação de um programa nacional de Educação para Jovens e Adultos – o Saberes da Terra, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, no período 2004-2006, no qual os diálogos com os diferentes sujeitos: gestores, técnicos, acadêmicos, movimentos sociais que fazem a EJA neste país, foram fundamentais para a apreensão dos tensionamentos entre as distintas concepções que ainda influenciam a identidade da EJA.

Com os elementos antes apresentados, que identificam a gênese da pesquisa em tela, confio que o presente estudo integra o esforço e a acúmulo pelo aprofundamento e pela visibilidade da complexidade política implicada nas reivindicações sociais, como nas iniciativas de políticas públicas. Concluo este item afirmando que o elo de todos os aspectos identitários deste trabalho está no profundo interesse em produzir e promover o conhecimento dos enraizamentos das práticas educativas das quais são sujeitos, cotidianamente, crianças, jovens e adultos negros nas escolas brasileiras.

1. 1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra¹, nos processos de escolarização, têm sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais², e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito

¹ Estamos considerando negras as pessoas que se auto-declaram pretas e pardas, segundo os critérios do IBGE.

² Raça não no sentido biológico, mas como construção social, política e cultural, produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. Mas, como inúmeros fóruns têm alertado, como também amplas análises divulgadas, não é suficiente denunciar as desigualdades, são necessárias políticas públicas para sua superação.

Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, têm sido divulgados nos últimos anos, mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Isso significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes.

Com tantas desvantagens educacionais, os jovens negros procuram a Educação de Jovens e Adultos para concluir a escolaridade básica. Em estudo anterior³, em que analisamos os percursos escolares dos jovens negros que chegam à EJA, constatamos as violências que sofreram no processo de aprendizagem, em muitos casos, como resultado do racismo. Constatamos, também, que os jovens negros compreendem a importância e a necessidade de se colocar “em pé de igualdade de educação” numa sociedade predominantemente grafocêntrica onde o não acesso à escolaridade básica gera uma série de privações que vão, desde as exigências do trabalho até as práticas cotidianas, limitando, assim, a vivência da cidadania plena.

Do ponto de vista daquele estudo, ficou evidente a relação entre as questões raciais e as desigualdades sofridas pelos jovens negros em seus percursos escolares. Isso se deve, em parte, porque focalizamos jovens negros e não-negros, todos empobrecidos socialmente, o que permitiu observar as diferenciações e as especificidades em suas trajetórias escolares. E também, porque os focalizamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional historicamente

³

Passos (2005)

desprivilegiada pelo sistema educacional brasileiro e, portanto, pelas políticas públicas, pesquisas, etc.

Na finalização daquele estudo, interrogávamos: se o público jovem e negro tem predominado na EJA, que políticas específicas têm sido implementadas para atender a esse grupo social? Como as políticas de EJA têm tratado as trajetórias de desigualdades dos jovens negros? Essas questões é que nos fizemos, neste novo trabalho, examinar a constituição da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, na perspectiva de identificar os alcances desta modalidade de ensino para a juventude negra.

Algumas questões orientaram as leituras, as interpretações e as análises da pesquisa, a saber: Que aspectos caracterizam a política de EJA na RME de Florianópolis? O que dizem os índices da EJA da RME sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos pelos jovens negros? Como tem sido tratada a juventude negra nos documentos de base legal, normativos e pedagógicos que orientam a política de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis? Como a política de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se relaciona com a juventude negra (continuidade da escolarização, das oportunidades de trabalho, da inserção social)? Em que medida a política curricular em desenvolvimento possibilita a educação para as relações étnico-raciais? Como o jovem negro vive seu pertencimento étnico-racial na EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis? Como os jovens participam do cotidiano da EJA?

Objetivando investigar a problemática em foco, foram delineadas como hipóteses:

1. A política de EJA da RME de Florianópolis, embora declare sua centralidade nos sujeitos, não tem o reconhecimento étnico-racial e geracional como dimensões valorizadas no desenvolvimento curricular.
2. A política de EJA da RME de Florianópolis é executada exclusivamente sob os princípios de uma política pública universalista.
3. Na medida em que a formulação da política pública da EJA, como sua implementação, não incorporam a identidade e o pertencimento étnico-racial como constitutivos do processo educacional na EJA da RME de Florianópolis, estabelecem-se limites para a inserção

social e oportunidades dos jovens negros.

Para o exercício do diálogo entre as questões e hipóteses da pesquisa e os marcos legais, operacionais e políticos da constituição da EJA na RME de Florianópolis, concebemos

[...] a política educacional definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na politics – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (Azevedo, 2001, p. 2).

Reconhecemos com Gomes (2004) que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que a frequentam, no entanto, nosso olhar focalizou as intencionalidades declaradas pela política pública e a sua materialização na prática educativa por profissionais e estudantes. Procuramos também identificar quem é o jovem negro por detrás do aluno, na tentativa de romper com a lógica do jovem apenas como informante sobre o funcionamento da escola, dos currículos, das relações existentes (Dayrell, 2002). Entendemos que o “aluno” é apenas uma entre outras dimensões da vida e da identidade dos jovens negros que frequentam a EJA, contudo, a complexidade da educação de jovens e adultos da RME de Florianópolis, por vezes, trouxe obstáculos à nossa percepção dos sujeitos escolhidos, a juventude negra da EJA.

Além das desigualdades raciais explicitadas na sociedade brasileira, outro aspecto que nos instigou a investigar a problemática em foco foi a incipiência de estudos que agreguem as questões étnico-raciais na análise da oferta da EJA. Essa “presença-ausência” de pesquisas sobre jovens negros na EJA nos desafia a pautar na academia, lugar fortemente marcado pelo discurso universalista de política pública, os aspectos referentes às políticas focalizadas.

Embora compreenda a Educação de Jovens e Adultos constituída de todos os processos e práticas educativas que se desenvolvem ao longo da vida toda, dentro e fora do universo escolar, tendo a juventude e a vida adulta como sujeitos ativos, aqui neste estudo, estarei focalizando exclusivamente a dimensão escolar desta

modalidade educacional.

Para precisar, a partir do Banco de Teses da Capes, no período compreendido entre 2000 e 2007, localizamos 26 teses e dissertações versando sobre “jovens negros”. Destas, apenas 5 apresentavam o descritor educação, as demais apresentavam os temas: violência, cultura, medidas socioeducativas, políticas de inclusão, comunidades negras, identidade, drogadição e saúde. Ao consultarmos sobre “juventude na Educação de Jovens e Adultos”, no mesmo período, localizamos 7 teses, em que os descritores apresentavam os temas: sociabilidades, políticas públicas, trabalho, jovens no ensino médio e identidade. Destas, apenas uma pesquisa apresenta em seu descritor as relações raciais.

Em outra fonte para as pesquisas e o debate, a Revista Brasileira de Educação (RBE), publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), fonte importante da divulgação científica da área da educação, no mesmo período de 2000 a 2007, identificamos uma crescente publicização de artigos sobre relações raciais, num total de 12 (destas, 4 artigos tiveram como tema as ações afirmativas, sendo 3 de uma única autora). Entre estas, são 7 os artigos sobre juventude e 4 sobre EJA. Esses números, contudo, ainda são pouco expressivos se consideramos o total de 39 revistas publicadas e o total de 351 artigos. E, ainda, se observarmos que no período 2002 a 2008 foram apresentados, somente no GT 21⁴, 94 trabalhos entre comunicações, poster e trabalhos encomendados. Ainda que a ANPED tenha construído possibilidades de inserção da temática racial nas reuniões anuais, o mesmo não acontece na mesma intensidade quando se focaliza a Revista Brasileira de Educação.

Mesmo não fazendo parte do período abordado em nossa pesquisa, é preciso lembrar que, em 1997, a RBE publicou uma edição especial, com 17 artigos sob o título “Juventude e contemporaneidade”, a qual tem sido uma forte referência nas pesquisas em juventudes, e, embora os/as autores/as apresentem concordância quanto às peculiaridades e especificidades que caracterizam as juventudes, os

4

Observe-se que em 2002 foi criado, na ANPED, o Grupo de Estudos (GE), denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação, passando, em 2004, à categoria de Grupo de Trabalho (GT), intitulado Afro-Brasileiros e Educação, nome alterado, em 2008, para Educação e relações étnico-raciais.

jovens negros ficaram ausentes nas produções.

Na publicação *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, outra fonte muito utilizada nos estudos em educação, localizamos, no período de 2000 a 2008, 11 artigos sobre juventude, onde são discutidas questões referentes à saúde, vulnerabilidade social, sexualidade, ao protagonismo e ensino médio. Encontramos, ainda, 7 artigos que tematizam as relações raciais na sociedade brasileira, com destaque para as ações afirmativas que são objeto de estudo em 5 artigos.

O incremento da publicação de artigos que focalizam as relações raciais ocorre num período em que se elevam também os debates e a implementação de políticas afirmativas nas universidades brasileiras, e, no mesmo período são criados organismos governamentais, com a função de promover políticas que reduzam as desigualdades raciais na sociedade brasileira, como é o caso da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Isso indicia uma relação entre políticas de Estado, nitidamente comprometidas com o tema da igualdade substantiva de direitos sociais, e a constituição e o fortalecimento acadêmico de um tema há muito reivindicado para essa esfera da reflexão sobre a sociedade brasileira.

Em período anterior, o estudo “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998) coordenado por Haddad (2000), localizou 222 trabalhos (20 teses e 202 dissertações) relacionados ao tema, o que representava naquele momento, 3% da produção discente nacional. Esta pesquisa que teve como objetivo identificar os temas emergentes na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Dentre os temas identificados, “jovens” apareceu no título de duas pesquisas e nenhum trabalho foi identificado no relatório da pesquisa que incidisse sobre a questão racial.

Do mesmo modo, Sposito (2000) examinou a produção de conhecimento sobre o tema “juventude”, em Programas de Pós-Graduação de Educação no período de 1980 a 1998. Foram analisados 386 trabalhos (332 dissertações de mestrado e 55 teses de doutoramento), correspondendo a 4,4% da produção total em Educação, no período estudado. Dessas pesquisas, foram encontradas 4

dissertações sobre jovens e adolescentes negros e 5 teses sobre juventude e escola. A maior parte das pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, realizadas nesse período, homogeneizou os sujeitos em sujeitos cognitivos, abstraiu sua diversidade e diluiu suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais, sob a denominação de alunos.

Com o levantamento relatado antes, concluímos com Gomes (2004, p. 10-11) que,

os estudos sobre a juventude no Brasil precisam dar conta da presença da diversidade étnico-racial na trajetória de vida dos/as jovens do nosso país. Mesmo quando trabalham com o conceito de “juventudes” os poucos estudos dessa área que realizam uma análise mais profunda sobre a temática, tendem a omitir ou excluir as implicações étnicas e raciais nas trajetórias de vida dos/as jovens, principalmente, aqueles que pertencem às camadas populares.

A autora pondera ainda que,

do ponto de vista da reflexão teórico-educacional estamos em um momento inicial de estudos e pesquisas que articulem EJA e a questão racial. Aos poucos, as pesquisas sobre índices de analfabetismo, educação popular, propostas de acesso e permanência de jovens nas universidades começam a pautar a dimensão étnico-racial como um dado importante para se compreender o perfil dos jovens e adultos em nosso país, os dilemas trazidos pelo racismo e pela discriminação racial na trajetória escolar de pessoas jovens e adultas e a importância de se enfatizar uma reflexão sobre a resistência negra ao se discutir a questão racial na escola. A compreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA vêm sendo construídos lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como o maior desafio da produção teórica sobre negro, EJA e educação no Brasil. (IDEM, p. 94)

A pouca incidência de pesquisas que articulem juventude e EJA, com recorte racial, se deve, sobretudo, a uma concepção universalista de educação que predomina entre pesquisadores que tem as juventudes e as políticas públicas como campos de estudos. Tal concepção ainda se ancora na ideia de que, se implementadas políticas de EJA que priorizem o aspecto socioeconômico, se atingirá a todos os jovens e adultos sem distinção. Esse entendimento de que as desigualdades no Brasil são de classe estabelece uma hierarquia em que as relações raciais, gênero, sexualidades ocupam um lugar secundário no campo das análises das políticas públicas. Nosso entendimento é que as relações raciais ocupam papel central na superação das desigualdades e, portanto, merecem ter melhor acolhida nas pesquisas e nas políticas públicas.

1.2. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico para os interesses e a gênese desta pesquisa não poderia dispensar um movimento de aproximação dos sujeitos da EJA, de onde deriva a escolha de uma pesquisa com inserção no campo das práticas, indo ao encontro de profissionais e de estudantes.

Os caminhos que escolhemos para a realização desta pesquisa seguem orientações da abordagem qualitativa, definida aqui como

aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor aprendê-la e compreendê-la. A heterodoxia marca o momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também – o que é muito importante – para a liberdade do intelectual. [...] A intuição aqui

mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. (MARTINS, 2004, p. 290-292)

A flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados é uma característica da pesquisa qualitativa, o que nos permite identificar o que pode ser mais adequado ao estudo que realizamos. Por isso, fizemos a opção pela análise documental e pelas entrevistas individuais com os sujeitos da EJA (profissionais e jovens).

Nossas análises se concentraram no período compreendido entre 2000 e 2009, por considerarmos que esse contexto reúne as condições para compreendermos as relações entre EJA e as juventudes negras, considerando que é nesse período que a EJA vai sendo pautada no debate público como modalidade de educação para jovens e adultos; que são formuladas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos; que são articulados os Fóruns de EJA que assumem um papel relevante na defesa da EJA como política pública e é organizada a VI CONFINTEA.

É nesse mesmo período que se percebe, mais afirmativamente, a participação do Estado brasileiro em assumir as deliberações, convenções e declarações internacionais de eliminação das desigualdades raciais, a citar, por exemplo: a participação da delegação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata e nos monitoramentos feitos pela sociedade civil organizada pela implementação das metas assumidas na Declaração de Durban; a crescente publicização do debate sobre as desigualdades raciais no Brasil; a criação de organismos de governo com a atribuição de implementar políticas focalizadas para a população negra; a implementação de políticas afirmativas para negros em universidades públicas; a alteração da LDB nº 9394/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira; a formulação das Diretrizes curriculares nacionais para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares e do Plano nacional para a implementação da Lei nº 10639/03.

A pesquisa de campo foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) e focalizada no Departamento de

Educação Continuada (DEC), extensiva a quatro dos dez Núcleos⁵ onde ocorrem as atividades dessa modalidade. A escolha da EJA da RME de Florianópolis deve-se a alguns fatores, entre eles destacamos:

1. a expressiva presença de estudantes negros (35%), que contrasta com o índice de 10,8% de população negra (pretos e pardos)⁶.

2. A proposta pedagógica e suas declarações sobre a importância do reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA é outro fator que contribuiu para a definição do *locus* da pesquisa. A flexibilidade da organização curricular: matrícula e certificação em qualquer período do ano letivo, a carga horária presencial e não presencial, o caráter não disciplinar do currículo e a oferta de vale transporte aos estudantes que comprovem baixa renda, vão compondo um universo muito específico para um estudo sobre os sujeitos jovens negros.

3. A criação do Programa Diversidade étnico-racial⁷, implementado no ano de 2006, foi outro aspecto relevante na definição do campo de pesquisa.

4. E, por fim, a Resolução CME nº. 01, de 17 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que incorpora em seu texto a Lei nº 10639/03, entre os documentos que constituem a base legal de referência para a EJA:

Para a escolha dos Núcleos - **Núcleo I, Núcleo II, Núcleo III e Núcleo IV**⁸ - onde focalizei o estudo, levou-se em conta: a) o maior contingente de estudantes negros matriculados e frequentando, no momento da coleta de dados; b) o fato de os Núcleos concentrarem 51,2% do total de estudantes matriculados na EJA da RME⁹.

⁵ Núcleo de Educação de Jovens e Adultos corresponde à unidade pedagógica que abriga a referida modalidade (FLORIANÓPOLIS, 2008a. Resolução nº CME 01, de 17 de dezembro de 2008)

⁶ IBGE, 2000.

⁷ Programa criado pela demanda do movimento negro, numa ação articulada a partir do Seminário: Diversidade, realizado na semana de 20 de novembro de 2005. Entretanto, desde 1996 há registros de que o Núcleo de Estudos Negros – NEN, entidade do movimento negro de Florianópolis, construiu e apresentou propostas para o Movimento de Re-estruturação Curricular da Rede Municipal de Ensino.

⁸ Este Núcleo, embora tenha menos estudantes negros que o Núcleo Norte II, foi escolhido por localizar-se na área continental do município.

⁹ Núcleo I= 262; Núcleo II= 113; Núcleo III=171 e Núcleo IV=197. Totalizando=

Surpreendentemente esses Núcleos também são responsáveis por 48,53% de estudantes em afastamento temporário (AT), ou seja, 281 estudantes estavam há mais de trinta dias afastados das atividades escolares no período em que foi realizada a coleta de dados¹⁰; c) a distribuição geográfica dos Núcleos no município.

O **Núcleo I** está localizado na região central da Ilha de Santa Catarina. Apresenta uma caracterização bastante diferenciada dos demais, por alguns fatores:

– É o único Núcleo que desenvolve atividades nos três períodos, sendo que nos períodos matutino e noturno atende ao segundo segmento e no período vespertino atende a um grupo de 12 pessoas em processo de alfabetização. É também o único que não está instalado em unidade escolar, mas num prédio onde funcionam outros órgãos do governo municipal, entre eles, a sede da formação continuada. O fato de reunir um Núcleo de EJA e outros departamentos da Secretaria de Educação num mesmo espaço físico tem provocado algumas dificuldades: os funcionários dos departamentos porque não estão habituados a conviver com um ambiente escolar; e, os estudantes porque ficam, sob certo aspecto, no enclausurado espaço físico, submetidos a normas distintas para um público em sua maioria jovem e em percurso de escolarização.

– há dois coordenadores: um no período matutino e outro no período noturno¹¹;

– 90% dos professores (6), que atuaram no período matutino em 2009, não tinham experiência em EJA nos anos anteriores. Já no período noturno, apenas 3 dos 7 que atuavam iniciaram suas atividade na EJA esse ano;

– atende estudantes de diferentes bairros e regiões do município;

– o público atendido no período matutino encontra-se em sua maioria na faixa etária dos 15 aos 18 anos. E no período noturno a presença é de estudantes mais adultos;

743 (51,2%).

¹⁰ O total de estudantes afastados temporariamente no momento da coleta de dados era 579.

¹¹ Em 2009, o período diurno deste Núcleo teve 3 coordenadores.

– apresenta a maior presença negra na EJA de Florianópolis ou seja, 119 estudantes.

O **Núcleo II** está localizado na região sul da Ilha, em região de crescente ocupação urbana, e está sediado em duas unidades escolares que distanciam uma da outra em aproximadamente vinte e cinco quilômetros. A região onde está localizada uma das unidades escolares tem como principal atividade econômica o turismo, mas com pouca oferta de serviços. Muitos moradores se deslocam para bairros próximos ou para o Centro para trabalhar. A outra unidade escolar situa-se numa região que se caracteriza por formar um elo entre o centro da cidade e a região leste com o sul da Ilha, um bairro em franca expansão, onde se observa o aumento de residências e estabelecimentos comerciais. São 9 os professores que atuam, se revezando a cada noite nas duas unidades escolares, o que traz para estudantes e profissionais dificuldades no desenvolvimento da prática educativa pela pesquisa. Observados os projetos político-pedagógicos das duas escolas, não foram encontradas referências à Educação de Jovens e Adultos.

O **Núcleo III** está localizado em dois bairros no norte da Ilha (um rural e outro de balneário). A população aproximada na área de abrangência dos bairros é 25 mil pessoas, conforme dados do IBGE (2000). Os dois bairros enfrentam um ritmo acelerado de ocupação urbana, o que visivelmente é percebido no movimento de pessoas que chegam diariamente para ali fixar residência. Percebe-se que são migrantes oriundos, em sua maioria, do êxodo rural da região oeste de Santa Catarina que, ao chegar aqui, passam a atuar como trabalhadores do comércio local, ou na área da construção civil. O crescimento desordenado expõe o conflito ambiental na paisagem litorânea do bairro, de um lado a ocupação irregular das dunas, por centenas de famílias migrantes que vivem em alto nível de vulnerabilidade social. De outro lado, *resorts* e condomínios de luxo construídos em áreas de preservação, incluindo o lençol aquífero e encostas.

O bairro com características rurais, com haras, chácaras, pequenos sítios, carros de boi e passeios a cavalo, vem cedendo lugar a grandes empreendimentos. Atualmente percebe-se a especulação imobiliária em toda a sua extensão, inclusive na beira da Lagoa da Conceição, que movimenta-se desconfiada pelos fundos das residências construídas na rua principal.

A exemplo do Núcleo II, esse também tem seu funcionamento em duas escolas em bairros diferenciados e os projetos pedagógicos das escolas também não fazem nenhuma referência a esta modalidade de ensino, como se ela não existisse na unidade.

O **Núcleo IV** está localizado na região continental de Florianópolis e teve seu funcionamento até 2005 em outro bairro. Em seu entorno reúne aproximadamente 22 mil habitantes.

A sede do Núcleo IV está localizada no coração do bairro e se caracteriza por concentrar, de um lado e ao entorno dela, uma população de classe média e de outro lado, em sua periferia – habitantes que vivem em extrema vulnerabilidade social e negros em sua maioria. A “Vila”, como é chamada pelos moradores, integra os índices de violência, pobreza e tráfico de drogas do Continente. Os estudantes quando informam seu bairro de moradia, dificilmente declaram a Vila, pois sabem que a localização espacial é um dos fatores que contribui para o estigma que sofrem. O subterfúgio que utilizam para o nome do bairro de moradia é o nome da região onde mora a população mais abastada.

Quadro 1: Mapa de Florianópolis e a localização dos Núcleos pesquisados



Para a realização da coleta de informações, as vozes dos sujeitos da EJA (gestores, coordenadores, professores e jovens negros e brancos) combinadas com a análise de documentos que normatizam e orientam a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial em âmbito nacional e na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foram nossos principais instrumentos de escuta e interpretação.

As fontes que compuseram a análise documental estão organizadas em três blocos: os documentos que orientam a política de EJA em âmbito nacional; os documentos que orientam a política de EJA em âmbito nacional e municipal; e os documentos que orientam as políticas de promoção da igualdade na educação. Entendemos com Ludke & André, (1986, p. 38) que os documentos podem ser “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre a temática de estudo”.

1. Documentos que orientam a política de EJA em âmbito nacional:

a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996).

b) Constituição Federal de 1988

c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

- Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000

- Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

d) Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001)

e) Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

2. Documentos que orientam a política de EJA em âmbito municipal

a) Lei nº. 7508, de 27 de dezembro de 2007. (Dispõe sobre a organização, o funcionamento e a manutenção do sistema municipal de ensino de Florianópolis).

b) Portaria nº. 058/2007 (Dispõe sobre os critérios para utilização do transporte escolar gratuito na rede municipal de ensino de Florianópolis aos alunos matriculados na EJA).

c) Portaria nº. 116/2007 (Normatiza a pré-matrícula e a matrícula na EJA para o ano letivo de 2008, na rede municipal de ensino de Florianópolis).

d) Plano Municipal de Educação (PLC/00981/2008).

e) Resolução CME nº. 01, de 17 de dezembro de 2008 (Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis).

f) Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos – (Caderno do professor 2008).

g) Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008).

3) Documentos que orientam a implementação de políticas de promoção da igualdade racial na educação:

- a) Plano nacional de promoção da igualdade racial.
- b) Política nacional de promoção da igualdade racial.
- c) Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- d) Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- e) Portaria da Secretaria Municipal que institui a Comissão propositiva de ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2005).

A complexidade das questões centrais dessa pesquisa – jovens negros na Educação de Jovens e Adultos – requereram um olhar atento e cuidadoso na definição dos sujeitos que se constituíram em informantes. Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais da EJA, considerando, gestores, coordenadores e professores e, os jovens auto-declarados negros e brancos, na faixa etária compreendida entre 15 e 20 anos. Para a definição desta faixa etária levou-se em consideração a forte presença destes na EJA em Florianópolis os tensionamentos com esse público, quer seja na escola dita regular, quer seja na própria EJA que resiste a sua presença, apesar destes se encontrarem ali.

Assim, a coleta de informações dos sujeitos aconteceu de duas maneiras:

- a) por meio de um questionário previamente elaborado foram coletadas informações biográficas, sócio-demográficas e econômicas dos profissionais (gestores, coordenadores e professores) e dos jovens. Com os profissionais, a intenção foi construir um perfil para a formulação de critérios para a seleção dos que seriam entrevistados. Dos 42 profissionais a quem foi disponibilizado o questionário, apenas 2 não devolveram o instrumento, o que demonstra a abertura da maioria destes ao diálogo. Para selecionar os 16 profissionais que foram entrevistados, levamos em conta o tempo de atuação na EJA, área de

atuação (áreas diversas), posturas e mediações observadas no cotidiano da EJA.

Com os estudantes, o questionário foi aplicado aos que já haviam sido selecionados para as entrevistas. A seleção destes levou em conta os seguintes aspectos: suas problemáticas de pesquisa cujas temáticas tivessem alguma relação com as questões raciais ou culturais negras; a observação das relações destes no contexto da sala de aula e no Núcleo de EJA; o fato de serem muito citados pelos profissionais (dois jovens negros por serem considerados “problemas” nos Núcleos onde estudam); uma jovem auto-declarada branca foi escolhida também por ter protagonizado uma situação de racismo e também aconteceram escolhas pela própria disposição e disponibilidade dos jovens em serem entrevistados.

b) por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas: - com os jovens auto-declarados negros e auto-declarados brancos procurou-se apreender aspectos da condição juvenil na EJA, do pertencimento racial associado à condição juvenil e os sentidos que esses atribuem às experiências de escolarização na EJA. Com os profissionais, o objetivo foi apreender as percepções de professores e gestores sobre as juventudes negras na EJA, as dimensões da política curricular de Educação de Jovens e Adultos, sua constituição como docente nessa modalidade de ensino e o tratamento dado à questão étnico-racial na proposta pedagógica.

As entrevistas, que foram gravadas, seguiram um roteiro básico com questões abertas, contendo os campos de interesse para as análises. A entrevista aqui é entendida como um processo de interação social entre pesquisadora e sujeito, cujo objetivo é coletar dados objetivos e subjetivos dos sujeitos.

A realização das entrevistas com os jovens aconteceu sem grandes dificuldades, não se furtavam ao convite para uma conversa. Talvez porque no primeiro contato em cada Núcleo, ao expor objetivamente o que estava fazendo, comparei meu estudo com as pesquisas que os estudantes estavam realizando. Já com os profissionais senti certo “cuidado” com a minha presença. Isso me chamou a atenção, pois se suas práticas estão envoltas com a pesquisa como princípio educativo, porque o estranhamento com a presença da pesquisadora?

*1.2.1. Os jovens sujeitos da pesquisa*¹²

Foram entrevistados 13 jovens entre quinze e vinte anos, sendo 6 do sexo feminino, destas, quatro se auto-declararam negras e duas brancas; e, 7 do sexo masculino, dos quais, cinco negros e dois brancos. Apenas uma jovem mora com os avós, enquanto que os demais moram com pai ou mãe e irmãos. A maioria deles participa de algum grupo, seja de futebol, torcida organizada, dança, teatro, programa governamental para jovens em situação de vulnerabilidade, associação protetora de animais etc. Todos apresentam alguma experiência de trabalho, ainda que a maioria na informalidade. Todos apresentam situações de reprovação escolar que variam entre duas e cinco vezes e dois relatam terem sido expulsos da escola.

1.2.2. Os profissionais entrevistados: breve perfil

Foram entrevistadas 16 profissionais: duas gestoras do Departamento de Educação Continuada, 4 profissionais coordenadores de Núcleos (sendo duas mulheres e dois homens), uma auxiliar de coordenação e 9 professores de diferentes áreas de formação atuantes num dos quatro Núcleos, campos de pesquisa. Dos professores, 2 são homens e 7 são mulheres. Além da área de formação, o tempo de atuação na EJA foi um dos critérios utilizados para selecionar os professores: 3 não tinham completado um ano de EJA quando da data da entrevista; 3 tinham de 2 a 3 anos; e 3 tinham acima de 5 anos de atuação. Os coordenadores também apresentaram diferentes tempos de atuação: apenas um não tinha completado 1 ano, um com 3 anos, um com 5 anos e outro com 8 anos de atuação.

Essa diversidade nos tempos de atuação permitiu identificarmos as diferentes compreensões acerca da política de EJA e as diferenciadas maneiras de atuação. Os que possuem menos tempo se mostram mais questionadores em relação à proposta curricular, os com mais tempo de atuação parecem compreender mais o perfil dos estudantes.

Dos profissionais entrevistados apenas dois se auto-declararam negros (a auxiliar de coordenação e um coordenador de

¹²

No capítulo 3, apresentamos um quadro síntese dos jovens que entrevistamos.

núcleo); 9 se auto-declararam de cor/raça branca (inclusive uma professora seria considerada negra se levado em conta o fenótipo); um profissional se auto-declarou “homo sapiens” e outra “misturada”.

Em relação à formação, 9 dos profissionais possuem alguma especialização, um tem doutorado, dois mestrado completo e dois possuem apenas graduação e um tem o ensino médio. Quanto à situação funcional, 6 são admitidos em caráter temporário, 4 efetivos no ensino fundamental e designados para a EJA, 5 efetivos por concurso de remoção e apenas um efetivo por concurso público específico para a EJA.

Todos citam como lazer atividades culturais: teatro, leituras, cinema, música etc. Nove dos entrevistados participam de alguma atividade militante ou voluntária, sendo que desses: 4 atuam em sindicato, 1 em partido político, 3 em atividades religiosas.

Por fim, cabe realçar nesta introdução que a demarcação da problemática em estudo exige a apropriação de referenciais teóricos capazes de elucidar conceitos centrais para a pesquisa, como: jovens negros, Educação de Jovens e Adultos, desigualdades raciais, políticas de reconhecimento e de igualdade e currículo.

Conforme já foi assumido como constituindo a identidade deste trabalho, o situamos como herdeiro de toda uma produção-mobilização que concebeu que as relações raciais são parte da produção da escola e da educação. Assim, por certo estão aqui retomados, posto que já estão presentes em outros estudos acadêmicos, autoras e autores que contribuem com a análise da referida problemática, da História, Sociologia e Educação. Buscamos, contudo, prioritariamente, interlocução com estudiosos da Educação de Jovens e Adultos (Maria Clara Di Pierro, Sérgio Haddad, Maria Margarida Machado e Miguel Arroyo) e com estudiosos das relações raciais no Brasil (Marcos Vinícius da Fonseca, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Antônio Sérgio Guimarães). Para os estudos sobre juventude e escolarização a interlocução é com os estudiosos brasileiros Juarez Dayrell e Paulo Carrano, e o francês Bernard Charlot.

O exercício da interpretação que aqui desenvolvemos procura dialogar com a tradição etnocêntrica da nossa formação escolar-acadêmica, para realizar um “diálogo intercultural” proposto por Santos (2008, p.450), no qual o “reconhecimento das incompletudes mútuas é

condição *sine qua non* de um diálogo intercultural”.

1.3. ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em seis capítulos. No primeiro, “*A trajetória das desigualdades raciais da população negra na história da educação brasileira*”, discutimos aspectos da historiografia da educação da população negra brasileira, com o intuito de destacar a construção das desigualdades impostas aos negros. O segundo capítulo, “*A Educação de Jovens e Adultos: da configuração das desigualdades raciais à redefinição de sua identidade*”, discute a EJA sob a ótica do direito de jovens e adultos à educação, os avanços no ordenamento jurídico desta modalidade e também algumas iniciativas desenvolvidas na primeira metade do século XX, por entidades do movimento negro como forma de suprir a ausência do Estado. Nele também se provoca um diálogo entre a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial.

No terceiro capítulo, “*Juventude negra: escolarização e herança de desigualdades no Brasil contemporâneo*”, apresentamos uma base conceitual sobre juventudes e racismo, subsidiadas por indicadores sociais. Os “*Elementos da constituição da política de EJA na RME: das condições do acesso à conclusão do curso*”, são abordados no quarto capítulo. Neste, fazemos uma imersão na configuração da EJA, identificando seus principais marcadores da política. O quinto capítulo, “*A constituição da atuação docente no ensino na EJA*” traz elementos que contribuem para a compreensão da docência em EJA e suas implicações no desenvolvimento de uma política curricular centrada nos sujeitos.

No sexto capítulo, “*Desafios da política curricular na EJA da RME de Florianópolis: entre o proposto e o vivido*”, apresentamos os princípios declarados na política curricular de EJA da RME de Florianópolis e os desafios desta, procurando analisar a questão racial na organização do percurso pedagógico dos sujeitos jovens e adultos.

Este estudo revela que a complexidade do fazer pedagógico na EJA se transforma em desafio quando as expectativas dos profissionais, em relação aos jovens, estão permeadas de negatividades sobre “as juventudes”, em maior proporção quando os jovens são negros. Revela também que a lógica de funcionamento da EJA da RME de Florianópolis ainda não integra a educação das relações étnico-raciais como elemento estruturante da formação que desenvolve, contribuindo,

assim, para a reprodução da desigualdade e do racismo. O exercício que aqui empreendemos, visa afirmar a necessária superação de uma concepção “universalista” na modalidade de educação para jovens e adultos em favorecimento de uma abordagem que agregue tanto a dimensão da singularidade (pertencimento étnico-racial, reconhecimento) como a dimensão da igualdade (redistribuição), para que a EJA se torne de fato emancipatória.

2. A TRAJETÓRIA DAS DESIGUALDADES RACIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Pensam que lá só tem bandido, só porque são todos pobres e pretos”
AC, negra, 17 anos

Este capítulo apresenta aspectos presentes na historiografia da educação da população negra brasileira, com o intuito de destacar a construção das desigualdades que as proibições e interdições impostas, pelo Estado, aos negros sobre o acesso à escola, no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, aliadas ao racismo que persiste ao longo da história, na sociedade brasileira, estruturam as desigualdades educacionais entre brancos e negros na atualidade. Discute, também, as finalidades da educação reservada aos negros pelas elites dirigentes, além das expectativas dos próprios negros com a educação.

2.1. EDUCAR OS NEGROS PARA LIBERTÁ-LOS?

A partir da Constituição de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita (Art. 179, 32), foi crescente a necessidade de instruir e civilizar o povo. Isso coloca a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola como um aspecto de suma importância para a edificação de uma nova sociedade. Três fatores vão influenciar essa necessidade do letramento na sociedade imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (VEIGA, 2008), que, em 1872, chegava a 84%¹³ da população.

Mas, a quem se destinava essa escola?

¹³

SCHWARCZ (1998)

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (BRASIL, 2000).

Essa compreensão seria reproduzida nos dispositivos jurídicos imperiais tais como encontrado, no Art. 35 da Resolução Imperial nº 382, de 1º de julho de 1854, da Província de SC, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: “Os professores receberão, por seus discípulos, todos os indivíduos, que, para aprenderem primeiras letras, lhes forem apresentados, exceto os cativos, e os afetados de moléstias contagiosas”. Ou, ainda, no Regimento Interno para Escolas Públicas de SC, 1869: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; 2º. Os escravos”(ROMÃO; CARVALHO, 2003, p. 41).

Essa exclusão dos escravos¹⁴ e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação, na análise de Fonseca (2002), pode ser entendida sob duas maneiras: pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” o espaço social. Nessa leitura, o contato com os escravos poderia, também, “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África.

O que estava em jogo com essas proibições era que os escravos influenciassem com seu comportamento a convivência com os brancos e que estes fossem assimilados. Desse modo, a educação passa a ser um importante instrumento de dominação e controle. Contudo, a análise histórica vai mostrar que, para os escravizados, a instrução vai

¹⁴ Segundo Algranti (apud SILVA, 2000, p. 105) era possível encontrar escolas especializadas no “treinamento” de escravos, conforme anúncio de um jornal da Corte, datado de 1819: “Aprendizagem de jardineiro, cocheiro ou cozinheiro, além de ler, escrever e contar e cozer, oferecem-se aos negros ou negras de 8 a 10 anos numa organização da Rua Direita (atual Rua 1º de Março)”.

deixar de se constituir em ameaça para ser uma necessidade no processo de abolição do trabalho escravo, mais especificamente, quando se iniciam as discussões relativas à libertação do ventre. Essa mudança de pensamento sobre a educação dos negros tinha como referência o “novo” modelo de sociedade que se pretendia construir.

Embora a explicitação formal das proibições, Fonseca (2007)¹⁵, identificou a o registro de crianças negras em escolas de primeiras letras em Minas Gerais e faz um alerta:

somente a desconsideração dos negros como sujeitos pode manter viva a crença de que essa supremacia demográfica não teria impacto nos espaços educacionais. Pois, embora distantes dos padrões de organização coletiva que emergiram no século XX, os negros possuíam a capacidade de articulação em nome de seus interesses e, a partir das mais diferentes estratégias, agiram no sentido de transpor os limites de uma sociedade marcada pela hierarquia e o preconceito racial (FONSECA, 2007, p.37)

Por outro lado, Veiga (2008)¹⁶ também identificou, em suas pesquisas, o registro de crianças negras na instrução pública em Minas Gerais, ainda na vigência da monarquia imperial e problematiza esse fato ao sugerir que, por atender a uma clientela negra, mestiça e pobre, a instrução pública foi sendo organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material. Afirma a autora:

[...] no que se relacionou com a ampliação da escolarização aos diferentes grupos sociais, não houve exclusão das populações negras e mestiças desde que livres [...] os diferentes registros nos levam a indagar sobre a precariedade do funcionamento e da manutenção das aulas públicas onde a maioria das crianças nada

¹⁵ BARROS (2005), SILVA (2000) PERES (2002) também revelam a presença negra em escolas de SP, RJ e RS respectivamente.

¹⁶ Veiga (2008) levanta uma inquietação em relação à associação entre negro e escravo na historiografia da educação, e que tem gerado, em seu entendimento, alguns equívocos, como, por exemplo, o entendimento de que os negros foram impedidos de acessar à instrução pública.

aprendia; o problema da frequência, causado principalmente devido ao trabalho infantil; e as limitações da aprendizagem. Talvez seja possível pensar esses problemas relacionados a sua clientela, ou seja, alunos pobres, negros e mestiços e as expectativas e o imaginário produzido pelas elites em relação as condições de educação desses grupos sociais (VEIGA, 2008, p. 18).

A argumentação de Veiga dialoga com estudos atuais que analisam as condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas quando constatam que dentre estas, aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos. A pesquisa de Rosemberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente, o prédio escolar era deficiente. Tais elementos autorizam afirmar da continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável.

Essas pesquisas informam que a exclusão dos negros do processo de escolarização vem sendo construída ao longo da história da educação. Já em 1831, Fonseca (2007) identificava, pelos dados do censo, que, em Minas Gerais, os níveis de ensino acima da instrução elementar, ou mais avançados, eram de predomínio absoluto de alunos brancos, enquanto que as primeiras letras eram frequentadas majoritariamente por alunos negros, revelando que a questão racial já estava na base do sistema educacional naquele momento.

Tanto é assim que, no município da Corte, emerge uma experiência, devidamente registrada pela pesquisa histórica de Adriana Maria P. da Silva (2000), na qual pais de crianças negras (de cor preta) manifestam-se por meio de abaixo-assinado, datado de janeiro de 1855, pela autorização do funcionamento de uma escola para instrução elementar.

Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao

ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta e alguma coisa de gramática. (SILVA, 2000, p. 119-120)

O conflito racial, presente na instrução pública, explicita-se, ainda mais, na resposta do professor Pretextato ao inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, em defesa do funcionamento da sua escola:

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto.

Por isso, anuindo o suplicante à estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n. 313, a sua Escola das Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...]. (SILVA, 2000, p. 125-126)

Ao mesmo tempo em que o professor Pretextato justifica o funcionamento da escola, faz uma crítica contundente ao racismo das

escolas da Corte, as quais os meninos “pretos e pardos”, “ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam ‘uma ampla instrução’ porque eram pessoal e emocionalmente coagidos” (SILVA, 2002, p. 151). Tanto a atuação dos pais como a do professor não deixam dúvidas sobre a situação de desigualdade racial vivenciada pelas crianças negras, por outro lado, tal fato mostra também que aprender a ler, podia se constituir uma estratégia de reação, resistência e “até mesmo de negação da condição escrava” (SILVA, 2000, p. 111). A pesquisadora, ao apresentar o abaixo-assinado das famílias, solicitando a manutenção da escola, explicita a reivindicação de instrução para as crianças “pretas” e “pardas” além de evidenciar que os pais destas já possuíam algum domínio da escrita.

Nesse cenário, a pesquisa de Veiga (2008) constatou que as famílias mais abastadas não enviavam seus filhos às escolas públicas por darem preferência à aprendizagem no próprio domicílio ou em aulas particulares, o que a leva afirmar que “a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças” (IDEM, 2008, p. 504).

[...] foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506)

Isso mostra a percepção das elites sobre quem compunha o público que carecia de civilização numa perspectiva de se construir uma coesão social. Assim, a escola passava a ser projetada como uma instituição capaz de civilizar e homogeneizar culturalmente a população brasileira, representando uma função altamente relevante na sociedade.

Se a presença de crianças negras na escola é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII, fica evidente que a experiência de discriminação no percurso de escolarização não é recente

e tem uma significativa longevidade histórica¹⁷. A pesquisa da citada autora, do mesmo modo, sugere a eficácia dos mecanismos de exclusão a que a população negra tem sido exposta no interior das escolas brasileiras¹⁸.

Como vemos, embora constatada a presença negra em processos de instrução durante todos os anos do século XIX, o dimensionamento da relação entre negros e educação foi construído contemporaneamente à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, colocaram a educação e a abolição em proporções quase equivalentes. Nos argumentos da época, educar e libertar os negros para sua inserção na sociedade eram processos considerados paralelos e complementares, ou ainda, a educação era uma condição para a abolição do trabalho escravo e o principal instrumento para emancipação de homens e mulheres escravizados (Fonseca, 2002).

No caso da educação dirigida às crianças negras, o acesso à instrução tinha como finalidade a conformação moral e religiosa e a habilitação para funções produtivas nas fazendas, ainda que isso se expressasse de diferentes maneiras, como será apresentado na sequência deste texto.

A valorização da educação no processo de abolição chegou a ser utilizada como justificativa para os opositores do projeto de libertação das crianças. Alegava José de Alencar,

E como libertar o cativo antes de educá-lo? Não, senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada e elevar a consciência humilhada para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer: - vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativeiro,

¹⁷ Hasenbalg e Silva já identificavam, na década de 80, do século XX, por meio de pesquisas quantitativas, esse mesmo fenômeno, desmistificando o legado do escravismo como única explicação para as desigualdades contemporâneas. Henriques (2001), a partir de análises quantitativas identifica a mesma desigualdade escolar entre gerações distintas (pais, filhos e netos).

¹⁸ Estudos como os de SILVA (1985), CAVALLEIRO (2000), GONÇALVES e SILVA (2005), SILVA (1988, 2000, 2001a, 2001b) entre outros, focalizaram os livros didáticos, o tratamento dispensado pelos professores às crianças negras, o currículo escolar, etc., e constataram as muitas formas que a discriminação racial é reproduzida no interior das escolas.

como da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade em que jazíeis. (Apud FONSECA, 2002, p. 48)

Mas que educação seria essa? O jurista Perdigão Malheiros defendia uma “educação moral e religiosa” e uma “educação profissional”, que garantisse aos libertos um ofício, entendendo, também, que era fundamental a preparação dos negros para a liberdade. Isto é, a educação dos escravos, para alguns representantes de grupos da elite, consistia numa prática indispensável para a reorganização da sociedade brasileira.

A Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, estabeleceu que as crianças, nascidas após a publicação da Lei, fossem entregues pelos proprietários aos cuidados do Estado, mediante indenização, para serem educadas. Aquelas que não fossem entregues mantinham-se como escravas até os 21 anos. Entretanto, os registros da época mostram que um número muito abaixo do contingente de crianças existente foi entregue. Do total das 403.827 crianças matriculadas, entre 1871 e 1885, apenas 113 foram entregues ao Estado, mediante indenização¹⁹, ou seja, “a maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães, e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre” (IBIDEM, p. 98). A entrega dessas crianças ao Estado poderia causar problemas tanto de ordem financeira e como burocrática ao governo imperial, pois exigiria o dispêndio de enormes recursos para a indenização dos senhores, além de que não disporia de instituições em número suficiente para recebê-las.

Efetivamente, a Lei do Ventre Livre é um dos primeiros documentos oficiais em que a questão da educação dos negros foi explicitamente colocada como uma das condições para o processo de abolição do trabalho escravo. Por isso, falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a

¹⁹

FONSECA (2002).

sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social.

Fonseca (2002) identifica em seu estudo três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentavam alguma instituição: a educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso; e a instrução. A educação da criança negra era marcada pela função produtiva, característica herdada do período escravocrata. Do mesmo modo, a igreja católica sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravo para a adaptação à sociedade. A instrução tinha como objetivo disciplinar a população que trazia consigo os vícios da senzala e da raça. As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo. O objetivo da educação, portanto, nessa perspectiva, era contribuir para edificar uma realidade social para o Brasil, na qual os negros eram tidos como indispensáveis de serem adequados às novas relações sociais que começavam a se esboçar. Desse modo, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro” (FONSECA, 2002, p. 62).

Isso nos leva a concluir, juntamente com o autor, que

as práticas educativas não buscavam uma transformação no *status* dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo. (FONSECA, 2002 p. 142)

É no contexto das discussões sobre o papel da educação no

processo de transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, que França (2006) analisa a relação entre escravidão e educação, no Estado do Espírito Santo, no período compreendido entre 1869-1889, e identifica o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878, como o fórum onde se travou forte debate sobre a educação. No evento, os congressistas definiram medidas educacionais de favorecimento à transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, atribuindo à educação a responsabilidade da preparação para o trabalho. Os discursos evidenciavam a preocupação com os recém-libertos e com o futuro social e econômico dos ingênuos e apresentavam propostas e estratégias para implementação de um projeto de instrução pública primária obrigatória.

Para que tão momentosa necessidade seja satisfeita, será preciso que o Estado se encarregue da instrução primária e secundária, [...] O Estado deve abrir escolas primárias em todas as freguesias, capelas, pequenos povoados, onde ainda não existam especialmente escolas práticas especiais de agricultura, entre estas algumas industriais auxiliares da agricultura para órfãos e para os ingênuos entregues ao governo, onde estes desvalidos, a par de um bom ensino elementar, teórico e prático, recebam a educação santa do trabalho, e que devem ser distribuídas pelas províncias com relativa igualdade, ao alcance da grande lavoura, para lhe fornecerem braços, e em lugares d'onde seja fácil a exportação, para servirem de núcleo à colonização estrangeira. (Congresso Agrícola, 1878 apud FONSECA, 2002, p. 32)

O Estado é chamado a assumir a educação do povo de forma universal, ou seja, abrangendo todas as províncias e todos os grupos sociais, com vistas a produzir os trabalhadores necessários à sociedade livre, como se pode perceber no discurso político, transcrito a seguir. A atribuição ao Estado da responsabilidade de promover a educação e assegurar o preparo das camadas populares (crianças, jovens e adultos) para o mundo das novas relações de trabalho não significava a inserção delas em uma efetiva cultura da leitura e da escrita. O que se evidencia é que a educação, para as crianças nascidas livres de mãe

escrava, deveria ter nas atividades da “lavoura” seu principal foco.

Também é possível identificar em discurso realizado no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, de 1878, a preocupação com a educação de adultos

[...] Este ensino, de que acabamos de falar, o primário, não deve ser ministrado exclusivamente aos menores: só é preciso que o Estado cumpra o sagrado dever de instruir 1.583.705 crianças de idade escolar que não freqüentam as escolas, compete-lhe não menos melhorar pela instrução a massa de adultos analfabetos em número muito superior a este formam uma contristadora [sic] mancha em nossa sociedade; enquanto preparamos o futuro de nossa pátria, instruindo os menores, melhoraremos o presente instruindo os adultos, com isso também apressamos o futuro da civilização que anelamos para o país, pois, a **EDUCAÇÃO DOS ADULTOS** representa, na ordem moral, o que a locomotiva representa na material. (grifos nossos. Diário Oficial do Império do Brazil, quarta-feira, 10 de julho de 1878, Ano XVII, n. 165, p. 2, Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo, Apud FRANÇA, 2006, p. 221)

Desse modo, a educação oferecida aos negros priorizou as técnicas e habilidades necessárias para o trabalho livre na modernização e no capitalismo emergente, atendendo às expectativas de desenvolvimento defendido pelas elites dirigentes, significando, marcadamente, o controle dessa oferta de educação por parte da elite.

Outro aspecto elucidativo sobre o papel destinado à educação dos negros está presente no Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, que criou os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte e estabeleceu normas de validade nacional, provocando a criação de cursos semelhantes em outras províncias. Esse Decreto fez com que surgissem iniciativas de instrução primária e profissional de adultos. Alguns estudos²⁰ indicam que, em algumas

²⁰

BEISIEGEL, 1974; PAIVA 1987.

províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas. Isso, contudo, não significa que essas experiências tenham se universalizado para escravos e negros livres, pois em outras províncias, como, por exemplo, São Pedro do Rio Grande do Sul, era proibida a presença de escravos e de negros libertos e livres. No ano seguinte ao da criação de cursos noturnos, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho²¹ instituía a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e eliminava a proibição de os escravos frequentarem as escolas públicas.

Costa (2007), no estudo que realizou sobre as escolas noturnas para trabalhadores²² no município da Corte, no período de 1860 a 1889, destaca que essas escolas não foram somente uma experiência episódica, mas uma política educacional²³ criada para:

organizar, e hierarquizar saberes e posições sociais. Na massa dos ditos 'degenerados' ou entre as ditas 'classes perigosas', havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna aos valores da civilização, assim a instrução 'salvava' alguns e fornecia o crivo para repressão de outros. (COSTA, 2007, p. 03)

Peres (2002, p. 86), ao analisar os cursos noturnos de instrução primária, realizados na Biblioteca Pública de Pelotas, a partir de 1877, identifica a presença de homens negros nos cursos, desde que estes fossem livres ou libertos. Segundo a autora, “justamente porque o objetivo era manter a ordem, disciplinar, incutir preceitos de 'moralidade' e 'civildade', palavras constantemente utilizadas pelos dirigentes e professores dos cursos noturnos, é que as aulas não podiam, na visão destes, prescindir da presença dos negros”, visto que, a

²¹ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno.

²² No texto, a autora se utiliza de expressões como: educação popular; educação dos trabalhadores; educação do povo; população pobre como para incluir todos, inclusive os negros neste rol de adjetivações e categorias.

²³ O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, já estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e que a instrução pública para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros somente poderiam estudar no período noturno.

instrução e o trabalho eram considerados antídotos contra o crime e o vício. Para ela, os cursos nos quais se registrava a presença de negros eram organizados por abolicionistas, republicanos, críticos da igreja católica e defensores da instrução pública. Os cursos serviam para divulgar ideias antiescravistas e para envolver os negros na causa abolicionista. No entanto, como constatou aquela pesquisadora, os homens negros que frequentaram os cursos noturnos da Biblioteca Pública de Pelotas não se sujeitaram passivamente, antes forjaram diferentes formas de luta. Iniciativas como essa não foram universalizadas, mas em algumas províncias e cidades como (Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo) foi possível identificar a existência desses cursos, em geral organizados por abolicionistas. No caso dos cursos da Biblioteca Pública de Pelotas, “os cursos noturnos foram projetados, não exclusivamente, mas principalmente para os trabalhadores pelotenses” (IDEM, p.87). E era na condição de trabalhadores que os meninos, também podiam frequentar as aulas. Neste caso, a condição de trabalhador sobrepunha-se à condição de ser criança.

Ananias (2000, p. 74) destaca em seu estudo sobre as aulas noturnas em Campinas, no final do século XIX, que, para frequentá-las, era necessária a comprovação de uma ocupação profissional. Para a pesquisadora, “trabalhar somente com alunos alocados profissionalmente e prepará-los para a atuação em sociedade parece ser uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava”. Essa concepção reforça a tese da escola como equalizadora das diferenças sociais, num momento em que era necessária uma transição segura do sistema de trabalho. Esse discurso nunca se confirmou, pois, na prática, o que evidencia são tipos diferentes de educação para camadas sociais também diferentes: uma educação voltada aos filhos da elite e outra destinada à população pobre, oferecida pelas escolas menores e gratuitas.

Note-se que a destinação da escola noturna não era somente para adultos, mas também para meninos impedidos de frequentar as escolas diurnas, portanto, o público deveria ser constituído por trabalhadores

Tal condição [trabalhadores] pode nos levar a pensar numa preocupação com o disciplinamento dessa mão-de-obra para o trabalho regular,

temporalizado, repetitivo, em processo de desenvolvimento nos espaços urbanos. Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada “vadiagem”. (COSTA, 2006, p. 5013)

Estavam incluídas nessas escolas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de catorze anos, vacinados e saudáveis, portanto, excluídas estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos. A autora destaca que a maioria desses cursos emergia da iniciativa privada e eram marcados por uma “aura de não oficialidade”, predominando a filantropia e a caridade, já que, tanto para o Estado como para os setores da sociedade civil, que a promoviam os cursos, eram como estar cumprindo um “favor aos indivíduos desprivilegiados da sorte e uma missão em benefício do progresso e civilização da nação” (IDEM, p. 5013).

Com Bertúlio (2001; 2002), tomamos os dispositivos legais do período em tela para destacar a vinculação entre as teorias racistas e o ordenamento da “nova sociedade” que se tentava implantar em fins do século XIX, sobretudo por meio da legislação vigente à época.

O Estado brasileiro se preparava, então, para atender as transformações que a consolidação do capitalismo internacional exigia dos Estados de economia dependente. A organização socioeconômica relativamente à realidade da existência de uma população negra que fatalmente iria se misturar nos espaços e no direito da sociedade branca – elite ou não – impõe aos poderes do Estado estabelecer, no seu braço regulador e ordenador social, qual seja, do direito, as diretrizes para a manutenção e desenvolvimento da nova nação que surgia a fim de adequá-la aos parâmetros já definidos racialmente, qual seja uma nação branca. (BERTÚLIO, 2002, p. 284)

Para a autora, o processo de ordenamento jurídico dos espaços a serem permitidos aos negros na sociedade brasileira se inicia com a chamada Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850). A terra passava a ser um bem patrimonial, cuja aquisição se consolidava através de compra e venda, o que impossibilitava aos negros livres o acesso às mesmas, pelo simples motivo de que tinham passado anos formando pecúlio para comprar sua liberdade. Segundo, Theodoro (2008) a promulgação desse ato legislativo, ao definir a compra como única forma de aquisição de terra, impediu a emergência de um sistema econômico que absorvesse a mão-de-obra livre, pois, ao dificultar o acesso à terra, fez com que o trabalhador livre não tivesse outra alternativa senão permanecer nas fazendas, submetido à grande propriedade e afastado do processo de participação nos setores dinâmicos da economia.

A mesma autora (2002) irá mostrar os vários mecanismos legislativos em que o Estado brasileiro propiciou a apreensão do indivíduo negro na sociedade, a partir de sua inferioridade e desumanidade frente ao grupo branco. Entre eles estão: as Posturas Municipais, as regras de comportamento do município que organizavam as cidades, tratando sobre o trabalho e os espaços de locomoção e permanência permitidos aos negros.

É proibido ao negociante de molhados consentir em seus negócios pretos e cativos – sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa [...]. São proibidas as cantorias de pretos, se não pagarem aos chefes de tais divertimentos o imposto de \$10, se em tais reuniões consentir a política. Ninguém poderá conservar em sua casa, por mais de três dias, liberto algum sem que dê parte à polícia para obrigá-lo a tomar uma ocupação. (GEBARA, 1986, Apud BERTÚLIO, 2001, p. 14)

A pesquisadora procura evidenciar que as normas não estabeleciam distinção entre os livres e os escravos, uma vez que utilizavam termos como preto, liberto, cativo, escravo, alimentando a segregação sobre o indivíduo com base na raça e não na sua condição de escravo; e, ainda, retirando do imaginário social de negros e brancos a ideia jurídica de liberdade para os negros. Essas ideias e valores produzidos e reproduzidos na sociedade brasileira não concediam aos

negros o enquadramento que lhe concedesse o direito à cidadania.

Ainda mais, identifica os mecanismos legais e de procedimentos construídos para a interdição do acesso dos negros à escola, o que se constituiu ponto determinante nas desigualdades educacionais entre negros e brancos, como, por exemplo, a Lei do *Ventre Livre*, editada em 1871, que estabeleceu:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os filhos da mulher escrava ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.

No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (Lei nº 2040, de 28/09/1871 Apud BERTÚLIO, 2001, p. 11)

A liberdade restringia-se à criança ser entregue aos oito anos para uma instituição do Governo ou continuar escravo até os 21 anos, certamente como opção do senhor da escrava mãe. Essa lei transformou-se em significativo instrumento de orientação ideológica para a estruturação do racismo brasileiro.

[...] trabalhos comprovam terem sido essas Instituições, que recebiam os filhos de escravas ‘livres’, fontes das atuais casas de correção para crianças e adolescentes delinquentes – FEBEM. [...] O Governo encaminhava aquelas crianças para um regime de prisão e trabalho forçado, como, aliás, era o destino de escravos que fossem irregularmente transacionados por seus senhores ou os chamados escravos perdidos em que, após divulgação de terem sido encontrados, não eram reclamados pelos seus respectivos donos. O destino destes indivíduos, como os ingênuos, ou

crianças libertadas era a Instituição correcional do Estado. (BERTÚLIO, 2001, p. 12)

Conforme Nogueira (2005) a Lei de Locação de Serviços foi mais um dispositivo jurídico que normatizou as desigualdades, pois proibia aos libertos acessarem o mercado de trabalho, produzindo efeitos sociais devastadores no início da República, combinado, posteriormente, com a nova estratégia das elites: por um lado, a ideologia do branqueamento; por outro, a intensificação da imigração dos trabalhadores do continente europeu, como alternativa de mão-de-obra, em detrimento da força de trabalho nacional. Tais elementos indiciam como o Estado brasileiro desenvolveu ações fortemente discriminatórias do ponto de vista racial, impedindo o acesso da maioria da população negra aos bens, recursos e serviços produzidos por ela mesma.

Além do ordenamento jurídico de inserção dos negros na sociedade, há que se destacar a incorporação das múltiplas formas em que “raça” passa a moldar o espaço público e dá continuidade a diferentes formas de interdição para este segmento.

2.2. A PRODUÇÃO DO LEGADO DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA

Desde os anos 1870, as teorias raciais passaram a ser adotadas no Brasil, principalmente em instituições de pesquisa e de ensino predominantes na época. Essas teorias deterministas, segundo Schwarcz (2000) buscavam estabelecer diferenças ontológicas entre as raças e consideravam a miscigenação como fator potencial de fracasso e degeneração de uma nação. Assim, os negros e mestiços, considerados cidadãos de segunda categoria, foram responsabilizados e culpados pelos males da nação brasileira do futuro.

Ao investigar as influências que a biologia e a antropologia exerceram sobre o estabelecimento das teorias racistas durante o século XIX, Santos (2002) afirma que o “ser negro” se originou no âmbito das relações sociais e das necessidades políticas, fazendo com que diferentes áreas do conhecimento justificassem e reinventassem, a cada momento, o lugar do negro na sociedade. Para essa produção, ora houve uma sobreposição, ora uma conjunção de teses sobre as diferenças raciais formuladas pela biologia. Com base na fisiologia foram utilizadas

teorias sobre a transformação da cor dos indivíduos em uma face visível de suas essências; a antropologia argumentou que cada raça está submetida a uma hierarquia temporal ou é motor da história; a frenologia acreditou “constatar” que a raça e o tamanho dos crânios determinava o caráter e a capacidade mental dos indivíduos.

Andrews (1998), em seu estudo *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*, observa que há um vínculo entre o racismo institucional e a política estatal no longo período estudado. O autor apresenta evidências da relação entre o governo de São Paulo e os proprietários rurais de terra para fomentar o desenvolvimento econômico, subsidiar a imigração europeia e impedir a diversificação profissional dos negros recém-libertos. Tal processo articula-se diretamente à ideologia do branqueamento, cujo substrato foram as teorias raciais do século XIX.

Tal ideologia ganhou expressão na política para a educação pública, considerando-se o seu papel na construção da sociedade moderna, branca e desenvolvida. O estudo de Dávila (2006) sobre a política social e racial implementada no Brasil, no período de 1917 a 1945, concluiu que

O sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática (DÁVILA, 2006, p. 36)

O mesmo autor evidencia que as instituições educacionais foram sendo criadas sob influência do pensamento racial, que guiava as políticas públicas da época. Intelectuais²⁴, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam ser a degeneração de sua população. A intenção era “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas

²⁴ Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, Roquete Pinto, entre outros, por exemplo.

em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele” (IDEM, 2006, p. 13). Não obstante o acesso à educação tenha sido ampliado nesse período a alguns segmentos socialmente marginalizados, por outro lado, estabeleceu formas diferenciadas e desiguais no atendimento as crianças oriundas desses segmentos, como mostra o autor: “participantes na educação pública foram tratados de maneira desigual – os alunos pobres e de cor foram marcados como doentes, mal adaptados e problemáticos” (IBIDEM, p. 13).

Novamente se identifica a contribuição do Estado brasileiro e sua responsabilidade com a produção das desigualdades educacionais da população negra. Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas. Do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção, testes e medidas, seleção de professores, programas de saúde e higiene, essas políticas, como consequência, “não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua justiça inerente”(IBIDEM, p. 22) .

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da *regeneração* das populações brasileiras, tidas como “doentes, indolentes e improdutivas” (CARVALHO, 1989, p. 10) de onde extraíram o papel cívico de redenção nacional para a educação para torná-las “saudáveis, disciplinadas e produtivas”(IDEM).

Para Dávila (2006), os “alunos de cor” não sofreram impedimento no acesso à escola, exatamente pela expectativa de “aperfeiçoar a raça”, “criar uma raça brasileira” (IDEM, p. 21). Nessa perspectiva, à escola atribui-se o papel de “clínicas em que os males

nacionais associados à mistura de raça poderiam ser curados” (IBIDEM, p. 22). A lógica médica e científico-social presente nas ideias raciais molda as políticas educacionais, produzindo as desigualdades, num processo articulado e contínuo para “a desvantagem de brasileiros pobres e não-brancos, negando-lhes acesso equitativos aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam” (IBIDEM p. 22). Expressão disso se estabelece na mudança de perfil dos professores do Rio de Janeiro do início do século XX, aos anos 40, onde pesquisas identificam, por meio de fotografias de professores, a redução gradual do número de afrodescendentes, mostrando a incidência da “dinâmica de branqueamento” também nos “processos de profissionalização de ensino e de treinamento de professores”(IBIDEM, p. 147). Assim também, a produção das desigualdades é flagrada na grande diferença nos índices de alfabetização entre negros e brancos, na década de 40 do século XX, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Quadro 2 - Porcentagem da população alfabetizada com mais de cinco anos em 1940, por estados

	Branços		Pretos		Pardos		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Bahia	42	34	16	11	24	16	25	17
Distrito Federal	86	81	59	44	76	64	81	73
Mato Grosso	54	46	29	16	-	-	46	42
Paraná	51	39	29	16	36	21	49	37
Rio G. do Norte	48	39	13	12	22	21	28	27

Nota: os dados do Mato Grosso incluem alunos com seis ou mais anos de idade; a categoria *pardos* está incluída em *pretos*.

Fonte: “Alfabetização em relação à cor nos estados”. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC, 35.12.14g.(569). In: DÁVILA (2006, p. 123)

A década dos anos 1950 dará continuidade às diferenças nos índices de alfabetização, mostrando 53% dos brancos alfabetizados contra 24% e 27% de pretos e pardos, respectivamente (ibidem).

Com Dávila, somos levados a apreender a educação como a área social estratégica para a implementação do ideário racial que constituía o projeto (republicano) de nação no Brasil. Interessa aqui destacar aspectos de sua investigação, que nos esclarecem sobre distintos elementos que confluíram para a configuração, como para a implementação das ideias racistas em seu nível mais cotidiano das relações sociais no Brasil. O autor identifica três aspectos que influenciaram “intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas” para a implantação da educação pública universal no início do século XX:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, esta elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça. (DÁVILA, p. 2006, 24)

A transformação das ideias racistas entre os intelectuais ganhou, nos anos 40 do século XX, a tradução pela democracia racial²⁵. Essa ideia reinventa uma história de convivência harmoniosa e integrada

²⁵ Termo alcunhado por Roger Bastide na década de 40 do século XX, “democracia racial” aparece no debate nacional na década seguinte, com a divulgação de Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre.

culturalmente entre todos no Brasil²⁶, com “raça” cedendo à ideia de cultura, nas Ciências Sociais. O ideal de branqueamento foi sendo substituído pela afirmação e valorização do povo brasileiro.

Jaccoud (2008) examina essa importante modificação na construção do racismo, tematizando a relação entre o mito da democracia racial e a reprodução da desigualdade racial entre 1930 e 1970. O mito da democracia racial tem em sua base um pensamento sobre relações raciais na sociedade brasileira em que, da regeneração do povo, por meio da assimilação, o tipo humano negro é substituído pela emergência da defesa da possibilidade “de unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças”(idem, p. 54), (brancos, negros e indígenas). Essa ideia é reforçada pela crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem” e a “convivência harmônica” entre os grupos raciais fazem com que, no Brasil, não existam os conflitos raciais observados em outros países.

Os anos 60 e 70 são marcados pelo silenciamento que a opressão do regime político ditatorial, que faz “desaparecer” a questão racial do debate público e a “democracia racial passa de mito a dogma” (IDEM, p. 56), pois, se não há discriminação racial, não há porque ter medidas para assegurar a igualdade racial. Porém, como sabido pelos movimentos negros, os estereótipos e preconceitos raciais não tiveram trégua, pelo contrário, influenciaram e continuam influenciando a mobilidade intergeracional, desqualificando e restringindo o lugar social de homens e mulheres negros no mercado de trabalho e na educação (IBIDEM, 2008). As organizações negras não deixaram de existir nesse período, pelo contrário, se ampliaram com o surgimento de outras²⁷ e, portanto, a luta antirracista se manteve na agenda nacional.

O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ainda que muitas vezes, essas questões estivessem diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda

²⁶ Essa ideia vai fazer com que a UNESCO nos anos 40 do século XX realize uma pesquisa no Brasil com o intuito de identificar os fatores que possibilitam essa convivência tão pacífica.

²⁷ A esse respeito consultar Pinho (2003).

metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas²⁸ voltadas à população negra. Ao reconhecer publicamente o Brasil como um país racista, o que se configurou foi o comprometimento do governo e da sociedade no combate à discriminação racial e na institucionalização de mecanismos que diminuam as desigualdades entre brancos e negros.

Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas e se revelam como insuficientes, na medida em que não conseguem atingir a população negra²⁹.

Os aspectos abordados até aqui demonstram o quanto o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais. A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX. Do mesmo modo, as questões abordadas até aqui auxiliam a compreensão sobre a significativa presença de estudantes negros na modalidade Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional, tendo atingido a marca de 56% no ano de 2009. Deve-se isso, também à persistência do racismo na sociedade brasileira que continua impedindo muitas crianças e jovens negros de vivenciarem percursos escolares menos acidentados. Por outro lado, percebe-se, nesses últimos anos, a ação do Estado na tentativa de reverter esse quadro nefasto das desigualdades raciais, principalmente quando focalizamos as ações e os programas que vêm sendo

²⁸ GOMES (2005, p. 53) define ações afirmativas como sendo “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.”

²⁹ A esse respeito consultar: GOMES (2009); JACCOUD (2002, 2008b); SILVÉRIO (2009); HERINGER; FERREIRA (2009)

desenvolvidos no campo educacional.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA CONFIGURAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS À REDEFINIÇÃO DE SUA IDENTIDADE

“O homem deve estudar até morrer. Não é só nos Grupos Escolares e nos Ginásios, enquanto se é criança ou moço que se forma o intelecto. Em casa, na sociedade, nos clubes, em qualquer parte [...]”.

(A voz da raça, 17 de março de 1934, In: DOMINGUES, 2008, p. 523)

Neste capítulo é discutida a EJA sob a ótica do direito de jovens e adultos à educação e os avanços no ordenamento jurídico desta modalidade, bem como são descritas algumas iniciativas desenvolvidas na primeira metade do século XX por entidades do movimento negro, como forma de suprir a ausência do Estado. É proposto, ainda, um diálogo entre a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial com a intenção de potencializar as duas políticas e fortalecer a escolarização de jovens negros.

3.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONFIGURAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

A Educação de Jovens e Adultos como direito subjetivo³⁰ foi sendo construída gradativamente, no Brasil, durante o século XX. Estudos³¹ demonstram que somente a partir da Constituição Federal de

³⁰ “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular desse direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo” (BRASIL, 2000)

³¹ FÁVERO (2001)

1934 a educação é considerada como um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Para ROCHA (2001) essa declaração expressa uma concepção doutrinária “histórico-crítica inovadora” dos legisladores em relação ao papel do Estado que, à semelhança do direito ao trabalho, à subsistência, se estendeu para o campo educacional. Nas décadas 40 e 50 do século XX, o Estado brasileiro ampliou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos, implementando as primeiras políticas públicas de escolarização para jovens e adultos, com a finalidade de reduzir os índices de analfabetismo. Entretanto, o princípio da universalidade que tem regido a política educacional atingiu muito timidamente o segmento negro da população brasileira, o que vai explicitar por um lado, a negligência do Estado e, por outro, a não universalidade da política pública, já que esta não se torna um direito para esse grupo social.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) a expansão dos direitos sociais de cidadania, por parte do Estado, “aconteceu em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida”. O Estado brasileiro, ao concretizar como política pública os direitos sociais, tinha como estratégia a “incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais”(IDEM), assim como a expansão da oferta educacional a um conjunto cada vez maior da população “servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais”(IBIDEM). Além disso, eram proporcionadas qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Nessa época, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Essas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930.

No início da República, como o Estado brasileiro se ausentava da responsabilidade com a instrução da população negra, organizações e agremiações negras de cunho cultural, ou político,

desenvolveram várias iniciativas educacionais³², assumindo para si a responsabilidade também pelo oferecimento de classes de alfabetização para adultos. As associações negras viam na educação “uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito” (PINTO, 1993, p. 238). Destaque-se aqui a Frente Negra Brasileira (FNB), criada na década de 1930 e o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940.

Criada na década de 30, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira teve como propósito a construção de uma articulação política nacional e chegou a transformar-se, em 1936, em partido político. Editou de 1936 a 1938 o jornal “A Voz da Raça” e, em 1937, dissolveu seu partido político juntamente com os demais partidos existentes, com o golpe que instaurou o Estado Novo. A Frente Negra Brasileira chegou a criar uma escola, cuja proposta tinha como lema: Congregar, Educar e Orientar. Ainda que essa experiência tenha sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura Vargas, ela iniciou um debate sobre a educação dos negros no Brasil com repercussão nos anos subsequentes.

Gonçalves e Silva (2005) consideram que, dentre as várias iniciativas de educação por organizações negras neste período, a mais completa foi desenvolvida pela Frente Negra Brasileira.

A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de

³² Gonçalves e Silva (2005), ao compararem estudos realizados por Clóvis Moura e por Regina Pahim Pinto identificam que, embora esses pesquisadores tenham utilizado as mesmas fontes de pesquisa, ou seja, a imprensa negra do início do século, os estudiosos apresentaram entendimentos diferenciados: Moura compreendia que os negros não tinham a dimensão do que significava a educação pública, pois se referiam a ela como uma questão da família e não do Estado; enquanto Pinto apresenta a compreensão de que os negros tinham uma percepção crítica sobre a política educacional principalmente sobre as ausências de responsabilidade das autoridades constituídas.

alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos não-remunerados (PINTO, apud GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 197).

A primeira iniciativa do Departamento de Instrução da Frente Negra, em 1932, foi um curso de alfabetização de adultos. Esse curso que funcionava na sede da FNB, no período noturno, era destinado a todos os negros (menores e adultos) associados ou não à organização. Conforme divulgado no jornal *A Voz da Raça*, em 31 de março de 1934: “O curso de alfabetização ganha adeptos dia a dia, crescendo assustadoramente. São homens, mulheres e crianças que procuram o manancial da instrução. Os professores são 3 e não dão conta do recado”(DOMINGUES, 2008, p. 524).

O projeto educativo da Frente Negra Brasileira, que se materializou numa escola, não se restringia exclusivamente à escolarização. Defendia que, para realizar uma mudança significativa no comportamento de homens e mulheres negros, era necessário promover um curso de formação política³³. Percebe-se, assim, que “educação” tinha um conceito amplo, que compreendia o ensino formal e também a formação cultural e moral do indivíduo, daí, a formação política ser uma ação educativa forte³⁴. A exemplo disso, registre-se: “o homem deve estudar até morrer. Não é só nos Grupos Escolares e nos Ginásios, enquanto se é criança ou moço que se forma o intelecto. Em casa, na sociedade, nos clubes, em qualquer parte [...]” (*A voz da raça*, 17 de março de 1934, In: DOMINGUES, 2008, p. 523).

Na década seguinte (1940) foi criado, no Rio de Janeiro, O Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento. O projeto político-pedagógico do TEN articulava a educação como estratégia para a visibilidade e inserção de negros e negras, tendo o teatro como instrumento. Abdias do Nascimento enfatizou que a educação seria a principal bandeira do TEN para o “esclarecimento do povo”.

³³ Seu currículo consistia em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais (Pinto, 1994).

³⁴ DOMINGUES (2008, p. 523) constatou que “a instrução foi uma das questões mais pautadas pela FNB. [...] Em quase todas as edições de seu jornal [*A voz da raça*] encontrava-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e a necessidade de ele instruir-se”.

Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e o esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre a história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. por isso, enquanto a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, pudemos executar, em parte, esse programa. (Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946. In: CEVA, 2006, p. 56)

O TEN realizou cursos noturnos de alfabetização de adultos com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura, noções de teatro etc. para trabalhadores, operários, desempregados, empregadas domésticas, entre outros. As aulas consistiam na leitura de peças teatrais e em palestras temáticas sobre história do teatro, decoração, cenografia, literatura dramática etc (idem).

Ironildes Rodrigues, um dos educadores do TEN, expressa, em depoimento, a ação pedagógica desenvolvida a partir do teatro, tendo presente a situação vivida pelos trabalhadores negros ao buscarem as aulas de alfabetização:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e dos vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além dos rudimentos de português, história, aritmética, educação moral e cívica, ensinei também noções de história e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana, um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da

noite, vencendo um indisfarçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa recebe num curso de cultura teórica e, ao mesmo tempo prática. Como aprendizado das matérias mais prementes, para um alfabetizado, havia a leitura, os ensaios e os debates de peças como o Imperador Jones, de Eugene O’Neill; História de Carlitos, de Henrique Pongetti; História de Perlinplin, de Garcia Lorca; Todos os filhos de Deus tem asas; Moleque Sonhador; Onde está marcada a cruz; todas as peças de forte conteúdo racial e humano, de Eugene O’Neill. (RODRIGUES apud CEVA, 2005, p. 210-11)

Essas duas experiências mostram que suas estratégias pretendiam, ao mesmo tempo, aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da população negra (Gonçalves e Silva, 2005). E a educação destaca-se como uma de suas principais bandeiras de luta, embora, nem sempre, sob a mesma perspectiva, pois,

ora era vista como com estratégia para equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337)

No início do século XX, a imprensa negra³⁵ também se constituiu em importante instrumento na educação e desenvolvimento do povo negro. Em geral, desejavam uma participação mais efetiva dos negros na sociedade. Em jornais da imprensa negra do começo do século XX, é possível encontrar artigos que incentivavam o estudo, destacavam a importância do preparo para o trabalho e divulgavam escolas ligadas a

³⁵ Jornais que circularam no início do século XX: O Alfinete, O Kosmos, A Voz da Raça, Getulino, Alvorada, Progresso, Propugnador e O Clarim d’Alvorada (GOMES, 2009).

entidades negras.

Para Gonçalves e Silva (2005, p. 191) “tinham os editores dos jornais negros, bem como outros militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela Lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares”. Os periódicos cumpriam dois papéis: denunciavam o preconceito, incentivando os negros a lutarem contra ele, e cumpriam um papel educativo ao estimular as famílias para a importância da escolarização, divulgando iniciativas comunitárias de alfabetização e ensino.

Para Nascimento (2003)

Havia ainda um elemento pedagógico: procurava-se a instrução no intuito de promover maiores possibilidades de sucesso no mundo moderno. Para melhorar o nível de vida era preciso competir, e para isso supunha-se a necessidade de dominar o instrumental não apenas técnico, como também social, exigidos para o desempenho profissional. Nesse sentido, enfatizam-se o bom comportamento e a impecável apresentação dos associados das entidades de acordo com as regras de sociabilidade vigentes (NASCIMENTO, 2003, p. 227).

O objetivo de trazer, aqui, essas iniciativas negras não é outro senão enfatizar o valor da educação para os “negros militantes” e evidenciar “o silêncio das fontes” sobre a formulação e as experiências negras na história da educação de adultos no Brasil, a exemplo de outros campos de estudo. Embora as fontes silenciem sobre quem constituía o contingente de analfabetos a quem foram dirigidas as campanhas e os programas de alfabetização, se considerarmos que a população negra não foi incluída “nos diversos setores da vida social no pós-abolição e os processos de fluxo e de refluxo desta população em relação ao acesso à escola, pode-se inferir a sua forte presença dentre os destinatários da oferta educacional para pessoas adultas” (GOMES, 2009, p. 45).

Nessa mesma lógica, é que identificamos dois eventos acontecidos em 1958: o II Congresso Nacional de Educação de Adultos³⁶, convocado pelo governo federal, foi realizado no Rio de

³⁶

A esse respeito ver PAIVA (1987).

Janeiro; e o I Congresso Nacional do Negro, organizado por militantes negros, em Porto Alegre.

O primeiro teve como finalidade avaliar as Campanhas de Alfabetização³⁷ que vinham sendo realizadas desde 1947³⁸. Para os educadores que participaram, uma das preocupações era definir as especificidades dessa modalidade de ensino, pois reconheciam que a educação de adultos reproduzia as mesmas ações e características da educação infantil, em que o adulto não-escolarizado era considerado um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Haddad e Di Pierro, 2000).

Paiva (1987) considera que esse Congresso marcou o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” e a (re)introdução da reflexão social na elaboração das ideias pedagógicas. Além disso, serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e de novos métodos educativos para adultos.

Essa renovação pedagógica foi influenciada pelo processo político daquele momento histórico. Grupos procuravam o apoio popular as suas propostas e formas de sustentação política. Nesse caso, a educação “era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 112). Assim, diferentes propostas ideológicas (nacional-desenvolvimentismo; pensamento renovador cristão; partido comunista) influenciaram uma nova forma de pensar a educação de adultos.

No I Congresso Nacional do Negro, foram focalizados os temas: a situação dos negros na sociedade brasileira e a alfabetização destes, bem como o papel histórico do negro no Brasil e em outros

³⁷ As campanhas desenvolvidas até então foram as seguintes: 1947: (CEAA) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; 1952: (CNER) Campanha Nacional de Educação Rural, que começou a partir das missões rurais, propondo a criação de Centros Sociais de Comunidade e o desenvolvimento de uma pedagogia da educação comunitária; 1958: (CNEA) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que foi implantada em apenas dois municípios do país.

³⁸ Vale destacar que, em 1940 e 1950, as taxas de analfabetismo correspondentes às pessoas de 15 anos ou mais eram de 54,50% e 50,30%, respectivamente. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em 10 de janeiro de 2009.

países. Segundo Gomes (2009), para os organizadores do evento, o maior problema do negro brasileiro era o seu baixo nível intelectual e essa preocupação vai refletir na principal deliberação do Congresso pela Campanha de Alfabetização Intensiva dos Negros Brasileiros, a qual deveria ser realizada a partir das organizações recreativas, culturais e beneficentes que congregavam a comunidade negra em conjunto com o poder público municipal, estadual e federal.

A pesquisa de Gomes (2009) não informa se aconteceu ou não a Campanha de Alfabetização, entretanto, o fato de ter sido deliberada traz à cena o público negro como o segmento com maior índice de analfabetismo, o que o torna, o principal destinatário da campanha. Além disso, sugere que as campanhas, em andamento naquele período, não atendiam satisfatoriamente a esse público.

Como se pode perceber, a finalidade das iniciativas negras de instrução, especialmente do TEN e da Frente Negra, assim como as discussões realizadas no I Congresso Nacional do Negro e no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tinha a educação de adultos como uma prática social que extrapolava as questões específicas do processo ensino-aprendizagem. A perspectiva da conscientização, fosse para a situação da população negra, fosse para a situação econômica da população de modo geral, integrava as formulações de ambos os grupos.

Simultânea e contraditoriamente, no contexto da legitimação de propostas políticas junto a setores populares, foram criadas “as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis a sua organização, mobilização e conscientização” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113). Foi dentro dessa perspectiva que se desenvolveram campanhas e programas de educação de adultos como: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional de Estudantes (UNE); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e

Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Todos se apoiavam “no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional”(IDEM, 2000, p. 113). Na maioria das vezes, esses programas funcionavam no âmbito do Estado ou eram financiados por ele. Embora haja uma ausência de estudos sobre como eram tratadas as questões raciais nas campanhas de alfabetização e movimentos anteriormente elencados, note-se que a grande parte delas desenvolviam-se na região nordeste, cuja presença negra, pobre e analfabeta sempre foi majoritária.

Importante lembrar que, com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos; seus dirigentes, perseguidos; seus ideais, censurados. As lideranças estudantis e os professores universitários que atuaram nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções. Os programas de educação de adultos que desenvolviam ações de natureza política e contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar foram fortemente reprimidos.

Em 1969 o governo militar implantou o MOBRAL³⁹ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) por todo o país e investiu volume significativo de recursos para estruturar, nacionalmente, o programa de alfabetização de adultos⁴⁰, haja vista que o MOBRAL “chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como vergonha nacional”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000 p. 97) Com autonomia em relação às secretarias estaduais de educação e ao próprio Ministério da Educação, foram instaladas comissões municipais responsáveis pela execução das atividades de alfabetização. Sua capilaridade pelas unidades federativas favoreceu a nova ordem política, implantada a partir do golpe militar.

Vale destacar aqui a regulamentação pela LDBEN 5692/71 do Ensino Supletivo, que atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar sua escolarização na época adequada, complementando o “êxito” do MOBRAL. Com a

³⁹ A esse respeito ver PAIVA (1987)

⁴⁰ A taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos no Brasil atingia o índice de 39,50% na década de 60 e 32,94% nos anos 70. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em 10 de janeiro de 2009.

consolidação da abertura política e sofrendo de descrédito nos meios políticos e educacionais, em 1985, o MOBRAL foi extinto, entretanto, as concepções de suplência e suprimento advindas do Ensino Supletivo continuam, em certa medida, a influenciar a concepção de Educação de Jovens e Adultos em municípios brasileiros até hoje.

Na década de 1980, a ação da sociedade civil organizada foi fundamental para direcionar as demandas educacionais, e as práticas da educação popular retomaram visibilidade e passaram a influenciar programas de educação de adultos, em governos locais, situados no campo democrático popular. Rodrigues (2003) informa que o movimento social negro organizou alguns encontros com o objetivo de discutir a participação dos negros no processo constituinte⁴¹. No entanto, as reivindicações não foram contempladas tais como sugeriam as propostas e, sim, tratadas de modo genérico e difuso tanto no texto constitucional como no texto da LDBEN 9394/96.

Esse processo de revitalização da sociedade brasileira influenciou fortemente a Constituição de 1988, que reconheceu o direito de pessoas jovens e adultas à educação com responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208). A Carta Magna também estabeleceu um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do ensino fundamental.

Ao instituir a educação como direito público subjetivo, a Constituição Federal ampliou a concepção de democracia no campo educacional, principalmente pela perspectiva de universalização do direito à educação fundamental e gratuita⁴² (Cury, Baia, Horta, Fávero,

⁴¹ Com destaque para: o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a constituinte”, realizado em julho de 1985, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais e a Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, em Brasília, no ano de 1986, da qual originou-se um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias unidades da Federação que pautaram a importância e reivindicação de que a Assembleia Nacional Constituinte deveria proporcionar um espaço para atuação do movimento negro com objetivo de que a próxima Constituição Federal pudesse refletir as discussões até então realizadas por esse movimento (RODRIGUES, 2005).

⁴² . Nesse caso, cabe destacar que, em 1980, a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos era de 25,9%. Censos Demográficos e Síntese de Indicadores Sociais, 2007.

2001). Não se pode negar que há uma associação entre analfabetismo e baixa escolaridade com outros processos de exclusão social existentes na sociedade brasileira, tais como o pertencimento étnico-racial, a condição feminina, a vivência rural, a baixa qualificação profissional e as desvantagens no mercado de trabalho, que estão relacionados ao lugar desse grupo na conformação da opinião e das políticas públicas.

Por ser direito de todos e dever do Estado cabe a este último interferir no campo das desigualdades. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição de riquezas entre os grupos sociais e os indivíduos que as compõem e as expressam.

Ao formalizar a universalização do direito à educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos, foram inauguradas outras possibilidades na história da educação brasileira, e a educação passou a se constituir num direito fundamental do ser humano. Entretanto, a consolidação do direito à educação para jovens e adultos, um resultado de lutas históricas pela democratização da educação brasileira, não saiu do plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à escolarização. Nesse sentido, destacam-se dois importantes instrumentos legais que revelam as limitações da concretização desse direito: a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

A ausência de garantias de efetivação da EJA, na década de 1990, foi marcada pela sua exclusão das matrículas do FUNDEF⁴³; os recursos públicos foram utilizados no ensino fundamental das crianças e adolescentes, como estratégia de prevenção do analfabetismo com o argumento de que a Educação de Jovens e Adultos oferecia uma relação custo-benefício menos favorável que a educação de crianças⁴⁴ (Di

Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em 10 de janeiro de 2009.

⁴³ Atualmente o FUNDEB contempla o financiamento de toda a educação básica.

⁴⁴ Conforme Di Piero (2005), estudos de caso demonstram que os estados e municípios reagiram a essa ausência de recursos. A ampliação, redução ou manutenção da Educação de Jovens e Adultos ficou na dependência da capacidade financeira, da vontade política, da demanda e da pressão social em defesa dessa direito. Duas estratégias foram utilizadas: 1. “o falseamento das estatísticas” que declaravam as matrículas da EJA como ensino regular ou classes de aceleração, causando uma descaracterização da Educação de Jovens e Adultos com modalidade própria e projeto pedagógico específico. 2. “as parcerias

Pierro, 2005). Nesse contexto, na maioria das vezes, a Educação de Jovens e Adultos foi tratada como uma política emergencial e transitória subsidiária a programas de redução da pobreza, mantendo a concepção de educação compensatória que inspirou o ensino supletivo, visto como reposição de estudos não realizados na “idade própria”.

Essa reforma educativa, marcada por orientações neoliberais, “assimilou as diretrizes de descentralização da gestão, contenção e focalização do gasto público, impostas pelo ajuste macroeconômico e pela redefinição do papel do Estado” (DI PIERRO, 2008, p. 399). Desse modo, a exclusão da Educação de Jovens e Adultos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) teve uma repercussão negativa na institucionalidade e na oferta da modalidade, favorecendo processos de descentralização da oferta e a transferência para a sociedade civil, por meio de parcerias, de parte das responsabilidades do Estado para com a EJA. Até 2006, os recursos públicos estiveram focalizados no ensino fundamental para crianças e adolescentes, o que provocou ainda mais dificuldades para a EJA, inclusive a estagnação das matrículas.

Ainda que a LDBEN 9394/96 apresente um “alargamento” da concepção ao alterar a expressão de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” (SOARES, 2002, P. 12) uma concepção compensatória de Educação de Jovens e Adultos, que inspirou o ensino supletivo vai continuar refletindo, mesmo que, sob o princípio do direito à educação, como pode se observar:

Art. 4: o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 I- ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 [...]
 VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem

com organizações sociais” para a execução dos serviços educativos para jovens e adultos, trazendo como riscos: a delegação para a sociedade civil do dever do Estado; a filantropia; a precariedade das instalações físicas; improvisação, a desconstituição dos direitos educativos de jovens e adultos.

trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 38: os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Tal formulação reforça a concepção de reposição de estudos não realizados ou interrompidos na infância e focaliza a falta de experiência e de conhecimento escolar de jovens e adultos, especialmente negros, enclausurando a EJA nas referências curriculares e metodológicas da escola para crianças ou adolescentes, além de, nutrir visões preconceituosas que subestimam os estudantes e os conhecimentos construídos no convívio social e no trabalho (Di Pierro, 2005).

Se por um lado a LDBEN 9394/96 tem como concepção a educação como direito para jovens e adultos, por outro, restringe-a a processos escolares, entendendo-a como o conjunto do ensino fundamental e do ensino médio, ignorando as experiências formativas que ocorrem em outros espaços sociais e com outras caracterizações. A esse respeito o professor Miguel Arroyo (2001) chama a atenção, dizendo que

a defesa da inclusão de EJA na nova LDB trazia marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular – não de ensino escolar. Reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade das etapas de ensino fundamental e médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada. É violentar a lei (ARROYO, 2001, p. 11)

O autor se contrapõe à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos nos níveis de ensino e defende-a como “modalidade própria” para que possa assegurar suas especificidades e até influenciar a educação da infância e da adolescência. Para ele,

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como

modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que frequentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser a sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se re-encontrarem como modalidades de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado. (IDEM, p.13)

A assertiva de Arroyo traz embutidos alguns questionamentos: será possível que a EJA, ao integrar o sistema educacional, mantenha sua autonomia como modalidade? Que diálogos são possíveis entre a EJA e a escola “regular”? Em que medida o legado da educação popular ainda influencia a EJA ? Como assegurar, pelo Estado, a educação continuada para jovens e adultos sem institucionalizá-la na tradição da escolarização? Essas questões, entre outras, têm sido pautadas em encontros, seminários e fóruns que apresentam a EJA como preocupação, entretanto, as respostas para elas são testadas no cotidiano e no exercício de fazer a EJA, nos embates com a política de EJA em vigor, na recuperação das origens da EJA na educação popular, na atuação política dos fóruns, no exercício da gestão, nos estudos acadêmicos⁴⁵.

O direito à educação tem sido um importante fundamento para se construir uma sociedade democrática, mas, para que o direito se faça prática, é preciso bem mais que sua formalização nos instrumentos legais nacionais ou a subscrição do Estado brasileiro a tratados internacionais⁴⁶, como pode se perceber nos indicadores de matrícula, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica ou, ainda, nas

⁴⁵ HADDAD (2007)

⁴⁶ O direito à educação para todos, aqui compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como: na Declaração de Jomtien, na Declaração de Hamburgo, a Convenção da UNESCO relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, entre outras.

taxas de analfabetismo e interrupção escolar, distorção de idade-série etc.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)⁴⁷, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, ampliou significativamente os desafios da EJA, colocando na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos temas como: desenvolvimento ecologicamente sustentável, questões de gênero, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e o mundo do trabalho, relações étnico-raciais, tolerância e paz mundial. Nessa Conferência declarou-se que o ser humano tem centralidade no processo de desenvolvimento e que o direito de todos à educação continuada ao longo da vida não é somente um fator de desenvolvimento pessoal e direito a cidadania, mas uma condição para a participação de homens e mulheres na construção de sociedades mais solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e com sustentabilidade.

Assim expressa a Declaração de Hamburgo:

Art. 1º – [...] reafirmamos que somente o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito íntegro aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

Art. 2º – A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI: é tanto consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico, da democracia e da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz, baseada na

⁴⁷

Para conhecer as CONFINTEA's consultar Soares e Silva 2008. Disponível em <http://www.reveja.com.br>.

justiça [...]

A V CONFINTEA ampliou a concepção de EJA e colocou em pauta duas importantes vertentes: a da *escolarização* pelo direito à educação básica a todos, independente de idade; e a da *educação continuada*, pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se, nessa vertente, ações educativas de gênero, profissionalização, questões ambientais, formação continuada de educadores etc. A educação continuada vai exigir uma reconfiguração do sentido da EJA, ressignificando os processos de aprendizagem dos sujeitos ao longo de toda a vida. (Paiva, 2006) O direito à educação deixa de ser exclusividade de crianças e adolescentes. Essa compreensão ampliada de Educação de Jovens e Adultos não se restringe mais a compensar a escolarização não adquirida, mas pretende corresponder às necessidades formativas do presente e do futuro das pessoas jovens e adultas. Jovens e adultos são capazes de aprender ao longo da vida, e as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais da sociedade contemporânea exigem atualização constante de conhecimentos, independente da idade dos indivíduos (Di Pierro, Joia, Masagão, 2001).

Em que pese o Brasil ser signatário da Declaração de Hamburgo, a política educacional para jovens e adultos foi influenciada por uma concepção restrita de escolarização que colocou a EJA num lugar marginal da agenda pública. Aliado a isso, os recursos concedidos pelo Banco Mundial como empréstimo, aos países com maior número de analfabetos, no caso do governo brasileiro, foram destinados ao ensino fundamental de crianças e adolescentes, sem incidência sobre a Educação de Jovens e Adultos (Di Pierro, 2008). A educação compensatória viabilizada pela forte herança do Ensino Supletivo (público e privado) vai se manter ainda neste período, desviando a problemática da exclusão escolar de grande parte da sociedade brasileira.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), a EJA foi mantida na marginalidade do conjunto da educação nacional: a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), único canal de diálogo com a sociedade civil, foi fechada e, ainda, foi transferida para a sociedade civil grande parcela do enfrentamento do analfabetismo, por meio do Programa Alfabetização Solidária⁴⁸.

⁴⁸

“O PAS deixa de ser uma ação específica do Conselho da Comunidade Solidária

Entretanto, alguns segmentos com força política conquistaram, nesse período, a abertura de programas em outros Ministérios, como o PRONERA (Programa Nacional de Reforma Agrária) no Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Programa Nacional de Qualificação Profissional, coordenado pelo Ministério do Trabalho. Para ter acesso aos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os estados e municípios deveriam acessar a uma proposta pedagógica que instituíra referenciais curriculares, criava exames de certificação de competências, programas de formação (Parâmetros em Ação) e materiais didáticos (Coleção Viver, Aprender).

3.2. UMA NOVA IDENTIDADE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir de 2003, no contexto do programa político do governo Lula, a alfabetização passou a ser mencionada no rol das prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza, tais como o Fome Zero. Foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁴⁹ para ser desenvolvido por estados, municípios e sociedade civil. Para alguns estudiosos, no entanto, o PBA apresentava semelhanças com as campanhas de alfabetização já conhecidas no Brasil: alfabetizadores improvisados; módulos de ensino de curta duração; inexistência de acompanhamento e avaliação; além de não assegurar a continuidade dos estudos aos sujeitos (Di Pierro, 2005).

Entretanto, é preciso considerar que o PBA⁵⁰, em sua

para se constituir, órgão da Presidência da República, para constituir-se numa organização não-governamental: Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), que passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos, via FNDE” (MACHADO, 2009, p. 25).

⁴⁹ “São objetivos do Programa Brasil Alfabetizado: I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a responsabilidade solidária da União com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios; II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios por meio tanto da transferência direta de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes executores que aderirem ao Programa quanto do pagamento de bolsas a voluntários (BRASIL. Resolução CD/FNDE N° 12, de 03 de abril de 2009). Acessado em 10 de abril de 2009

⁵⁰ A avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, realizado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade informa que, em 2002, 100% dos recursos

complexidade, foi sofrendo alterações numa tentativa de ampliar o atendimento do público.

[...] é possível atentar-se: à diversidade dos sujeitos; às mudanças na forma de pagamento de alfabetizadores e à ampliação de recursos para o pagamento de coordenadores de turmas; à formação e ao material didático; à organização de um sistema informatizado de cadastro de turmas, alfabetizadores, coordenadores e alfabetizandos; à dinâmica de alimentação de dados na ponta do sistema, ou seja, pelos municípios e Estados parceiros; à tentativa de orientação pedagógica sem um determinismo metodológico, mas com indicações do que se espera do processo alfabetizador, incluindo nesse processo a aplicação de testes cognitivos de entrada e saída dos alfabetizandos, para verificar os resultados obtidos. Esses são alguns exemplos, entre tantos outros, que podem ser identificados na complexa engenharia que se construiu em torno do PBA, numa perspectiva de avaliação e monitoramento desse programa, tido como uma das principais metas presidenciais desde 2003. (MACHADO, 2009, p. 26)

Para superar a visão de campanha de alfabetização, em 2003 foi criado o Programa Fazendo Escola em substituição ao Programa Recomeço, que permaneceu até 2007, quando da inclusão da EJA no FUNDEB.

Em resposta às pressões de diferentes setores e organizações sociais, o Ministério da Educação instituiu, em sua estrutura, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Como parte dessa política, se destaca “a criação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

do referido programa era repassado para Ongs e, em quatro anos, ou seja, em 2006, 71% dos recursos do PBA eram repassados para os Estados, Distrito Federal e Municípios, mostrando uma mudança de posição do governo federal em relação aos repasses dos recursos. Essa mudança provocou um tensionamento por parte de entidades da sociedade civil, principalmente, da Central Única dos Trabalhadores, do Serviço Social da Indústria e da Associação Nacional de Cooperação Agrícola em relação ao Ministério da Educação (Machado, 2009).

(CNAEJA), o reconhecimento dos fóruns estaduais como interlocutores na formulação da política para a área, a participação e o apoio efetivo na realização anual dos ENEJA's e o empenho na aprovação do FUNDEB, que passou a incluir a EJA, ainda que de forma discriminada” (SOARES e SILVA, 2008, p. 7). A partir de 2007, o FUNDEB passou a contemplar a EJA, ainda que o gasto por estudante tenha sido estimado em 70% do gasto realizado com crianças e adolescentes (Di Pierro, et all, 2008).

Foram criados, ainda, a partir de 2004, alguns programas de Educação de Jovens e Adultos, alguns sob coordenação do Ministério da Educação, outros sob coordenação de outras instâncias do governo federal, numa demonstração da intenção de ampliar a escolarização da população jovem e adulta, como: o *Escola de Fábrica*, destinado à qualificação profissional em nível básico de estudantes entre 16 e 24 anos; o *Projovem*⁵¹ *Urbano*, com a finalidade de elevar a escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação e cidadania; o *Projovem Campo – Saberes da Terra*, oferecendo qualificação profissional e escolarização para jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos; o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja)*, tendo como finalidade articular a escolarização e a qualificação profissional na formação dos trabalhadores; o Programa Brasil Profissionalizado, com vista a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica por meio de repasse de recursos do governo federal para que os estados investissem em suas escolas técnicas; e o *Programa Educando para a Liberdade*, propondo o desenvolvimento de políticas de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, por meio da estruturação e do fortalecimento dessa modalidade, possibilitando a formação continuada dos profissionais, o fomento à política de leitura e a criação de bibliotecas.

Ainda que os programas recebam algumas críticas⁵² percebe-se a intenção de ampliar a escolarização da população jovem e adulta, do mesmo modo, fica explicitado o tratamento dispensado à focalização dos sujeitos (jovens urbanos, jovens agricultores familiares,

⁵¹ Programa Nacional de Inclusão de Jovens

⁵² FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS (2005); LEÃO (2005).

trabalhadores, em privação de liberdade)⁵³, o que evidencia a formulação de programas com caráter de políticas afirmativas. Esse parece ser um aspecto bastante diferenciado e relevante a ser considerado em análises sobre a Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos. Outro destaque é a discussão sobre a qualificação profissional integrada no currículo da EJA, a qual, além de possibilitar a aproximação entre o campo da educação e o trabalho (Machado, 2009), favorece a reconfiguração tanto da EJA como da educação e trabalho a partir de novas propostas curriculares.

O Parecer CEB nº 11/2000, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, enfaticamente destaca o direito público subjetivo de jovens e adultos à educação de qualidade, a partir dos princípios da *proporcionalidade*, *equidade* e *diferença*. Quanto à *equidade*, refere-se à distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de possibilitar uma condição igualitária na formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais; quanto à *diferença*, pela identificação e pelo reconhecimento da alteridade dos jovens e adultos, pela valorização de seus conhecimentos e valores; e, quanto à *proporcionalidade*, refere-se à disposição e alocação adequada dos componentes curriculares, considerando as necessidades próprias dos jovens e adultos e com identidade formativa comum aos demais participantes da educação básica.

O mesmo Parecer apresenta três funções para a Educação de Jovens e Adultos, que contribuem com uma concepção reparadora e afirmativa dessa modalidade aos jovens e adultos que a frequentam. São elas:

a) *função reparadora* - se refere à entrada de jovens e adultos no circuito dos direitos por meio da restauração de um direito negado. Reparar essa dívida inscrita na história brasileira “é um imperativo e um fim da Educação de Jovens e Adultos”.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e

⁵³

O foco nos sujeitos é influenciado pela política de diversidade diretriz da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

b) *função equalizadora* - possibilita a re-entrada no sistema educacional daqueles/as que sofreram as interdições ou interrupções em seus percursos escolares. Equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos de modo a garantir mais igualdade entre os indivíduos, para isso, “os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”.

c) *função qualificadora* - no sentido de oportunizar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Ela tem como base a “incompletude do ser humano”, cujo potencial de desenvolvimento pode dar-se na escola ou fora dela, em outros espaços de convívio social.

As funções e os princípios destacados anteriormente aproximam a EJA da perspectiva teórica das políticas de *redistribuição* e de *reconhecimento*. De reconhecimento porque re-afirma a importância das identidades sociais e culturais dos sujeitos jovens e adultos a partir de critérios como: gênero, raça, etnia, orientação sexual etc; e de redistribuição, pelo fato das desvantagens socioeconômicas que jovens e adultos enfrentam na sociedade brasileira, em decorrência da má distribuição dos bens culturais e econômicos, como a educação e as riquezas da sociedade.

Santos (2008) considera que tanto a igualdade quanto o reconhecimento são fundamentais para a criação de um novo paradigma de justiça e, para isso, propõe a “reconstrução intercultural dos direitos humanos” numa perspectiva contra-hegemônica. Isso significa dizer que uma política contra-hegemônica não pode ignorar o diálogo entre o direito universal e o direito local, baseado em outros princípios de dignidade humana ou processos de subjetivação.

Sua tese está pautada na crítica à universalidade dos direitos humanos⁵⁴, isto é:

⁵⁴

Embora sejam reconhecidos quatro regimes: o europeu, o interamericano, o

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceptualizados como interculturais (SANTOS, 2008, p. 441-442).

O mesmo autor identifica a universalidade dos direitos humanos como algo próprio/específico da cultura ocidental, pois, para ele, embora todas as culturas estabeleçam os seus valores como os mais abrangentes, somente a cultura ocidental os formula como universais. O Ocidente parece ser a única referência impondo uma política homogeneizadora e negando os particularismos, as especificidades culturais, as necessidades e aspirações culturais, étnicas, raciais, religiosas, regionais etc.

A ampliação da concepção da EJA e a ênfase nos sujeitos jovens e adultos vão constituir um processo de reconfiguração de sua identidade. Para Di Pierro (2005), esse processo é provocado por dois aspectos: pela “descoberta da diversidade” sociocultural dos educandos e também pelo embate entre o paradigma compensatório e a concepção de educação continuada ao longo da vida. O reconhecimento político e cultural de identidades sociais se deve à emergência de movimentos sociais como o de mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra os quais, juntamente com a difusão do pensamento intercultural, favorecem o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Do mesmo modo, Arroyo (2005) reforça a compreensão de que “a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento das especificidades dos 'jovens-adultos' com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia etc” (IDEM p. 30). Os jovens e adultos apresentam trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; e, por isso, “a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente

negados”(idem, p. 29). O autor insiste que a inserção meramente escolar de jovens e adultos não pode se constituir no ponto de partida para a configuração da EJA como campo específico, mas as especificidades dos sujeitos jovens e adultos concretos suas formas de viver os seus direitos e sua maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno como prevê a LDBEN 9394/96.

Desse modo, Arroyo (2005) propõe que os jovens e adultos sejam vistos mais do que apenas como alunos ou ex-alunos, com trajetórias escolares truncadas, mas como jovens e adultos em suas trajetórias humanas, com percursos sociais que revelam as dificuldades no seu reconhecimento como sujeitos de direitos humanos. Reconhecer que estes são constituídos de histórias perversas de exclusão social, com negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Por outro lado, esses jovens e adultos protagonizam processos formadores, criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação em suas comunidades e grupos de sociabilidades e quando voltam à escola trazem consigo esse acúmulo de aprendizagens.

Di Pierro (2008) chama a atenção para a interdependência entre os direitos humanos e as relações socioeconômicas, culturais e políticas que reproduzem a violação desse direito a jovens e adultos e destaca alguns entraves. O primeiro deles corresponde ao fosso entre a demanda potencial e a oferta de oportunidades educacionais, resultando no encerramento de programas e fechamento de escolas e salas de aula. Para a autora, contribuem com esse entrave: o baixo grau de consciência dos direitos e a debilidade política dos potenciais beneficiários; a rigidez e a homogeneidade da oferta escolar que a torna pouco atrativa ou dificultada para jovens e adultos que apresentam características sócio-culturais, necessidades e condições de estudos peculiares; e a omissão do poder público na mobilização da demanda por escolarização. Como segundo entrave, focaliza as dificuldades de permanência e progressão dos estudantes, refletidas nas altas taxas de abandono e nos baixos índices de conclusão. Considera a autora, que fatores intra-escolares e extracurriculares (ausência de vale transporte, alimentação, material escolar e didático-pedagógico, assistência à saúde) interferem nesses resultados. E por fim, um entrave muito importante, diz respeito ao financiamento desta modalidade, a qual somente em 2007 passou a

integrar o FUNDEB, e somente em 2009, alcançou a totalidade dos 100% destinados conforme a progressão de matrículas. Para a autora, “embora a simples garantia de uma fonte regular de financiamento abra novas perspectivas para a modalidade, a inserção da Educação de Jovens e Adultos no FUNDEB comporta limites à ampliação e à qualificação da oferta” (DI PERRO, 2008, p. 406).

Com isso, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, para se consolidar como direito não pode prescindir do princípio do reconhecimento das diferenças que o constitui: de gênero, de identidades étnico-raciais, sexuais, geracionais etc, o que reforça a necessidade de articulação entre os dois campos da política – a redistribuição e o reconhecimento. Esse parece ser o eixo articulador entre a Educação de Jovens e Adultos como direito e as políticas de promoção da igualdade racial. Portanto, a EJA constitui-se numa política afirmativa de redistribuição e de reconhecimento e, por isso, pode estar integrando diferentes políticas em ações e programas que tenham como finalidade eliminar as desigualdades sócio-raciais, econômicas e de gênero.

3.3. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE A EJA E A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Embora, há décadas, o Movimento Negro denuncie o racismo e proponha políticas para a sua superação, somente na segunda metade da década de 1990, o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo e a necessidade de adotar políticas de ações afirmativas voltadas à população negra⁵⁵. Ao reconhecer, publicamente, o Brasil como um país racista, o caminho a se seguir é o do comprometimento do governo e da sociedade no combate à discriminação racial e na institucionalização de mecanismos que diminuam as desigualdades entre

⁵⁵ Jaccoud (2008) identifica entre os anos 1980 e 2000 três gerações de iniciativas governamentais para promover a igualdade racial: a primeira geração tem como contexto o processo de redemocratização da sociedade brasileira com crescente mobilização social pelos direitos civis e políticos. A reorganização do movimento social negro foi fundamental para trazer para o debate político a discriminação racial; a segunda geração caracteriza-se pela intensificação do combate ao racismo e à discriminação por meio de sua criminalização; e a terceira geração, dá início ao debate sobre ações afirmativas e o racismo institucional, objetivando o combate à discriminação por meio de políticas públicas.

brancos e negros.

O enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais pelos movimentos negros, ao longo da história brasileira, foi, sem dúvida, elemento propulsor, que congregou militantes, organizações negras e setores do governo brasileiro na construção de uma agenda pré-Durban, voltada para a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira, entre elas, as políticas afirmativas. Nessa dinâmica, a participação ativa dos movimentos negros na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, influenciou sobremaneira a agenda governamental para o desencadeamento de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Examinando-se a referida Declaração e Programa de Ação, descobre-se um documento minucioso que contempla desde concepções, diretrizes, campos sociais a serem privilegiados e combinados no enfrentamento de todas as formas de opressão e interdição sociais, que ainda constituem as relações sociais e os tecidos institucionais na contemporaneidade. Nela está presente um conjunto de instrumentos para que os estados nacionais possam articular forças políticas, bem como delinear, debater e implementar políticas públicas.

Os compromissos assumidos naquela Conferência, e originados na Declaração e Programa de Ação, de 8 de setembro de 2001, tomam maior impulso, a partir de 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁵⁶ na esfera da Presidência da República, histórica reivindicação dos movimentos negros.

Essa Secretaria foi anunciada com as funções de:

⁵⁶ Vinculado à SEPPIR, foi criado o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNIPIR), um órgão colegiado, de caráter consultivo, que reúne sociedade civil e governo, e que tem como objetivo “combater o racismo, o preconceito e a discriminação e reduzir as desigualdades raciais, inclusive no aspecto econômico e financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas”. (BRASIL, 2009a, p. 35). Também orgânico à SEPPIR, o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR) reúne organismos executivos estaduais e municipais (secretarias, coordenadorias, assessorias etc.) e tem como objetivo articular os entes federados para a implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Na avaliação de Jaccoud (2009), a criação da estrutura administrativa e de organismos participativos representa um adensamento da ação pública do Estado numa área, até então, sem relevância política.

acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo (BRASIL, 2003, p. 4).

Para a construção da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), a SEPPIR ancorou-se em diversos instrumentos, tais como: a *Convenção internacional sobre eliminação da todas as formas de discriminação racial*; o documento elaborado para o programa do governo Lula, *Brasil sem racismo*; o *Plano de Ação Durban*, resultante da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Brasil, 2003). E definiu três princípios para orientar a execução dessa política:

- da *transversalidade*, a qual pressupõe que a redução das desigualdades raciais e a promoção da igualdade racial passam a fazer parte do conjunto das políticas de governo. Desse modo, os ministérios e seus órgãos vinculados e as secretarias devem executar programas, projetos e ações no campo da igualdade racial;

- da *descentralização*, que exige uma relação efetiva entre União, Estados e Distrito Federal para inserir a igualdade racial no sistema federativo. Para isso, a SEPPIR disponibiliza apoio político, técnico e logístico para que experiências de promoção da igualdade racial, implementadas por municípios, estados ou organizações da sociedade civil possam obter resultados exitosos;

- da *gestão democrática*, propicia a formulação, o monitoramento, a execução e o controle social da política pelo governo e sociedade civil. (BRASIL, 2009a).

A deliberação da SEPPIR, pelos princípios descritos, indica para a necessidade de construir a capilaridade da política de promoção da igualdade racial nos estados e municípios e a sua transversalidade nos

organismos da União para solidificar e fortalecer essa política (Nogueira, 2005).

Esse novo cenário tensiona a lógica de funcionamento do Estado brasileiro, instigando a construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas na medida em que não conseguem atingir a população negra.

Concomitante à dinâmica de institucionalização de órgãos no âmbito do Governo Federal, com a missão de instituir políticas capazes de superar os abismos existentes entre negros e brancos, foi criada, em 2004, no Ministério da Educação a SECAD, reunindo, em seu interior, temas, no mínimo complexos, como: a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Ambiental, a Educação Étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos.

Para o então Ministro de Educação Tarso Genro, essa estrutura

permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2004, p.5).

As ações de promoção da igualdade racial na educação, em âmbito do governo federal, têm sido desenvolvidas por meio do Protocolo de Intenções MEC/SEPPPIR, firmado em 2003, a partir dos seguintes eixos: garantia de acesso e permanência das crianças negras na escola; promoção da alfabetização e da qualificação profissional de

jovens e adultos negros; incentivo e inserção de jovens negros na universidade; implementação da Lei nº 10639/2003⁵⁷, que alterou a LDB ao introduzir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e instituir o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar; e estímulo a uma pedagogia não racista, não sexista e não homofóbica no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2009b).

Em 2003, logo no início do governo Lula, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alteração a partir da promulgação da já referida Lei, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como, incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Dando prosseguimento às políticas de ações afirmativas na educação, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº CNE/CP 03/2004⁵⁸ e a Resolução nº CNE/CP 01/2004, que regulamentam a Lei nº 10639/03, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11645/08, foi incluída a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares. Desse modo, as Leis nº 10639/03 e nº 11645/08 se complementam e alteram a LDB de 1996, colocando o direito à educação e o direito à diversidade no mesmo patamar, configurando-se como uma política afirmativa de Estado.

Importante dizer sempre que os dispositivos legais em destaque são parte de uma luta intensa e sem trégua dos movimentos negros contra o racismo e pelo direito ao reconhecimento. Leis similares foram aprovadas e implementadas, desde o final dos anos 1980, em muitos municípios brasileiros, e subsidiaram a construção do atual marco legal.

Gomes (2009) nos alerta que

⁵⁷ Esta Lei é de autoria da Deputada Ester Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores.

⁵⁸ O Parecer é de autoria da conselheira, intelectual e militante negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que naquele momento, representava os movimentos negros brasileiros no Conselho nacional de Educação.

Essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade etnicorracial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade etnicorracial (GOMES, 2009, p. 41)

A mesma autora na análise acerca dos limites e possibilidades da Lei n. 10639/03 refere que as iniciativas de superação das desigualdades raciais na educação, desencadeadas pelo governo brasileiro, têm se desenvolvido a partir de ações, programas e projetos, como, por exemplo: o Programa diversidade na universidade; os Projetos inovadores de cursos; a Comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros (CADARA); o Programa de ações afirmativas para a população negra nas instituições públicas de ensino superior (UNIAFRO); as publicações diversas referentes à história e cultura afro-brasileira e africana; o Programa universidade para todos (PROUNI); a constituição dos Fóruns permanentes de educação e diversidade, os diálogos regionais para construção do Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; os Cursos de formação continuada para professores (Educação e africanidades, Oficina cartográfica sobre geografia afro-brasileira e africana etc.)⁵⁹.

Porém, não se pode ignorar que existam dificuldades de naturezas várias, na consolidação das políticas públicas de promoção da

⁵⁹ Para uma análise sobre esses programas e ações, consultar GOMES (2009); HERRINGER e FERREIRA (2009).

igualdade racial. Afinal, estas, entram em confronto com as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira, como o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais, fenômenos esses que interferem e definem as oportunidades nos diferentes setores (educação, mercado de trabalho, saúde, moradia etc) para a população negra. Isso implica que a formulação e a implementação de políticas públicas não estão desvinculadas dos processos políticos e dos projetos em disputa na sociedade brasileira.

Em franco processo de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, o enfrentamento das desigualdades é permanentemente monitorado, quer por organizações do movimento negro, quer por organismos de governo ou acadêmicos, explicitando mais a longevidade das desigualdades, com enorme prejuízo à população negra, como pode se observar no quadro a seguir, sistematizado por Silvério (2009, p, 31):

Quadro 3 - Velocidade de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos – 1995-2005

Educativo			
	Diferença em anos de escolarização desfavorável aos negros		Projeção de igualdade
Período	1995	2005	
Jovens e adultos > 14 anos	2,1 anos	1,8 anos	67 anos
Jovens e adultos de 15 a 24 anos	1,9 anos	1,5 anos	40 anos
Emprego e renda – Rendimento per capita			
	Diferença de rendimentos desfavorável aos negros		Projeção de igualdade
Período	1995	2005	+ de 100 anos
Brancos	R\$ 582,00	R\$ 590,00	
Negros	R\$ 245,00	R\$ 270,00	
	58,00%	54,30%	
Pobreza			
	Negros e brancos abaixo da linha da pobreza		Projeção da saída da linha da pobreza
Período	1995	2005	

Branços	25,60%	22,90%	65 anos
Negros	53,40%	46,30%	

Fonte: IPEA, 2007. In: Silvério (2009, p. 31)

O quadro apresentado informa que, mantida a velocidade da redução de desigualdades entre os dois grupos, negros e brancos, se a educação correspondesse à formação esperada pela sociedade, os negros levariam de 40 a 67 anos para atingir a escolarização média em relação aos brancos, e mais de cem anos para atingir os mesmos níveis salariais. Enquanto que em relação à linha da pobreza, os negros somam mais que o dobro da população branca, assim, se mantida a velocidade nos 10 anos observados, os negros levariam 65 anos para sair dessa situação. Essa percepção evidencia que as políticas universais não impactam na redução das desigualdades entre negros e brancos (idem, 2009)

No atual contexto, o Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)⁶⁰, em sua apresentação, ao reafirmar o compromisso político do Estado brasileiro com o direito à Educação de Jovens e Adultos destaca as desigualdades *sócio-étnico-raciais*, juntamente com as desigualdades de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros. Na mesma apresentação, enfatiza a importância dos movimentos sociais e as pressões que desenvolvem para a o atendimento às especificidades das comunidades indígenas, *quilombolas*, *negras*, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade, que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos (Brasil, 2009c).

Ao apresentar um diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos, o documento chama a atenção para as desigualdades sócio-étnico-raciais e assume que “*a desigualdade* tem sido a marca da *diversidade* em nosso país” (IDEM, p. 28).

No que diz respeito aos desafios da Educação de Jovens e Adultos, a base de toda a formulação está voltada para o aprofundamento das concepções e reconfiguração dessa modalidade, com ênfase nos sujeitos e destaca que o Brasil coloca como desafio atender a diversidade e as desigualdades dos sujeitos da EJA – *as distintas formas de ser brasileiro* – que precisam incidir no

⁶⁰ Este documento é resultado do debate entre sociedade civil e governo federal sobre “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, realizado em encontros preparatórios para a VI CONFINTEA, durante o ano de 2008. Conforme Soares e Silva (2008, p. 8), o “Documento Base enfrentou grandes dificuldades para ser compilado, ora pela indisponibilidade dos dados, ora pela falta de registros das ações desenvolvidas na modalidade em várias regiões do Brasil”.

planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA, demonstrando em certa medida, que o discurso universalista pode estar cedendo lugar ao reconhecimento das diferenças.

Ao apresentar um balanço sobre a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva dos sujeitos que têm demandado por essa modalidade, Arroyo avalia que cada vez mais ela é um projeto dos jovens e adultos que estão à margem, e considera que a EJA “tem sentido como política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável e não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica” (ARROYO, 2008, p. 7).

Esse parece ser o eixo articulador entre a Educação de Jovens e Adultos e as políticas de promoção da igualdade racial. Ou, ainda, a EJA constitui-se numa política afirmativa e, por isso, pode estar integrando diferentes políticas em ações e programas que tenham como finalidade eliminar as desigualdades raciais, de gênero e de classe.

O reconhecimento da diversidade na EJA é motivo de extensa e profunda discussão conceitual no Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos⁶¹ (Brasil, 2009c, p. 30)

Reconhecer na EJA a *diversidade* como substantiva na constituição histórico-social-cultural e etnicorracial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas

⁶¹ Destaca-se aqui a participação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como consultora na elaboração do Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que foi discutido em encontros regionais e estaduais. Todavia, o que se tem de informação é que na sequência dos encontros regionais e estaduais até chegar ao encontro nacional não aconteceu a participação efetiva de todos os consultores, o que pode ter comprometido algumas questões, entre elas, as questões étnico-raciais. O que mostra os desafios na formulação das políticas educacionais com recorte étnico-racial.

possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação.

Há que realçar, contudo, as reivindicações e formulações dos movimentos sociais negros e indígenas em relação aos marcos legais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, levando-nos a perceber que há um movimento interno na formulação do Documento Base da VI CONFINTEA pelo acolhimento das políticas de promoção da igualdade racial,

Os movimentos negros e indígenas brasileiros, ao longo do século XX, fizeram denúncias, apresentaram críticas à sociedade e propostas aos sistemas de ensino. Algumas reivindicações foram atendidas e incorporadas aos textos legais e, a partir daí, princípios, referências para a formulação de políticas educacionais, propostas pedagógicas, planos de ensino e diretrizes curriculares passaram a orientar a educação das relações étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena integrante da legislação vigente, assegurando a preservação de seus valores culturais. (IBIDEM, p. 30)

Entretanto, a compreensão e as declarações sobre as relações étnico-raciais, contidas no diagnóstico e nos desafios da EJA no Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, não encontram grande ênfase nas recomendações contidas na parte final do mesmo documento. Das cento e oitenta e três recomendações (183), destinadas ao Ministério de Educação, a outros Ministérios, ao Poder Legislativo, aos sistemas de ensino estaduais e municipais, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, às instituições de ensino superior, aos Fóruns de EJA e às empresas, somente duas (2) referem-se, diretamente, à superação das desigualdades ou à

implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Desse documento cabe destacar, ainda:

[...] quanto à formação de educadores

Fomentar a perspectiva popular e intersetorial na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, com aprofundamento da compreensão sobre a geração de sustentabilidade e renda; sobre experiências de educação ambiental, com ênfase na concepção de sociedade baseada no desenvolvimento sustentável; **sobre temáticas afro-descendente e indígena**; e sobre princípios solidários.

[...] quanto a aspectos didático-pedagógicos

Estimular CONSED e UNDIME, Conselhos Nacional, Estaduais, Municipais, Distrital e os próprios Fóruns de EJA para que **apresentem e divulguem** nas entidades e sistemas a lei que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-Descendente e Indígena. (BRASIL, 2008, 49-50. Grifos nossos)

As restritas recomendações propostas inserem-se somente em duas dimensões da política educacional de EJA, a saber: a formação de educadores e os aspectos didático-pedagógicos. Muito embora sejam duas dimensões de grande valor na implantação de políticas educacionais, não estarão os formuladores restringindo as políticas de promoção da igualdade racial na EJA apenas aos aspectos formativos e de instrumentalização didático-pedagógica, transferindo para a prática pedagógica a responsabilidade exclusiva de sua aplicabilidade?

Observe-se que aos gestores públicos, representados por seus órgãos políticos Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), é recomendado apenas que divulguem Lei nº 10639/03, ao invés de se exigir o cumprimento de sua implementação, pela responsabilidade que têm na gestão das políticas públicas.

Nas recomendações ao Ministério da Educação, quanto às políticas públicas, chama atenção a proposição:

Fomentar ações afirmativas de gênero e geração

de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária (IBIDEM, p. 46).

Tal recomendação retira o foco das desigualdades étnico-raciais e das políticas de promoção da igualdade racial, transformando as ações afirmativas num instrumento exclusivamente para superação das desigualdades de gênero e classes, desconsiderando as análises apresentadas no próprio documento sobre a inter-relação entre raça e pobreza no Brasil.

Mostra, ainda, que

as políticas afirmativas ainda são vistas com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade etnicorracial desencadeados pela lei 10639/03 (GOMES, 2009, p. 41).

Não obstante, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶², construído em 2008 e coordenado conjuntamente pelo MEC e SEPPIR, em diálogo com a sociedade civil, em especial os movimentos negros, apresenta apenas seis propostas exclusivas para a EJA.

a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os

⁶² Este plano é resultado de seis encontros regionais denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, tendo como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional, a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

- sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afro-descendente;
- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à educação das relações étnico-raciais;
 - c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
 - d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações étnico-raciais;
 - e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade etnicorracial e o combate ao racismo;
 - f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores. (BRASIL, 2008. p. 52)

Na perspectiva de um diálogo com a política educacional para jovens e adultos, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial apresenta objetivos que sinalizam para uma ação contínua.

- Promover o acesso, a permanência e o sucesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados em todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior – considerando as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e a tecnológica.
- Promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade –série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-raciais discriminados.
- Promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnico-raciais discriminados.
- Promover/estimular a inclusão do quesito raça/cor em todas as fichas de coleta de dados dos

alunos em todos os níveis dos sistemas de ensino, principalmente nos processos seletivos e matrículas, da rede pública e privada, segundo a categorização do IBGE: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas (BRASIL, 2009a, p. 83).

Quando observadas as Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), que estabelecem as orientações e diretrizes para o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), correspondentes ao período 2004 a 2007, percebe-se que elas apresentam em suas considerações para a implantação do Programa a necessária articulação com diferentes dispositivos que tenham como foco a diversidade, chamando a atenção para a necessidade do respeito à diversidade étnico-racial, conforme destacado a seguir.

CONSIDERANDO as diversidades regionais e culturais do país, que implicam flexibilizar procedimentos para o alcance das metas;

CONSIDERANDO o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Brasil Sem Homofobia e a importância de se promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, etnicorracial, etária, de gênero, de orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência (BRASIL, RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º 022, DE 20 DE ABRIL DE 2006b)

Nos critérios de priorização para aprovação de planos de trabalho do Programa Brasil Alfabetizado, baseados no público beneficiário, as Resoluções destacavam os remanescentes de quilombos como um público considerado prioritário, juntamente com outras populações do campo - agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras e extrativistas.

Machado (2009, p. 32) identifica a tônica na diversidade

influenciando a realidade de estados e municípios brasileiros que criaram gerências ou departamentos com o “perfil Secad”, bem como nos editais do FNDE que estimularam “a publicação de material específico, abertura de turmas específicas para os diferentes públicos formação de professores para a diversidade, entre outras”. Isso demonstra que as normativas para o atendimento da alfabetização de jovens e adultos estavam em consonância com as diretrizes da SECAD para o trato da diversidade.

Contudo, a partir de 2008, nas Resoluções para o PBA percebe-se uma tendência a generalizações e uma abordagem universalista da política educacional. Os beneficiários agora são declarados como “jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizando”, (BRASIL. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 36, DE 22 DE JULHO DE 2008). Estaria isso indicando um recuo na focalização da diversidade na formulação do PBA?

Há que se destacar o papel dos Fóruns de EJA constituídos pela sociedade civil e pelo Poder público na proposição, implementação e problematização dos diferentes dispositivos (ações, programas, projetos, editais) que materializam a política da EJA. Os Fóruns têm possibilitado um espaço plural de diálogo com o Poder público e são reconhecidos pelo Governo Federal como espaços legítimos, isso, porém, “não elimina as tensões naturais em um movimento que congrega atores de diferentes matrizes teóricas e práticas” (MACHADO, 2009, p. 33).

Os Fóruns passaram a se reunir anualmente no Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e a deliberar sobre formulação de políticas para a área. Num movimento propositivo, os ENEJAs⁶³ têm explicitado a importância das questões étnico-raciais na EJA, demonstrando uma crescente preocupação, nos últimos anos, com as especificidades dos grupos historicamente excluídos, entre eles, a população negra.

Lutar por políticas educacionais não-

⁶³ ENEJA - encontro anual dos Fóruns Estaduais de EJA, que ocorre desde 1999. Os Fóruns de EJA são espaços de diálogo, proposição e controle social das políticas de Educação de Jovens e Adultos, reunindo Poder público, sociedade civil, educadores, educandos e universidades.

discriminatórias. Afirmar a necessidade de formação inicial e continuada do educador de EJA para o trabalho com a **História da África e dos Africanos e da Cultura de História Afrobrasileira** previsto na Lei 10.639/03. Demandar a produção e publicação de materiais de EJA sobre gênero, **raça/etnia** e classe (Relatório Síntese do VII ENEJA, Luziânia, 2005) (grifos nossos)

A ideia de educação e diversidade exige clareza conceitual. Educar para a diversidade difere de segregação, respeita as especificidades e busca a inclusão social. A preocupação com a elaboração de currículos que contemplem a diversidade pauta as ações e propostas pedagógicas, pois não se pode conceber educação inclusiva partindo de currículos universalistas, trabalhados igualmente com todos os grupos, não levando em consideração especificidades, nem diversidades. O não-cumprimento da Lei n°. 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino, o resgate da história e da cultura dos afrodescendentes exige indagar quem define as demandas específicas a serem contempladas na proposta curricular voltada para a diversidade. Do mesmo modo, cabe indagar quanto o que fazem movimentos sociais e universidades para o cumprimento da Lei e qual a importância de se garantir a diversidade na EJA. Por fim, a reflexão a ser feita questiona as implicações de uma educação que resgate histórias de vida; subjetividades no processo de aprendizagem; que valorize e contemple a diversidade etnicorracial, de gênero, de credo, de religião, para a prática pedagógica, contribuindo para a elevação da auto-estima dos sujeitos da EJA e, sobretudo, pela relevante contribuição da produção histórica, científica e cultural advinda das matrizes africanas, indígenas e orientais para o processo de ensino-aprendizagem. O educando precisa compreender que os legados histórico, científico e cultural de suas raízes são tão importantes quanto

a produção europeia, branca, ocidental, judaico-cristã, presentes ‘compulsoriamente’ na academia, nas formulações curriculares, nos recursos didático-pedagógicos e, principalmente, nos livros didáticos. Por essa perspectiva tenta-se superar práticas educativas homogeneizadoras e monoculturais. (RELATÓRIO SÍNTESE DO VIII ENEJA, Recife, 2006)

A frequência com que os relatórios dos ENEJAs têm abordado as questões étnico-raciais nos parece motivada pelos altos índices de negros matriculados na EJA; pela maior visibilidade das questões raciais na sociedade brasileira; pelo curso das políticas de promoção da igualdade racial, com a implementação de ações afirmativas para negros e indígenas no ensino superior, pela aprovação das Leis nº 10639/03 e nº 11645/03, que instituem, respectivamente, a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas nos currículos escolares e também, pela participação atenta e comprometida do movimento negro e de ativistas da Educação de Jovens e Adultos em espaços de diálogo institucionais, como os Fóruns Estaduais, quer sejam de EJA ou da Diversidade Étnico-racial, por exemplo.

Os dispositivos legais não são suficientes para assegurar as políticas de promoção da igualdade para a população negra. É necessário apostar numa profunda mudança de perspectiva cultural na estrutura de governo, numa nova cultura frente às políticas públicas, fato que implica uma intensa interatividade entre os órgãos intra-governo para que estes cumpram seu papel de formuladores e executores das políticas públicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade.

Pesquisadores, militantes, e ex-gestores quando avaliam a efetivação das políticas de promoção da igualdade racial identificam os obstáculos ou as dificuldades de diferentes ordens, e dentro do próprio governo federal:

a) embora a Seppir encontre-se vinculada à Presidência da República, como uma secretaria especial com *status* de ministério, seu orçamento é irrisório para uma atuação efetiva e consistente de transversalização das questões étnico-raciais no interior do governo; b) a composição de sua

equipe foi feita, e tem sido reformulada, mais com base em critérios políticos do que em critérios técnicos; c) a manutenção do desenho institucional anterior, especialmente dos ministérios tradicionalmente considerados mais importantes na condução da agenda política do governo, tem sido impermeável às tentativas de incluir temas relativos à questão ético-racial nos mesmos; d) a existência de discordâncias sobre o efetivo peso da discriminação racial e do racismo, na composição dos fatores que geram e compõem as desigualdades, aparecem discursivamente, por exemplo, na ênfase na indistinção de cor da parcela da população brasileira em situação de pobreza e/ou abaixo da linha da pobreza. (SILVÉRIO, 2009, p. 29)

Para Cavalleiro e Henriques (2005, p. 213) o racismo institucional e o racismo manifesto nas relações interindividuais são fatores que podem dificultar ou até mesmo impedir as políticas públicas afirmativas, “na medida em que muitos profissionais da educação não percebem as ações afirmativas como um elemento imperativo para a igualdade de resultados entre brancos e negros no sistema de ensino”. Há uma ideia de que as políticas afirmativas correspondem a um privilégio dado à população negra, e que as desigualdades sociais é que potencializam as disparidades entre brancos e negros. Outro aspecto identificado pelos pesquisadores e ex-gestores públicos é a necessidade de um corpo técnico experiente no trato da temática e da gestão educacional.

É sabido que a educação sozinha não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. E, ao se examinar as relações entre a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial, identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça, presentes na trajetória de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra.

Assim sendo, entendemos a urgente necessidade de a EJA articular tanto a igualdade (política redistributiva) como o

reconhecimento (política de identidade). É o adensamento dessas duas dimensões que potencializam a redução das disparidades sócio-raciais na sociedade brasileira.

Mas, como realizar a articulação entre essas duas dimensões (igualdade e reconhecimento) quando o pressuposto predominante é que as desigualdades se originam exclusivamente das questões econômicas? Que resultados pode trazer a EJA para jovens e adultos negros, se esta se pautar pela igualdade e pelo reconhecimento?

Em nosso entendimento, tanto o reconhecimento quanto a redistribuição compõem elementos que podem constituir uma política pública para jovens e adultos na perspectiva da emancipação⁶⁴ humana. Nesse sentido, Santos (2008, p. 194) alerta que “uma política de igualdade centrada na redistribuição social da riqueza não pode ser conduzida com sucesso sem uma política de reconhecimento da diferença racial, étnica, cultural ou sexual e, vice-versa”. Portanto, “não há reconhecimento sem redistribuição” e, por isso, o autor, recorre à noção de um “meta-direito fundamental: o direito de ter direitos”. Afirma ele: “Temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Isso significa que a igualdade não é suficiente para a emancipação social de homens e mulheres, pois, assim sendo, corre-se o risco de ocultar “exclusões e marginalidades, tornando-se duplamente opressiva (pelo que oculta e silencia e pelo que revela)” (IBIDEM, p. 426).

Nessa mesma direção e a partir do que denominou de “dilema redistribuição-reconhecimento”, Fraser (2007) afirma que:

Justiça, hoje requer *tanto* redistribuição *quanto* reconhecimento; nenhum deles sozinho é suficiente. A partir do momento em que se adota essa tese, entretanto, a questão de como combiná-los torna-se urgente. Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e

⁶⁴ “A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os estados estruturais da prática social” (SOUSA, 1996, p. 277).

singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (FRASER, 2007, p 103)

Para a autora, é preciso superar a dicotomia das teorias da justiça contemporânea que ora privilegiam as injustiças de ordem socioeconômicas, ora restringem-se às injustiças culturais. E mais, afirma que “os eixos da injustiça são simultaneamente culturais e socioeconômicos”. Fraser (2007) propõe a conjunção de uma política econômica socialista, cuja intenção seria a redução das desigualdades sociais e econômicas e uma política cultural desconstrutivista, que levaria a desconstrução das identidades, na tentativa de superar a lógica das diferenças e das relações de subordinação das minorias. Para ela, essa perspectiva não somente possibilitaria o combate simultâneo das injustiças sociais e culturais, mas também possibilitaria articulações e coalizões entre os grupos discriminados.

Nesse sentido, os aspectos trazidos neste capítulo, ao abordar a juventude negra na EJA, indicam para onde caminhamos, ou seja, o que se pretende com esta tese é afirmar a necessária superação de uma concepção “universalista” na modalidade de educação para jovens e adultos, em favorecimento de uma abordagem que agregue tanto a dimensão da singularidade (pertencimento étnico-racial, reconhecimento) como a dimensão da igualdade (redistribuição), para que a EJA se torne, de fato, emancipatória.

4. JUVENTUDE NEGRA: ESCOLARIZAÇÃO E HERANÇA DE DESIGUALDADES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Porque você veio para a EJA?
Porque eu tenho que ter um futuro.
 DR, 16 anos, negro

“Eu queria um colégio onde eu tivesse mais amigos”
 LM. 16 anos negra

*“Não é que eu quis vim pra EJA.
 Se depender de mim, mesmo que me doa eu queria estar na escola
 normal”*
 FS, 15 anos negro

Os impedimentos e as dificuldades institucionalizados pelo Estado brasileiro em relação à escolarização da população negra, como consequência do racismo, materializam-se em distintas desigualdades educacionais no Brasil em final do século XX e início do século XXI. As marcas dessa situação são visivelmente percebidas nos indicadores⁶⁵ socioeconômicos e educacionais que vêm sendo divulgados nas últimas décadas, mostrando as diferenças entre negros e brancos na sociedade brasileira.

A explicação das desigualdades foi destaque na emergência das ciências sociais contemporâneas, cujos principais fundadores formularam teorias sobre o desenvolvimento das sociedades e debruçaram-se sobre agrupamentos diferenciados, seus conflitos e manifestações políticas. Nessa produção, tem-se a consideração de Marx

⁶⁵ Para JANUZZI (2004, p. 15) “um indicador social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma”. No Brasil um dos indicadores socioeconômico mais polêmico, desde a sua criação e coleta no século XIX, é o quesito cor. O que é o quesito cor? É um indicador socioeconômico e sua polêmica reside na sua emblemática revelação das desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos, é ele que indica onde está a concentração da renda, da terra, de todos os bens materiais e de poder.

de que os indivíduos se diferenciam pela posição que ocupam no processo produtivo – proprietário dos meios de produção e trabalhadores – originando duas classes com objetivos e interesses antagônicos. Ou Weber, para quem, além das classes sociais definidas pela ordem econômica, havia, ainda, a distribuição desigual de poder na sociedade, que diferenciava as possibilidades de acesso ao mercado definindo as estruturas de poder. Durkheim considera que a origem das desigualdades está nas estruturas ocupacionais que geram associações e corporações que medeiam as relações entre o Estado e os indivíduos, determinando interesses, oportunidades e valores comuns.

Assim, as relações de classes e as desigualdades de classe passaram a explicar a maioria das condutas sociais e culturais: os modos de consumo, as identidades coletivas e individuais e a vida política. A posição hegemônica das análises pelo foco das relações de classes sociais, porém, é abalada por novos critérios de definição das desigualdades, que não costumavam ser levados em conta, tais como: raça, idade/geração, gênero, regionalismos e identidade sexual. A maioria dessas desigualdades não se reduz ao nascimento, nem à posição de classe, “resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou mesmo perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las” (DUBET, 2001, p. 18). O reconhecimento dessas desigualdades tem sido obra dos desiguais, isto é, negros, mulheres, jovens, que reivindicam o direito e o respeito a suas identidades e particularidades como condição para a igualdade, do mesmo modo, “o desejo de igualdade traz consigo uma exigência contínua de reconhecimento” (IDEM, p. 17).

Nessa perspectiva de argumentação, Santos (2008) orienta que as desigualdades e a exclusão têm significados distintos do que tiveram em outros tempos.

[...] a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade a pertença se dá pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença se dá pela exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. [...] Trata-se de um

processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita (SANTOS, 2008, p. 280-281).

Ainda para o mesmo autor, o racismo e o sexismo contêm elementos da desigualdade e da exclusão. No caso do racismo, a exclusão é marcada pela crença na hierarquia das raças e a integração desigual acontece pela exploração colonial (escravatura) e depois pela imigração. Portanto, são as práticas sociais, as ideologias e as atitudes que combinam a desigualdade e a exclusão, a pertença subordinada, a rejeição e o interdito.

No caso dos sujeitos deste estudo – os jovens negros – de modo geral, acumulam desigualdades pela condição juvenil, racial e econômica, na perspectiva do que Dubet (2001) nomeia de “desigualdades multiplicadas”. Lembra o autor que “é preciso analisar as desigualdades como um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais” (IDEM, p. 23). Isto é, as desigualdades são produções históricas e sociais, o que nos remete a identificar uma estrutura relacional entre elas.

Desse modo, o racismo integra as vivências dos jovens negros e brancos. Todos os treze jovens entrevistados afirmaram a existência do racismo, seja como, vítimas ou por terem presenciado ou terem conhecimento de alguma situação de discriminação racial.

Você já viveu ou sabe de alguma situação de discriminação ou de racismo?

Já aconteceu comigo, aqui no colégio. Já me chamaram de macaco.

E como você reagiu?

Eu reagi de uma forma errada, eu falei que ia espancar a gurá, mas me chamaram para a conversa e terminou tudo bem.

Me conte como foi, qual foi a situação?

A gente estava conversando e, de uma hora para outra, do nada, ela falou. **Não sei se foi sem querer, só sei que ela falou na lata “seu negro macaco”** e o sangue subiu para a cabeça. Eu ia bater nela, mas eu ia perder toda a minha razão.

Foi aqui na EJA?

Sim.

O que a coordenação fez? Os professores?

Sinceramente, eu não vi nada, até agora.

Você reclamou?

Reclamei sim, mas os professores não fizeram nada, só a chamaram para conversar. A minha mãe não falou também. Esperei alguma atitude da minha mãe, mas ela não falou nada. **Ficou normal.** [...] **Eu não sou ofendido por ser negro**, que eu acho tão legal, mas se disserem assim: “ô seu negão”, “seu negro”, aí já ofende. **Depende o sentido que tu vai me chamar de negão.** (FS, 15 anos, negro) (grifos nossos)

Já me falaram que em restaurante tem gente que tem preconceito com negros, **vários restaurantes, não contratam.** (AR, 16 anos, branco) (grifos nossos)

Para mim é tudo igual, mas **é bem mais difícil para o negro conviver na sociedade do que um branco, bem mais difícil, bem mais difícil.**

Ultimamente mesmo, está passando até várias reportagens, várias coisas, até mudando leis por isso, de tanta coisa que aflige o negro. (AP, branca, 15 anos) (grifos nossos)

O relato de FS nos provoca a reflexão sobre os procedimentos costumeiramente adotados nas instituições escolares, isto é, na maioria das vezes, nenhuma medida ou intervenção pedagógica tem sido tomada no sentido de coibir as práticas racistas, principalmente quando se trata de um menino negro, estigmatizado como “provocador”, como é o caso de FS. E, para sua surpresa, sua mãe também não tomou nenhuma atitude. E ainda, diz ele, “ficou normal”. A noção de normalidade expressa por FS não é em relação ao xingamento, mas, em relação ao descaso como a situação é tratada, pois, logo em seguida, ele vai explicitar que não tem dificuldades com seu pertencimento étnico-racial, mas, com os “sentidos” depreciativos quando se referem a ele.

O depoimento de AR sobre a não contratação de funcionários negros em restaurantes é facilmente comprovado, quando não se observa, principalmente, nos serviços de atendimento ao público, pessoas negras. AP, afirma repetidas vezes o quanto é “mais difícil” ser

negro nesta sociedade e reflete sobre as alterações legais para diminuir as aflições dos negros, mostrando que está atenta às atuais políticas.

Esses depoimentos transcritos reiteram nossa intenção em abordar as relações entre escolarização e desigualdades raciais, tendo como pressuposto que o racismo, na sociedade brasileira, é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra. Isso implica dizer que o racismo incide sobre a população negra e determina as suas condições sociais pois, como elemento de estratificação social, se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

No Brasil, já na década de 1980, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva analisaram os dados produzidos pelo IBGE e comprovaram que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros (auto declarados pretos e pardos) não se explicam nem pela herança do passado escravagista e nem pela pertença de negros e brancos a classes sociais. Essas desigualdades são resultantes das diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento específico ao grupo negro. Com esse entendimento, Hasenbalg (1979, p.20.) afirma que “raça” vai se constituir um “critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social”.

Para Guimarães (2002), Marx subtraiu da análise sobre a relação social do trabalho no capitalismo as formas de coibição não econômicas (gênero, raça, etnia, idade, religião, nacionalidade), para evidenciar que a sociedade capitalista moderna devia sua dinâmica e seu desenvolvimento à exploração dos trabalhadores. Assim, “o conceito de classes sociais capitalistas nada mais é que um recurso analítico para referir-se a esse tipo de exploração, que, na prática social e no mundo real, aparece sempre misturado à hierarquia de gênero, de raça, etnia, ou outra forma qualquer de construção de *outsiders*” (IDEM, p. 10) Portanto, as desigualdades raciais no capitalismo são também desigualdades de classe. Da mesma maneira os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe, distinguindo brancos de negros, no caso específico que estamos tratando. O fato de persistirem os preconceitos e as desigualdades no interior de uma mesma classe é o modo consequente mais explícito de revelar a atuação de elemento tipicamente racial na geração dessas desigualdades (idem).

Ainda que descartemos um conceito biológico de “raça”, entendemos a importância de utilizar essa categoria no contexto deste estudo. Consideramos raça uma realidade social e política, culturalmente construída – uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e de reproduzir desigualdades e privilégios.

Guimarães (2003) nos orienta na utilização dessa categoria. Para o autor, existem dois tipos de conceitos: os “analíticos” e os “nativos”. Os analíticos permitem que seja analisado um conjunto de fenômenos e fazem sentido apenas quando inseridos num corpo teórico. Os conceitos nativos, pelo contrário, têm sentido no mundo prático e existem, efetivamente, para um determinado grupo humano. Ou seja, são conceitos construídos historicamente e fazem parte do senso comum. Nesse caso, o autor discute a insuficiência da categoria “classe” para explicar a pobreza dos negros no Brasil, argumentando que:

‘raça’ não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a noção brasileira de ‘cor’ enseja, são efetivamente racistas e não apenas de ‘classe’. [...] O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos. GUIMARÃES (2002, p. 50-51)

Embora a análise seja das dinâmicas raciais na sociedade norte americana, Omi e Winant (1994) fortalecem a importância da “raça” como categoria de análise, mostrando-nos que ela é parte constitutiva de muitas de nossas experiências cotidianas corriqueiras,

quer sejamos negros ou brancos.

[...] a raça está presente em cada instituição, em cada relação, em cada indivíduo. Isto não ocorre apenas em razão do modo pelo qual a sociedade é organizada – espacial e culturalmente e em termos de estratificação etc. – mas também em razão de nossas percepções e compreensões acerca da experiência pessoal. Assim, [...] quando comparamos o preço de propriedades em diversos bairros, quando avaliamos um cliente potencial, quando fazemos parte de uma fila de desempregados ou quando levamos a efeito milhares de outras tarefas usuais, somos compelidos a pensar racialmente, a usar as categorias e os sistemas de significado relativos à raça nos quais fomos socializados (OMI;WINANT, 1994, p. 158-159).

A categoria “raça” se autonomiza das práticas e vai integrar um repertório de ação dos sujeitos. Como categoria discursiva, “raça” vai traduzindo práticas efetivas de distinção e hierarquização nas práticas sociais. Hall (2003) traz contribuições relevantes para esta pesquisa, discutindo raça como

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 (HALL, 2003, p. 69).

Destaca-se, ainda, o entendimento de Gomes (2005), de que o racismo tanto pode ser uma ação resultante da aversão ou do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio do fenótipo, como também pode ser um conjunto de ideias e

imagens, defendidas por pessoas que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo é expresso de duas formas interligadas: a *individual*, quando os atos discriminatórios são contra outros indivíduos e a *institucional*, quando as práticas discriminatórias são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio. No caso deste último, Cashmore (2000, p. 470) explica que “o racismo institucional é camuflado uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis”.

Por fim, fica claro que as discussões apontadas indicam que as desigualdades raciais no Brasil emergem como fruto de um processo complexo, sendo que, neste estudo que fazemos, é igualmente possível identificar tanto o racismo individual quanto o institucional.

4.1. OS JOVENS NEGROS NA EJA: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

O Brasil possui 34 milhões de brasileiros(as) de 15 a 24 anos de idade, representando, aproximadamente, 20% da população brasileira. Desses, 16.210.910 são negros(as) e 19.821.310 milhões são analfabetos(as).

Dados nacionais informam que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem se constituído uma alternativa para a população negra, em especial para os jovens; e expressam que a escola é parte constitutiva de seus projetos de vida: 75% dos estudantes jovens e adultos que participam do Programa Brasil Alfabetizado⁶⁶ são negros e 54% dos estudantes que frequentavam a EJA, em cursos presenciais, em 2008, eram negros⁶⁷. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, eram 35,3% os estudantes negros no ano de 2009⁶⁸.

A forte presença de jovens negros nessa modalidade de educação vem acompanhada da necessidade de mudanças significativas na cultura pedagógica da EJA. Seus valores, conhecimentos, atitudes, expectativas na maioria das vezes não coincidem com a cultura escolar e, em particular, com a proposta pedagógica que os programas ou cursos se propõem a desenvolver. Esse fato exige um re-pensar das propostas

⁶⁶ MEC. Mapa do Programa Brasil Alfabetizado

⁶⁷ INEP. Censo Escolar, 2007

⁶⁸ Departamento de Educação Continuada, 2009

pedagógicas, considerando as peculiaridades do público jovem e negro.

Vejamos a seguir alguns aspectos que constituem as vivências dos jovens que entrevistamos:

Quadro 4: Os jovens entrevistados

BC: tem 15 anos, auto-declarada branca, moradora na região do Continente. Mora com os pais e um irmão. Tanto seu pai como sua mãe possuem o ensino fundamental completo. A mãe é aposentada por problemas de saúde e o pai está desempregado. Seu lazer está relacionado a navegar na internet, ver filmes em DVD e namorar. Antes de vir para a EJA, frequentou escolas públicas e privada (Adventista) até a sexta série. Repetiu a mesma série escolar em duas situações, na segunda e na quinta série. O motivo declarado para as reprovações foi o número de faltas. **BC protagonizou uma situação de racismo contra um colega de sala de aula, cuja situação foi tratada pelos profissionais como uma briga comum entre os estudantes.** (grifos nossos)

JS: tem 16 anos, se auto-declara preto e é morador da região continental da Ilha. Mora com a mãe, que possui o ensino fundamental completo e que desenvolve atividades remuneradas em serviços gerais. No momento da entrevista esta se encontrava em licença para tratamento de saúde pelo INSS. JS declarou não conhecer seu pai. Ele participa de grupos de street dance e teatro. Foi reprovado quatro vezes na escola. Segundo ele, **suas reprovações aconteceram pelo seu comportamento, “senão estaria até hoje estudando num colégio normal, não precisaria da EJA. Não precisaria mesmo”**. JS, nos últimos dois anos, tem participado do Projeto Aroeira que integra o Consórcio da Juventude. Sobre a continuidade dos estudos diz que pretende “ir um pouco mais adiante”, mas não pretende ir para um curso superior. JS compõe músicas de hip hop. (grifos nossos)

JP: tem 18 anos, auto-declarado pardo, é morador da região continental da Ilha. Mora com a mãe, o padrasto e uma irmã. Sua mãe estudou até a sexta série e seu padrasto possui o ensino fundamental completo. A mãe está em licença para tratamento de saúde pelo INSS e seu padrasto é dono de uma pequena lanchonete que funciona em sua própria casa. JP

participa do Programa Jovem Aprendiz e recebe uma bolsa no valor de R\$ 240,00 mensais. Como lazer, sai para dançar; gosta de músicas: funk, samba, RAP e música eletrônica. Pretende concluir a EJA este ano para iniciar o ensino médio em 2010.

AR: tem 16 anos, auto-declarado branco, morador do norte da Ilha, reside com a mãe e o padrasto. Tem dois irmãos mais velhos (26 e 24 anos) que moram com seu pai e, um irmão por parte de pai com 12 anos; por parte de mãe possui uma irmã de 9 anos que mora com uma tia. AR trabalha como auxiliar de pedreiro do padrasto desde os 14 anos e, quando verão, trabalha nos finais de semana e feriados em restaurante. Seu pai possui um mini-mercado, tem o ensino médio completo. Sua mãe trabalha como doméstica e possui os anos iniciais do ensino fundamental, assim como seu padrasto. Participa ativamente da torcida organizada do Avaí. Declarou que **foi reprovado quatro vezes na escola, sendo na primeira, terceira, quarta e quinta séries. O principal motivo, segundo ele, foram as faltas devido a distância entre o local de moradia e a escola que frequentava e também pelas constantes mudanças de endereço de sua mãe.** (grifos nossos)

AS: tem 18 anos, auto-declarada negra, moradora do norte da Ilha, reside com sua mãe e sua filha de um ano de idade. Tem uma irmã mais velha (20 anos) por parte de mãe. Trabalhou desde os 15 anos como babá, atualmente cuida de sua filha. Sua mãe possui os anos iniciais do ensino fundamental e trabalha como empregada doméstica. Ela e sua mãe vieram de Curitiba e, segundo ela, “a gente veio só com as nossas roupas, agora nós estamos começando a comprar nossos móveis, as nossas coisas, e por enquanto eu não tenho nem rádio”. AS, declarou ter sido reprovada três vezes na escola, na terceira, quarta e quinta-série em Matemática e História. **“Eu quero concluir o ensino fundamental e médio para eu poder arrumar um emprego melhor, para eu poder juntar dinheiro para pagar uma faculdade para minha filha, dar uma vida melhor para ela”.** AS gosta de ouvir pagode, copia as letras do Sorriso Maroto, Exaltasamba e do Belo para cantar. (grifos nossos)

L: tem 16 anos de idade, auto-declarado preto, morador da região leste da Ilha, **reside com o pai, a madrasta e duas irmãs. Trabalha na construção civil,** como servente de pedreiro, desde os 13 anos. Sua madrasta, que é cozinheira numa empresa de eventos, tem o ensino

fundamental completo, concluído pela EJA, no mesmo Núcleo onde L estuda. Seu pai frequentou apenas a primeira série do ensino fundamental e trabalha como pedreiro. L deseja completar 18 anos logo, para “ninguém mandar em mim e fazer o que quiser e voltar para o Rio Grande do Sul”. L, estudou até a sexta série e foi reprovado três vezes: duas na terceira e uma na quarta série. Como lazer joga futebol num time do bairro e cuida de animais. Na maioria dos dias em que estive presente no Núcleo, observei que L ficava a maior parte do tempo fora da sala de aula, sentado, só, até que quando menos se percebia ia embora. Parece que essa atitude já estava naturalizada pelos educadores. **Sua madrasta e seu pai manifestavam preocupação, pois, com frequência, iam até o Núcleo para saber sobre o jovem.** (grifos nossos)

ML: tem 17 anos, se auto-declara branco, reside no norte da Ilha. **Mora com mãe, pai e duas irmãs** mais velhas. Sua mãe, que trabalha com serviços gerais, numa instituição que cuida de crianças em processo de adoção, estudou até a quinta série. Seu pai, pescador, estudou até a terceira série e, atualmente, encontra-se em licença para tratamento de saúde pelo INSS. ML **desenvolve pequenos serviços para compor renda da família desde os 11 anos. Participa de um time de futebol** no bairro onde mora. Estudou até a sétima série e **foi expulso da escola por causa de brigas.** Segundo ele, “**se desse pra voltar atrás eu não faria**”. No futuro **quer fazer um curso técnico de informática.** (grifos nossos)

AC: tem 17 anos, se auto-declara preta e reside na “Vila”, comunidade localizada no bairro onde estuda. **Mora com sua mãe, dois irmãos e seu companheiro.** Sua mãe é analfabeta e trabalha como ajudante de cozinha em restaurante. Seu pai foi morto próximo de sua casa, cinco anos atrás e o crime não foi desvendado até então. AC **participa do Programa Jovem Aprendiz** como empacotadeira, numa rede de supermercados. Foi **reprovada três vezes na escola**, na terceira e quinta série e, segundo ela, o principal motivo era a bagunça. Quando perguntei onde morava, respondeu que nem sempre dizia que era na Vila porque as pessoas discriminam muito quem mora lá. “**Pensam que lá, só tem bandido, mas são todos pobres e pretos**”, disse-me ela. AC e seu companheiro estudam juntos na mesma sala. Pretende “concluir o ensino fundamental, fazer o segundo e, se puder, vou fazer até o terceiro. Só

não vou pra faculdade porque eu não tenho condições, mas se fosse **faria gastronomia ou veterinária**, porque eu gosto de animais e adoro cozinhar”. (grifos nossos)

DA: tem 20 anos, se auto-declara parda, reside no norte da Ilha, com sua mãe, padrasto, dois irmãos e seu filho de um ano. Sua mãe frequentou a escola até a quarta série e não desenvolve nenhuma atividade remunerada e seu padrasto, que trabalha como pedreiro, possui o ensino fundamental completo. Desde os 15 anos, DA está no emprego informal, como babá, frentista de posto de gasolina ou atendente em lanchonete. Foi reprovada uma vez na escola, por faltas, e parou de estudar na sétima série, “numa fase em que tive problemas de família, mas, **as minhas notas eram boas**”. Atua como voluntária numa associação de proteção a animais, e isso a leva a projetar fazer o curso de veterinária. (grifos nossos)

AP: tem 15 anos, se auto-declara branca, mora com os avós no bairro onde estuda. Sua mãe estudou até a sétima série e trabalha com serviços gerais; seu pai tem ensino médio completo e possui uma panificadora. Foi reprovada três vezes na quinta série, em escolas diferentes, segundo ela porque “não me adaptava e por falta de interesse. **Era bem complicado pra mim, eu sempre fui muito grande, eu tinha a cabeça mais fluida do que a deles, eu me sentia um peixe fora d'água**”. Fazer um curso de moda faz parte de seu desejo de continuidade dos estudos. (grifos nossos)

DR: tem 16 anos, se auto-declara preto e reside no mesmo bairro onde estuda, na região do Continente. Mora com os pais e dois sobrinhos. Seu pai trabalha como entregador de uma loja e sua mãe não desenvolve nenhuma atividade remunerada. Ambos estudaram até a quinta série do ensino fundamental. Desde os 15 anos trabalha como padeiro. Participa de rodas de capoeira, tendo como preferência a Regional. Participa de um time de futebol no bairro. Foi reprovado um ano na quarta e três anos na quinta série, e quando foi para a sexta série foi expulso da escola. Segundo ele, reprovou por falta de atenção, porque ficava brincando. Quanto à expulsão: “Bem que eles já tinham me avisado uma semana antes. A próxima vez que eu fosse para a diretoria, eu seria expulso. **Quase toda minha família expulsaram. Expulsaram o meu sobrinho, me expulsaram, expulsaram o meu primo. Já expulsaram**

muitos da minha família. Meu irmão, acho que também expulsaram". Veio para a EJA **"porque eu tenho que ter um futuro"**. DR participa da escolinha de um time de futebol e sonha se profissionalizar como jogador. (grifos nossos)

LM: tem 16 anos, se auto-declara negra, mora em área periférica da região continental da Ilha de SC, com seus pais e os cinco irmãos mais velhos. Sua mãe é analfabeta e trabalha com serviços gerais em restaurante. Seu pai tem como escolaridade os anos iniciais do ensino fundamental e trabalha como jardineiro. Desde os 15 anos confecciona bijuterias para venda. Foi reprovada cinco vezes: duas na primeira, duas na quarta e uma na quinta série. **"Tinha bastante gente folgada lá, que xingava a gente. Eu não gostava de estudar lá. Como eu sou gordinha, eles falam coisas. Eu também não era muito boa lá, eu não conseguia estudar lá.** Também por eles me xingarem e eu não tinha muitos amigos lá. **Eu queria um colégio onde eu tivesse mais amigos.** Eu vim aqui para a EJA - porque eu não ia estudar aqui, eu ia estudar em um colégio mais perto de casa, mas como eles me deram passe, eu vim para cá". LM participa de um grupo de jovens pertencente a uma igreja evangélica, onde aprendeu a cantar música Gospel.(grifos nossos)

FS: tem 15 anos, se auto-declara negro e mora na região do sul da Ilha com sua mãe, padrasto e cinco irmãos. Sua mãe trabalha como doméstica e seu padrasto como pedreiro. Ambos têm o ensino fundamental completo. FS trabalha num restaurante como ajudante em serviços gerais. Ele foi reprovado duas vezes, uma na terceira e outra na quinta série, por excesso de faltas. Segundo ele, **"não é que eu quis vim pra EJA. Se depender de mim, mesmo que me doa eu queria estar na escola normal.** Sou bom na escola, só que o lado de bagunçar é mais forte que o lado de estudar". Conta ele que, no período em que ficou sem estudar, esperando completar a idade para a EJA, passava algumas horas no muro da escola observando o que se passava em seu interior. Diz ele, **"no dia 26 de agosto foi um dia bem interessante pra mim porque foi o dia do meu aniversário, o dia que eu voltei a estudar e o dia em que comecei a trabalhar"**. FS tem o sonho de se tornar jogador de futebol profissional. (grifos nossos)

Quando observada a condição econômica de cada um dos jovens, percebe-se que todos, sem exceção, integram as camadas populares. Sua região de moradia são as periferias das praias da Ilha de Florianópolis ou a região Continental. Todos residem com algum familiar (pai, mãe ou avó), cuja escolaridade não ultrapassa o ensino fundamental, e, na empregabilidade, desenvolvem atividades de serviços gerais. Os jovens participam de algum grupo: igreja, futebol, dança, teatro, demonstrando que a sociabilidade tem centralidade na constituição de sua condição juvenil⁶⁹. Ainda na infância, os jovens começam a realizar atividades para compor renda ou mesmo por sobrevivência, “obrigando-os a uma sobreposição de projetos” nem sempre conciliáveis (horários de estudar e de “trabalhar”, por exemplo). Seus percursos escolares estão marcados por sucessivas reprovações, interrupções e alguns até pela expulsão da escola, e não é raro que assumam a culpa por suas reprovações, as quais, em suas avaliações, ocorrem porque tinham algum comportamento que justificava ser reprovado. Em seus projetos, vislumbram desde “ir um pouco mais adiante” até cursar moda, veterinária, informática, gastronomia, ser jogador de futebol profissional, entre outros⁷⁰.

Como pode se perceber, os jovens que estão na EJA são múltiplos, ainda que com perfis similares, pois suas “trajetórias de vida são sempre singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelar de imediato”. (CARRANO, 2008, p. 116) Do mesmo modo, sua condição e situações juvenis manifestam-se nas mais variadas dimensões, ainda que todos pertençam a camadas populares.

A caracterização apresentada dos jovens que entrevistamos é fundamental para fazermos aqui uma discussão conceitual acerca das juventudes, sendo que, para isso, dialogamos com Pais (2003), Margullis (1996), Dayrell (2003, 2007) e Abad (2003).

Para Dayrell (2007), a condição juvenil se manifesta no Brasil nas mais variadas formas, dependendo dos “tempos” e “lugares” dos contextos dos jovens: a *cultura juvenil* é a primeira delas. Para o autor, “a cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas,

⁶⁹ A esse respeito consultar DURAND (2000); DAYRELL (2007)

⁷⁰ Aspectos como estes já abordamos em pesquisa anterior quando discutimos os percursos escolares dos jovens negros que frequentavam a EJA em Florianópolis, no período 2003 a 2004 (PASSOS, 2005).

representações, símbolos e rituais nos quais os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (p.1109). Essas culturas manifestam-se de diversas formas a depender dos contextos onde os jovens estão inseridos, e ganham visibilidade por apresentarem estilos muito próprios. Na maioria das vezes, as marcas distintivas de seu estilo são representadas corporalmente.

A sociabilidade é considerada, por Dayrell (2007), como uma dimensão central na constituição da condição juvenil, pois, além de expressar a dinâmica das relações quer seja entre os “mais próximos” (“amigos do peito”) como entre os “mais distantes” (a “colegagem”), também expressa as aproximações e os afastamentos entre grupos diferentes. Os amigos se constituem numa importante referência neste período e é com eles que “buscam se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos”. No entendimento de Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

Dayrell (2007) chama a atenção para as manifestações de conflitos e violências que permeiam o universo juvenil, sobretudo masculino, ainda que não ocorram de modo generalizado. Destaca o autor que

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores (DAYRELL, 2007, p. 1111).

O trabalho também é uma das dimensões da condição juvenil apontado por Dayrell (2007, p. 1109), principalmente quando os jovens têm origem nas camadas populares, pois ali “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. O desafio da sobrevivência toma proporção ainda maior para os jovens

negros, conforme informam alguns estudos⁷¹.

Pais (2003), em seu estudo “Culturas juvenis”, organiza as teorias da sociologia da juventude em duas correntes: a “corrente geracional” e a “corrente classista”. A primeira toma a juventude como um conjunto social, cujo principal atributo é ser constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada fase da vida. Nesta, prevalecem aspectos mais uniformes e homogêneos, aspectos que fazem parte de uma determinada cultura juvenil, de uma geração. A corrente classista, entende a juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, que abrange diferentes culturas juvenis, decorrentes de diferentes pertencimentos de classe, com diferentes parcelas de poder, com diferentes interesses ou diferentes situações econômicas. Para essa abordagem, a juventude é constituída por jovens em diferentes situações sociais. O autor propõe, ainda, que a juventude seja percebida sob dois eixos semânticos: como aparente “unidade”, correspondendo a uma fase da vida; e como “diversidade”, quando diferentes atributos sociais distinguem os jovens uns dos outros.

Conforme Abad (2003), é possível estabelecer uma distinção entre o modo como uma sociedade constitui e significa essa etapa do ciclo de vida – *condição juvenil*; e os diferentes recortes que esses jovens experimentam com base nos mais diversos recortes: de classe, gênero e etnia - *situação juvenil*. Desse modo, os conteúdos, a duração e a significação das fases da vida são culturais e históricos. O autor apresenta três fatores que, em seu entendimento, caracterizam a condição juvenil. Como primeiro fator, aponta o fenômeno do alargamento do período da juventude, no qual a infância, pressionada pela adolescência, tem seu tempo reduzido e, depois, porque a juventude se prolonga até depois dos trinta anos. O segundo fator seriam as dificuldades que a sociedade atual enfrenta para proporcionar a passagem linear, simétrica e ordenada da juventude pela família – escola – trabalho na vida adulta, o que provoca a relativização da cultura do emprego e do salário e cria novos itinerários de transição com trajetórias mais prolongadas, indeterminadas e descontínuas para jovens e adultos.

⁷¹ IBGE (2007); DIEESE (2008). “Os jovens negros são quase metade da população ativa da região metropolitana de São Paulo”. Disponível em: <http://noticias.r7.com/economia/noticias/jovens-negros-desempregados-sao-quase-metade-dapopulacao-ativa-da-regiao-metropolitana-sao-paulo-20091120.html>. Acesso em 02 jan de 2009.

O terceiro e último fator, indicado por Abad (2003), seria o processo de desinstitucionalização da condição juvenil que, segundo ele, confere uma ausência de responsabilidades, uma forte autonomia individual e avidez por experiências vitais, como: iniciação sexual precoce, maturidade mental e física, emancipação nos aspectos afetivos e emocionais, ao mesmo tempo em que atrasa a autonomia econômica.

Entretanto, a condição juvenil é vivenciada de modo diferenciado e desigual pelos jovens, dependendo do grupo social ao qual pertencem, daí a importância da articulação entre *condição* e *situação* juvenil nas análises sobre juventude. Nesse sentido, é fundamental considerar os diferentes planos de análise que vão constituindo as juventudes, pois, “como toda categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais, toda a produção social se desenvolve” (MARGULIS, 1996, p.17).

Para jovens negros e pobres, por exemplo, as responsabilidades, de modo geral, são antecipadas, inserindo-os, precocemente, na vida adulta. Por outro lado, os jovens brancos, pertencentes a setores da classe média, vivenciam um tempo mais longo com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades, com possibilidades de atraso nos encargos da vida adulta. Mas, ambos os grupos se encontram na mesma condição juvenil.

Assim sendo, sobre esse tema, vejamos a situação dos jovens, sujeitos desta pesquisa, em seus depoimentos: dos treze jovens que entrevistamos (9 negros e 4 brancos), apenas dois (brancos) não desenvolvem, no momento, nenhuma atividade remunerada, o que indica que a situação econômica dos mesmos se equivale. Chama-nos a atenção a percepção que duas dessas jovens têm sobre sua juventude.

Eu já sou mãe, isso meio que me trancou um pouco, ser mãe aos 18 anos, então agora eu meio que me afastei dos meus amigos, saio bem pouco. Agora estou meio que dedicando a minha vida, ao meu filho, estou deixando de lado as baladas, antes eu saia sempre, saio de vez em quando, mas tenho que voltar cedo, frequento a igreja, vou bastante à

igreja, sou evangélica. (DA, 20 anos, negra)

[...] é uma fase que todo mundo passa na vida, essa idade, é muito boa porque a gente não tem responsabilidade nenhuma praticamente. Claro, responsabilidade de estudar e a gente ainda com essa idade, pelo menos eu com quinze anos, tem alguém que é responsável por mim. Ser jovem é mais fácil do que ser adulto. (AP, 15 anos, branca)

Ainda que ambas apresentem situação econômica semelhante, a jovem branca parece não se sentir com tantas responsabilidades assim, enquanto que DA, negra, solteira e com um filho, apresenta as restrições a que está submetida, neste período de sua vida. Desde os 15 anos está na empregabilidade como babá, frentista de posto de gasolina ou atendente de lanchonete. Os encargos aumentam por ter tido um filho aos 18 anos. AP, branca, até o momento não desenvolveu nenhuma atividade remunerada. Então, os relatos explicitam que a juventude de cada uma se diferencia, dependendo da situação em que se encontram, e, neste caso, a questão econômica não as torna iguais.

Quando questionados sobre como vivem sua juventude, os jovens vão dizendo que vivem momentos de dificuldades, mas asseguram que esta é “uma fase boa”.

Juventude é uma fase que todo mundo gostaria de ficar para sempre. (DR, 16 anos, negro)

Para mim é bom. Eu adoro estudar, trabalhar, **é uma fase boa para mim**, eu gosto de ser jovem. (AC, 17 anos, negra) (grifos nossos)

Uma parte é dificultosa, mas para mim é a melhor parte que tem essa idade. A pessoa vai pegando maturidade, vai pegando cabeça. Tem que pensar no futuro, trabalhar. (ML, 17 anos, branco) (grifos nossos)

Para mim, **já tive dias piores, agora está bem melhor do que antes**. Para mim está sendo bom, apesar de ter uma filha cedo, mas bom porque eu moro com ela, passo o dia inteiro com ela. (AS, 18 anos, negra) (grifos nossos)

Ser jovem **é a melhor coisa que tem no mundo** porque quando o dia em que eu ficar velho vou dizer que vontade que eu tenho de ser jovem de novo... Eu aproveito a juventude o máximo que eu posso. (FS, 15 anos, negro) (grifos nossos)

Referem-se tanto a sua condição como a sua situação juvenil (trabalho, pobreza, gravidez precoce, gênero) de modo indissociável, já que se percebem constituídos dessas dimensões.

Curiosamente, porém, quando perguntados sobre como vêm a juventude de modo geral, suas observações diferem consideravelmente. Falam das experiências de outros jovens e do envolvimento desses com drogas e violências.

Agora está muito ruim porque eles se envolvem com coisas que não são boas, se envolvem com drogas, amigos que não são bem amigos. Lá perto de casa têm bastantes jovens assim, que deixam de estudar para ganhar dinheiro com drogas porque para eles é mais fácil assim, mas depois fica muito difícil de sair. Já vi vários **jovens mortos por causa de drogas**, discussões. (LM, 16 anos, negra) (grifos nossos)

Muito triste. Eu não queria estar no lugar de muitas meninas. **Hoje elas se entregam muito fácil, elas saem na noite**, às vezes saem com pessoas que nem conhecem, vão para bailes beber e usar drogas, acabam ficando grávidas. Eu tenho exemplo em casa, minha irmã não foi disso, mas ficou com uma pessoa que usava drogas e ficou grávida, agora ele foi preso e ela ficou sozinha, então eu já tenho essa experiência em casa então não saio nem nada, fico só em casa. (AP, 15 anos, branca) (grifos nossos)

Olha, um pouco **complicado**, tem que ter a cabeça no lugar, querer estudar e trabalhar, porque senão vai para o caminho errado, está na rua, no tráfico. (AC, 17 anos, negra) (grifos nossos)

É complicado por causa das **drogas**. Hoje você não pode confiar em ninguém porque está tudo meio que virado, você vai para uma festa, sempre tem **briga**, eu até evito sair para lugares que têm bastantes aglomerações, bastantes festas, por causa de brigas, envolvimento com drogas, **mortes**. Não é como anos atrás. Mas, a gente ainda pode lutar para tentar mudar o mundo, não exatamente o mundo, mas dá para tentar mudar algumas coisas na nossa cidade. Conscientizar as pessoas, dá para fazer alguma coisa para conscientizar os jovens a não entrar nas coisas erradas para, no futuro, ter mais paz. (DA, 20 anos, negra) (grifos nossos)

Ser jovem é ter muita **tristeza** porque tem muita **violência**. A gente perde colega cedo, por causa de um monte de coisa ruim, **tráfico** de drogas ou outra coisa, acidente... Porque os jovens hoje em dia, como sempre foram, são aventureiros, nunca tem medo de nada, eu, quando vou curtir, não tenho medo de nada. Quando vou para a balada, estou curtindo, estou me divertindo, bebo, todo mundo está bebendo, todo mundo está curtindo, volto para casa no outro dia que é a curtição do jovem. Mas, é muito triste, às vezes é triste porque tem muita perda de jovens. Os jovens, além de estarem curtindo bastante, eles estão **sofrendo** cada dia que passa. (PJ, 16 anos, negro) (grifos nossos)

Seus relatos-discursos estão construídos sob palavras como “violência”, “tristeza”, “tráfico”, “sofrimento”, “homicídios”, “gravidez precoce”, “drogas”, “bebidas alcoólicas”, “brigas” etc, descrevendo o que está sendo representado socialmente como “juventude”, quer seja no imaginário social ou na grande mídia, ao mesmo tempo em que explicitam suas experiências concretas de vida. Por outro lado,

manifestam também suas preocupações em fazer algo, como diz DA: “a gente ainda pode lutar para tentar mudar o mundo, não exatamente o mundo, mas dá para tentar mudar algumas coisas na nossa cidade”. Vale destacar, não se podendo, inclusive, perder de vista, que a coleta dessas “falas” está inscrita numa relação entre um adulto que entrevista e um jovem (entrevistado), que constrói uma representação sobre a pesquisa.

Por certo, os jovens também acabam introjetando e reproduzindo as representações negativas e preconceituosas correntes na sociedade em relação a outros jovens, ainda que estes sejam de suas relações próximas. Essas representações negativas ganham maior proporção “quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma classe perigosa”. (DAYRELL, 2007, p. 1117) É preciso considerar também, conforme orienta Dayrell (2007), que a violência de modo geral tem permeado a sociedade brasileira, e uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem tem sido reforçada socialmente, constituindo um valor que é perseguido por muitos jovens.

Dayrell (2003), ainda, aborda os jovens como sujeitos sociais, utilizando-se da definição formulada por Charlot (2000), para quem o sujeito é: um ser humano que se constrói historicamente na relação com outros seres humanos, também sujeitos; é carregado de desejos e movido por eles, os quais também o mobilizam. O sujeito também é um ser social com uma determinada origem familiar, que ocupa uma posição em um espaço social e está inserido em relações sociais. Por fim, o sujeito é um ser único, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido. É um sujeito ativo que se produz ao agir no e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que é produzido nas relações sociais em que se insere. O mesmo autor atenta que é preciso levar em consideração

que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana [...] Não é que eles não se construam sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem.

(DAYRELL, 2003, p. 43)

Com essas contribuições, pode-se entender “juventude” como um conceito construído histórica e culturalmente e que, portanto, precisa ser estudado no contexto da dinâmica de suas relações sociais e concretamente inserido em um espaço e um tempo determinado. Isso significa dizer que a juventude aparece como categoria social de formato diferenciado, dependendo da socialização de cada grupo social e dos seus contextos. E ainda, por se moverem em diferentes contextos sociais, os/as jovens partilham linguagens e valores diferentes; as suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diferentes mapas de significação que orientam suas condutas, suas relações interpessoais e suas trajetórias. A partir de seus cotidianos, é possível perceber a diversidade de comportamentos entre os jovens, portanto, se não há um único modo de ser jovem – o que há são juventudes. Essa percepção revela que, embora apoiada sobre situações e significações diferentes, a juventude é reconhecida como condição válida e que faz sentido para diferentes grupos sociais, sendo várias as formas como cada sociedade, num tempo histórico, e cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo.

Ao nos aproximarmos do conceito “juventude negra”, temos uma categoria social com elementos peculiares a um determinado grupo – os jovens negros – entendidos como constituídos de identidade racial, com suas variações e diversidade social, sexual, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe etc., influenciados pelo meio social concreto no qual se desenvolvem e pela qualidade das trocas que esse meio proporciona. Portanto, a homogeneidade ou a heterogeneidade dos sujeitos jovens negros é resultado dos seus percursos biográficos e de suas experiências socializadoras.

Muito embora ser negro ou negra seja um desafio para qualquer idade, sendo a juventude também um recorte geracional carregado de outros conflitos, o constituir-se negro avoluma os desafios. Por exemplo, no caso de FS, citado anteriormente, ao ser chamado de “negro macaco” e sem o “cuidado”, quer seja da mãe ou dos professores, acaba tendo que lidar com o racismo de modo individual, ainda que este tenha sido vivenciado numa relação institucional (escola) e tenha sido relatado para a mãe, potencialmente com a expectativa de alguma tomada de posicionamento. Diante das representações sociais preconceituosas “a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no

'aluno', muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p, 1117).

4.2. BREVE RETRATO DA JUVENTUDE NEGRA: O QUE DIZEM OS INDICADORES SOCIAIS

Institutos de pesquisa brasileiros⁷² têm apresentado indicadores que contribuem para a compreensão da realidade da juventude do Brasil ao revelar aspectos importantes da situação desse segmento em setores importantes como educação, mercado de trabalho, saúde, segurança e cultura. Esses indicadores sociais podem subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas nas diferentes esferas de governo, bem como possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento de pesquisas acadêmicas sobre a mudança social e os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (Januzzi, 2004).

Em tais estudos, as desigualdades⁷³ entre jovens brancos e negros vão repercutir nos diferentes aspectos da vida social, na qual as condições e as oportunidades da juventude negra apresentam maior precariedade que a dos jovens brancos, como poderemos observar nas informações a seguir.

Para Dayrell e Carrano (s/d)⁷⁴,

os indicadores sociais relacionados à situação dos jovens constituem-se numa eloquente base empírica para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de

⁷² Como fontes, serão observadas as seguintes pesquisas: “Síntese dos indicadores sociais 2008”, publicada pelo IBGE; “Juventudes e políticas sociais”, publicado pelo IPEA (Instituto de Estudos Pesquisa Econômica Aplicada); “Perfil da juventude brasileira”, realizada pelo Instituto Cidadania; “Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional”, realizada pela Fundação Perseu Abramo e Juventudes brasileiras, produzida pela UNESCO.

⁷³ Ver estudos de HASENBALG (1979); HASENBALG e SILVA (1988)

⁷⁴ Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/JOVENS%20BRASIL%20MEXICO.pdf>.

oportunidades da vivência da condição juvenil.
(DAYRELL e CARRANO, s/d, p.9)

Para ilustrar esta análise, cite-se que, em 2006, os brasileiros entre 15 e 29 anos⁷⁵ somavam 51,1 milhões de pessoas, representando 27,4% da população total⁷⁶. Os jovens negros, na faixa etária entre 18 e 24 anos, representavam 11,5 milhões, ou seja, 6,6% da população brasileira. Dos jovens entre 15 e 24 anos, 84,9% viviam no meio urbano e apenas, 15,1% viviam em áreas rurais. Do total de jovens urbanos, 33,6% viviam em moradias consideradas inadequadas e 2 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, moravam em áreas empobrecidas, sendo que 66,7% desses eram negros. Os indicadores apontavam também que 40% dos jovens brasileiros viviam em famílias em situação de pobreza, isto é, em famílias com renda domiciliar *per capita* de até ½ salário mínimo. Note-se, ainda, que, dos jovens pobres, 70,3% eram negros (Dayrell e Carrano, s/d)

Em outro aspecto, no mercado de trabalho, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2008), 46,6% dos desempregados eram jovens na faixa etária de 15 a 24 anos. Em geral, essa faixa etária também ocupa postos de trabalho de menor exigência de qualificação profissional e de pior qualidade; sem esquecer que o trabalho para os jovens negros e empobrecidos os retira precocemente da escola. Dados de 2003 indicam que, de cada dez jovens negros de 18 e 24 anos, quatro estavam desempregados; entre os jovens brancos da mesma faixa etária, a relação era de um para seis. A dificuldade em encontrar uma ocupação, maior informalidade nas relações trabalhistas e menores rendimentos vão caracterizando a exclusão dos jovens negros do mundo do trabalho. A taxa de ocupação de crianças negras de 5 a 9 anos, em 1999, era de 3%; entre as brancas era de 1,8%. O que se percebe é que com o avançar da idade, ou seja, na juventude, as taxas se invertem – os jovens negros passam a ter menores oportunidades de ocupação. Se consideramos as questões de gênero, para as jovens mulheres negras, a situação se agrava, o desemprego e a informalidade alcançavam, em 2008, a taxa de 77,9% desse grupo. (IBGE, PNAD,

⁷⁵ O recorte etário (15 a 29 anos) tem sido utilizado pela Secretaria e pelo Conselho Nacional de Juventude. Tem sido adotado também na proposta de Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados.

⁷⁶ Projeção populacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004.

2007)

A violência que vitima os jovens é motivo de preocupação crescente no país. As mortes por homicídio são responsáveis por 37,8% das mortes⁷⁷ de jovens entre 15 e 29 anos. Destas, 93% são homens. E os jovens negros são as maiores vítimas da violência, sendo que, para cada jovem branco morto por homicídio, morrem, em média, dois jovens negros. Dados do Departamento Nacional de Trânsito informam que, em 2006, os jovens com idade entre 18 e 29 anos representaram 26,5% das mortes por acidentes de trânsito. A faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos foi identificada em 17,56% dos homicídios dolosos lesões corporais e 22,32% de tentativas de homicídio⁷⁸; roubo de veículos 20,24%; posse e uso de drogas 41,96%. Os jovens entre 25 e 29 anos são responsáveis por 24,47% do crime de tráfico de drogas. (IPEA, 2008). O Ministério da Justiça divulgou, em 2001, que os presos de 18 a 25 anos representavam cerca de 60% da população carcerária no Brasil. Ao mesmo tempo em que é o grupo social mais vitimado pela violência, os jovens também figuram como seus maiores autores.

Para Castro e Aquino (2008),

Fatores como a expansão, a diversificação e sofisticação da violência delitual nas grandes cidades, a disseminação do porte de armas de fogo, a generalização de uma ‘cultura da violência’ e as grandes contradições sociais – especialmente o consumismo exacerbado em meio à restrição das oportunidades de inserção social via mercado de trabalho e às grandes desigualdades sociais – têm sido apontados como responsáveis por este quadro. Esses fatores concorreriam para conformar o cenário em que tanto a criminalidade juvenil quanto a vitimização fatal de jovens vem crescendo no país. (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 23)

Na saúde, os casos notificados de AIDS na população de 15 a 29 anos corresponde a 30% do total (de 1980 até 2005). Quanto ao uso

⁷⁷ Embora a expectativa de vida tenha aumentado para a população brasileira nas últimas décadas, no caso da juventude, observa-se uma tendência contrária, fundamentalmente pelo aumento das mortes por causas violentas.

⁷⁸ A esse respeito consultar BARBOSA (1998).

de drogas, o grupo dos 18 aos 24 anos registra o maior percentual de dependência do álcool (19,2%), sendo que os jovens do sexo masculino prevalecem (27,4%). A mortalidade das mulheres jovens tem aumentado provocada por doenças do sistema endócrino, da nutrição e do metabolismo e transtornos imunológicos⁷⁹.

Sobre o acesso a atividades culturais e esportivas, a pesquisa “Perfil da juventude brasileira”⁸⁰ aponta que 88% dos jovens informaram nunca ter participado de projetos culturais, índice que aumenta para 94% entre os jovens do meio rural. Identifica, ainda, que os jovens das camadas populares são os que têm menos acesso a tais projetos. 86% dos jovens afirmaram nunca terem ido a uma quadra de escola de samba; destes, 35% eram negros. Em relação a atividades culturais realizadas em escolas nos fins de semana, a pesquisa revela que 59% dos jovens afirmaram nunca terem participado e 58% dos jovens nunca participaram de shows ou outras atividades realizadas em praças públicas. Em relação a atividades esportivas, 72% dos jovens nunca participaram delas.

Se as atividades culturais e esportivas são caracterizadas, em grande medida, pela presença de um público jovem, por que são tão altas as taxas de infrequência destes nas atividades citadas? Como estarão ocupando seu tempo de lazer? O que está sendo ofertado aos jovens como lazer? Quem serão os jovens que ainda participam das atividades culturais?

Quando observada a infraestrutura cultural (bibliotecas, livrarias, museus, teatros, locadoras de vídeo e DVDs, bandas, orquestras etc.) dos municípios brasileiros, percebe-se que as desigualdades sociais e regionais também são afetadas pela ausência desses benefícios⁸¹. Mesmo assim, várias pesquisas, entre elas a de Informações Básicas Municipais, realizada pelo IBGE, em 2001, apontam que há um

alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis, com ênfase na importância da esfera cultural que fomenta mecanismos de aglutinação de

⁷⁹ Araújo (1998) citado por Dayrell e Carrano (s/d)

⁸⁰ A pesquisa, na íntegra, está publicada em Abramo, H.W e Branco, P.P.M (Orgs.).(2005)

⁸¹ Pesquisa “Informações Básicas Municipais”, realizada pelo IBGE em 2001.

sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, principalmente em torno dos estilos musicais. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. (DAYRELL e CARRANO, s/d, p. 19)

Relativamente à questão da escolaridade dos jovens negros, vamos encontrar dados perversos, indicando que os processos de escolarização da maioria deles são marcados pelas desigualdades quer seja no acesso, como na permanência ou no sucesso, configurando menores oportunidades sociais para a juventude negra⁸². Para Henriques (2001, p. 26), “os indicadores referentes aos níveis e à qualidade da escolarização da população brasileira são estratégicos para a compreensão dos horizontes potenciais de redução das desigualdades social e racial e definição de bases para o desenvolvimento sustentado do país”.

Do total de analfabetos brasileiros (14 milhões), aproximadamente 9 milhões são negros (68,9%)⁸³. Em 2005, a taxa de analfabetismo dos jovens negros era de 5,8%, isto é, três vezes maior do que a observada para os jovens brancos (1,9%). Apesar do crescimento na média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais (aproximadamente 1,5 anos, entre 1993 e 1994) em 2007, observa-se que a média de anos de uma vantagem em torno de dois anos para os brancos (8,1 anos de estudo) em relação aos negros (6,3). Essa diferença se amplia quando comparamos a média de anos de estudo da população do nordeste – 5,1 em 2004, com o mesmo indicador para a população branca do sudeste – 8,2 anos. Isso significa que enquanto os negros nordestinos estão concluindo a primeira etapa do ensino fundamental, os brancos da região sudeste, na média, concluem os oitos anos desse nível de ensino.

A distorção idade/série, em 2006, indica que 34% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda se encontram no ensino fundamental; pouco menos de 1/3 da faixa etária de 18 a 24 anos frequentam a escola e apenas 12% cursam o ensino superior, considerado o nível de ensino

⁸² A este respeito consultar: Passos (2004, 2005) Henriques (2001), Abramo e Branco (2005), entre outros.

⁸³ IBGE, Síntese dos indicadores sociais, 2008.

adequado a esta faixa etária. Dos jovens entre 25 e 29 anos, que somam 15.821.341 milhões, 13% frequentam a escola, sendo que, destes, 7,3% estão no ensino superior. Mais de 18 milhões de brasileiros entre 15 e 24 anos estão fora da escola. O mais alto grau de exclusão social está nos jovens entre 15 e 24 anos, que nem estudam nem trabalham, colocando-os num alto grau de vulnerabilidade. São 11 milhões (22%), em sua maioria negros.

Na pesquisa sobre “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, Henriques (2001, p. 26) constatou que “55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes”, conforme segue

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Em 2007, entre os jovens brancos de 15 e 17 anos, 85,2% estavam estudando, sendo que 58,7% destes frequentavam o ensino médio, adequado a esta faixa etária. Entre os jovens negros, entretanto, 79,8% frequentavam a escola, mas apenas 39,4% estudavam no ensino médio, representando uma taxa muito abaixo da desejada. Dados do IPEA, divulgados em 2009, informam que o índice de analfabetismo entre jovens negros ainda é duas vezes maior que entre brancos, apesar da redução da distância entre os dois grupos. Em 1998, o analfabetismo dos jovens negros era quase três vezes maior que entre os brancos.

O pertencimento racial aliado às desigualdades

educacionais entre brancos e negros reflete na diferença dos rendimentos médios, em que os negros recebem em torno de 50% a menos que os brancos; uma vez que comparando os grupos de igual escolaridade, identifica-se que os brancos têm maior rendimento médio, até 40% acima dos negros. A título de exemplo, no período de 2004 a 2008, a renda média dos brancos aumentou 2,15 vezes no período, enquanto que dos negros aumentou apenas 1,99 vezes (IPEA, 2009).

A taxa de frequência no ensino superior para estudantes brancos entre 18 e 25 anos em 2007 era de 19,4% enquanto que para os negros da mesma faixa etária era de 6,8%, isto é, os jovens negros têm três vezes a menos de frequência no ensino superior. Ainda sobre o ensino superior, é constatado que os estudantes negros entre 18 e 25 anos não conseguiram alcançar, em 2007, a taxa de frequência que os brancos tinham dez anos atrás, ampliando a diferença a favor dos brancos. O distanciamento entre os dois grupos que era de 7,4% em 1997, e passou para 9,4% em 2007.

As interrupções, saídas e interdições vão caracterizando as trajetórias escolares de gerações de jovens negros, e, quando conseguem permanecer, nem sempre concluem a escolaridade básica com sucesso. O que se percebe é um ambiente escolar pouco hospitaleiro para os negros, com mecanismos sórdidos de seleção no interior da escola a partir do pertencimento racial das crianças e jovens.

Na pesquisa “A escola no projeto de futuro de jovens negros que frequentam a EJA em Florianópolis”, constatamos que:

Os jovens negros e não-negros que frequentam a EJA são pobres, com trajetórias escolares bastante acidentadas do ponto de vista da descontinuidade. A reprovação é uma marca forte em suas trajetórias, no entanto, os negros são os que mais são reprovados e os que mais naturalizam essas desvantagens em seus processos escolares, como se um ‘destino’ de raça e de classe justificasse as reprovações pelas brincadeiras, malandragens, falta de estudo, e outras. Os seis estudantes auto declarados negros entrevistados foram reprovados de três a quatro vezes na escola, enquanto os estudantes não-negros foram reprovados até duas

vezes” (PASSOS, 2005, p. 63)

Por outro lado, a pesquisa “Juventudes brasileiras”, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2004, revela que 69,5% dos jovens que estão fora da escola acreditam que terão condições de voltar a estudar e, os que retornam acreditam que a escola é um caminho para melhorar de vida.

Os jovens questionam as escolas que frequentaram, apresentam detalhes da violência, da negação dos conhecimentos que sofreram na luta pela permanência naquele espaço. Entretanto, não culpam a escola pelas suas dificuldades na escolarização. Pelo contrário, vivem um paradoxo entre o reconhecimento das aprendizagens significativas na EJA, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e atitudes para a convivência social, e os conhecimentos que a escola ‘normal’ ensina, que julgam necessários para a continuidade dos estudos ou para arrumar emprego. Para eles, a escola é o lugar legítimo para as aprendizagens (PASSOS, 2005, p. 63).

Ao analisarmos os dados sobre as condições sociais dos jovens negros, vamos identificando um amplo e diversificado leque de manifestações da discriminação racial, que vai caracterizando as dinâmicas de desigualdades, seja no ambiente escolar, na inserção no mercado de trabalho, na saúde, no campo do lazer e da cultura culminando por influenciar nas expectativas de futuro. As distâncias que marcam acentuadamente a vida de jovens negros e jovens brancos, construídas ao longo dos séculos pela herança do período escravista e pela discriminação, são mantidas contemporaneamente por procedimentos discriminatórios, estereótipos e preconceitos que legitimam as desigualdades raciais na sociedade brasileira atual. Assim, as desigualdades raciais não são meramente resultados da escravidão ou de desigualdades de classe, mas de uma contínua prática social preconceituosa e com cunho racial.

De um lado, naturaliza-se a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que o país deve oferecer a todos. De outro, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa e justa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, pg. 66)

Como pode se perceber, as desigualdades são graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira, em diferentes áreas, e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. Nesse sentido, “enquanto se pensou durante muito tempo que uma oferta igual estava em condições de produzir a igualdade, percebemos que não só ela não é realmente igual, mas sua própria igualdade pode também produzir efeitos desigualitários acrescentados aos que ela quer reduzir” (DUBET, 2003, p. 45) Daí a importância da implementação de políticas afirmativas, que objetivem assegurar direitos por meio de oportunidades distintas para grupos historicamente excluídos.

Iniciativas de políticas públicas são observadas no Brasil, em diferentes níveis de governo, desde o final dos anos 1990, na maioria das vezes, movidas pela preocupação com o crescimento do desemprego e da violência entre os jovens. Em várias dessas iniciativas, a Educação de Jovens e Adultos tem sido chamada a proporcionar oportunidades educacionais aos jovens⁸⁴. Isso não significa que as práticas pedagógicas

⁸⁴ São eles: o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores Familiares (Saberes da Terra), atualmente, denominado de Projovem Campo; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), atualmente denominado de Projovem Urbano; o Projovem Trabalhador; o Projovem Adolescente; o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Sobre esses programas consultar:

e os processos de escolarização, vivenciados nesse espaço, sejam emancipatórios. Alguns programas procuram manter os jovens na escola ou trazê-los de volta, oferecendo-lhes “bolsas”. E, para os jovens em piores condições de vida, que não estudam e nem trabalham, são oferecidos concomitantemente cursos de qualificação profissional, atividades comunitárias e de elevação de escolaridade. Nesse caso, o papel da educação básica e profissional toma uma proporção superestimada de garantir a empregabilidade num mercado de trabalho volátil e flexível (LEÃO, 2005).

Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1096), ao analisarem os recentes programas de educação profissional no Governo Lula criados em 2004 e 2005, afirmam que esses se caracterizam como “programas focais e contingentes”, ao invés de corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior que, de maneira explícita, dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

Já para Henriques e Ireland⁸⁵ (2005 p. 355), esses programas criados pelo Governo federal estão orientados “por uma agenda que busca articular o aumento da qualidade dos sistemas de ensino e a construção das bases para a equidade e a inclusão educacional, considerando, de forma prioritária, os elementos da diversidade étnica, cultural e regional da população brasileira”, o que mostra a intencionalidade dos dois gestores naquele período.

Por outro lado, os Relatórios-sínteses do VIII e do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizados em Recife e Belém, nos anos de 2006 e 2009 respectivamente, indicam os tensionamentos em relação à política do governo federal:

Programas de governo, tanto do MEC, quanto de outras instâncias do poder federal foram propostos, demonstrando a disposição de intensificar as respostas às demandas da população jovem e adulta. O PROJOVEM revelou uma escuta mais sensível ao clamor dos fóruns do

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1972>

⁸⁵ Dirigentes do Ministério da Educação no momento de implementação desses Programas.

que constituía uma oferta de EJA, com gestores admitindo argumentos nesse sentido, em posição adiante do que acontecera em seu lançamento; o PROEJA buscou resgatar para a rede federal dos CEFETs, principalmente, o compromisso com a população jovem e adulta demandante de profissionalização e historicamente excluída dessa rede, em especial de projetos pedagógicos de educação profissional integrados ao ensino médio; avançaram as construções focadas em sujeitos da diversidade, como internos penitenciários, do campo, pescadores, indígenas e quilombolas, e a economia solidária, como alternativa para sujeitos da EJA, especialmente, externou a disposição de o MEC aprofundar relações intersetoriais com diferentes Ministérios, ocupados também com ações educativas para os sujeitos que envolvem (RELATÓRIO-SÍNTESE do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2006).

É preciso considerar que o atual governo federal, ainda que com percebidos avanços quanto ao lugar ocupado pela EJA na agenda política da União, não rompeu com a concepção de educação de jovens e adultos elaborada no bojo das reformas neoliberais do Estado e da educação no país na década de 1990, cuja execução se materializa no desenvolvimento de fragmentadas ações/experiências desenvolvidas sob a lógica da parceria “conciliatória” e no desenvolvimento de programas, em geral, pulverizando recursos e sobrepondo ações. Nesse sentido, o vasto “cardápio” de programas e projetos atuais (Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, entre outros) não se constituíram em uma política pública de Estado com efetividade social para reversão do cenário acima apresentado. [...] Rediscutir os vários programas: PROJOVEM, PROJOVEM CAMPO, PROEJA, no sentido da Constituição de uma política pública nacional para a modalidade de EJA. (RELATÓRIO-SÍNTESE do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2009)

O que se percebe é que num primeiro momento (2006) há uma consonância nas análises por parte dos segmentos que atuam com EJA e dos gestores públicos, dissonantes, porém, das análises dos estudiosos do campo da educação e trabalho. As dissonâncias podem ter sido consequência da tentativa de avaliação de programas que estavam recém sendo lançados e que não possuíam ainda elementos passíveis de resultado. Já, as percepções dos Fóruns de EJA, ora em sintonia, ora questionando e avaliando a política de EJA do Governo LULA como de forte influência neoliberal (Relatório XI ENEJA), indicam um tensionamento presente permanentemente nos Fóruns pela defesa de uma política pública de EJA que leve em conta o acumulado por esta instância; indica também a disposição para o diálogo com o Governo Federal para seguir construindo a EJA.

A base conceitual anteriormente discutida, juntamente com os indicadores sobre juventude, vão compondo o quadro de precariedade da condição juvenil brasileira. Tendo como foco as desigualdades na escolarização da juventude negra, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem se constituindo numa modalidade de ensino que tem sido tomada como *locus* privilegiado pelos jovens negros, na tentativa de reverter sua situação de exclusão. Daí a necessidade de concentrarmos nossa atenção na modalidade educativa, a fim de analisar os alcances dessa política para os jovens negros, haja vista que essa modalidade, hoje, se apresenta como uma oferta educacional com múltiplas finalidades - escolarização, qualificação profissional, educação ao longo da vida.

5. ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: DAS CONDIÇÕES DO ACESSO À CONCLUSÃO DO CURSO

“Ela [a EJA] está muito calcada em pessoas. Ela não tem uma estrutura. Os núcleos não existem, eles não estão instituídos, enquanto núcleos. Eu posso abrir ou fechar”. (Coordenador Q.)

“Eu vim um dia antes e no outro dia comecei a estudar. Isso é muito bom!” (FS, 15 anos, negro)

“A gente perdeu muito aluno por não conseguir nem explicar o que é a EJA” (Professora L.).

Neste capítulo apresentamos aspectos da história da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a configuração da oferta desta modalidade educativa, considerando a distribuição geográfica, as condições de acesso e estrutura física. Esses são alguns marcadores que orientam nossas análises com a intenção de identificar em que condições se dá o acesso dos jovens negros, sua permanência e conclusão do curso.

5.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A EJA⁸⁶ na RME de Florianópolis teve seu início no ano de 1970, numa parceria com o governo estadual e a Fundação MOBRAF. Seu objetivo era atender pessoas acima de 12 anos em turmas de alfabetização⁸⁷. Anteriormente, iniciativas de educação de adultos eram realizadas no formato de ações pontuais, em convênios com a Legião

⁸⁶ Nos anos 1970 era denominada de Educação de Adultos.

⁸⁷ Florianópolis, 1979. Lei nº 1674/79. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 05 de julho de 2009.

Brasileira de Assistência (LBA), a Comissão Municipal do MOBRAL e a Prefeitura Municipal⁸⁸. Não foram encontrados registros que atestem a existência de algum órgão específico pelo atendimento da educação de adultos nesse período.

A Educação e a Saúde eram prerrogativas de uma mesma pasta, a Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (SESAS), e a esta competência, entre outras atribuições, a alfabetização de adultos. Com a criação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 1985, a responsabilidade pela educação de adultos, ficou diretamente relacionada ao MOBRAL, como programa de alfabetização. (RIOS, 1998, citada por SOUTO, 2009)

Em 1986, convênio firmado com a Fundação Educar, com duração de dois anos, tinha por objetivo atender 1.375 adultos em classes de alfabetização e 750 em classes supletivas de 1ª a 4ª série, entretanto, dificuldades na formação e no pagamento dos professores, aliados à infraestrutura deficitária, inviabilizaram a meta e os objetivos previstos. No ano seguinte, com reformulações no programa, foram atendidas 33 turmas de alfabetização de adultos, e em 1988 foi implantado, pela primeira vez, o ensino supletivo de 1ª a 4ª série para pessoas jovens e adultas, residentes na cidade de Florianópolis. No ano de 1989 foi criada a Educação de Adultos como uma área de atuação para os membros do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, porém, como a RME não dispunha de profissionais para atuar nessa área, os professores que atuaram no MOBRAL foram contratados pela Secretaria Municipal de Educação, e equiparados aos profissionais que atuavam no ensino fundamental. (SOUTO, 2009)

Ainda segundo Souto (2009), nesse período a educação de adultos começou a se estruturar institucionalmente, embora perceba que isso ainda está em processo, tendo em vista que somente em 2007 a EJA passou a integrar o Sistema Municipal de Educação de Florianópolis⁸⁹, além de que a contratação de professores na EJA continua precarizada, apontando alta rotatividade de professores substitutos.

No ano de 1993 foi realizado o primeiro e único concurso

⁸⁸ Conforme o Decreto nº 1173 expedido pela Comissão Municipal do MOBRAL a faixa etária prioritária para o atendimento era de pessoas entre 12 e 35 anos.

⁸⁹ Lei nº 7508, que dispõe sobre a organização, o funcionamento e a manutenção da educação municipal.

público⁹⁰ para efetivação de professores na Educação de Jovens e Adultos, na gestão da Frente Popular⁹¹. Nessa gestão, a EJA ficou sediada numa Coordenadoria de Alfabetização de Jovens e Adultos; o programa do supletivo correspondia ao ensino fundamental e era estruturado em um ciclo com duas fases: fase I: 1ª e 2ª séries de alfabetização e fase II: 3ª e 4ª séries. O projeto de curso de 5ª a 8ª série foi implementado somente em 1996, após movimento reivindicatório realizado por estudantes que haviam concluído as fases existentes e desejavam continuar a escolaridade. Coincidentemente, nesse mesmo ano, a LDB 9394/96 estabelecia o direito à educação para todos, inclusive a jovens e adultos que não concluíram a escolaridade em idade considerada “regular”.

O ensino supletivo se manteve até o ano 2000, quando a RME passou a dispor de uma Divisão de Educação Continuada (DEC)⁹², responsável pela implementação das políticas de Educação de Jovens e Adultos. Com a composição do quadro dirigente da DEC por profissionais que haviam vivenciado a experiência do ensino, seguindo a perspectiva do ensino pela pesquisa, nas classes de aceleração⁹³, a política curricular da Educação de Jovens e Adultos passou a ser repensada numa abordagem da pesquisa, como princípio educativo, sob uma base teórica que tem como referência a produção de Pedro Demo. A partir de 2001, a EJA passou por algumas mudanças de ordem estrutural, mas a perspectiva do ensino pela *pesquisa* continuou sendo a orientação oficial da RME para a organização das práticas educativas.

Os aspectos, apresentados a seguir, indiciam modificações que exigem adequações do trabalho coletivo, a começar pela entrada dos estudantes em qualquer dia do ano letivo, que tem trazido algumas tensões no desenvolvimento da prática curricular, como veremos

⁹⁰ O concurso foi realizado para o provimento de 15 vagas na EJA.

⁹¹ A Frente Popular consistiu numa coligação de partidos situados no chamado campo democrático popular.

⁹² Em 2005, nova mudança na gestão político-administrativa transformou a Divisão de Educação Continuada em Departamento de Educação Continuada; e, em 2010, na reestruturação interna da Secretaria Municipal de Educação, o DEC passou a subordinar-se ao Ensino Fundamental, mostrando a dificuldade de se consolidar a concepção de EJA ,como educação continuada.

⁹³ Essas classes foram criadas pelo Ministério da Educação na década de 1990, com o objetivo de corrigir a defasagem idade-série ou corrigir o fluxo escolar, resultado de um número excessivo de repetidas reprovações de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

adiante.

Na RME, o curso passou a ser organizado em dois segmentos: o primeiro correspondente à alfabetização e às séries iniciais do ensino fundamental; o segundo, equivalendo às séries finais do ensino fundamental. A carga horária mínima, para cada segmento, é de oitocentas horas-aulas efetivamente trabalhadas, considerando: o mínimo de 75% em caráter presencial (600 horas); e, o máximo, de 25% em caráter não presencial. São consideradas horas-aulas efetivamente trabalhadas:

aquelas em que o aluno participa do que foi planejado e demonstra qualidade através de sua dedicação e esforço em produzir cada vez melhor. Elas não são iguais às horas de frequência, ou seja, um aluno que esteja presente e que não participe com qualidade nas atividades, não acrescenta horas de curso para efeito de sua participação. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.11)

Horas não presenciais “são aquelas previamente planejadas no Núcleo, com professores e alunos, e que são realizadas fora do horário escolar. [...] tem como função facilitar a percepção do fato de que se pode aprender em todos os momentos. Não confundi-las com a prática de deveres de casa” (IDEM, p. 13). Podem ser consideradas como horas não presenciais: participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade; resumo de livros, revistas ou jornais e apresentação desses, oralmente ou por escrito; síntese de filmes ou de programas de televisão; idas a cinema e teatro; participação em cursos e palestras diversos; realização de pesquisas na comunidade; saídas programadas a museus, parques, etc.

Ao completar a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas-aulas e ter realizado as três pesquisas (duas em grupo e uma individual), o estudante solicita seu processo de certificação, o qual pode ocorrer em qualquer período do ano letivo.

Os professores passaram a ser contratados por 30 horas semanais⁹⁴, sendo 20 horas destinadas ao trabalho docente com os

⁹⁴ Com exceção dos professores/as de idioma e professores/as alfabetizadores/as, que são contratados por 20 horas semanais.

estudantes, e 10 horas semanais destinadas à formação continuada e planejamento coletivo; os coordenadores passaram a ser contratados por 40 horas semanais, e cada Núcleo passou a dispor de auxiliares de ensino, com carga horária de 20 horas semanais. A criação dos Núcleos, de forma regionalizada, na cidade de Florianópolis, também constitui uma alteração relevante, destacada por Souto (2009).

A definição da nova política de EJA estabeleceu que os professores não mais atuarão disciplinarmente a partir de suas áreas de formação, e sim, a partir das problemáticas construídas pelos estudantes. Desse modo, o professor passa a se constituir em orientador das problemáticas construídas a partir dos interesses dos estudantes. Nesse papel, sua atuação prevê a orientação de fontes de pesquisas; leitura de textos juntamente com os estudantes; acompanhamento dos percursos individuais e coletivos; o incentivo pela busca aprofundada de questões referentes às problemáticas, objetos das pesquisas.

Para o desenvolvimento curricular a partir da pesquisa, como princípio educativo na RME, foram estabelecidos alguns procedimentos: a construção da problemática de pesquisa; a formulação das justificativas individuais e coletivas; a organização dos saberes prévios sobre a problemática escolhida; a elaboração do mapa conceitual; o planejamento da pesquisa; a sistematização a partir das fontes consultadas; a socialização parcial e a socialização final da pesquisa. O que se observa é que a lógica curricular organiza os procedimentos, em tempos ou períodos pré-definidos, para sua realização, fazendo com que, aquilo que se pretendia como princípio, se transforme metodologia.

Os instrumentos previstos para o desenvolvimento da prática curricular também podem ser utilizados como instrumentos de avaliação do processo educativo, tais como: o *portfólio individual*, que consiste em “organizar as experiências e a memória escolar de cada estudante, possibilitar o sentimento de pertencimento de aprendizagem pelo estudante, acompanhar a trajetória de cada estudante, verificar as habilidades que estão sendo desenvolvidas por cada estudante” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 22). Os registros podem ser variados: textos, fotografias, gravações, entre outros. O *diário individual* deve servir de instrumento de comunicação entre professores e estudantes e é nele que os estudantes podem registrar suas dúvidas, queixas, sugestões e até questões pessoais. É estabelecido que os professores façam leitura

diária desses instrumentos e os utilizem para incentivar os estudantes, propor leituras referentes às pesquisas etc. O *portfólio da pesquisa* deve servir para professores e estudantes registrarem o processo de realização das pesquisas. Nele deverão estar arquivados o caderno de assessoramento, o mapa conceitual, o planejamento, o cronograma de execução da pesquisa, os materiais produzidos e estudados. As produções textuais ou não-textuais; as socializações parciais e finais dos trabalhos; os controles de frequência e de horas efetivamente trabalhadas, presenciais e não presenciais, também são indicados como instrumentos avaliativos.

Como pode se perceber nessa breve exposição, o percurso da EJA na RME de Florianópolis, semelhante à história nacional dessa modalidade, também é marcado pelas dificuldades em se constituir como política pública de qualidade, com destaque para: uma forte concepção compensatória com que tem sido formulada e desenvolvida; a precarização na contratação de professores; formação (des)contínua dos profissionais; os limitados investimentos econômicos; e a ausência de propostas curriculares adequadas aos jovens e adultos. São fatores que ainda persistem.

No período contextualizado (1910-2010) não foi encontrada nenhuma informação, declaração ou registro acerca da existência de iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, por parte do poder público, que focalizem as especificidades dos jovens negros⁹⁵. Essa ausência pode ser reflexo de uma concepção universalista de política pública, influenciada pelo mito da democracia racial e da inexistência de negros em SC, ou, ainda, pela hegemonia de uma análise pautada na classe social sobre a realidade educacional florianopolitana.

A dificuldade em reconhecer as questões raciais como definidora das desigualdades sociais deve-se, em parte, à tênue fronteira entre “raça” e “classe”, visto que, ao identificar que os negros são geralmente os mais pobres, tende-se a acreditar que o aspecto econômico é o principal fator de desigualdade, ignorando os efeitos perversos do racismo existente na sociedade brasileira. Nessa abordagem, “as 'classes' e as 'desigualdades de classe' explicam a

⁹⁵ Pesquisa no campo da história da educação informa que o Clube Negro Cruz e Sousa, localizado em Lages, no Planalto Serrano, desenvolvia cursos de alfabetização de adultos desde 1917 (ROMÃO, J.; CARVALHO, A. A. M. C., 2003)

maioria das condutas sociais e culturais, transformando-se, assim, numa espécie de objeto sociológico total” (DUBET, 2003, p. 26). Essas concepções acabam por influenciar a formulação e execução da política de EJA, na RME de Florianópolis, e se fazem presentes na EJA ainda em 2009.

Tais percepções são sentidas quando se constata que os estudantes negros, em sua maioria jovens, mesmo constituindo, nos últimos anos, acima de 30%⁹⁶ da EJA da RME, em Florianópolis, continuam sendo invisibilizados, ainda que a proposta pedagógica declare serem os sujeitos a centralidade da política curricular. O que se percebe é que a centralidade pedagógica não está no sujeito “integral”, mas numa dimensão deste, ou seja, no aluno. Quando extrapolada essa dimensão, o aluno é abordado como “trabalhador”, e, mesmo aqui, também se abstrai do sujeito trabalhador o seu reconhecimento e pertencimento étnico-racial.

O sujeito-aluno da EJA, nesse caso os jovens negros, reúnem as caracterizações e adjetivações como, por exemplo: “com defasagem idade-série”, “de periferia”, “excluídos”, “expulsos”, “com experiência escolar negativa ou de reprovação”, “com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de socialização”, “de uma classe desfavorecida” e “com desestruturação familiar”. Isso os colocará, em determinados momentos, na condição de “problemas da EJA”, ou seja, a reprodução do que já vivenciaram como estudantes na escola “regular” também está presente na EJA. O jovem negro acaba sendo inadequado também para essa modalidade educativa.

A elevada presença de estudantes negros contrasta com o índice de 10,8% de população negra de Florianópolis⁹⁷, e evidencia que, também, aqui na “Ilha da Magia”, a falta de oportunidades, a baixa escolaridade e a pobreza atingem prioritariamente os negros. O racismo institucional na escola é o pano de fundo desse cenário e provoca as desvantagens e desigualdades no percurso escolar da população negra.

⁹⁶ Em 2007, eram 31,33% (SOUTO, 2009), em 2008 eram 32% (Departamento de Educação Continuada da RME de Florianópolis) e, em 2009 35,3% (Departamento de Educação Continuada da RME de Florianópolis)

⁹⁷ IBGE, 2000.

Quadro 5: Composição cor/raça dos estudantes da EJA da RME de Florianópolis

Cor/Raça	N.	%
Branços	818	56,41%
Pretos	229	15,80%
Pardos	283	19,52%
Amarelos	14	0,96%
Indígenas	28	1,93%
Não-declarados	53	3,65%
Incompletos ⁹⁸	22	1,51%
TOTAL	1450	100,00%

Fonte: Base de dados do Departamento de Educação Continuada. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. 2009

Piovezan (2006) considera que, para a efetiva proteção dos direitos humanos, não são suficientes as políticas universais, mas, juntamente com estas, devem estar as políticas específicas, ou afirmativas, que focalizem grupos específicos e com histórico de exclusão. Nessa perspectiva, a visão genérica, geral e abstrata dos indivíduos, como no caso do público da EJA, demonstrado no quadro anterior, cede lugar ao processo de especificação dos sujeitos de direitos, que passam a ser vistos em suas peculiaridades e particularidades. Assim, do mesmo modo como o direito à igualdade, o direito à diferença surge como direito fundamental. Nesse sentido, é importante destacar que o direito à educação é um desafio para grande parcela da população jovem e adulta brasileira e, de modo geral, atinge em maior

⁹⁸ Não fica explícito, na base de dados consultada, a que se referem os dados incompletos no quesito cor/raça. Se é considerado incompleto por não ter sido perguntado aos estudantes, ou se os estudantes se negaram a informar. Neste último caso, confunde-se com a informação de não-declarados.

número grupos específicos, como: mulheres, jovens e negros, se considerarmos que a escolaridade média da população brasileira é de 7.3 anos, caindo para 6.3 anos quando se focaliza a população negra (PNAD, 2007).

A efetivação da perspectiva apontada por Piovezan (2006) pressupõe um conjunto de condições interdependentes ou a superação de alguns aspectos que ainda desafiam a política de Educação de Jovens e Adultos, como: o acesso, a permanência e a conclusão do curso, com qualidade social, que contribua para a humanização e emancipação de homens e mulheres, jovens e adultos. Essas condições têm implicações advindas também do campo extraescolar, ou seja, da produção social das desigualdades raciais, significando que, concomitante a oferta de educação, a ação do Estado também se faz necessária em relação às mudanças estruturais que excluem jovens e adultos negros do trabalho, da moradia, de suas memórias, culturas e identidades coletivas.

As condições em que se realiza o percurso de implementação da política educacional para jovens e adultos até a conclusão do curso são fundamentais no estudo que empreendemos, buscando analisar em que medida a política pública de Educação de Jovens e Adultos impacta os jovens negros, comprovadamente o grupo de maior vulnerabilidade educacional no Brasil.

Mas, que finalidades a RME estabelece para a EJA nestes tempos? O que pensam os profissionais sobre os fins da EJA?

De acordo com o documento “Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11),

- A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos;

- [...] tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a

responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento.

Do ponto de vista do discurso, esses objetivos e princípios, antes apresentados, encontram-se em sintonia com as atuais concepções e recomendações construídas no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), e com o ordenamento jurídico (Constituição Federal de 1988, LDB nº 9394/96, Plano Nacional de Educação e o Parecer CEB nº 11/2000), entretanto, no caso da RME de Florianópolis, as intenções declaradas não tem sido suficientes para se identificar os alcances da política de EJA.

Quando, atentamente, ouvimos os profissionais, vamos identificando que, para eles, as finalidades da EJA independem de quem são os jovens ou adultos atendidos. Está presente a ideia de que é preciso “preparar” jovens e adultos para o mundo, como se eles ainda não estivessem agindo no mundo. Ou ainda, como se a EJA fosse a grande saída para a re-inserção desses jovens na vida social e participativa.

A finalidade principal é **preparar** tanto os adolescentes, temos uma invasão de adolescentes nestes últimos dois anos, como os adultos, para este mundo que a gente está enfrentando. (Coordenadora Z.) (grifo nosso)

Eu vejo que é uma **oportunidade** para aqueles alunos que foram excluídos ou se excluíram do ensino fundamental, mas, principalmente, para oportunizar para aquele pessoal que não pode estudar na época certa por diversas razões. Quando eu comecei na EJA, a gente trabalhava muito com adultos, ou seja, noventa por cento eram adultos. (Professora W.) (grifo nosso)

[...] a gente não pode pensar que a finalidade da EJA é trabalhar a escolarização defasada desses alunos. Porque, se for por aí, está perdido, perde-se

trabalho. A finalidade da EJA talvez seja **recuperar** com/para esses alunos **a sensação de pertencimento** deles a uma sociedade que eles fazem parte. Não que eles estão excluídos [...], de uma forma ou de outra, eu me sinto extremamente feliz quando, numa conversa, a gente consegue. (Professora G.) (grifo nossos)

[...] eu vejo que uma das finalidades que eu percebo é **incluir** as pessoas de uma forma mais efetiva na vida social, é uma das coisas que eu estou percebendo. Seja através de atividades, diretamente, incentivando a participação em algumas atividades, seja através do conhecimento que elas vão adquirindo do porquê que as coisas ocorrem na sociedade. Basicamente, à medida que elas passam a entender por que certas coisas acontecem, elas acabam, de certa forma, enxergando mais essa sociedade. Nessa comunidade, pelo menos, vejo que tem essa finalidade, acho até para que eles venham atuar também, transformar um pouco a sociedade, mudar opiniões, visões, ou reforçar. (Professor U.) (grifos nossos)

Não obstante, chama a atenção que a apropriação dos conhecimentos a que esses jovens e adultos têm direito, como estudantes do ensino fundamental, não apareça como finalidade. Isso, talvez, se justifique pela perspectiva metodológica da pesquisa, desenvolvida na RME, sobre a qual é comum ouvir dos profissionais que, ao aprender a realizar suas “pesquisas”, os estudantes podem desenvolver habilidades que lhes permitam aprender quaisquer outros conhecimentos, inclusive os do ensino fundamental, conforme se observa no relato a seguir:

Teve até uma aluna que me perguntou:- professora eu estudando aqui o ano inteiro eu vou ter condições de fazer o ensino médio? Porque eu quero fazer vestibular. Eu respondi, olha é uma pergunta difícil. Esses conteúdos, do jeito que estão na 5ª a 8ª você não vai ter aqui, mas, **você vai ter outras coisas** que vão te habilitar pra conseguires isso. (Professora K.) (grifos nossos)

Se for assim, como ficam os jovens e adultos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita para seu letramento? O domínio dos códigos para a leitura e a escrita não seria considerado, pelos profissionais, como essenciais para a participação cidadã? Não seria isso fundamental para o sentimento de pertencimento? Não estariam, novamente, os jovens negros tendo negado seu direito à educação? O que dá aos profissionais o direito de decidirem que as “outras coisas”, não explicitadas, podem possibilitar que os estudantes cursem o ensino médio e até prestem o vestibular?

5.2. A OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS CONDIÇÕES DO ACESSO À CONCLUSÃO DO CURSO

A discussão que aqui fazemos sobre o acesso dos jovens e adultos à escolarização segue orientações de Ferraro e Oliveira (2009, p. 265), para quem o acesso à escola deve ser entendido como “não apenas o ingresso de todos na escola alguma vez na vida, mas como a realização universal pelo mesmo Ensino Fundamental completo, que a Constituição de 1988 reconhece e consagra como direito público subjetivo”. O que significa que apenas a oferta da Educação de Jovens e Adultos pode não ser suficiente para o sucesso escolar dos estudantes, principalmente quando focalizamos os jovens negros.

O documento, que a sociedade civil e o governo brasileiro construíram para servir de base para as discussões da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em dezembro de 2009, no Brasil, declara:

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica, preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva de educação ao longo da vida. EJA como direito pressupõe, em sua práxis, que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (BRASIL, 2009, p. 13)

Desse modo, tendo a EJA da RME de Florianópolis em análise, as questões que se colocam em pauta são: em que medida essa modalidade vem sendo desenvolvida sob o preceito do direito, de modo a considerar a significativa presença dos jovens negros?

Souto (2009) informa que, a partir de 2005, os Núcleos de EJA passaram a ser implantados de forma regionalizada, contemplando toda a cidade. Entretanto, o que se percebe é que a abertura dos Núcleos depende da procura dos estudantes por essa modalidade.

Para a abertura de um Núcleo de EJA é exigida a matrícula de, no mínimo, 100 estudantes, sendo necessário, no mínimo, de 15 matriculados para a constituição de turma. O segmento I não poderá ultrapassar o número de 25 estudantes por turma, e o segmento II não poderá exceder 30 estudantes matriculados por turma (FLORIANÓPOLIS, Resolução do CME nº 01, de 17 de dezembro de 2008). Para seu funcionamento é indispensável a contratação de sete professores, um de cada área do ensino fundamental, como estabelece a legislação educacional, um coordenador(a) e dois auxiliares.

Segundo gestores e coordenadores, a definição sobre a distribuição da oferta de EJA na RME de Florianópolis tem se orientado pela “demanda” detectada pelo poder público em levantamentos e, também, pela ação de organizações comunitárias que solicitam sua oferta. Assim, a “demanda” declarada ou a mobilização para a EJA não é provocada pelo poder público, mas pela população que efetiva a procura de vagas. O que significa que, mesmo havendo pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, pode não haver “a demanda” tal qual sugerida pelos profissionais antes referidos, como é o caso, citado, de um dos Núcleos (Serrinha) em que foi a redução do número de estudantes que provocou o seu fechamento e não a ausência de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade.

A pré-matrícula tem sido um dos instrumentos utilizados pelo Departamento de EJA para definir os locais para criação e manutenção de Núcleos e salas de I e II segmentos.

A distribuição é a partir de uma determinada demanda. Teoricamente existe uma demanda muito maior do que a gente atende. Quando eu participei na gestão do Itacorubi, por

exemplo, foi feito um levantamento pela Secretaria da Saúde, num determinado ano, que eu não sei precisar qual, em 96 eu acho. E os agentes de saúde aplicaram um questionário no bairro e fizeram um levantamento de pessoas alfabetizadas ou com ensino fundamental, o nível de escolaridade do bairro e apoiados nesses números aí é que se percebeu quais eram as comunidades onde haveria supostamente uma demanda maior. Esse era um critério pra determinar as comunidades a atender, mas dependia também de uma demanda da comunidade. Por exemplo, a comunidade do Saco Grande veio já com uma demanda organizada pelo Conselho Comunitário de Moradores, que vinham solicitando a abertura de um Núcleo no bairro. Em 1997, a gente iniciou lá com uma turma de alunos e em 1998 se consolidou um Núcleo. (Coordenador O.)

A oferta é de acordo com a demanda. Nós temos como política de atendimento, fazer levantamentos sempre no final de ano de demanda. A gente sabe que a demanda sempre tem e que vai sempre ter Núcleo lá. Uma das políticas do atendimento do município é procurar atender onde há demanda. [...] Tem lugares que a organização do bairro, de alguma entidade, ou grupo de alunos, ou alguma questão política vem e traz a demanda pra nós, isso acontece também. Então acontece das duas formas. A gente tem a política, vem a demanda a gente atende e abre no período do ano em que vier. (Gestora V.)

Embora os discursos de profissionais indiquem que o

atendimento da Educação de Jovens e Adultos tem como referência “a demanda” existente nos bairros florianopolitanos, quer seja por solicitação da comunidade, levantamentos realizados ou até por solicitação de políticos, o que se percebe é que a definição sobre a oferta da EJA se efetiva a partir do número de estudantes que procuram por essa modalidade, e não “a demanda real”⁹⁹ existente nos bairros, o que certamente limita o direito de muitos jovens e adultos à escolarização.

Assim, a criação de um Núcleo e o seu funcionamento regular durante todo o ano não assegura a sua permanência no ano seguinte, ou seja, do mesmo modo como são criados os Núcleos, eles também podem deixar de existir a depender do número de estudantes, como explica a Gestora V:

Como o Núcleo da Serrinha teve dois anos lá e depois teve uma diminuição muito forte do número de alunos e a gente começou a atender em outros lugares onde nunca atendeu também, Saco Grande, João Paulo. [...] Nunca fecha no meio do ano, nunca deixa de atender, nem que fique uma turma. Vai até o final do curso, aquelas pessoas se certificam, nem que fique uma turma lá. Esse Núcleo é um Núcleo que começa a atender outros lugares, por exemplo, a Serrinha quando começou a gente estava atendendo o Mocotó, lá em cima mesmo no morro. Mas eram pouquíssimos alunos para o número de professores, aí apareceu uma demanda lá em Ratoles, no meio do ano, então a gente fez uma divisão que, para atender, os professores circulavam nessas três localidades, nesses três bairros, pra não deixar de atender. (Gestora V.)

Aqui se percebe um tensionamento entre o reconhecimento do direito de jovens e adultos à educação e as estratégias político-administrativas para a composição da oferta. Ao mesmo tempo, percebem-se esforços da equipe gestora em mobilizar alternativas para manter os Núcleos em funcionamento apesar da redução no número de estudantes, como, por exemplo, na atuação “itinerante” de professores

⁹⁹ Denominamos de demanda real os índices de pessoas analfabetas e também aquelas que não concluíram o ensino fundamental.

contratados em um único Núcleo. Importante registrar que a Serrinha é um território negro em Florianópolis, situado no entorno da Universidade Federal.

Entretanto, a vulnerabilidade da instalação e de desinstalação dos Núcleos vem sendo questionada: “Ela [a EJA] está muito calcada em pessoas. Ela não tem uma estrutura. Os Núcleos não existem, eles não estão instituídos enquanto Núcleos. Eu posso abrir ou fechar” (Coordenador Q.). Para esse coordenador, a EJA está mais sustentada nas pessoas que na estrutura institucional da Rede Municipal, nesse caso, demonstrando a fragilidade da modalidade da educação para jovens e adultos como política pública. Por isso, justamente, o coordenador questiona a não existência formal dos Núcleos, que podem deixar de existir de um ano para o outro.

Nesse cenário, como a população jovem e adulta de Florianópolis que não teve acesso ao ensino fundamental tem sido informada sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos ou chamada a ingressar em cursos de EJA?

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece em seu Art. 5º, que

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º - Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública.

Esse artigo da LDB, em regra, tem sido violado pelas diferentes esferas do poder público, fato observado também na RME de Florianópolis, quando se percebe a atuação deste na efetivação do direito de jovens e adultos à escolarização. Isso evidencia a dificuldade dos gestores públicos em admitir e adequar a política educacional para

um grupo que não em sido considerado público da escola.

A chamada pública para matrículas na EJA tem sido avaliada pelos profissionais como deficitária, visto que não há, por parte da Secretaria de Educação, uma preocupação, mobilização e investimento na divulgação massiva da EJA. Assim, a divulgação fica restrita e sob responsabilidade exclusiva dos Núcleos, que a realizam de variadas formas: cartazes são fixados pelo bairro, faixas em frente às escolas, aviso aos pais de estudantes do ensino fundamental, panfletos etc. Na compreensão dos profissionais:

É uma divulgação muito caseira. A gente ainda não tem uma política de divulgação na mídia. A gente coloca sempre a importância disso na Secretaria, mas, não é uma prática desta fazer propaganda, divulgando a importância pelo número de pessoas que a gente tem no município. Então, a gente divulga na escola. No final do ano e no início do ano, porque no final do ano a gente não tem muitos alunos matriculados para o ano seguinte, é muito interessante isso. Quando inicia o ensino fundamental, a gente distribui material para as escolas, para os alunos e começa a disseminar. Os Coordenadores de Núcleo, que a gente já tem contratado, começam a pregar cartazes e faixas no bairro, na comunidade e aí começam a vir os alunos. (Gestora V.)

Geralmente, na época em que começa a re-matrícula na rede a, gente começa também a divulgação a re-matrícula ou matrículas novas na EJA. Eu tenho aqui nestes 4 anos, um acordo com o pessoal da escola do ensino fundamental, onde eu faço uns panfletinhos para que os pais, quando vêm fazer a matrícula de seus filhos, levem. Entregamos também os mosquitinhos como a gente chama para as agentes de saúde, como elas passam casa a casa, divulgam a EJA; colocamos cartazes em mercados, posto de saúde, a gente colocava nos ônibus agora não temos mais autorização pra isso. Fazemos a divulgação boca a boca e entregamos os mosquitinhos. (Coordenadora Z.)

Em face dessas práticas restritas e recorrentes de “divulgação”, são levantadas formas potencialmente mais eficazes para alcançar o público, pelos próprios profissionais:

A gente vem sugerindo, a cada ano, que a Secretaria Municipal de Educação faça uma divulgação pelos meios de comunicação, com campanhas publicitárias no rádio e na TV. Eu acho que haveria um fluxo de pessoas muito maior do que a gente dá conta. Acaba que a divulgação é feita pelo próprio Núcleo. Quando se constitui um Núcleo a gente fixa cartazes, divulga através da própria escola também porque os Núcleos estão localizados em escolas. Então, através dos alunos dessa escola, dessa comunidade é que se tenta chegar aos pais dos alunos, que seriam, a princípio, o público interessado. (Coordenador O)

Efetivamente, o chamamento público e a divulgação da EJA ficam sob responsabilidade da coordenação do Núcleo. Os relatos indicam que o público prioritário alcançado são os grupos familiares dos estudantes que frequentam o ensino fundamental. Inclusive, muitos dos próprios estudantes jovens são incentivados e orientados, pela escola “regular”, a frequentar a Educação de Jovens e Adultos, onde a ausência de provas e trabalhos é destacada como uma “facilitação” aos estudantes, como se percebe no depoimento da jovem estudante entrevistada:

[...] eu fui lá no outro colégio fazer a minha matrícula ano passado para eu estudar e eles me falaram que pela minha idade, eu não poderia estudar lá, na oitava série. Que eu teria que fazer a EJA, que era um ensino baseado em pesquisa, que eu não precisaria fazer prova, trabalhos... (AP. 15 anos, branca)

A rede de relações pessoais dos jovens é o principal meio de onde derivam as informações e os incentivos para a busca da escolarização na EJA. Quando perguntados sobre como ficaram sabendo da EJA, os estudantes responderam:

A minha prima ia estudar aqui e me perguntou se eu queria vir estudar com ela aqui. Eu vim fazer a minha matrícula e ela não veio estudar aqui, eu fiquei aqui sozinha. (LM, 16 anos, negra)

O filho do meu padrasto fez a EJA no ano passado. Começou no ano passado fez certinho e está no primeiro ano hoje. (FS, 15 anos, negro)

Pela minha vizinha, ela fazia e ela me chamava, falava que era legal e que era por pesquisa. (AC, 17 anos, negra)

[...] uma colega minha tinha estudado aqui. Ela me indicou, ela se formou aqui. (BC, 15 anos, branca)

A exemplo da maioria dos municípios brasileiros, a ausência de um recenseamento e de uma chamada pública ou campanha de divulgação da EJA, pelo poder público municipal, coloca em questão a educação como direito para jovens e adultos em Florianópolis e traz desafios às práticas existentes no papel e na responsabilidade do Estado. Por outro lado, indica que, apesar da negligência do Estado, os jovens e adultos negros e empobrecidos procuram pela escolarização, ainda que muitos o façam pela exigência das situações de empregabilidade. A omissão, por parte do poder público, de uma convocação e chamada escolar, afeta, sobremaneira, os jovens negros, pela baixa expectativa social e individual em relação às possibilidades de sua mobilidade na estrutura econômica e social.

Para Di Pierro et all (2001), as diferentes esferas do poder público precisam assumir, mais claramente, uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas à elevação do nível de escolaridade da população brasileira. Esse chamamento “deveria contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, de que a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice. A aprendizagem precisa ser, assim,

compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida, e o desinteresse por aprender como eloquente prenúncio de morte” (IDEM, p. 75).

5.3. AS CONDIÇÕES DO ACESSO, A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO DO CURSO

O quadro abaixo é revelador tanto da distribuição dos estudantes negros no conjunto de Núcleos existentes, como da concentração de estudantes de modo geral na organização geográfica dos Núcleos.

Quadro 6: Composição cor/raça dos estudantes da EJA da RME de Florianópolis, em 2009, por Núcleo

Núcleos	Bran- cos	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Não- declarado s	Dados Incompletos 100	TOTAL
Núcleo I	120	70	49	2	10	9	2	262
Núcleo Ia	69	11	11	1	1	14	1	108
Núcleo II	117	24	51	1	1	-	3	197
Núcleo IIa	66	15	5	1	4	3	1	95
Núcleo III	50	29	20	1	2	7	4	113
Núcleo IV	83	21	47	4	5	6	5	171
Núcleo IVa	79	20	27	1	2	4	2	135
Núcleo V	75	7	21	-	1	3	-	107
Núcleo Va	77	24	36	1	3	6	-	147

¹⁰⁰

Não fica explícito, na base de dados consultada, a que se referem os dados incompletos no quesito cor/raça.

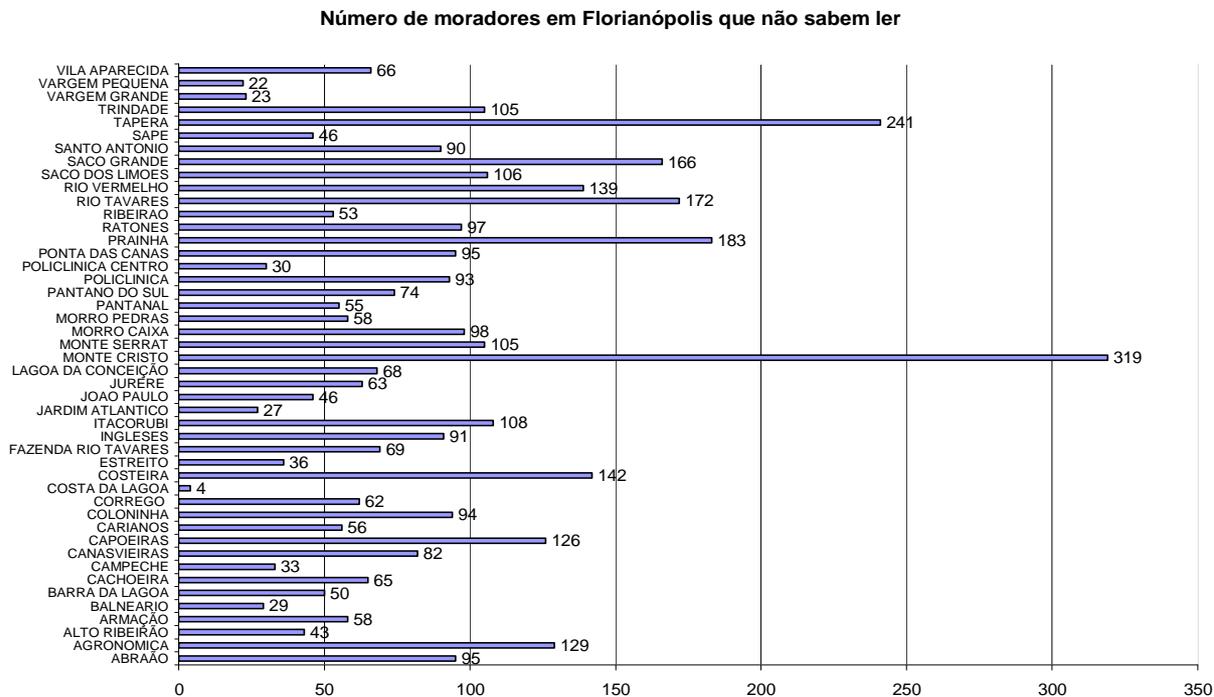
Núcleo Vb	81	10	16	2	-	2	4	115
TOTAL	817	231	283	14	29	54	22	1450

Fonte: Base de dados do Departamento de Educação Continuada. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. 2009

Observe-se que, em 2009, 56,34% dos estudantes eram brancos e 35,45% eram negros. O Núcleo I tinha o maior número de estudantes da EJA, um total de 262, o que correspondia a 17,01% dos estudantes. Isso se deve tanto a sua localização, que é central e de fácil deslocamento, como também à oferta da EJA em três períodos (matutino, vespertino e noturno). Esse Núcleo concentrava o maior número de estudantes auto-declarados negros (pretos e pardos), um total de 119 do total de estudantes matriculados. Numa ordem decrescente, o Núcleo II era o segundo a apresentar o maior número de estudantes e também de estudantes negros, 197 e 75 respectivamente. O Núcleo VI apresentava a terceira maior presença de estudantes, 171 e 68 estudantes negros e o Núcleo Va apresentava 147 estudantes sendo 60 auto-declarados negros. O que se percebe é que havia presença negra em cada um dos Núcleos, em maior ou menor número.

No levantamento sobre analfabetismo, realizado pela Secretaria Municipal de Saúde, nos bairros de Florianópolis, em 2007, vamos perceber que a oferta de vagas na EJA é muito aquém das necessidades existentes, o que nos leva a questionar o princípio do direito à educação, prescrito constitucionalmente. Observemos alguns dados:

Gráfico 1: Número de moradores em Florianópolis que não sabem ler

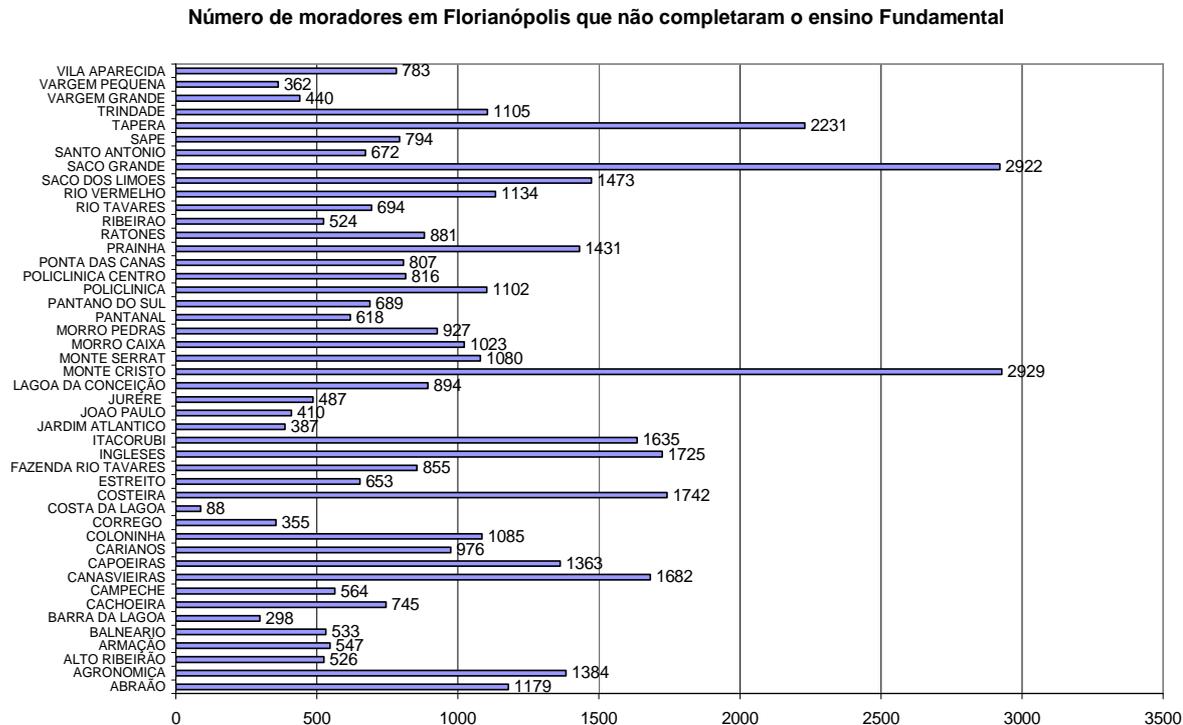


Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis – Julho de 2007

O levantamento, exposto no gráfico antes apresentado, foi realizado pela Secretaria Municipal de Saúde e informa que, em 2007, havia 4012 moradores não alfabetizados. O bairro que se apresentava com maior demanda era o Monte Cristo, o qual se originou de ocupações urbanas irregulares, resultado de movimentos migratórios de áreas rurais do interior do estado de SC. Atualmente, o bairro Monte Cristo concentra o maior contingente de pessoas empobrecidas do município¹⁰¹.

No mesmo levantamento, com o foco na escolarização, foram identificados 45.100 moradores que não completaram o Ensino Fundamental, o que corresponde a 11% da população total de Florianópolis. No entanto, conforme informação do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, nos últimos anos, tem sido atendida em torno de 3,5% dessa demanda.

Gráfico 2: Número de moradores em Florianópolis que não completaram o ensino fundamental



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis – Julho de 2007

Desse quadro parcial de informações emergem algumas questões que consideramos relevantes: se a oferta de EJA é de acordo com a “demanda”, conforme depoimentos da gestora e de coordenadores de Núcleos de EJA, o que justifica o atendimento de apenas 3,5% das pessoas analfabetas e/ou sem o ensino fundamental completo? O que tem dificultado a expansão dessa oferta? Por que o bairro Monte Cristo, com maior presença de moradores negros analfabetos e sem ensino fundamental completo, dispõe apenas de classes de alfabetização e não de um Núcleo de EJA?

As respostas para essas questões estão implicadas na complexidade de se fazer valer o direito de jovens e adultos à educação, principalmente quando esses fazem parte dos estratos menos favorecidos economicamente e são negros.

Dados da matrícula inicial da Educação de Jovens e Adultos presencial, em Florianópolis informam que, nos últimos nove anos, a Rede Estadual de Educação é que apresenta o maior número de estudantes (28.943)¹⁰²; seguida da iniciativa privada, com 26.138 matrículas, e, por último, o poder público municipal com 18.973 matrículas. Entretanto, se agruparmos as matrículas das dependências administrativas de responsabilidade do poder público, o atendimento é de 47.916 matrículas ou 66,81% do total de EJA no município. Percebe-se, também, que, no setor privado, o atendimento tem sofrido uma queda de aproximadamente 50%, ao mesmo tempo em que cresce, na mesma proporção, o atendimento pela esfera estadual. Essas alterações podem estar relacionadas a dois fatores: 1) a expressão que a modalidade Educação de Jovens e Adultos passou a ter em âmbito federal, como política educacional; 2) as modificações metodológicas na coleta do Censo Escolar, que passa a ser por estudante e não mais por disciplina ou módulo, reduzindo em até 50% a matrícula no setor privado. Na Rede Municipal, percebe-se uma redução acentuada no atendimento entre os anos 2004 e 2005, mantendo uma sensível redução nos anos posteriores.

102

Essa conformação também é percebida nos dados nacionais de EJA

Quadro 7: Matrículas em EJA presencial com avaliação no processo (anos iniciais e anos finais) por dependência administrativa (Florianópolis, 2000-2009)

ANO/ DEPEND ÊNCIA	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2000	---	3048	1866	2027	6941
2001	---	4092	2087	3270	9449
2002	---	2748	2386	4075	9209
2003	---	625	2285	3934	6844
2004	30	2881	2877	3566	9354
2005	53	1251	1601	3069	5974
2006	78	3945	1248	1974	7245
2007	175	3345	1613	1040	6173
2008	147	2229	1581	1659	5686
2009	100	4779	1429	1524	7832

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira/Censo Escolar

Em 2009, 2304 (duas mil, trezentas e quatro) pessoas procuraram a EJA, na RME de Florianópolis. Destas, 32,50% estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos; 26,17% entre 18 e 24 anos; 7,6% entre 25 e 29 anos; e 33,68% acima de 30 anos. Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, estavam 58,68% dos estudantes, e 66,27% se agregamos os jovens até 29 anos. Eram jovens do sexo masculino 54,77% dos estudantes, e 45,22% eram do sexo feminino. Os jovens representavam a grande maioria dos estudantes, o que reforça a importância de estudos sobre esse segmento na EJA e sinaliza para a necessidade desse segmento se constituir no principal foco das práticas educativas. Nas interrupções não se observa diferença significativa, se considerada a condição por sexo, visto que atingiu 49,44% dos jovens homens e 50,76% das jovens mulheres.

Quadro8: Pessoas que procuraram a EJA da RME de Florianópolis por faixa etária e sexo

Faixa etária	Dados Gerais		
	M	F	%
15 a 17	507	242	32,50%
18 a 24	371	232	26,17%
25 a 29	96	80	7,6%
acima de 30	288	488	33,68%
TOTAL	1262	1042	2304

Fonte: Departamento de Educação Continuada da RME de Florianópolis, 2009

Em relação ao fato de a maioria dos estudantes da EJA serem do sexo masculino, observa-se o resultado da pesquisa de Carvalho (2009, p. 13) onde, a autora apresenta fortes indícios de que “as crianças do sexo masculino estariam recebendo conceitos negativos e indicações para atividades de reforço não por problemas de aprendizagem, mas por terem maior dificuldade em se adequar ao papel de aluno e alcançar os comportamentos desejados pela escola”. Nesse caso, vítimas da estigmatização, os meninos negros e pobres são considerados como fracassados, rebeldes, violentos, e vão ser as principais vítimas da não escolarização, engrossando as estatísticas de abandono e evasão escolar e as matrículas na Educação de Jovens e Adultos.

Dessas 2304 (duas mil, trezentas e quatro) pessoas jovens e adultas, matriculadas na EJA, algumas nunca a frequentaram, outras a frequentaram por uma semana, no máximo, e 1450 (mil quatrocentas e cinquenta) chegaram a matricular-se e a frequentar o curso por mais tempo, embora seja percebida uma flutuação na frequência dos estudantes matriculados. Ou seja, os estudantes não apresentam uma regularidade na frequência às aulas, o que é tratado com naturalidade pelos profissionais, ao justificarem a ocorrência das faltas dos estudantes, como pode se perceber no depoimento da gestora V:

A gente sempre tem uma preocupação de ligar

para todos os alunos que estão se afastando e o que a gente percebe pela experiência que a gente tem é que as razões são múltiplas, são variáveis. Alguns porque o cansaço não permite mais, outros porque não era isso que estavam procurando, eles queriam uma outra forma, outra metodologia, outros porque alguém que cuidava do filho não pode mais, algumas mulheres porque os maridos não permitiram mais, alguns porque arrumaram emprego e o emprego é no horário das aulas e ele tem que sobreviver. (Gestora V.)

Constatadas as dificuldades para que os estudantes permaneçam no curso, que medidas estão sendo implementadas para a superação desse modelo excludente? O ingresso no curso de EJA, em qualquer dia, parece ser uma alternativa para que os jovens e adultos possam retornar à escolarização sempre que possam e queiram, desde que consigam se adequar aos lugares e horários definidos pelo DEC. Essa alternativa, entretanto, não tem modificado o quadro de afastamentos ou de infrequências dos estudantes.

Essa homogeneização das negatividades e dificuldades para a permanência e frequência dos jovens e adultos na escola, transfere para os sujeitos a responsabilidade sobre seu próprio percurso e vai constituindo um conjunto de justificativas para suas infrequências na EJA.

O quadro 3, a seguir, situa a distribuição geográfica do atendimento da EJA, no município de Florianópolis, em 04 de agosto de 2009¹⁰³ e mostra que há uma tentativa de regionalizar o atendimento.

¹⁰³

A base de dados era atualizada diariamente.

Quadro 9: Matrículas na EJA da RME e localização geográfica dos Núcleos

Núcleos	Localização	Total de Matrículas
Núcleo I	Centro	262
Núcleo Ia	Corredor norte	108
Núcleo II	Continente	197
Núcleo IIa	Corredor sul	95
Núcleo III	Sul	113
Núcleo IV	Corredor leste	171
Núcleo IVa	Norte	135
Núcleo V	Norte	107
Núcleo Va	Norte	147
Núcleo Vb	Norte	115
TOTAL		1450

Fonte: Base de dados do Departamento de Educação Continuada. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2009

No período de agosto a dezembro de 2009, construímos um quadro evolutivo da situação de ingresso, permanência e afastamentos, para o qual buscou se coletar os dados em todos os meses do período, aleatoriamente, mesmo com a informação de que havia períodos de maior precisão, como na data de fechamento do Censo Escolar (31/08) ou quando da certificação (14/12).

Percebe-se que nos meses observados há uma redução permanente, que chega a atingir o índice de 50,35% de afastamentos. Percebe-se, também, que de 26 de novembro a 14 de dezembro constitui-se o período de maior interrupção, fato que pode estar

relacionado ao início da ampliação da oferta de trabalhos temporários com a abertura da temporada de verão, que, em Florianópolis, cria uma expectativa não somente em relação ao emprego sazonal, como ainda de que a vaga de emprego encontrada seja mantida após o verão. É preciso considerar também que, nesse período, ocorre a atualização das informações na base de dados para fins de certificação dos estudantes, o que significa que os afastamentos podem ter acontecido em outros momentos, mas somente informados no período destacado.

Quadro 10: Quadro evolutivo de matrícula na EJA por Núcleo

Núcleos	04/08	21/08	31/8 ¹⁰⁴	08/09	29/09	22/10	12/11	26/11	14/12
Núcleo I	262	240	258	252	258	259	243	243	146
Núcleo Ia	108	117	121	123	133	135	100	85	36
Núcleo II	197	172	148	150	146	142	140	131	129
Núcleo IIa	95	97	148	91	90	95	95	96	53
Núcleo III	113	125	97	134	132	97	108	108	69
Núcleo IV	171	165	147	143	124	120	114	114	55
Núcleo IVa	135	120	134	134	129	104	100	89	64
Núcleo V	107	113	116	116	122	126	98	82	36
Núcleo Va	147	135	131	131	112	101	102	107	73
Núcleo Vb	115	129	125	104	97	113	83	69	69
TOTAL	1450	1413	1425	1378	1343	1292	1183	1124	730

Fonte: Base de dados do Departamento de Educação Continuada. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2009

O índice de afastamentos encontrados na RME supera a marca nacional. Estudo realizado pelo IBGE, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2007, demonstra que os horários de funcionamento dos cursos têm sido incompatíveis com o cotidiano dos jovens e adultos. Constatou o estudo que 41.4%, ou seja, aproximadamente, 3,4 milhões das pessoas que

¹⁰⁴

Período de finalização do Educacenso INEP/MEC.

iniciaram a EJA, em 2007, interromperam os estudos, cujos principais motivos assim foram descritos: 27.9%, porque o horário das aulas não era compatível com o horário do trabalho ou de procurar trabalho; 13.6%, porque o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos. Outros aspectos foram indicados como motivos para a não conclusão do curso de EJA: 5.5%, porque não havia curso próximo à residência; 1.1%, porque não havia curso próximo ao local de trabalho; 15.6%, porque não tiveram interesse em fazer o curso; 13.6%, porque tinham dificuldade em acompanhar o curso; e 7%, por não terem conseguido vaga.

Os profissionais da EJA da RME de Florianópolis também identificam, embora sem dados sistematizados, diferentes aspectos relativos ao trabalho como um dos principais motivos pela interrupção nos estudos por jovens e adultos, o que faz da continuidade na EJA um dos aspectos de preocupação permanente. Entre esses aspectos apresentam-se: a incompatibilidade de horários da EJA e do trabalho; a distância entre o local de trabalho, a residência e o local de estudos. Conforme informação coletada, apresentam os maiores índices de afastamento os Núcleos Leste III (65,48%), Continente I (61,06%) e Norte III (60%), seguidos do Leste II (55,78%) e Centro I (55,72%). Chama a atenção o alto índice de interrupções e afastamentos na EJA da RME de Florianópolis, mesmo com políticas complementares como o vale transporte e a alimentação, juntando-se a isso a flexibilização da configuração da oferta como, por exemplo: o ingresso em qualquer dia do ano letivo, a organização curricular com horas presenciais e não presenciais.

Pesquisa realizada por Campos (2003) corrobora esses dados ao identificar que, em muitos casos, embora os jovens e adultos que procuram pela escolarização afirmem a importância do retorno aos estudos, motivos diversos podem influenciar seu afastamento ou infrequência, como, por exemplo: a procura de emprego, horários incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, a falta de material didático, proposta pedagógica inadequada. Santos (2007) chama a atenção para a distância geográfica da escola, o cansaço de quem trabalha o dia todo, a iluminação inadequada, a ausência de lanche, o despreparo dos professores para atuar com a especificidade da EJA e a insegurança sentida pelos estudantes por apresentarem um percurso escolar dificultoso, como fatores que também

provocam a infrequência/afastamento dos estudantes jovens e adultos.

Quando confrontados os índices de interrupções ou afastamentos com os de jovens e adultos certificados, vamos perceber que, dos 1450 estudantes matriculados, foram certificados, em 2009, 443 estudantes, dos quais: 242 mulheres e 201 homens. Se examinarmos, a partir do quesito cor/raça, desse total de estudantes certificados (443), 156 se auto-declararam negros (67 pretos e 89 pardos)¹⁰⁵, representando 35,21%; e 287 brancos, ou seja, 64,78%.

Os depoimentos a seguir explicitam a complexidade de se fixar uma única resposta para o fenômeno da interrupção dos estudos pelos jovens e adultos:

A gente perdeu muito aluno por não conseguir nem explicar o que é a EJA. (Professora L)

O adulto [desiste] pela situação das dificuldades, se ele tem que fazer uma opção pelo trabalho, pela sobrevivência ou pela mudança. E o adolescente por não se adaptar. Nesse sentido, lá na escola quanto aqui ele pode acabar não se adaptando. (Coordenadora Y.)

E o índice de evasão que agente constata ou é pelo trabalho, ou é por uma questão familiar: casou, não pode mais vir; separou não pode mais vir; teve filho não pode mais vir; se o filho é menor de idade ficou sozinho a vizinha denuncia que a mãe está vindo pra escola e ela não pode mais vir; tem problema com gangue porque os rivais estão aqui; se vier corre risco. É uma série de coisas que afastam eles da escola. (Coordenadora Z)

O depoimento da professora K. reflete, em certa medida, os desejos de jovens e adultos em relação ao processo de escolarização. Mais do que adaptação ao modelo escolar que frequentaram anteriormente, eles reconhecem a importância dos saberes escolares tradicionais para suas vidas, quando elogiam as aulas com conteúdos disciplinares.

¹⁰⁵ Fonte: Base de dados do Departamento de Educação Continuada. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 09 de março de 2009

Sabe quando você assiste a uma palestra e sai com uma sensação meio inútil de que não aprendeu nada? Eu sinto que muitos alunos também sentem isso, eles saem da noite como se não tivessem aprendido nada, porque aprender pra eles é uma coisa bem cognitiva mesmo. Eles adoram quando você coloca no quadro, escreve. Eles adoram escrever. Você explica que está tudo ali, eles dizem então: ah aprendemos. Então é uma coisa bem cognitiva mesmo. Eles tiveram uma vivência da escola que foi essa, meramente intelectual. Estão acostumados com o professor vir dar uma aula, eles copiam, tiram dúvidas e vão pra casa. Cada vez que um professor dá uma aula específica de sua área eles adoram. O diário outro dia está lá recheado: adorei a aula do fulano. E quando é pesquisa, eles escrevem assim: - fizemos a pesquisa. É uma coisa bem seca, mas quando é uma aula de matéria, são altos elogios, e a gente sabe disso. (Professora K.)

A não oferta dos saberes escolares tradicionais na EJA pode ser um dos fatores para a infrequência de jovens negros, se consideramos que eles podem estar introjetando ser a EJA uma modalidade de baixa qualidade e sem grandes perspectivas para a sua continuidade nos estudos, na medida em que percebem os saberes escolares como importantes para a continuidade dos estudos.

5.3.1 O ingresso em qualquer tempo

Um aspecto importante a ser destacado é que o ingresso dos estudantes pode acontecer em qualquer dia do ano letivo. Do mesmo modo, a certificação também pode acontecer em qualquer período, desde que cumprida a realização das três pesquisas e a carga horária de 800 horas e/ou o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, este compreendido como toda atividade pedagógica exercida em sala de aula ou outros ambientes, que envolvam a participação de alunos e professores. (FLORIANÓPOLIS, Resolução do CME nº 01, de 17 de dezembro de 2008). A certificação está condicionada também ao processo de avaliação que deve estar em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de

Educação.

De que modo o ingresso a qualquer dia do ano letivo contribui para que os jovens negros tenham seu direito assegurado?

A possibilidade de jovens e adultos ingressarem em qualquer dia letivo do ano pode significar uma compreensão sobre os sujeitos estudantes da EJA, Ou seja, para jovens e adultos negros e das camadas populares, diferentemente dos demais estudantes da educação básica, a centralidade neste momento da vida, é a sobrevivência e não a escola. Nesse caso, o trabalho, os “bicos” ou a procura desses se transforma na principal atividade. Essa abertura para o ingresso de jovens e adultos contribui para que, pelo menos nos tempos e modos de ingresso, a educação possa ser um direito, já que permite que, ao decidir estudar ou ao serem exigidos, os jovens e adultos possam retornar a qualquer dia. Percebe-se aqui uma tentativa de efetivação do discurso da educação como direito, entretanto essa entrada dos estudantes em qualquer dia do ano letivo é um aspecto avaliado pelos profissionais entrevistados como dificultoso e problemático por interferir na organização pedagógica do grupo, do mesmo modo, isso também indica uma certa resistência da tradicional estrutura escolar.

Eu acredito que atrapalha, não é que atrapalhe é que eu sinto que a gente não tem estrutura para isso. É totalmente possível, claro que é na escola ideal, o que não é a escola pública da EJA. (Professora L.)

Sempre entrando aluno é difícil para o professor e difícil pra turma também. Muitos que entraram do meio do ano pra cá ficaram completamente perdidos, ficam sem chão e até entrar no ritmo é complicado. Quem está entrando agora, porque ainda continua entrando aluno é complicadíssimo. Até você explicar como funciona, muitas vezes não dá nem tempo de explicar porque é aquela correria de dois locais e cinco salas, alunos pesquisando, explicar qual a proposta da EJA. Essa entrada deveria ser por ciclo, três vezes ao ano. (Professor J.)

É uma dificuldade que a gente tem para estar

lidando. Isso são coisas que a gente também vai construindo, cada coordenador, cada grupo vai administrando o problema da forma como vai achando conveniente. [...] É uma dificuldade que a gente tem que lidar, a gente vai sempre buscando uma estratégia nova, na realidade para estar colocando esse aluno, inserindo. É um problema que a gente às vezes não tem como responder, a gente sabe que tem que receber. (Coordenadora Y.)

Os depoimentos expõem, com muita precisão, as dificuldades que os profissionais encontram na organização do trabalho pedagógico com a entrada dos estudantes em qualquer período do ano. Eles sabem que precisam receber os estudantes, mas não sabem ao certo como fazer para assegurar a inserção destes em condições adequadas para a sua permanência. Há, inclusive, uma proposta de realizar as matrículas três vezes ao ano em períodos predefinidos. Outro aspecto presente é a ideia de que é preciso uma escola ideal para receber a todos e em qualquer tempo, ou seja, uma escola adequada, com profissionais disponíveis para o período de acolhimento dos estudantes que chegam, uma maior mobilidade no plano de curricular.

Do mesmo modo, outros depoimentos explicitam a concordância com esse procedimento e apontam as condições estruturais de trabalho como dificultadoras do processo.

Uma das bandeiras da EJA é matrícula sempre aberta. Eu acho que tem que ser assim mesmo, porque o adulto é assim. Ele pode decidir em outubro. Se ele vai, não é acolhido, ele desiste de novo, principalmente as mulheres. Então, assim, como a proposta é diferenciada, o trabalho é diferenciado, ele precisa passar por um processo de esclarecimento intenso, porque senão ele vai chegar lá e vai estranhar as diferenças para com o ensino regular e vão embora alegando que não estão aprendendo nada. [...] Então, o acolhimento, a entrada a qualquer tempo acho que tem que ser sim, é bandeira da EJA e eu concordo completamente; tem que ser desde que esse a qualquer tempo, consiga, de tempos em tempos,

organizar grupos que sejam suficientemente esclarecidos do que acontece aqui, de que forma acontece e por que acontece para ele poder entrar sabendo o que ele está fazendo aqui, se não ele não vai ficar. (Professora G.)

O acolhimento¹⁰⁶ sugerido pela Professora G, a busca de estratégias para receber o estudante revela um cuidado com os sujeitos que vêm buscar a escolarização - o sujeito adulto, no caso do relato da Professora G. A preocupação em encontrar saídas para acolhê-los e informá-los sobre como a Educação de Jovens e Adultos funciona, sua política curricular, tempos e espaços parece indicar uma compreensão da educação como direito, embora isso não apareça explicitamente em seus discursos.

Sem dúvida, essa questão da política curricular representa um desafio porque mexe com a tradição dos modelos escolares, projetando uma outra lógica para a configuração do tempo de estudos de jovens e adultos. A EJA se coloca aberta para recebê-los no momento em que eles decidem retornar, exatamente, na expectativa de corresponder as suas necessidades, porém o ingresso torna-se algo complexo, porque a estrutura e as dinâmicas curriculares estão organizadas numa lógica que dificulta a efetivação desse procedimento.

Observando pela perspectiva da oportunidade para a matrícula, identifica-se aí uma aproximação ao princípio do direito de jovens e adultos à educação, o que, contudo, está implicado com outros processos requeridos para a qualidade de inserção nos estudos (a qualquer tempo). Senão, vejamos:

É uma facilidade muito grande, uma oportunidade que a EJA dá para a gente. Tu podes vir a hora que quiseres, se matricula e começa no outro dia. (AP, 15 anos, branca)

Eu vim um dia antes e no outro dia comecei a estudar. Isso é muito bom! (FS, 15 anos, negro)

¹⁰⁶

“O acolhimento da forma como foi pensado é sentar com o aluno, explicar o que é a EJA, como funciona. Colocar todo o trabalho”. (Coordenadora Y.)

O fato de ele entrar a qualquer momento, eu penso que ele deveria ter um acolhimento inicial mais estruturado, mais trabalhado que não está sendo possível, não é por má vontade, eu acredito que nesse caso deveria ter uma articulação melhor para isso, para receber esse aluno, acolher. (Professor U.)

A organização da oferta da EJA sob o princípio do direito à educação implica a articulação de processos administrativos e político-pedagógicos que desafiem a tradição escolar, que prima pela homogeneização dos sujeitos ao mesmo tempo, espaço e processos de aprendizagem. Por outro lado, desafia a consolidação da igualdade de todos no acesso à EJA. No caso dos jovens negros, em específico, se as pesquisas têm informado que esses apresentam trajetórias escolares mais acidentadas e que isso os faz engrossar os indicadores de defasagem idade-série e as matrículas em programas de correção de fluxo, bem como na própria EJA, por certo, a possibilidade de ingresso em qualquer dia do ano remete a uma maior oportunidade.

5.3.2. A estrutura física e as condições de uso do prédio escolar

O destaque que fazemos à estrutura física e às condições de uso do espaço dos Núcleos deve-se ao entendimento de que esses constituem juntamente com os itens anteriores, aspectos que tanto podem contribuir com as possibilidades da EJA como direito, como podem dificultar e até impedir o acesso de jovens e adultos a esse bem público.

Com exceção de um Núcleo que funciona no centro da cidade, tem prédio próprio e atende no período matutino, vespertino e noturno, os demais funcionam em unidades escolares da Rede Municipal, com o horário de funcionamento concentrado no período noturno.

O Núcleo do Centro funciona num prédio público de dois pisos, onde também está sediado o Centro de Formação Continuada da Rede Municipal. Essa unidade de EJA está situada em área residencial de classe média e já recebeu solicitação de mudança de endereço por

parte dos vizinhos residentes, que se sentiam ameaçados pela presença¹⁰⁷, do público, principalmente dos jovens negros, que têm sua representação no imaginário social como violentos, drogados, marginais.

Esse local que a gente está hoje não é adequado, as paredes são divisórias de papelão, de eucatex e não permitem o isolamento das turmas e das atividades nas salas, então existe uma interferência muito grande, não existe um espaço pra descontração dos jovens, um pátio, uma quadra, onde eles possam ter atividades físicas. A gente tem problemas de funcionamento com nossa sala informatizada. Estruturalmente eu vejo assim, não há um ambiente adequado para as atividades do Núcleo. (Coordenador O.)

Nossos alunos são a maioria adolescente, precisam de mais espaço de recreação, eles dão socos nas paredes, dão voadeira nessas paredes. O espaço é muito restrito. Eles precisam de céu aberto, terra, chão, ar e, principalmente, de um educador de educação física, que nós não temos, para poderem extravasar e energia corporal, física. (Professora H.)

Por ser o único a estar em funcionamento no período matutino, esse Núcleo é orientado a receber os jovens que se encontram na faixa etária entre 15 e 17 anos. Já a matrícula no período noturno para essa faixa etária está prevista que aconteça apenas “mediante comprovação de emprego por firma ou pessoa contratante” (FLORIANÓPOLIS, Portaria nº 116/2007, Art 1º §2º). Isso, contudo, não significa que os demais Núcleos não tenham forte presença de estudantes entre 15 e 17 anos no período noturno. Não se observou nenhuma dificuldade na apresentação da comprovação de emprego, exigida para matrícula. Em muitos casos, a declaração ou o comprovante é escrita “à mão”, pelo empregador.

A ocupação dos espaços das escolas apresenta algumas

¹⁰⁷

Diário de campo, 10/09/2009.

dificuldades para o desenvolvimento das atividades, mas a maior dificuldade está relacionada aos impedimentos de acesso diversos de estudantes e profissionais da EJA a grande parte dos espaços das unidades escolares, como informam os relatos abaixo:

A estrutura não é adequada. Não existe um empenho da escola e da secretaria em que a EJA seja uma extensão da escola. A EJA é um apêndice da escola. É o patinho feio. Na maioria das vezes a gente não tem acesso a grande parte dos espaços, aos armários, aos materiais, esse acesso não existe. Todo dia é uma briga pra você conseguir uma chave de armário, uma chave de porta, justificar, se você usou a sala informatizada e aconteceu alguma coisa, pode não ter sido a gente, mas a gente tem que justificar, porque a gente usou de noite. Existem muitas cobranças que eu acho que não deveria existir porque a gente é funcionário público, a escola é um lugar público e para o atendimento da EJA ela não é tida como. A impressão que eu tenho é que as pessoas do diurno se adonam desse espaço, se apoderam e a gente deixa de fazer parte. [...] O caso da biblioteca, por exemplo, sempre fechada. Ou quando te dizem que não pode usar porque estragou e nem sempre é assim, ou foi isso mesmo que aconteceu. E aí, você lida com pesquisa, é claro que não é só em livro e computador que você faz pesquisa, mas num espaço acadêmico, num espaço escolar o lugares que você tem são a biblioteca e a sala informatizada. (Coordenadora Z.)

Esse depoimento expõe as interdições no acesso aos espaços, mobiliários e equipamentos de informática, geradas pelos profissionais do ensino fundamental diurno e vão dizendo das (in)compreensões que os profissionais do diurno têm sobre os jovens e adultos da EJA também como sobre a modalidade em foco. Essas ações, que tem dificultado a utilização de espaços e equipamentos nos Núcleos, parecem ser recorrentes, haja vista a deliberação do Conselho Municipal de Educação, estabelecendo o que segue: “Quando o Curso de Educação de Jovens e Adultos for desenvolvido em Unidade Educativa, mantida

pelo Poder Público Municipal, alunos, professores e coordenação poderão acessar e utilizar todos os espaços e recursos existentes na Unidade” (FLORIANÓPOLIS, 2007)¹⁰⁸

Outro aspecto destacado é o fato de não haver uma estrutura de recursos humanos como existe no ensino fundamental da escola considerada “regular”: “Uma unidade educativa tem um diretor, uma secretária e uma outra equipe por trás, e a gente não. A gente tem a gente com a gente e os professores em sala e vamos adiante”. (Coordenadora Z.)

Outras questões estruturais são destacadas pelo Professor U:

A quadra esportiva, não tem possibilidade de uso, o auditório é uma sala de aula, você precisaria de um auditório adequado, um palco para teatro, uma aparelhagem de som, tudo o que facilitasse. A própria sala de informática, ela apresenta uns programas de Linux, que é um software educacional que a gente tem que valorizar de certa forma é um software livre e tem a questão da concorrência, do monopólio, você tem que ver essas questões, mas ele apresenta dificuldades, é lento, você não domina bem ele, então você faz uma coisa em casa, traz para cá e de vez em quando não passa, baixar algum programa aqui é demorado e o próprio conhecimento que a gente tem desse programa. Algumas dificuldades se apresentam. (Professor U)

Nesse âmbito, a ausência de iluminação na quadra esportiva, impossibilitando seu uso pelos estudantes da EJA; a improvisação do auditório em uma sala de aula; e a inexistência de um equipamento de som afetam a organização didático-pedagógica dos professores e estudantes, além de interferir na proposta curricular. E mais, a falta de preparo para lidar com os programas de software livre aparece como uma dificuldade a também como uma relação desigual na EJA, haja vista que para o ensino fundamental diurno tem sido

¹⁰⁸

Art. 18 da Resolução nº 01, de 17 de dezembro de 2007, do Conselho Municipal de Educação

disponibilizada formação específica e um técnico exclusivo para a sala informatizada.

O coordenador W explicita, em seu relato, a sua percepção de como são vistos os estudantes e profissionais da EJA:

O povo da noite é uma tribo que habita os Núcleos de Florianópolis. – O que é isso? – Ah, foi o povo da noite. – Quem quebrou isso? – Foi o povo da noite. [...] Alguns diretores têm uma concepção administrativa e de zeladoria, então, eles são zeladores do patrimônio e aí tudo o que toca no patrimônio é mais importante que o ser humano. – Porque eu cuido disso! – Eu zelo! É o tal do zelo no sentindo do zelador mesmo: - Olha, eles estão rasgando a minha cadeira! Imagina um local em que tem 800 pessoas usando durante o dia e mais 60 pessoas usando durante a noite. É óbvio que as coisas não são perenes, então precisam de reparos constantemente, mas, a questão educativa tem que ser trabalhada em conjunto. (Coordenador W.) (grifos nossos)

O relato anterior evidencia que a concepção dos profissionais do ensino fundamental (que não atuam na EJA) sobre os jovens e adultos da EJA está ainda muito distante da educação, como direito preconizado pela Carta Magna de 1988 e por outros instrumentos legais, base da política educacional brasileira. As interdições do espaço público por gestores do período diurno corroboram, em grande medida, para impedir que jovens e adultos acessem à educação como direito. Assim, os jovens e adultos, estigmatizados como “o povo da noite”, vão sendo tratados e identificados como seres desconhecidos, assustadores, depredadores do patrimônio, violentos e não dignos de direitos. Além de indicar o que os profissionais da escola pensam sobre o público da EJA, o relato evidencia também a concepção que os referidos profissionais têm sobre a modalidade educativa, cuja compreensão denota que esse não é o público que a instituição escolar deseja.

O paradoxal é que essa concepção está presente também naquelas escolas que “convencem” o estudante jovem a ir para a EJA, o que mostra que, para a instituição escolar, a permanência desse jovem é

inadequada. O sujeito-aluno da EJA, em especial os jovens negros, reúnem as caracterizações e adjetivações como, por exemplo: “com defasagem idade-série”, “de periferia”, “excluídos”, “expulsos”, “com experiência escolar negativa ou de reprovação”, “com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de socialização”, “de uma classe desfavorecida” e “com desestruturação familiar”. Tais entendimentos colocará esses jovens, em determinados momentos, na condição de “problemas da EJA”, ou seja, a reprodução do que já vivenciaram como estudantes na escola “regular” também está presente na EJA.

Quando o assunto é o desenvolvimento curricular, na perspectiva do ensino pela pesquisa, é preciso observar que as bibliotecas existentes nos Núcleos apresentam poucas fontes para que os estudantes da EJA desenvolvam suas intenções de pesquisa, considerando que grande parte do acervo das bibliotecas privilegia os estudantes crianças. Este fato acaba por definir, em certa medida, as fontes virtuais como predominantes nas consultas feitas por estudantes e profissionais.

A biblioteca do R... é lindíssima, maravilhosa, novinha, mas tem pouca coisa, ou seja, não existem materiais suficientes. Geralmente os professores trazem material de casa. A gente vive uma busca constante de materiais pra eles. Cada um leva o que pode, como pode, a gente troca, “xeroca”, imprime, a gente passa endereço. Geralmente os professores fazem isso. Fazem a pesquisa fora da escola para que, na escola, possam ajudar os alunos. (Coordenadora Z.)

As lógicas desenvolvidas pelos profissionais, em suas análises sobre a estrutura física onde se desenvolve a EJA, levam ao entendimento de que, se a estrutura estiver resolvida, isto é, conforme as suas expectativas e necessidades, a EJA estará com uma melhor qualidade e, conseqüentemente, atingirá suas finalidades.

5.3.3. O transporte escolar e a merenda como políticas complementares para possibilitar o direito à educação

A partir de 16 de junho de 2009, o direito ao transporte e à alimentação escolar para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos

de todo o Brasil está garantido¹⁰⁹. A EJA da RME de Florianópolis, desde 2007, tem possibilitado aos estudantes o direito ao transporte escolar gratuito. O benefício é concedido àquele que esteja regularmente matriculado, resida a 2 quilômetros do estabelecimento de ensino e cuja renda familiar não exceda a R\$ 1.140,00 (mil cento e quarenta reais) para famílias com até três pessoas e R\$ 1.520,00 (mil quinhentos e vinte reais) para famílias com mais integrantes. É observado, também, que o estudante tenha uma frequência mensal, mínima, de 75% (FLORIANÓPOLIS, Portaria nº 058/07).

Mas, como os profissionais avaliam esse benefício?

Eu concordo, porque muitas pessoas não têm condições de pagar. Agora é um pouco burocrático, rigoroso. O que acontece com os alunos, tem gente que se matricula, pega o passe e vem duas vezes na semana. Eles mesmos dizem que se matriculam para ganhar o passe. Mas a prefeitura já está construindo a estratégia pra cortar isso. (Professora K.)

Por um lado você precisa ter isso como atrativo para que eles possam estar aqui, ocupando esse espaço que é público. Mas a ideia que eu tenho é que eles ficam mal acostumados a terem tudo de graça, gratuito, parece que eles não precisam batalhar muito pelas coisas. Eu posso estar errada. Eu acho que precisa ter, o setor público precisa oferecer essas possibilidades de acesso à educação. Se eu peço pra eles comprarem dicionário de inglês: - Imagina, eu não! - Tem que me dar um dicionário de inglês. Eu fico pensando que a gente também tem que lutar um pouquinho pela gente, a gente também tem que fazer um esforço, porque eles compram um celular, eles compram um videogame, eles dão jeito de arrumar dinheiro, a roupa cara, o tênis caro, mesmo sendo pobres. Podem ganhar 300 pila ou 400 pila, por mês, mas eles compram o tênis que eles querem. (Professora H.)

109

Lei de Conversão nº 8/2009.

A regra que tem de transporte escolar não se encaixa muito bem, para os jovens. Ela exige mínimo de 75% de frequência, é uma realidade de ensino regular, deveria ser mais adequada, mais flexível aqui. (Professor U)

No primeiro depoimento, a professora afirma concordar com o benefício, e aponta uma contradição ao dizer que é um procedimento burocrático e rigoroso ao mesmo tempo em que estudantes burlam se matriculando para tirar proveito do vale transporte. Mas, se é tão burocrático assim, como é possível burlar sua utilização?

O segundo depoimento indica que, no entendimento da professora, o transporte escolar é um atrativo para que possam ocupar o que é público. E, acredita, ainda, a professora, “que eles ficam mal acostumados a terem tudo de graça, gratuito, parece que eles não precisam batalhar muito pelas coisas”, combinando a ideia de incentivo com uma moral ideal. Em seguida, ela admite que possa estar errada e afirma que “o setor público precisa oferecer essas possibilidades de acesso à educação”. Por fim, relata, inconformada, o fato de os estudantes pobres se negarem a comprar o dicionário de Inglês, mas adquirirem celular, videogame, tênis e roupas caras. Percebe-se uma ausência de compreensão da educação como dever do Estado e como direito dos cidadãos. O Estado brasileiro é o principal responsável, pelas desigualdades socioeconômicas e raciais, como já demonstrado no capítulo 1, pela omissão na distribuição de renda, pelo descaso com políticas públicas com qualidade social para toda a população; pela não disponibilização de equipamentos públicos; pelo descaso com a democratização da educação com acesso e permanência. E, por último, parece incompreensível para professora que as subjetividades e sonhos vendidos pelo capitalismo afetem a todos, inclusive os empobrecidos.

Já o Professor U entende que, para os estudantes da EJA, não pode ser utilizado o mesmo critério dos 75% de frequência, observado no dito ensino regular, considerando que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos apresentam altos índices de infrequência.

Mas, quando perguntado aos jovens sobre como veem o benefício do vale transporte, o entendimento foi outro: - é importante para incentivar e facilitar a frequência na EJA; é obrigação do prefeito, porque é direito dos jovens estudantes.

É uma coisa legal e incentiva bastante porque tem gente que mora longe e precisa de ônibus para vir. (AS, estudante, 18 anos, negra)

É uma ajuda legal e acho também que é uma obrigação do prefeito. É uma obrigação porque, pelo amor de Deus, eles têm que fazer alguma coisa para ajudar a juventude. É o papel dele, se ele entrou para ser candidato voltado para o povo, tem mais que ajudar o povo, porque ele está lá em cima por causa do povo. (JP, estudante, 18 anos, negro)

Observa-se, nessas falas, um distanciamento da leitura que os professores fazem de um direito-benefício importante, como é o transporte escolar, para que os estudantes possam frequentar a EJA. Esse distanciamento pode significar também um desconhecimento sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. E assim, não se pode ignorar que o vale transporte pode estar sendo utilizado para outros fins, como ir procurar emprego, passear no centro ou emprestar ao pai, como ouvi de alguns jovens, o que também é compreensível, pelas condições financeiras de parte significativa dos estudantes. Mas, este é um cenário social com o qual se deve aprender no contexto da EJA.

Alimentação escolar, que atenda aos requisitos de segurança alimentar e nutricional adequada às necessidades dos jovens e adultos, tem sido uma demanda dos Fóruns de EJA ao poder público. A merenda escolar é assegurada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE e “consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar”¹¹⁰. No caso da RME, os estudantes da EJA recebem a merenda ou a alimentação escolar desde o ano de 2005, consistindo em biscoitos e sucos em caixas. A merenda ofertada pela RME é adquirida com orçamento da própria prefeitura, devendo se modificar a partir de 2010, com a oferta desse direito, juntamente com o transporte escolar, aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de todo o Brasil.

Os profissionais e estudantes são unânimes em comentar

¹¹⁰ Disponível em www.fnde.gov.br

sobre a qualidade do lanche que recebem, entretanto, observamos que, mesmo essa merenda “fraca”, é esperada pelos jovens e adultos, que se enfileiram para recebê-la no horário do intervalo.

A merenda é muito fraca. Um suquinho e bolachas. É muito fraco. Deveria ter uma merenda igual a do dia. Tem tantos trabalhadores, tantos alunos que vêm, do trabalho direto e tem que comer essa bolachinha aí. (Professora K.)

E a alimentação com certeza deveria ser outra alimentação, suquinho e bolacha, só isso não corresponde, acho que uma base de frutas e suco, uma comida como vem para os outros estudantes, uma alimentação mais saudável, está muito industrializado. (Professor U.)

A minha turma está falando para falar para o governo mandar frango para fazer uma canja para nós. A gente não vem para a escola por causa do lanche, mas já que estamos aqui e eles dão, deveriam dar uma coisa melhor, o que eles dão não é tão bom assim. (AS, 18 anos, negra)

Nenhum dos professores ou estudantes entrevistados questionou a necessidade da merenda, mas todos protestaram sobre o seu valor nutricional, principalmente pela inadequação ao público jovem e adulto. A estudante AS destaca o fato de não virem à escola pelo lanche que recebem, mas, se há esse direito, que seja concedido com qualidade adequada a uma alimentação efetiva.

Os aspectos abordados neste capítulo são fundamentais quando concebemos a educação como direito para jovens e adultos. Do mesmo modo, é perceptível, na política em foco, o tensionamento com as iniciativas para a superação da ótica de educação compensatória. Nesse sentido, vale lembrar que as condições da oferta, aqui destacadas, possibilitam que se identifique a Educação de Jovens e Adultos como uma política pública, cujas potencialidades apontam para a necessidade de articulação entre políticas de “reconhecimento” e políticas de “redistribuição”.

6. OS PROFISSIONAIS DA EJA DA RME DE FLORIANÓPOLIS: DO INGRESSO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

“A sensação que eu tenho a cada ano, e é o quarto que estou na coordenação, é que a gente está sempre começando”.

(Coordenadora Z.)

A diversidade tem sido uma forte característica da Educação de Jovens e Adultos, se considerarmos o público, as políticas, as propostas curriculares, a flexibilidade dos tempos e espaços, entre outros. Isso impõe grande complexidade, fazendo emergir a necessidade de se discutir a especificidade da docência para essa modalidade, implicando colocar em pauta, quem são os professores e professoras que atuam na EJA, como ingressam nessa modalidade educativa e que processos formativos vivenciam.

6.1. QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DA EJA?

Apresentamos a seguir dados acerca da composição do quadro de pessoal que atendiam a EJA de Florianópolis, em 2009, para, a seguida, discutir aspectos que interessam a esta pesquisa. Em 2009, eram 146 (cento e quarenta e seis) profissionais atuando na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, considerando, professores/as, coordenadores/as, auxiliares de coordenação e equipe do Departamento de Educação Continuada. Desse conjunto, 13 (treze) eram efetivos/as por concurso público. Do total de 102 (cento e dois) professores, 73 (setenta e três) eram mulheres e 29 (vinte e nove) eram homens. Quanto à faixa etária, percebe-se o predomínio de professores/as até 40 (quarenta) anos: eram 35 professores/as entre 23 e 30 anos; 33, entre 31 e 40 anos; 19, entre 41 e 50 anos e 12 acima de 50 anos. No quesito cor, 86 declararam-se brancos, 11 negros (9 pardos e 2

pretos) e 5 mulheres não apresentaram essa informação. Quanto à formação: 1 possuía pós-graduação em nível de doutorado; 17, em nível de mestrado e 23, em nível de especialização; 57 possuíam graduação/licenciatura completa, e 4 graduação incompleta.

Ainda que nenhum/a deles/as tenha habilitação em EJA, as informações acima indicam a existência de um quadro docente academicamente qualificado, se considerarmos que a Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi uma modalidade educativa reconhecida para requerer profissionais com maior formação. Ou seja, 96.07% dos/as profissionais que atuavam na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis possuíam graduação completa, superando os dados nacionais de 75%, divulgados pelo Censo Escolar de 2006. Outrossim, em 2009 encontramos núcleos de ensino da EJA que variavam entre 75% (setenta e cinco) e 100% (cem) de professores/as que não haviam ainda atuado nessa modalidade de ensino e que eram contratados como substitutos, caracterizando-se como trabalhadores temporários. O reduzidíssimo número de profissionais efetivos e que gera a alta rotatividade destes na EJA, indica que a modalidade continua sendo vista como um programa passageiro e que, portanto, não demanda continuidade.

Em âmbito nacional, são 175 mil profissionais que atuam na EJA nos sistemas municipais e estaduais, e a grande maioria não apresenta formação inicial específica para essa modalidade de ensino. Sua formação acontece após seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos e é realizada em serviço, pela rede de ensino. Essa realidade foi constatada já em 1994:

Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 15)

Segundo dados do INEP, até o ano de 2006, do total de 1698 cursos de Pedagogia, existentes no país, apenas 27 ofertavam a

habilitação em Educação de Jovens e Adultos¹¹¹. Essa realidade mostra que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos continua sendo negligenciada pelas instituições de ensino superior, mesmo com o avanço nas discussões realizadas por diferentes instâncias da sociedade civil em diálogo com o poder público, a exemplo dos Fóruns de EJA. O Relatório do ENEJA (2009) reforça esse entendimento:

A EJA ainda não é uma prioridade para os cursos de formação de professores, sendo mantida na marginalidade dentro das universidades, o que demonstra a inexistência do reconhecimento dessa modalidade por essas instituições. Propõe-se que seja ofertada uma disciplina de EJA, de caráter obrigatório, nos cursos de formação de professores (pedagogia e licenciaturas).

Além das questões de ordem político-pedagógica, a ausência de formação inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos interfere, potencialmente, também na forma de contratação dos profissionais e, conseqüentemente, na valorização desses, como acontece na RME de Florianópolis, por exemplo.

Os relatos dos profissionais por nós entrevistados informam que o reduzido número de efetivos tem comprometido o trabalho na EJA.

Eu acredito que se a gente tivesse um corpo efetivo na EJA, o trabalho seria muito melhor. A sensação que eu tenho a cada ano e, é o quarto que estou na coordenação, é que a gente está sempre começando porque são 70 a 80% professores sempre novos anualmente. Então, a gente não avança muito, quase nada eu diria. Até que as pessoas tomem pé da proposta, que é tudo diferente daquilo que a pessoa já viu na formação ou estudou, já é final de ano. Quando começa engrenar é final de ano e no próximo ano você não sabe se ele volta. Eu acho muito complicado lidar

¹¹¹ Nas novas diretrizes para o curso de pedagogia não estão previstas habilitações, desse modo, a EJA pode ser contemplada como disciplina ou tema transversal no currículo.

com isso. (Coordenadora Z.)

O que a Coordenadora Z. chama de “sensação de estar sempre começando” tem sido uma realidade para coordenadores e professores. Os avanços em relação à prática educativa dos professores/as com os jovens e adultos passam a ser percebidos muito próximo do final do ano letivo.

Têm núcleos que têm só substitutos, até o coordenador é substituto. Você pode dizer que eles têm compromisso, sim, mas não é essa a questão. E o vínculo? Nós vamos ter o quê? Como é que tu constróis a proposta? Nós discutimos e não foi aberto vagas para concurso da EJA e agora, na remoção, nós vamos conseguir acrescentar duas vagas para cada área. Quem é que se remove? A remoção só dá possibilidade para quem já está na rede, já é efetivo como eu, há vinte e poucos anos. São os que têm mais chances de conseguir a vaga. Então eu digo o seguinte, se era para ser aberto, era para ser aberto para concurso mesmo, para a pessoa saber que estava fazendo um concurso para Educação de Jovens e Adultos, ter uma postura e fazer uma opção na vida e dizer que quer atuar nisso. Nós não temos isso porque primeiro vai para a remoção de vaga e talvez nem sempre os mais interessados conseguem as vagas porque o critério é outro, o critério é tempo de serviço e formação. Então isso, para mim, não fecha. (Coordenador Q.)

Os depoimentos dos coordenadores reforçam o que foi possível perceber nos Núcleos pesquisados. Não há concurso público para a EJA, mas há concurso de remoção desde 2008, além de que, a experiência de atuação nessa modalidade de ensino não tem sido considerada como critério, o que vem sendo questionado por alguns profissionais, como no relato anterior. O concurso de remoção parece ser uma estratégia da equipe gestora para ampliar o número de professores efetivos. Será que esse procedimento tem apresentado melhoria na qualidade da EJA? Ainda não há avaliações sistematizadas na RME a respeito, apenas algumas percepções de que, se os profissionais fossem efetivos, as relações com a escola diurna passariam a ser outras, ou que

essa relação possibilita o aprimoramento e a manutenção da proposta curricular.

A ausência de concurso público para profissionais da EJA sugere uma concepção de provisoriedade sobre esta modalidade de ensino. Tal concepção destoa do conjunto das discussões atuais sobre a Educação de Jovens e Adultos e vai justificando, ainda que não afirmado publicamente, o tratamento desigual que lhe é dispensado pelo poder público, no contexto do sistema educacional. O que se observa é que a EJA, na hierarquia do sistema educacional brasileiro, apresenta-se em desvantagem em relação aos demais níveis e modalidades.

A constituição de equipes permanentes de educadores nas redes de ensino foi um dos principais desafios indicados tanto pelo I quanto pelo II Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, realizados em 2006 e 2007, respectivamente:

A existência, por si só, dos educadores que atuam na EJA não é suficiente. Há de se constituir um coletivo de educadores de jovens e adultos permanente/orgânico, buscando a efetividade desse profissional na rede, substituindo educadores com contratos temporários. É necessário repensar critérios de remoção desses profissionais (remanejamento/distribuição de aulas), tomando por referência a formação e a experiência em EJA, enfrentando inclusive as questões corporativas que têm dificultado a compreensão da especificidade do trabalho dos educadores de jovens e adultos. Por fim, os gestores de sistemas destacam a necessidade de valorização dos educadores da EJA, inclusive com salário equiparado às demais modalidades. (Documento da Plenária Final do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2008)

Ao argumentar em favor da implantação de coletivos de educadores orgânicos à Educação de Jovens e Adultos, o que se está propondo é constituição de uma cultura da docência nessa modalidade, criando o que Sacristán (1998) nomeia de “subsistema técnico-pedagógico”, composto por: formadores, especialistas e pesquisadores

em diversos temas de educação. Estes, “criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo”

6.2. A CONTRATAÇÃO E A SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EJA

Abordaremos a seguir dois aspectos que têm sido objeto de discussões nos Fóruns de EJA e que são importantes para se compreender a configuração de uma política de oferta da modalidade educativa em foco.

Os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, a exemplo de muitos municípios brasileiros, são substitutos e contratados anualmente por meio de processo seletivo. Em toda a sua história, realizou uma única vez concurso público para a EJA, no ano de 1994, na gestão da Frente Popular.

Em 2007, teve início o processo de seleção específica para a EJA. Neste, a equipe do Departamento de Educação Continuada – DEC foi responsável por indicar a bibliografia, e apresentar a ementa e o conteúdo programático solicitado no exame.

O Edital nº 003/2009¹¹², que normatizou o processo seletivo para contratação de professores substitutos (EJA) na RME exigia que o profissional fosse graduado ou estudante da 5ª fase de licenciatura; para alfabetizador/as era necessário ter formação no ensino médio em magistério, com habilitação em séries/anos iniciais do ensino fundamental, ou, ser graduado do curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação em séries/anos iniciais do ensino fundamental; ou normal superior, com habilitação em séries/anos iniciais do ensino fundamental. Não integrava o perfil desejado dos profissionais a experiência e, ou formação em Educação de Jovens e Adultos.

O processo seletivo consistiu em duas etapas: prova escrita com questões objetivas de proposições múltiplas (tipo somatório); e,

¹¹²

O Edital do processo seletivo para contratação de professores substitutos pode sofrer alterações a cada ano.

prova de títulos de pós-graduação de caráter classificatório. As questões da prova escrita versaram sobre conhecimentos gerais de temas relacionados à Educação e os conhecimentos específicos sobre temas relacionados ao cargo, área ou disciplina¹¹³ para a qual o candidato se inscreveu, embora, a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos não esteja organizada por área de ensino ou disciplina. Aos candidatos a professores de alfabetização, além dos conhecimentos antes descritos, era exigido ainda: “O ensino e a aprendizagem da leitura e, gêneros discursivos”. A prova escrita tinha como referência os seguintes conteúdos:

As identidades que configuram o sujeito da Educação de Jovens e Adultos; O conhecimento na perspectiva do pensamento complexo; História da Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Legislação da Educação de Jovens e Adultos; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Política nacional, estadual e municipal do Idoso; Pesquisa como princípio educativo; O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos; Avaliação na perspectiva processual, Letramento e Alfabetização de Adultos. (FLORIANÓPOLIS, EDITAL, 03/2009)

Embora para pontuação no processo seletivo não fosse computado o tempo de experiências de docência na EJA, observa-se que a maioria dos conhecimentos exigidos dos professores correspondia às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, demonstrando uma tentativa de focalização da área: os aspectos legais da EJA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Legislação da Educação de Jovens e Adultos; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); os que se referem à especificidade da prática docente nessa modalidade de ensino (As identidades que configuram o sujeito da Educação de Jovens e Adultos; O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos; Letramento e Alfabetização de Adultos); e aqueles que podem subsidiar a ação docente independente do nível ou

113

Artes Cênicas, Música, Ciências, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português.

modalidade de ensino (O conhecimento na perspectiva do pensamento complexo; Avaliação na perspectiva processual; Pesquisa como princípio educativo). Contudo, os conhecimentos exigidos pelo edital, na maioria das vezes não compõem o currículo dos cursos de formação inicial. A ausência desses conteúdos nos currículos da formação inicial tem comprometido a ação docente? Em que medida esses conhecimentos fazem parte dos percursos formativos dos professores em serviço?

De acordo com o Edital, os candidatos aprovados no processo seletivo terão como atribuições:

conhecer as peculiaridades do perfil do sujeito que procura a EJA; trabalhar com a pesquisa como princípio educativo; atuar como orientador/a; reconhecer-se como professor/a pesquisador/a; ter disponibilidade para atuar em todos os dias da semana com os alunos; participar dos encontros de planejamento coletivo; divulgar e realizar as matrículas dos estudantes, bem como atuar junto a coordenação no que se fizer necessário ao bom andamento das ações educativas e administrativas do núcleo. (IDEM)

Juntamente com as atribuições de ordem organizativa e didática encontra-se a exigência de conhecimentos específicos sobre os sujeitos que frequentam a EJA: quem são os jovens e adultos que procuram a EJA? Isso significa conhecer suas trajetórias de desigualdades, não somente educacionais, mas também sócio-étnico-raciais, de gênero, geração, territoriais etc.

Para cumprir com as atribuições antes definidas, o/a professor alfabetizador/a receberá um salário de R\$ 800,62 (oitocentos reais e sessenta e dois centavos) para uma carga horária de 20 horas-aulas semanais; os demais professores receberão R\$ 943,59 (novecentos e quarenta e três reais e cinquenta e nove centavos) para uma carga horária de 30 horas-aulas semanais; e, os coordenadores, receberão R\$ 1.258,11 (mil duzentos e cinquenta e oito reais e onze centavos) por 40 horas-aulas semanais. A esses valores serão acrescentados o auxílio lanche, no valor de R\$ 9,52 (nove reais e cinquenta e dois centavos) por dia de efetivo trabalho para a carga horária semanal de trinta horas-aulas

e, para a carga horária semanal de 40 horas, o benefício de auxílio alimentação será no valor de R\$ 11,64 (onze reais e sessenta e quatro centavos) por dia de efetivo trabalho. O vale transporte será concedido ao servidor que residir a uma distância superior a 1.500 (mil e quinhentos) metros do local de trabalho e será custeado integralmente pelo Município, quando o vencimento for de até R\$ 1.433,04 (mil quatrocentos e trinta e três reais e quatro centavos) (idem).

Aliada à forma de contratação, a condição salarial dos professores também explicita a condição desigual do trabalho dos profissionais da EJA da RME.

Nenhum dos coordenadores recebe nada. Não recebe nenhuma forma de gratificação, não recebe nada. Muitas vezes a gente tem que tirar dinheiro do nosso bolso, como tirar uma cópia de uma chave, precisa fazer isso, não dá para gente estar contando, às vezes precisa. Então, essa é uma dificuldade. Um diretor de escola, que é da mesma forma que nós, é um profissional que teria quase que a mesma função e na realidade eles recebem uma gratificação e no nosso caso é como se a gente não existisse. (Coordenadora Y.)

Nas sextas-feiras se exige que o Núcleo funcione só que o professores não são pagos para isso, os professores têm 30 horas e ele não trabalha na sexta-feira. Não se é pago para isso, e nós já recebemos tão pouco, tão pouco mesmo, visto que a maioria é ACT [substituto] e não tem direito nenhum. Nós não temos direito há 40 horas na EJA, quando o efetivo tem. Nós não temos uma série de direitos, então a gente ganha muito pouco, o trabalho é exausto, muito exausto mesmo, principalmente por serem dois espaços. É o primeiro ano que eu trabalho em dois espaços e eu vi o quanto é exaustivo. (Professora W)

Tanto a Professora W como a Coordenadora Y expõem não somente as desvantagens econômicas das funções que desempenham, mas também a falta de prestígio ou a desqualificação da Educação de Jovens e Adultos como modalidade, na estrutura organizativa da RME

de Florianópolis, muito embora os professores substitutos não estejam somente nesse âmbito da oferta.

O questionamento da coordenadora, pelo fato de ter atribuições semelhantes às de diretor de escola e a restrição nos direitos trabalhistas aos profissionais, remete a elementos que vão contribuir com a precarização do trabalho. Essas questões interferem também na relação entre a escola diurna e a EJA (como veremos adiante), nas relações entre os professores efetivos e substitutos, na organização sindical dos trabalhadores, entre outros aspectos.

A precarização do trabalho dos profissionais afeta, igualmente, a EJA como modalidade educativa, pois, sua organização pedagógica fica fragilizada a cada ano e dificulta a consolidação do projeto político-pedagógico que tem a intenção de ser diferenciado.

Alves (1998) e Miguel (1996), em seus estudos sobre o tipo de contratação dos professores e o trabalho pedagógico em Florianópolis e Santa Catarina, respectivamente, indicam que a existência do professor temporário ou substituto se constitui pela ausência de uma política educacional comprometida e com qualidade social. A forma como vem sendo feita a contratação dos profissionais para a EJA traz prejuízos tanto para as relações de trabalho como para a construção e continuidade de projetos pedagógicos pela alta rotatividade do grupo (Fiod, 2005; Miguel, 1996; Alves, 1998).

Para o Professor J, a necessidade de arranjar um emprego, em Florianópolis, o trouxe para a EJA.

Eu vim pra Floripa em 2008, estava sem emprego e vi o concurso da prefeitura. Tinha vagas para o ensino de ciências no ensino regular e EJA. Como eu não sabia do que se tratava, qual a proposta da EJA eu fiz a seleção para os dois e passei nos dois e na escolha de vagas fui um dos primeiros (Professor J.)

Para a Professora L., a possibilidade de ampliar a carga horária no período noturno e, ainda, em unidade escolar próxima a sua residência foi o seu principal motivo.

Foi em 2001. A gente se inscrevia para as vagas e

tinha lá Educação de Jovens e Adultos à noite. Eu não sabia de nada, absolutamente de nada. Vou arriscar pra saber o que é isso. Como era próximo da minha casa, eu arrisquei. (Professora K.)

Os depoimentos evidenciam fatores que mobilizam os professores/as a ingressarem nessa modalidade, quais sejam: a necessidade de um emprego, a proximidade do local de residência, o descontentamento com o ensino chamado “regular” e, até, o desejo de realizar um trabalho diferenciado.

As afirmações expõem o distanciamento de reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos. Esse dado resulta da combinação de elementos: de um lado revela que os cursos da formação inicial, nos currículos de grande parte das licenciaturas, não têm contemplado as especificidades do fazer docente na EJA, de outro que não há modo algum de prévia organização para a inserção na EJA, mesmo na rede de ensino. Isso indica que tanto o Professor J., quanto a Professora K., a exemplo de muitos outros, passaram a ter contato com as concepções, teorias e práticas de EJA quando já estavam atuando nessa modalidade. Essa situação autoriza a interrogar-se se a formação continuada em serviço, em certa medida, não assume a função compensatória de suprir a defasagem de conhecimentos sobre a EJA, que deveria ser, prioritariamente, de competência da formação inicial. Paradoxalmente, a formação continuada em serviço tem se constituído numa alternativa importante, para as redes de ensino diante dessa lacuna.

Não estamos, com isso, defendendo a ideia de que é preciso uma determinada preparação primeiro, para que os professores atuem depois, o que vemos é uma concepção abstrata acerca do que constitui a formação docente, na qual há etapas lineares de construção do pensamento pedagógico docente. Nosso intento é chamar a atenção para a necessária aproximação entre os centros de educação e as redes de ensino na (re)formulação dos currículos dos cursos de licenciaturas, de modo que estejam previstos nas diferentes áreas das licenciaturas, os conhecimentos específicos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Em face dessa realidade, vale realçar exemplos como da Professora K, que atua desde 2001 e acumulou, em 2009, algumas atividades burocráticas, atribuídas aos coordenadores, pelo fato de o

Núcleo estar funcionando em duas unidades escolares. Nesse período, ela declara que: “Operou-se uma modificação em mim, eu sinto isso, uma maturidade. Eu posso vislumbrar alguns caminhos. Comecei a me envolver mais. Comecei a ler coisas que não lia, a questionar mais”. O professor J declarou, em entrevista, que não tem interesse em continuar atuando na EJA: “Talvez eu até fique na EJA ano que vem, mas não é meu plano a princípio. Eu estou aqui por uma circunstância do mercado de trabalho”. Destaque-se que o professor J, na data da entrevista, encontrava-se há dez meses atuando na EJA.

Embora os dois professores apresentem alguma semelhança na forma como ingressaram na EJA, seus percursos demonstram perspectivas diferenciadas em relação à atuação nessa modalidade de ensino. Entretanto, a EJA não pode ficar a mercê dos percursos individuais.

O desejo de realizar um “trabalho diferente” e a insatisfação com o trabalho que realizavam na escola “regular” foram as principais motivações, declaradas pelo professor U e pela professora N.

[...] um pouco pela questão da proposta, trabalhar diferente, e um pouco pelo descontentamento de onde eu estava trabalhando, na escola que eu estava trabalhando no regular, eu não via muita possibilidade de mudança na forma de trabalhar pelo ensino regular. (Professor U.)

Eu comecei em 2000 e eu queria fazer um trabalho diferente. Eu sempre tive vontade de fazer um trabalho diferente, sempre trabalhei, com ensino fundamental no regular, só que às vezes você se sente limitado com as coisas. (Professora N.)

O professor U está atuando há alguns meses na EJA, onde efetivou-se, em 2009, por concurso de remoção e, além de professor, realiza algumas atividades atribuídas aos coordenadores de Núcleo. A professora N atua há 9 anos na EJA municipal como professora substituta e já foi coordenadora de Núcleo. Ambos possuem licenciatura em matemática. Tanto um quanto o outro apresentam a expectativa de estarem contribuindo para a inclusão dos jovens e adultos de uma “forma mais efetiva na vida social”. Assim, se de um lado podemos

encontrar acenos de disposições que são muito desejáveis para compor uma “condição política favorável” para o ensino, importa reconhecer que será necessária, ainda, a constituição de condições pedagógicas para concretizar tal propósito.

Diferente dos professores que precisam participar de processo seletivo, com exame, para atuar na EJA, nos últimos dois anos, os coordenadores de núcleos são indicados/escolhidos pela equipe do DEC.

É uma escolha nossa. Escolha de perfil. Um dos critérios que a gente tirou a partir de 2007, 2006 por aí, foi a escolha de professores efetivos na rede. A grande maioria dos coordenadores era substituta de modo que tu nunca sabia se no ano que vem o cara ia estar ou não, porque, ia depender da classificação dele no concurso. A gente tem procurado convidar efetivos na escola ou no Núcleo. É uma coisa muito daí ... não gostaria de dizer pessoal, mas, a gente que está muito tempo na rede já sabe quem vai se afinar com um trabalho desse e quem não vai. E tem sido muito interessante essa experiência porque eles têm vindo para a EJA e têm mudado o olhar, completamente, que tinham da Educação de Jovens e Adultos. Esse ano nós temos só 3 substitutos, os demais são todos efetivos na rede. A nossa meta maior é trazer todo mundo efetivo mesmo. (Gestora V.)

O que se percebe é a tentativa da equipe gestora do DEC em minimizar as dificuldades, indicando e pessoalizando as indicações dos coordenadores dos Núcleos. Ou seria, uma tendência de transferir para esses profissionais a responsabilidade pela efetivação da política curricular, junto às unidades escolares? Um dos Núcleos pesquisados teve, no decorrer do ano de 2009, três coordenadores e ficou sem nenhum coordenador durante praticamente 90 dias.

Embora se reconheçam os avanços nos últimos anos, na política educacional brasileira, a EJA ainda sofre com uma concepção compensatória ou supletiva, emergencial e filantrópica, com professores não preparados para essa área de atuação, onde está também

incorporado um afrouxamento na constituição de uma infraestrutura político-pedagógica para o trabalho educativo.

Soares (2008, p. 96), ao analisar a trajetória profissional de professores, constatou que “o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função”. Em sua compreensão, isso deriva das concepções de EJA, que variam, dependendo do lugar em que é oferecida. Outro aspecto destacado pelo pesquisador é que “mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional” (IDEM, p. 97).

Mas, em que medida os aspectos até aqui abordados afetam os percursos formativos dos jovens negros?

A trajetória dos professores/as entrevistados/as evidencia que a situação funcional e a ausência de formação específica interferem diretamente nas práticas pedagógicas com os jovens negros porque eles mesmos (os professores) não reconhecem as especificidades que constituem a EJA: os sujeitos jovens e adultos com quem vão atuar e o que significa ser jovem e adulto da EJA. Ao não reconhecê-los na especificidade do que os constitui como jovens e adultos, não reconhecem também, outras dimensões dos sujeitos que estão para além de suas características geracionais. A particularidade de sua condição social, étnico-racial, cultural, sexual, do campo ou das áreas periféricas das cidades. Um segundo aspecto é o desconhecimento sobre a própria EJA como modalidade educativa: suas diretrizes, sua história, sua construção como política pública.

6.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO NA EJA

A formação dos professores para a EJA tem estado mais presente nos debates, nos últimos anos. A frequência dessa temática na pauta de encontros e até na formulação de políticas públicas está relacionada à reconfiguração dessa modalidade. Uma expressão desse reconhecimento emerge no argumento de Arroyo, para quem

a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA.

Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes (ARROYO, 2006, p. 17)

Com isso, o mesmo autor chama a atenção para a ausência de parâmetros oficiais, que delineiem o perfil desse educador e também de sua formação, o que se deve, em parte, pela própria indefinição da identidade da Educação de Jovens e Adultos. A EJA, ao não ter sido conformada ao sistema de ensino, teve como consequência que a formação do educador não tivesse um marco definido. O autor em tela não considera essa questão como um problema, pois entende que o perfil do educador de jovens e adultos, assim como a EJA, está em permanente construção, entretanto alerta para a necessidade de uma formação “mais fechada, mais focada” (p.18).

Nesse sentido, a formação continuada em serviço tem se constituído uma alternativa importante, para as redes de ensino, sobretudo diante da lacuna dos conhecimentos sobre a EJA nos cursos de formação inicial e a indefinição sobre o perfil do professor de jovens e adultos. Vale aqui uma discussão de Gatti (2008) acerca da formação continuada. Para a autora,

[...] responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização

e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Reconhecendo-se que esta é uma realidade subjacente a sua constituição, a formação continuada na EJA é também uma dimensão relevante na constituição de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos, vinculada à formação inicial e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais dessa modalidade educativa, na medida em que é concebida como

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 2000, p. 22-23)

Tal compreensão concebe a atuação do professor como resultado de uma ampla articulação entre diversos processos implicados em sua trajetória de docência, incluindo, assim, os espaços que vão desde a formação inicial e continuada até aqueles político-sociais e culturais não escolares.

Na RME de Florianópolis, a formação continuada acontece de duas maneiras: em cursos de curta duração ofertados pelo DEC e nos encontros semanais em cada Núcleo. Ela vem sendo declarada como

sendo parte constitutiva da prática docente e da jornada de trabalho dos profissionais. A contratação dos professores é de 30 horas semanais e, destas, 20 horas são para atuação com os estudantes e as 10 horas restantes integram as horas-atividade, que são desenvolvidas coletivamente, duas vezes por semana, no período vespertino. As horas-atividade são entendidas pelos profissionais como formação continuada, pois correspondem à organização do trabalho pedagógico, avaliação dos estudantes, estudos de textos, entre outros. A inclusão da formação continuada na jornada de trabalho dos profissionais da EJA, ainda que excluindo os professores de idiomas, pode ser vista como um avanço, se consideramos que, com essa carga horária, os mesmos tendem a concentrar-se, exclusivamente, na Educação de Jovens e Adultos.

A gente considera formação as reuniões dadas por uma consultoria, as nossas reuniões realizadas toda semana nas terças e quintas à tarde. São efetivamente espaços de maior tempo de formação e fundamental para o desenvolvimento da metodologia e a própria prática, muitas vezes ela é encarada como uma formação, porque, se deparando na prática com as atividades, a gente é formado também. Ah, é preciso registrar também que a gente tem um referencial teórico que a gente chama de caderno do professor, com vários textos e que servem de balizamento para quem tá chegando. (Coordenador O)

O modo de compreender a formação continuada, a partir da organização semanal do trabalho pedagógico, pode contribuir para minimizar as dificuldades em face da grande rotatividade anual dos professores. Assim, os coletivos dos Núcleos vão se constituir nos principais responsáveis pelo processo de formação continuada em serviço dos profissionais da EJA.

No entendimento da Coordenadora Y, grande parte da formação fica sob responsabilidade dos coordenadores, que, assim como os docentes, também necessitam de formação. Argumenta sobre as horas-atividade:

a forma que elas acontecem, elas deveriam estar sendo revistas, no sentido de que existe no DEC

os espaços, os dias como eles são colocados, mas assim, efetivamente no trabalho, quem acaba ficando é o coordenador. Se acredita que muitas vezes é o coordenador que pode estar fazendo essa formação, mas acho que a gente, muitas vezes, também precisa dessa formação. (Coordenadora Y.)

Os coordenadores também não apresentam formação específica para a Educação de Jovens e Adultos, embora sejam selecionados a partir de uma “escolha de perfil”, por se apresentarem “afinados” à proposta curricular em desenvolvimento, também sentem necessidade de formação.

Articulado a isto, há a avaliação da formação, quando realizada pela equipe do DEC, a qual tem avaliação negativa pelos profissionais:

Olha, eu francamente não gosto, e me incluo nessa crítica. Eu digo que é o muro das lamentações dos professores, porque tudo o que começa, acaba com os professores reclamando da falta de estrutura, o que eu posso fazer, o que eu faço com o aluno, e o aluno chega para mim e me diz 'eu não vou fazer', que não gosta de pesquisa, que não aprendeu nada, como é que eu vou fazer? Que tipo de estratégia? O que a gente pode usar? Essas respostas não chegam, a gente pergunta, pergunta e a resposta não chega nunca. Elas, [as formações] às vezes, me parecem confusas e mal preparadas, quando são preparadas porque várias vezes eu já senti que a coisa chega lá no 'e aí, como é que está sendo'? Eu acho que a formação continuada deveria se estudar até a própria legislação de EJA, como é que funciona, o que é exigido, para onde vai esse aluno depois, qual é a necessidade dele, pode ter a pesquisa? Na última formação que a gente teve que foi organizada pela A... que foi o Fala Professor. Foi uma experiência excitante e gratificante, foi uma experiência muito legal. Cada Núcleo teve que fazer, ou separar, enfim, alguma atividade ou projeto que tinha desenvolvido no primeiro semestre para

apresentar. E foi a formação que todo mundo ficou até o final e deu um gás super estimulante para voltar para o Núcleo e falar que dá certo, que vamos fazer. Nós nos capacitamos; os próprios professores de EJA. Não foi ninguém de fora, o que é importante. Valorizar as pessoas que trabalham aqui e que têm ideias, e que têm vontades, e que tudo bem, não têm doutorado, mas têm anos de experiência. (Professora L)

Como se observa, a professora em tela questiona o tipo de formação realizada por consultores e chega a sugerir que as mesmas são “mal preparadas” e “confusas”. Para ela, o importante é discutir a prática que realizam, buscando respostas e saídas para suas dificuldades. Acredita que os próprios profissionais que atuam na RME podem desenvolver práticas formativas e que isso inclusive os valoriza. A experiência formativa relatada pela Professora L configura-se como um intercâmbio de práticas pedagógicas, o que implica na problematização destas e na explicitação dos avanços e das dificuldades encontradas no percurso de sua realização.

Nessa direção o desenvolvimento da formação daria elementos para, por certo, lidar em uma perspectiva de maior alcance, inclusive com questões que caracterizassem a estrutura da oferta, como o que relata outra professora: a repetição de temas como um elemento presente na formação continuada. Ela observa que isso se deve à renovação de professores a cada ano e indica a necessidade de cursos em separado para os profissionais iniciantes.

Olha, eu gosto das formações, acho que são muito produtivas em geral, na média são. Mas eu só acho que é muito repetitivo, acho que os temas deveriam ser mais diversificados, porque eu estou na EJA há dois anos e já percebi isso e eu escuto o mesmo de outros profissionais que estão há cinco anos, por exemplo, sempre as mesmas coisas. Acho que isso é justamente pelo sistema de seleção que prevalece. Como somos ACTs [Admitidos em Caráter Temporário], todo ano tem gente nova, então obrigatoriamente, eles têm que falar daquilo, eu não sei de repente, ver quem já trabalhava na EJA e fazer separado algumas

formações, fazer algumas formações para quem está começando, mas a impressão que dá é que sempre fica tudo muito repetitivo. (Professora H.)

Entretanto, as professoras reconhecem a necessidade de formação para o desempenho de um trabalho de qualidade com jovens e adultos. Esse reconhecimento deve-se ao fato, já demonstrado neste capítulo, de que a maioria dos professores não possui formação para atuar nessa modalidade de ensino.

Segundo a Gestora V, a “repetição dos conhecimentos”, principalmente em relação à pesquisa como princípio educativo, tem sido uma preocupação da equipe gestora e a formação continuada proposta é resultado de um processo de diálogo com os professores. Ela mesma indica, ainda, a avaliação, concepção de EJA e juvenilização como questões que têm sido discutidas nos processos formativos.

Tem temas que a gente mesmo coloca enquanto coordenação como prioritários, por exemplo, nós trabalhamos com a pesquisa como princípio educativo como uma forma de organizar o currículo. É a pesquisa que organiza o currículo, é pesquisa que vai organizando toda a prática docente nos núcleos, no trabalho cotidiano, lá. Então isso pra nós, trabalhar toda a questão epistemológica da pesquisa, a pesquisa como princípio educativo, isso é uma coisa que nós, da coordenação, a gente coloca como um dos pontos da formação. Outros pontos são a avaliação e o conceito de EJA, são coisas que a gente coloca enquanto demanda e orientação da coordenação. Outros vêm da avaliação do ano, por exemplo, uma das coisas que a gente tem colocado em foco desde o ano passado é a juvenilização na EJA, discutir o que significa isso, o que é trabalhar com jovens, qual a diferença. Já desde o ano passado e, além disso, a questão da exclusão e do quanto a gente lida com uma juventude em vulnerabilidade social muito forte. Outra coisa, o letramento, é algo também que vem a cada ano e a pedido dos professores. A formação é uma coisa que a gente está sempre conversando muito sobre ela. Nunca dá pra definir que vai ser isso esse ano e pronto! A

gente sabe que ela tem que ser dialógica senão ela perde o sentido. Uma das coisas que a gente tem feito na formação e que vale destacar, desde 2007, são os relatos de experiência. Os relatos de experiência a gente sempre pensou como uma possibilidade de colocar o professor como protagonista da sua formação e da sua prática docente. (Gestora V.)

A abordagem dos conhecimentos específicos ou disciplinares na produção das pesquisas também foi um dos aspectos abordados, o que explicita uma dificuldade presente no desenvolvimento da proposta curricular.

Eu gostaria que tivesse uma formação que abordasse os conhecimentos específicos, porque o consultor X, quando dá formação pra gente, falando sobre como se constrói o mapa conceitual, em nenhum momento ele colocou as disciplinas ali dentro. É assim: aspectos históricos, sociais, políticos, mas as disciplinas, não. (Professora K.)

Um outro quadro de problematizações emerge nessa fala, algo relacionado à vinculação entre o conteúdo da formação e o cotidiano propriamente da EJA. Além da relação entre a pesquisa e os conhecimentos específicos do ensino fundamental se constituir uma dificuldade presente nos relatos dos docentes, o que a professora questiona é a coerência entre o que é “dito” e o que é “feito” na formação continuada em serviço, em relação às exigências feitas a ela e aos demais professores que realizam, no dia-a-dia, a prática educativa. Vale adiantar aqui que os conhecimentos tradicionais do ensino fundamental tem sido uma demanda dos estudantes entrevistados, conforme abordaremos no capítulo 6.

Uma certa relação de dependência com a consultoria é questionada por outra professora, que avalia ser esse um dos principais motivos para o engessamento da proposta curricular em um método. Para ela, a formação mais importante acontece no coletivo de cada Núcleo. Contudo, no período deste estudo, não se identificou um plano

de estudos coletivo nos encontros semanais (hora-atividade), dos Núcleos pesquisados. Ela também fala da diferença de tratamento entre a formação ofertada para os professores do segundo segmento e a formação dos professores do primeiro segmento ou alfabetizadores.

A formação continuada dos professores, eu acho extremamente pobre. Vem sendo empobrecida ao longo do tempo. Nós dependemos fundamentalmente de um consultor que já está desde 1999. Eu acho que ele tem coisas riquíssimas, contribuições fundamentais para lidar com a pesquisa como princípio educativo. Ele ajudou pra caramba, mas a gente ficou muito presa a ele e talvez ele tenha contribuído para essa metodologização e para esse engessamento. [...] A formação continuada dos professores acontece em dois níveis, eu avalio, o primeiro e mais importante acontece no pequeno grupo, nas duas tardes de terças e quintas, para mim é o fundamental. Então assim, a formação específica para o trabalho acontece aqui, a outra, é aquela formação com o consultor que é esporádico. Várias vezes você vai encontrar hiatos entre o primeiro e o segundo segmento. O primeiro segmento sempre foi o primo pobre da EJA. É esse tipo de coisa que acontece, a formação do segundo segmento muito mais sistematizada, muito mais organizada, caminhando, não sei se certo ou errado, mas já está mais agilizado e a de primeiro segmento, sempre patinando, indo e voltando. (Professora G.)

A dinâmica da formação encontra, pois, condições dos docentes para o ensino, e faz emergir elementos que corroboram a necessidade de uma relação muito profunda entre os seus objetos/processos e os sujeitos reais que ali se encontram. Senão, vejamos: o Professor J expõe algo que apareceu com alguma frequência nos encontros dos coletivos que acompanhei: a ausência de preparo para lidar com o processo de letramento dos jovens e adultos; a pouca abordagem no curso de licenciatura das questões didático-pedagógicas.

Eu tenho muita facilidade pra trabalhar na EJA com aqueles que já têm algum conhecimento, os adultos, por exemplo, são mais letrados. Eles não têm o certificado formal, mas têm o domínio do conhecimento. Já têm o conhecimento que trazem da vida. Só não estudaram, não têm o diploma. Eu tenho muitas dificuldades em trabalhar com esses alunos que não conseguem ler e entender o que leem, escrever. Eu me sinto, às vezes, como um professor que precisa alfabetizar, e a minha faculdade não me treinou, a faculdade já não treina nem pra você dar aula no ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior, quanto mais alfabetizar.

Como já foi apontado por outro profissional anteriormente, o que vem sendo considerada como formação permanente e sistemática nos Núcleos é valorizada e avaliada positivamente pelos profissionais, embora as atividades realizadas nesses encontros diferenciem-se de uma unidade para outra. Há Núcleos em que o encontro semanal consiste em definir quem vai para qual turma, o que não chega a ser planejamento e nem formação continuada. Em outros, percebe-se uma preocupação em escrever no diário de campo dos estudantes ou discutir as situações advindas da realidade social destes, aproximando-se mais do convencional “conselho de classe”, como explicita o professor J: “encontro não é de estudo não, é de conselho de classe. A gente perde muito tempo discutindo os problemas pessoais dos alunos e querendo salvar o mundo, do que propriamente organizando o trabalho. A gente se preocupa muito com a minoria e não com a maioria”.

Consideradas todas as dificuldades, como os alcances a que chegam em alguns Núcleos, tal como identificadas pelos profissionais, evidenciam-se algumas fragilidades no plano de formação continuada proposto: o distanciamento entre o conteúdo da formação e a prática docente; a não focalização dos sujeitos das práticas; a não participação dos professores/as nas decisões sobre os conteúdos formativos; a lógica formativa que, em geral, segue o modelo do uso de palestras, para um grupo que pode chegar a cem participantes entre professores e coordenadores, dificultando o aprofundamento das questões da prática educativa e faltando com a coerência quando o declarado é a pesquisa como princípio educativo.

Tais questões, nos são familiares em relação à crítica da formação continuada, em outros âmbitos da educação.

Em específico, no caso da EJA, Arroyo (2006) destaca que a formação de educadores precisa levar em conta algo que integra os aspectos, esses antes realçados, das falas dos profissionais quanto à situação da EJA, qual seja, de que está em foco a sua construção como política pública de responsabilidade e dever do Estado, incorporando as heranças acumuladas das experiências e histórias de EJA's que foram, e ainda são, realizadas fora do sistema educacional.

Conhecer as especificidades dos jovens e adultos das camadas populares que estão na EJA, deve constituir o núcleo da formação. As particularidades da sua “condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador(a)” (ARROYO, 2006, p. 23). Tendo os sujeitos jovens e adultos como centrais na formação, outras questões podem ser agregadas, como, por exemplo, o domínio das teorias pedagógicas, e até “inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude” (IDEM, p.24). A história dos direitos humanos aliada aos movimentos pelo direito à educação é mais um aspecto sugerido por aquele autor, para quem “é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta por direitos” (IBIDEM, p.28). Para Arroyo os educadores devem ser capacitados no domínio dos “conhecimentos vivos”, que são os conhecimentos coletivos (do trabalho, da história, da experiência, da cultura e da natureza), que os jovens e adultos têm de “aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico” (IBIDEM, p.31). Parece justo considerar que, nesse conjunto de elementos identificadores de uma estratégia política para a EJA, ressignificamos, aqui num sentido de ampliação, o que está nas falas dos profissionais educadores.

Assim, também, em Barreto (2006), buscamos aspectos práticos, que orientam as “aprendizagens” sobre a formação continuada, dos quais destacamos:

1. “Sem se transformar num processo permanente, a formação pode muito pouco” (p. 98): o eixo central da formação é a análise das práticas educativas dos profissionais, que podem indicar a

necessidade de ampliar as discussões com leituras. Isso implica construir relações de confiança, pois tomar uma específica prática como objeto de análise implica expor o seu autor em fragilidades, fracassos e inseguranças, numa cultura em que o sucesso é que é valorizado.

2. “É equivocada a crença de que é necessário aprender primeiro e fazer depois. Aprendemos fazendo se pensarmos sobre o que estamos fazendo” (p. 99). Para a autora, os conhecimentos ou conteúdos formativos se tornam significativos no momento em que os profissionais se deparam com as situações reais de sala de aula, e é aí que as soluções são buscadas.

3. “A metodologia usada na formação precisa necessariamente ser a mesma que está sendo proposta aos educadores” (p. 99). Ao confrontar a experiência que vivem com as falas que estão ouvindo, parece evidente que para os professores a experiência é muito mais significativa que a fala ouvida. Assim, é preciso que o que se fala e faz na formação seja confirmado pela experiência que os profissionais vivem em suas realidades.

4. “A formação permanente, que se constitui como espaço privilegiado de reflexão da ação dos educadores tendo em vista a melhoria dessa ação, é um processo exigente”. As exigências a que a autora se refere são: “é preciso obter a cumplicidade do educador; é preciso contar com formadores que além de terem competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo; o trabalho de formação demanda tempo; a formação exige espaços e horários bem definidos” (p.100). A autora sugere um período de dois anos de encontros sistemáticos para que a formação propicie a autonomia necessária ao educador; e também, um calendário-cronograma preestabelecido, com horário e lugar para os encontros formativos, além dos materiais e recursos pedagógicos.

Tanto os aspectos filosóficos apontados por Arroyo, que vinculam o perfil dos educadores a serem formados ao projeto de EJA que se pretende desenvolver, quanto os elementos práticos apresentados por Barreto remetem a necessidades apontadas nas problematizações e desafios inscritos nas falas extraídas, dentre os sujeitos desta pesquisa.

Contudo, acrescentamos a esses, ou talvez extraímos desses, um outro aspecto, decisivo para a constituição da capacidade político-pedagógica, qual seja a importância de os professores/as

participarem do planejamento e da definição sobre as temáticas a serem abordadas no processo formativo, o que somente pode ocorrer em processos em que as práticas – aqui em um sentido amplo - da EJA se constituam em espaço formativo, no qual os professores/as possam desenvolver atividades de pesquisa, a partir de problemáticas que possibilitem refletir sobre as práticas que realizam.

Na compreensão de Gomes e Silva (2002)

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. Os pesquisadores e as pesquisadoras da área também são desafiados a realizar estudos e pesquisas na tentativa de melhor compreender esses processos. Porém, ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas (GOMES e SILVA, 2002, p. 13)

Assim, a formação continuada de professores é um aspecto tanto fundamental quanto desafiador na composição da oferta da política educacional para jovens e adultos, em especial os jovens negros, sujeitos desta pesquisa. No contexto atual, a não priorização de formação aos professores de EJA “tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos” (UNESCO, 2010).

Sabe-se que fatores diversos podem interferir nas práticas dos professores, mas nem sempre estão subordinados à ausência de formação, ou ao seu caráter e dinâmica, como, por exemplo as disputas de projetos político-pedagógicos; os tensionamentos entre professores e gestores; a situação funcional dos professores; o desprestígio em atuar com a EJA; os baixos salários; o caráter supletivo da modalidade; entre outros.

Durante o ano de 2009, um tema “novo” passou a integrar

a formação continuada em serviço dos professores – a juvenilização. Embora a proposta curricular declare que os sujeitos da EJA são a centralidade do seu processo formativo, apenas em 2009, a juvenilização passa a ser discutida no espaço formativo. Isso é muito curioso, porque já em 2003 constatamos, em pesquisa¹¹⁴, que havia muitos jovens na EJA, e somente agora esse assunto merece tratamento na formação continuada. A receptividade dos profissionais para esse trabalho formativo¹¹⁵ foi boa, ainda que, invariavelmente, viessem questões como: você já entrou em sala de EJA? Ou afirmações do tipo: “Eles [os jovens] sabem que estão tendo muito direito”; “Tudo que você fala eles dizem que é racismo”¹¹⁶.

A estreia de uma formação exclusiva abordando as juventudes não significa que este tema não seja motivo de discussões entre os profissionais, pelo contrário, o tema está presente, porém a forma como presenciamos sua abordagem em vários momentos, está distante da perspectiva da busca de seu entendimento, como destacamos a seguir:

“Eu vou ficar com os malas hoje?”.

“É muito difícil se relacionar com eles, independente de qual seja a proposta”.

“O aluno X não apareceu mais. Outro professor responde: - Graças a Deus”.

“Nós atendemos muitos jovens que têm problemas com a justiça”¹¹⁷.

“O ano de 2007 foi muito especial. Certificamos um grupo só de adultos, foi tudo de bom!”¹¹⁸

A falta de discussão mais aprofundada sobre as juventudes pode ser um dos aspectos que esteja contribuindo com a ausência de espaços de participação dos jovens no cotidiano dos Núcleos de EJA, como vamos discutir adiante.

Se o assunto “juventude” é uma novidade na formação dos profissionais da EJA mesmo com os altos índices de jovens e os tensionamentos decorrentes dessa presença juvenil, o que dizer das

¹¹⁴ PASSOS (2005)

¹¹⁵ Foram realizados 4 encontros (palestras) sobre juvenilização.

¹¹⁶ Diário de campo (16/06/2009)

¹¹⁷ Os “*muitos jovens com problemas com a justiça*” nesse núcleo eram 6.

¹¹⁸ Anotações do diário de campo.

relações raciais? Essa ainda é uma questão intocável, embora não seja desconhecida a sua obrigatoriedade advinda dos instrumentos legais: Lei nº 10639/03, Lei nº 11645/08 ou as Diretrizes Nacionais para a educação para as relações raciais, história e cultura afro-brasileira e africana.

As gestoras entrevistadas admitem não terem promovido formação específica sobre relações raciais, e afirmam acontecerem discussões pontuais quando essas questões emergem.

Especificamente? [longo silêncio]. A gente, especificamente, me deixe pensar naquele ano em que eu entrei no DEC.... Não, especificamente não! Mas ela vem, nas formações, mas a gente não discute elas como tem a juvenilização, como o letramento, que daí tem durante o ano inteiro, a cada encontro o ano inteiro. (Gestora V.)¹¹⁹

Sistemática, honestamente não. Discute-se quando as questões aparecem, mas como sistematização e garantir que essas questões apareçam pra aprofundamento, ainda é muito pontual. (Gestora T.)

A Gestora V fica visivelmente incomodada ao ser questionada se já tinham sido realizados cursos sobre relações raciais na educação da EJA. O “exercício mental” realizado por ela para tentar relembrar essa possibilidade foi em vão.

Na medida em que as relações sociais e étnico-raciais são inequivocamente tensas no Brasil, sempre que evidenciadas suscitam descontentamentos e desconfortos, como os percebidos nos depoimentos apresentados anteriormente. Exatamente porque vai se tentar negar a existência da prática do racismo, mesmo sendo reconhecido por ampla maioria dos brasileiros, como várias pesquisas têm mostrado.

Por fim, ao comentar sobre o tratamento da juvenilização e do letramento, como temáticas abordadas durante todo o ano, acaba por expor a não priorização das questões sobre o pertencimento étnico-racial dos sujeitos, apesar de este estar incluído no conjunto das atribuições definidas para os professores, no edital de seleção pública, mais

¹¹⁹

Esta gestora integrou a Comissão da Diversidade da RME como suplente.

especificamente quando estabelece: “conhecer as peculiaridades do perfil do sujeito que procura a EJA”. A não ser que as peculiaridades a que se refere o edital estejam restritas a condição econômica dos estudantes, nesse caso, são ignoradas as mulheres, os jovens, os negros, os homossexuais etc.

Os depoimentos anteriores indicam que, apesar da criação, em 2006, do Programa Diversidade étnico-racial¹²⁰ na RME, até o momento, as questões raciais na educação não foram ainda abordadas na formação continuada da EJA, mostrando que o referido Programa não tem conseguido atingir o ensino fundamental como um todo, com os objetivos que se propõe:

Este programa tem como intenção problematizar a questão da diversidade étnico-racial no âmbito do currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Florianópolis, tanto quanto, afirmar e estabelecer princípios, objetivos, estratégias e financiamento para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. Atende-se assim às atuais demandas e necessidades educativas e pedagógicas que emergem das práticas sociais, bem como, o que estabelece a legislação vigente e as políticas públicas, em especial, a implementação da Lei nº 10.639/03. Além disso, pretende dar consequência às ações em curso na rede, fortalecendo o protagonismo social e o desenvolvimento de atitudes permeadas por valores como a solidariedade, o respeito mútuo e a cooperação enquanto condição *sine qua non* na construção coletiva de uma sociedade e uma cidade mais democrática e pacífica, viabilizando a formação e o exercício da cidadania, livre de preconceitos, discriminações e violências associadas às relações étnico-raciais. Mas, sobretudo, implica o fortalecimento da interlocução entre a Rede

¹²⁰ Este programa foi criado pela demanda do movimento negro a partir de uma ação articulada a partir do Seminário: Diversidade, realizado na semana de 20 de novembro de 2005. Entretanto, o Núcleo de Estudos Negros – NEN, entidade do movimento negro de Florianópolis, já em 1996, apresentou propostas para o Movimento de Re-estruturação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na perspectiva racial.

Municipal de Ensino Fundamental de Florianópolis, as Universidades, os movimentos sociais e outros atores envolvidos com a educação das relações étnico-raciais.¹²¹

Embora possamos identificar que a criação do Programa Diversidade étnico-racial representa um avanço na RME de Florianópolis, por estar promovendo distintas iniciativas para a implementação da educação para as relações étnico-raciais, no ensino “regular”, como: formação continuada, seminário anual sobre diversidade na educação, produção referenciais de práticas pedagógicas, aquisição de material bibliográfico, entre outros, a inserção da discussão racial ainda está restrita ao interesse específico de alguns profissionais.

Os depoimentos demonstram, também, o distanciamento em que permanecem gestores e equipe técnica da EJA em relação às problemáticas das relações étnico-raciais, ao ignorar os dispositivos de alteração da LDBEN nº 9394/96, como também com a recente Resolução CME nº. 01, de 17 de dezembro de 2008, que estabelece que a Lei nº 10639/03, juntamente com a Lei do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, constituem a base legal de referência para a EJA¹²².

O Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabelece as competências e responsabilidades no âmbito do sistema de ensino e também das equipes pedagógicas em relação à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme segue:

§1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

¹²¹ Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/diversidade/>. Acessado em 02/12/2008)

¹²² FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação.

§2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Tais dispositivos têm como meta a construção de uma nação democrática, em que todos, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, tenham seus direitos igualmente garantidos e sua identidade valorizada.

O não cumprimento da Resolução referida reforça o silenciamento sobre as questões raciais na formação continuada dos professores da EJA e explicita a resistência de gestores e equipe técnica em admitir que o racismo é prática estruturante das desigualdades. Isso se explica pelo fato de as questões educacionais terem sido hegemonicamente referenciadas pela perspectiva única da luta de classes. Esses silêncios também são influenciados, fortemente, pelo mito da democracia racial, que sustenta a ideia de que, no Brasil, não há conflito étnico-racial, na medida em que a miscigenação da sociedade brasileira criou relações harmoniosas entre os diferentes, seja de raça, classe ou *status* social. Por outro lado, buscou-se explicar que as desigualdades são fundadas nas relações de classe existentes na sociedade brasileira. A professora L vai explicitar ainda mais os efeitos da democracia racial brasileira:

Eu tenho receio em te responder porque eu não sei se é porque realmente há uma convivência pacífica, uma relação tranquila e harmoniosa ou se realmente sou eu que nunca parei e problematizei e agora que você está falando isso eu estou pensando em várias coisas, mas eu realmente não observei. (Professora L.)

Com esse pensamento hegemônico da “convivência pacífica” por parte de professores e gestores sobre as relações raciais na sociedade brasileira, por que seria necessário abordar essas questões na formação de professores da EJA? Por que os professores não expressaram a necessidade de formação em educação para as relações étnico-raciais?

A lógica de funcionamento da educação brasileira,

institucionalizada sob influência de uma concepção universalista, ainda não integra a educação das relações étnico-raciais como elemento estruturante da formação humana que aí se desenvolve. Porém, como já demonstrado em capítulos anteriores, as políticas educacionais universalistas não têm alcançado a população negra, de modo que é preciso problematizá-las - “não se trata de abolir a importância e a necessidade da implementação de políticas públicas de caráter universal, mas de problematizá-las à luz da história e da realidade racial brasileira” (GOMES, 2005, p. 98). Nessa perspectiva, “as políticas públicas deveriam trabalhar com dois registros: garantir o acesso universal à educação, saúde, ao emprego etc, e também respeitar as diferenças” (IDEM), ou seja, assegurar tanto a igualdade como o reconhecimento, de modo a contemplar os princípios democráticos básicos. Nos últimos anos, as políticas de promoção da igualdade racial, induzidas pelo governo federal, vêm tensionando esse pensamento universalista de educação para uma focalização nos grupos historicamente alijados dos direitos.

7. DESAFIOS DA POLÍTICA CURRICULAR NA EJA DA RME DE FLORIANÓPOLIS: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

“Todo mundo pede para os professores que nós queremos oficinas, porque eles não falam que vão dar aula, eles dão oficina. Eles têm que dar um pouco mais de oficina de matemática, de português, essas coisas, de espanhol”.
(DA, 20 anos negra)

“Olha, na verdade, na EJA eu aprendi mais do que nas escolas que eu estudei. Os trabalhos fazem a pessoa raciocinar” (JP, 18 anos, negro)

O currículo tem sido um dos principais aspectos presentes na discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos. A preocupação é a construção de um currículo que dialogue com as especificidades dos jovens e adultos e suas realidades e as contemple de modo a integrar o percurso de escolarização. Entretanto, as propostas pedagógicas da EJA nem sempre reconhecem as especificidades dos sujeitos dessa modalidade e, por isso, algumas vezes, o que se percebe é uma transposição didático-pedagógica de práticas, cuja referência é a escolarização de crianças, descaracterizando os jovens e adultos não escolarizados. Por outro lado, quando algumas propostas declaram focalizar os sujeitos da EJA, suas especificidades restringem-se a tratá-los apenas na perspectiva de classe social, ou seja, como trabalhadores. Nesse sentido, neste capítulo, apresentamos os princípios declarados na política curricular de EJA da RME de Florianópolis e seus desafios, procurando analisar a questão racial na organização do percurso pedagógico dos sujeitos jovens e adultos.

7.1. CURRÍCULO: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL COM OS PRINCÍPIOS ESTRUTURADORES DA POLÍTICA CURRICULAR DE EJA NA RME DE FLORIANÓPOLIS

Iniciamos esta análise com a colaboração de Sacristán (1998, p. 109) que conceitua política curricular como “decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar”. Deste modo, para o autor, trata-se “de um campo de atividades para múltiplos agentes com competências divididas em proporção diversa” (p. 101), que agem numa confluência de práticas, através de mecanismos peculiares de seu espectro de atuação.

O mesmo autor sistematiza alguns aspectos que contribuem para a efetivação de uma política curricular, quais sejam:

- a) *Formas* de regular ou impor uma determinada distribuição do conhecimento dentro do sistema educativo.
- b) *Estrutura de decisões* centralizadas ou descentralizadas na regulação e no controle do currículo.
- c) *Aspectos* sobre os quais esse controle incide: vigilância para determinar o cumprimento dos objetivos e aprendizagens considerados mínimos, ordenamento do processo pedagógico ou intervenção através dos meios didáticos.
- d) *Mecanismos* explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle sobre a prática e a avaliação da qualidade do sistema educativo: regulação do processo, inspeção sobre as escolas e professores e avaliação externa.
- e) *Políticas de inovação* do currículo, assistência às escolas e de aperfeiçoamento dos professores como estratégias para melhorar a qualidade do ensino. (SACRISTÁN, 1998, p. 110)

Em relação ao currículo, para o mesmo autor, está diretamente ligado ao ordenamento do sistema educacional e suas dinâmicas: busca de eficácia, doutrinação, rituais, ritmos, avaliação, normalização cultural – regulando práticas de estudantes, professores e

também das instituições escolares.

Em seu entendimento,

a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., (IDEM, p. 13)

Para Lopes (2004), toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares que também a constitui, isto é, as propostas e práticas curriculares materializam uma política curricular, definida por ela e vice-versa, por meio de uma seleção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados que instituem formas de organizar o que é selecionado para ser ensinado. Desse modo, a política curricular não está restrita ao que estabelecem os documentos que a normatizam ou constituem a sua base legal, mas inclui todos os processos do planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional. Assim, toda política curricular

é uma política de constituição do conhecimento escolar; um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo toda política curricular é uma política cultural, pois, o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111)

Nesta ótica, conceber o currículo como prática significa compreendê-lo como “expressão de interesses e forças que gravitam pelo sistema educativo num dado momento” (IDEM, p. 17), refletindo os conflitos entre interesses e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso significa que os problemas do ensino não podem ser tratados somente na perspectiva técnica e instrumental,

ignorando sua construção historicamente configurada numa determinada trama social, cultural, política e escolar. Essa abordagem sobre a análise do currículo é fundamental para se compreender determinada instituição educativa, nível ou modalidade de ensino e é ela que subsidiará nossas interpretações sobre a política curricular em tela.

Os aspectos explicitados por Sacristán (1998) e Lopes I(2004) instigam a apreender o caráter ordenador de uma política curricular, ainda que as formas de realizá-la no sistema escolar se orientem por diferentes caminhos. Daí a importância da análise que empreendemos sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, para entender as intencionalidades da política de EJA, considerando que os currículos cumprem funções como expressão do projeto de cultura e socialização e produzem, ao mesmo tempo, conteúdos, códigos pedagógicos e ações práticas.

Sacristán (1998) propõe um “modelo de interpretação do currículo” construído no cruzamento de influência e campos de atividades que se diferenciam e se inter-relacionam. Para o autor, há seis níveis ou fases na objetivação do currículo:

1. *O currículo prescrito.* Como consequência das regulações, em todo sistema educativo há algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, como, por exemplo, no caso brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares e os planos nacional, estaduais e municipais de educação.

2. *O currículo apresentado* aos professores. O currículo prescrito precisa ser “traduzido” e/ou “interpretado” para os professores que, por dificuldades várias (condições de trabalho, formação), tornam mais difícil a tarefa de configurar a prática pedagógica escolar. Esse papel de tradutor tem sido desempenhado pelos livros didáticos, cujos meios têm sido considerados inerentes ao exercício da profissão, produzindo uma dependência nos professores.

3. *O currículo moldado* pelos professores. Como agentes ativos na concretização e nos significados dos currículos os professores moldam ou medeiam, a partir de sua cultura profissional, os currículos que lhe são prescritos administrativamente ou apresentados pelos manuais. Suas intervenções como tradutores ou mediadores de um currículo pressupõem considerar que “os espaços escolares são lugares

de reconstrução do conhecimento e da prática prefigurada dos currículos, impostos de fora às instituições escolares. [...] a mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas também através das pautas de controle dos alunos nas aulas” (p. 166). Do mesmo modo, é preciso considerar que os professores decidem suas ações “no contexto da realidade de seus locais de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas, às vezes, pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola, ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (p. 166)

4. *O currículo em ação.* “É na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (p. 201)”. O currículo se expressa em usos práticos e em ação é que adquire significados para alunos e professores.

5. *O currículo realizado.* O planejamento organiza o currículo a ser realizado; “vai formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam” (p. 281). É produzido por diferentes sujeitos que operam no e sobre o sistema educacional: pelo gestor político que o prescreve; pelo fabricante de livros; pelo centro que realiza um plano; ou pelo professor que define uma programação. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral etc. Alguns efeitos são destacados por serem considerados “rendimentos valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos”; outros efeitos são menos observáveis, por falta de sensibilidade ou pela dificuldade em percebê-los pela complexidade e indefinição ou pelos efeitos a longo e médio prazos.

6. *O currículo avaliado.* A avaliação tem sua ênfase sobre os componentes curriculares. Nesse caso, a avaliação atua como uma “pressão modeladora da prática curricular” e acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, de alguma forma, esse clima de avaliação influencia a concretização dos significados no currículo.

O modelo explicativo apresentado por Sacristán (1998) tem como referência, uma estrutura de gestão centralizada, cujos espaços de autonomia das instâncias intermediárias são limitados, característica

também presente no sistema educacional brasileiro. Muito embora pareça um modelo de dependência linear e hierarquizada, ele auxilia na demonstração das disfunções e esferas de autonomia que representam as forças concorrentes e os tensionamentos no desenvolvimento do currículo. Do mesmo modo, esse modelo explicativo contribui com nossas interpretações e análises, cujo desentranhamento da construção curricular é condição para entender como ele se desenvolve e também para identificar os desafios e incidir mais decisivamente sobre a política educacional da Educação de Jovens e Adultos.

A proposta curricular oficial da Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis, desde o ano 2001, apresenta como concepção filosófica e metodológica a pesquisa como princípio educativo¹²³. Essa perspectiva, do modo como declarada em documentos e discursos pedagógicos, se constitui no principal eixo orientador da organização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado. Nesse sentido, o entendimento de pesquisa na proposta curricular a coloca como uma prática passível de ser realizada no cotidiano, por todos os seres humanos, independente de idade, grau de conhecimento ou de condições sociais e a retira do *locus* exclusivo da academia.

A pesquisa – como meio de adquirir conhecimentos e atuar no mundo, processo próprio do ser humano – não tem limitações técnicas: não tem limitações de idade dos participantes ou de grau de conhecimento prévio, mas é um processo universal e, portanto, universalizável enquanto prática educativa. (OLIVEIRA, 2004, p. 39)

O percurso formativo está organizado em três ciclos, sendo que em cada um deles está previsto a obrigatoriedade da realização de uma pesquisa num determinado período de tempo¹²⁴. As pesquisas devem ter origem em problemáticas de “interesse” dos estudantes que são organizadas a partir de alguns procedimentos ou etapas: a definição de uma problemática de pesquisa; o agrupamento dos estudantes a partir

¹²³ Segundo Magalhães (2009), essa proposta veio sofrendo modificações ao longo dos anos, sem, contudo, perder o caráter da pesquisa.

¹²⁴ O tempo para realização das “pesquisas” não ultrapassa dois meses.

dos “interesses” para desenvolvimento da pesquisa; a elaboração de justificativas individuais e coletivas; a formulação de hipóteses; a apresentação dos saberes prévios; a elaboração de mapas conceituais; a construção coletiva do planejamento geral da pesquisa; a sistematização dos achados; a socialização parcial e final da pesquisa. Cada fase da realização da pesquisa prevê a socialização do que foi produzido em cada momento, por meio de discussão entre professores e estudantes, o que possibilita modificações e alterações no percurso.

De acordo com o documento “*A pesquisa como princípio educativo*”¹²⁵, o seu processo de construção no currículo da EJA resulta de uma “prática social complexa, eliminando a tradicional dicotomia entre teoria e prática, entre os que pensam e os que executam. O resultado foi um modelo de trabalho ancorado na experiência dos professores participantes e, por isso mesmo, já testado em seu funcionamento” (OLIVEIRA, 2004, p. 37).

Segundo o mesmo documento, o resultado da formulação da proposta curricular está sintetizada em doze. “princípios derivados, estruturadores desse modelo”, os quais são destacados:

1. *Interesse e conhecimento*: No discurso oficial da EJA da RME, os assuntos de “interesse” de jovens e adultos, transformados em problemáticas de estudo, se constituem no principal organizador do processo educativo pela pesquisa. Essa perspectiva parece questionar a rígida definição sobre o que tem sido considerado na tradição escolar, como “conhecimentos escolares”. Para Oliveira (2004, p. 48), essa experiência tem possibilitado aos estudantes “aprender a identificar seus interesses, sistematizá-los, aprender a defendê-los e a se posicionar, com eles, frente aos colegas, à escola e ao mundo”.

2. *A unidade de trabalho é a problemática*: No segundo princípio estruturante da proposta curricular pela pesquisa, o autor situa a problemática como uma unidade de trabalho e a distingue de tema ou de assunto: “não é possível pesquisar temas, mas somente problemáticas”. Portanto, o que se coloca como exercício é a formulação de uma pergunta que possa traduzir o interesse. “Só que fazer perguntas não é tão fácil quanto parece. É preciso saber o que se quer saber”. (OLIVEIRA, 2008, p. 38).

¹²⁵

Documento de autoria de Oliveira (2004) que tem sido consultor na EJA da RME de Florianópolis.

3. *A construção do conhecimento precisa de centros focais*: sugere uma relação de organicidade distinta da tradição escolar que fragmenta os conhecimentos em conteúdos disciplinares. Esse aspecto tem relação direta com o sétimo princípio que destaca a interdisciplinaridade como uma característica do desenvolvimento da pesquisa.

4. *O princípio educativo da pesquisa é universal e universalizável*: coloca a pesquisa como característica e ação própria do ser humano.

5. *Antropologia*: princípio que remete para a necessidade de ter uma antropologia própria ou particular sobre o ser humano. Ou seja, na perspectiva de que os estudantes não estão na escola para “perturbar, incomodar, fazer bagunça”, ao contrário, estão

em busca de conhecimento, do prazer, mas, sobretudo, da potência que o conhecimento proporciona, em busca das chaves de compreensão do mundo que o conhecimento proporciona, em busca de poder agir, em busca de reconhecimento pessoal, emotivo, afetivo, eles estão ali em busca de sua própria humanização, mesmo que não saibam explicitá-lo. (OLIVEIRA, 2004, p. 54-55)

6. *Qual é o conteúdo da pesquisa ou “E o conteúdo, como é que fica?”*: Se o “interesse” dos estudantes se constitui no centro do currículo, então os conteúdos das pesquisas não são definidos antecipadamente, porque “o objeto de pesquisa vai variar de grupo para grupo, de ano para ano, de situação para situação”. Nesse caso, a função da escola que a proposta declara não é a transmissão de conteúdos, mas formas de se apropriar do conhecimento, de saber onde buscar as informações e de lidar com ela, saber sintetizar, argumentar etc. (OLIVEIRA, 2004, p. 58)

7. *Pesquisa e interdisciplinaridade*: nessa abordagem está declarada a eliminação das fronteiras disciplinares para o desenvolvimento das problemáticas de estudos. A pesquisa se propõe transcender as disciplinas escolares, já que, segundo o autor, “quando localizamos um conjunto de problemáticas e perseguimos honestamente a solução das questões envolvidas, o conhecimento gerado ou aprendido

vai aparecendo em ordens diversas, em percursos e combinações próprias, sem as amarras das fronteiras das disciplinas tradicionais”. (OLIVEIRA, 2004, p. 64)

8. *Planejamento e avaliação:* nessa proposta, o professor deixará de preparar a aula para “se preparar”. Ele iniciará o ano letivo tendo como planejamento apenas os princípios de organização do trabalho, assim, seu exercício é concentrar-se na mecânica de desenvolvimento da pesquisa e nas mediações ou intervenções que fará no percurso de investigação, a fim de potencializar as problemáticas. Sua atenção precisa estar voltada para que os estudantes mantenham-se produzindo, evitando que desanimem com alguma dificuldade.

9. *Avaliação:* a avaliação prevista tem como foco o coletivo dos estudantes e professores envolvidos, durante todo o percurso realizado; sobre os resultados adquiridos por esse coletivo até chegar às individualidades. Seu objetivo é, “aprimorar o trabalho, é desenvolver as melhores formas de trabalho. Aumentar a responsabilidade das pessoas frente ao trabalho, aumentar a forma de inclusão das pessoas no trabalho; portanto, a função da avaliação é corrigir permanentemente o curso e os rumos do processo”. (OLIVEIRA, 2004, p. 67-68).

10. *Escrita, leitura e letramento:* Na formulação da proposta de EJA, o autor considera que a inserção dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita é condição para que possam alcançar sucesso no seu processo de letramento. Para ele, a imersão dos estudantes em práticas de leitura e escrita possibilitará a percepção destes sobre as potencialidades instrumentais dessa tecnologia. Nesse caso, para o autor, a pesquisa revela-se como totalmente adequada a esse exercício.

11. *Disposição para inovação:* a disposição para o novo é algo que se coloca não só para os estudantes, mas também para os professores que estejam envolvidos com essa proposta. A superação da tradição pedagógica escolar desafia a ambos, por isso o processo formativo precisa ser permanente.

12. *Organização e funcionamento:* Para o autor, o sucesso de uma proposta de ensino está relacionado à forma como o trabalho didático está organizado, isto é, a sua organização sistêmica.

Para BELTRAME (2007, p. 69), os documentos que orientam o Programa de EJA em Florianópolis,

apontam que os saberes trazidos para a esfera escolar, nesta proposta, obedecem a uma lógica curricular diferenciada do convencional quando colocam em questão os conhecimentos dos manuais e propõem que o aluno, mediado pelo professor, os problematize assimilando um saber crítico e ressignificado pelas suas experiências. O professor suscita e ajuda a construir o conhecimento juntamente com os alunos. É, portanto, a mediação papel importante desempenhado pelo professor com seus saberes, que possibilitam aos aprendizes dar qualidade científica aos seus questionamentos.

Importante destacar que as diretrizes e princípios, ainda que orientadores da prática educativa, não asseguram que o seu desenvolvimento ocorra tal como prescrito e nem de maneira homogênea no fazer pedagógico dos diferentes profissionais e núcleos que integram a EJA da RME. As referências teóricas acerca do desenvolvimento de currículo anteriormente apresentadas, com base em Gimeno Sacristán (2008) fornecem base para compreender esta lógica de movimento do seu desenvolvimento. Assim, para uma leitura mais ampla dessa realidade educativa, é necessário ir além dos documentos orientadores que sistematizam a proposta metodológica, pois existem fatores outros que independem das concepções, conforme abordamos anteriormente no capítulo 5 (formas de contratação dos profissionais, condições de trabalho; etc.), como também a própria modelação que sofre qualquer proposta curricular.

A pesquisa de Magalhães¹²⁶ (2009, p. 30), em Florianópolis, reforça nosso entendimento quando afirma que:

Conhecendo um pouco de cada um dos Núcleos, percebe-se que a dinâmica desta prática diária acontece de acordo com as necessidades percebidas pelo grupo de trabalho, optando, então, dentro do trabalho com a *pesquisa* por atividades

¹²⁶

Magalhães atua como coordenador de Núcleo de EJA na RME.

diversas entre eles. Como exemplo, podemos dizer que existem Núcleos que priorizam, com maior frequência, o oferecimento de oficinas; outros buscam desenvolver o trabalho relacionando-o à saídas/visitas pedagógicas; outros incentivam os estudantes a buscarem na própria comunidade, pessoas ou entidades que detenham o conhecimento sobre o assunto que o estudante pesquisa.

Nunes (2008) entende que o currículo na EJA da RME de Florianópolis se desenvolve a partir de quatro grupos de ações: 1. as pesquisas por problemáticas; 2. as oficinas, palestras, sessões de filmes e vídeos; 3. os trabalhos nas horas não presenciais; 4. saídas pedagógicas, confraternizações, momentos lúdicos e esportivos. Essas ações são definidas em dois encontros semanais de planejamento coletivo entre professores e coordenadores, nos Núcleos de EJA; e os estudantes não participam dessas decisões. O autor declara que a tomada de decisões é conflituosa por estarem em jogo os grupos de interesse: os interesses dos alunos, os interesses dos profissionais, os interesses da proposta de EJA, e os interesses da lógica atual (capitalismo, certificado escolar, individualismo, mercado).

A prática curricular, portanto, é também fruto das “escolhas” que os profissionais fazem sobre o que consideram prioridades e inclui também as “escolhas” do que privilegiar como ensino. Isso não ocorre sem negociações e tensões, tanto entre os próprios profissionais como com os estudantes que questionam, significando que as políticas curriculares no contexto das práticas são influenciadas por questões institucionais de diferentes ordens, o que significa que:

o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgão de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTAN, 1998, p. 167).

Neste contexto dinâmico, é possível perceber que a concepção de pesquisa que permeou a formulação da proposta curricular é influenciada pela produção de Pedro Demo¹²⁷. Não se trata aqui de forçar uma transposição teórica para a prática educativa, mas de identificar as principais referências que vão subsidiando a proposta curricular da EJA da RME, pautada no ensino pela pesquisa.

Para Demo (1999, p. 78), “ensinar pela pesquisa se constitui na base de qualquer proposta emancipatória, pois se trata da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto”. Nessa perspectiva, o autor apresenta quatro pressupostos para a proposta de educar pela pesquisa, quais sejam:

1. a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais próxima da educação escolar e acadêmica;
2. o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo é o cerne do processo de pesquisa;
3. a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
4. a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (1998, p.5).

No primeiro pressuposto, Demo (1998) faz uma distinção entre as funções da instituição escolar e as funções de outros espaços e agentes educativos, como a família, o ambiente de trabalho, os movimentos sociais etc. Para ele, a pesquisa acontece ocasionalmente nesses espaços, porém não com a propriedade específica da escola. Fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa é o que melhor distingue a educação escolar. Independente do nível ou modalidade de ensino a pesquisa deve aparecer em todo o percurso formativo, mesmo que com resultados concretos sejam diferentes.

¹²⁷

Essa relação entre a proposta pedagógica da RME e a produção de Demo (1999) já foi abordada por Maciel (2005).

Para o mesmo autor (1998, p.8), a pesquisa e a educação são processos coincidentes:

a) *“ambas se colocam contrárias à ignorância”*: a pesquisa procura o conhecimento para atuar na base do saber pensar; a educação busca a consciência crítica, característica de quem reflete sobre a realidade;

b) *“ambas valorizam o questionamento como marca do sujeito histórico”*: a pesquisa se alimenta da dúvida, de hipóteses e da superação de paradigmas, enquanto, a educação potencializa o aprender a aprender;

c) *“ambas se dedicam ao processo reconstrutivo como base da capacidade do sujeito renovar-se”*: a pesquisa por manter o conhecimento inovador como processo permanente; a educação porque se utiliza do conhecimento inovador como instrumento para alicerçar uma história de e com sujeitos;

d) *“ambas privilegiam a confluência entre a teoria e a prática”*: a pesquisa porque busca, na prática, renovar a teoria e, na teoria, a renovação da prática; a educação porque pelo conhecimento realiza intervenções;

e) *“ambas se opõem à condição de objeto”*: a pesquisa usa a transmissão do conhecimento como ponto de partida numa reconstrução permanente; a educação exige ultrapassar o mero ensino, a instrução, o treinamento;

f) *“ambas se opõem a procedimentos manipuladores porque estes desconsideram o sujeito”*: a pesquisa persegue o conhecimento novo por meio do questionamento sistemático; a educação privilegia o saber pensar e o aprender a aprender.

O segundo pressuposto orienta que o *“questionamento reconstrutivo”* deve perpassar toda a pesquisa, entendendo questionamento como a formação do sujeito capaz de consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida e, intervindo, passar de objeto à sujeito. Por reconstrução, o autor entende a instrumentação para interpretar, formular, elaborar, saber pensar e aprender.

[...] o questionamento reconstrutivo começa, pois, com o saber procurar e questionar (pesquisa). O

aluno será motivado a tomar iniciativa, apreciar leitura e biblioteca, buscar dados e encontrar fontes, manejar conhecimento disponível e mesmo o senso comum. Exercita sobre este material o questionamento sistemático, cultivando sempre o mais vivo espírito criativo. Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto (DEMO, 1998, p.28).

No terceiro pressuposto, chama atenção para a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana do professor e do aluno, para, desde logo, desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial. Desfazer a crença do professor de que pesquisar é complicado e que ele mesmo não estaria à altura desta prática.

A ideia é fundamentar proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação instrumental. É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora. (IDEM, 1999, p. 9)

O mesmo autor alerta para a distinção entre pesquisa como resultado específico e pesquisa como atitude cotidiana, e enfatiza que os dois aspectos são necessários. Um porque instiga para a leitura da realidade, de modo a questioná-la e reconstruí-la (atitude cotidiana); o outro (resultado específico), porque ressalta a formalidade do conhecimento reconstruído como produto.

A “*competência*” pela educação é focalizada no quarto pressuposto. O autor a considera como sendo a condição não apenas de fazer, mas de saber fazer e, sobretudo, refazer permanentemente a relação com a sociedade e a natureza, a partir do conhecimento

inovador. Para ele, competência é um predicado da condição cidadã.

A pesquisa coloca-se nessa compreensão como uma ação de indivíduos capazes de relacionar-se de forma não subordinada ao que se dispõe como objeto de saber, de onde o aprender a aprender é identificado como processo de reconstrução de conhecimentos.

O que está em jogo nas perspectivas declaradas, tanto pela RME como na de Demo (1998), muito mais do que o desenvolvimento metodológico da pesquisa é a concepção que se tem sobre os sujeitos estudantes. O que se percebe é que as referências apresentadas pouco explicitam suas concepções de sujeito, quando o fazem falam de um sujeito histórico generalizável e genérico.

7.2. OS JOVENS DA EJA NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Em nosso entendimento, se a concepção de EJA se pautar pelo direito dos jovens e adultos à educação, a prática educativa vai experienciar em algum nível, o esforço por caminhar para a tentativa de superação da visão dos estudantes, sobre essa modalidade, como alguém com carências de saberes e vai reconhecê-los como jovens e adultos em suas particularidades de condições sociais, de gênero, étnico-raciais, de geração, de classe, capazes de construir intervenções.

Para responder ao desafio das particularidades dos jovens e adultos, a educação ofertada precisa ser capaz de reconhecê-los como sujeitos plenos de direito e de cultura e perguntar quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (Di Pierro, 2005).

Diante dessa compreensão, que currículos precisamos reinventar para atender as peculiaridades dos jovens negros, focalizados neste estudo? Que currículos são necessários para essa juventude que se encontra no trabalho informal e no subemprego? Que interagem com as novas tecnologias da informação? Que afirmam suas identidades? Quais as suas perguntas? Arroyo persegue as respostas a essas questões, tendo como foco os sujeitos coletivos:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante

para a EJA. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? **É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos.** Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres, memória dos atingidos por barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas, quando chegam à escola, ninguém lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa. É simplesmente alguém que está no estágio A, no estágio B, no primeiro segmento, no segundo segmento.[...]. O que isso poderia significar para um currículo de EJA? (ARROYO, 2007, p 15-16). (grifo nosso)

As indagações apresentadas por Arroyo remetem para a necessidade de se conhecer e valorizar as trajetórias coletivas dos jovens e adultos que frequentam a EJA, de modo que elas se constituam na base orientadora da construção curricular. Suas ponderações chamam a atenção para a necessidade de diálogo entre as práticas de escolarização e as práticas educativas que ocorrem em outros espaços, significativamente pedagógicos, quando se pensa participação social, grupos culturais, lutas por reconhecimento, movimentos sociais.

Para atuar na perspectiva proposta por Arroyo é preciso ter um canal aberto de diálogo com os jovens, para ouvi-los e aprender *com* e *sobre* eles. Mas, que percepções e representações os profissionais da EJA possuem sobre os jovens que frequentam essa modalidade educativa?

Trazemos aqui alguns depoimentos de profissionais, para evidenciarmos certamente um dos principais desafios para a política

curricular da EJA, ou seja, como positivar as imagens e representações que esses profissionais possuem acerca dos jovens com quem atuam?

A EJA, na verdade, ela está tentando suprir, atender **esses jovens que de uma forma ou de outra se evadem do ensino fundamental**. Isso aí, para mim, se ganha por um lado, mas se perde pelo outro. Digamos que o grau de aproveitamento, hoje, é bem menor do que há dez anos. Porque hoje a EJA, **a gente também trabalha, como administrador disciplinar, ou seja, o predomínio desses jovens traz um, como eu poderia dizer, ele precisa ser cativado, orientado, estimulado, enquanto que o adulto exige bem menos, ele já vem mais centrado, ele já vem com o objetivo proposto enquanto que o adolescente, ele ainda não está bem predisposto para a aprendizagem, então ele precisa de muito mais incentivo, eu consigo fazer esse parâmetro do início e de agora.** [...] A escola não dá conta de tudo e nem pode dar. Você sabe que o berço da aprendizagem é a família e se ele vem desestruturado, a escola não dá conta, até pelo pequeno número de professores, pela própria estrutura da escola, ela não consegue recuperar toda essa defasagem que ele vem, da forma como ele vem. **Ele e a família se excluem da escola** também, eu sou professora há 30 anos e eu consegui acompanhar de uma forma mais próxima como **o aluno também se auto-exclui**. (Professora W.) (grifos nossos)

A professora admite uma presença juvenil majoritária no Núcleo onde atua. Sua crença é que os jovens se evadem do ensino fundamental em acordo com a família. Ela vai re-afirmar que “Ele [o jovem] e a família se excluem da escola”. Esse público jovem traz prejuízos ao “aproveitamento” desejado na EJA, porque, segundo ela, “não está bem predisposto para a aprendizagem”. A professora nomeia seu papel como disciplinadora e culpabiliza as famílias, as quais, em seu entendimento, são desestruturadas. Essa percepção da professora W está distante do perfil dos jovens com quem dialogamos e apresentamos no capítulo 3, quando identificamos apenas um dos jovens residindo com os avós, e os demais, com pai ou mãe. Entretanto, esse jeito de olhar

para os jovens, de modo geral vai contribuindo para definir as expectativas que existem sobre esse grupo social, agravando-se quando é formado por negros.

Nos depoimentos a seguir, os profissionais caracterizam os jovens pelas experiências negativas de escolarização que vivenciaram no ensino fundamental e pelas características de seus agrupamentos familiares:

são jovens que não conseguiram passar pelo processo escolar ao seu tempo esperado. **São jovens que tiveram uma experiência na escola de defasagem idade-série.** A maioria dos que estão aqui são de quinta e sexta série. Alguns são de sétima e oitava que chegaram até próximos do EF e não concluíram. A experiência que eles têm geralmente é de uma experiência escolar negativa ou de reprovação, dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de socialização e acaba que eles são expulsos da escola. Numa experiência negativa eles saem ou são expulsos e acabam encontrando na EJA uma possibilidade de retomar sua vida escolar. Então, aí tem uma primeira coisa em comum com esses adolescentes. De maneira geral são de uma **classe desfavorecida** da nossa sociedade e são também **jovens de periferia. Ah, uma característica comum, com uma desestruturação familiar muito comum. São raros os casos que têm aqui de famílias que são ainda padrão, inteiras num conceito de família mais tradicional;** são muito pouco os casos e que pra um jovem adolescente isso ainda está muito presente na vida dele, esse vínculo forte com a sua vida familiar. (Coordenador O) (grifo nosso)

Uma grande parte dos jovens que a gente recebe são **enviados pela justiça** e pelo Ministério Público porque **já tiveram algum envolvimento com a lei.** Isso é uma dificuldade social, quer dizer, **a gente recebe o reflexo social do que acontece lá fora.**

São famílias desestruturadas, as mulheres geralmente vêm e não conseguem ficar, ou por ciúme do marido ou porque não tem com quem deixar o filho. Os jovens não viram seus pais e mães estudando, eles não têm contato com um bom relacionamento com a escola. Não tem nenhum acompanhamento ou incentivo de voltar pra escola. Dizer que a escola pode fazer alguma diferença na sua vida passa por isso. (Coordenadora Z.) (grifo nosso)

As ausências, defasagens e negatividades dão a tônica nesses relatos. A coordenadora Z sintetiza: “a gente recebe o reflexo social do que acontece lá fora”, de certo modo, explicitando que, como profissional, sabe que os estudantes da EJA trazem suas experiências para o espaço escolar. O Coordenador O reforça a ideia de uma família desestruturada e aqui fortemente comparada com um modelo de “família padrão”, ou “inteira”. Esse jeito de olhar para os jovens e suas famílias é marcado pela visão que se tem dos jovens empobrecidos e de periferia, na maioria, negros. Como se essa organização ou grupo familiar fosse exclusividade desses jovens e se diferenciasse da organização familiar da classe média ou da elite branca. Essas concepções e olhares transformam as desigualdades sociais identificadas entre os estudantes em desigualdades educacionais (Charlot, 2005) também na EJA, na medida em que a escola espera alunos, e os que chegam a ela são sujeitos com as mais variadas trajetórias e experiências de vivência no mundo.

São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzir projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentos, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos. (CARRANO, 2008, p.116)

Outro professor compara os dois grupos geracionais e assume que “é mais difícil se relacionar com eles do que com os adultos”. E, ainda, fala da ausência de formação para alfabetizar na EJA e conclui que “tem muitas dificuldades em trabalhar com esses alunos que não conseguem ler e entender o que leem, escrever”. Esse professor, ao vir para a EJA, certamente desconhecia quais seriam suas atribuições nessa modalidade de ensino e quem seriam os estudantes dessa modalidade.

É mais difícil se relacionar com eles do que com os adultos, independente de qual seja a proposta. Cada vez eles estão mais **hiperativos**. Já com os adultos não, eles sabem o que querem, não querem ficar perdendo tempo. Os jovens vão mais pra escola pra encontrar o grupo social deles, pra sair de casa; **pra não ir pra rua ele vai pra escola**. O contato com o jovem já é algo mais difícil independente da pesquisa. Esses dias um deles me falou: - passe a matéria no quadro, pra ver se eu não copio. Eles mesmos questionam a pesquisa, a proposta. É um negócio difícil de lidar, digamos assim. Eu tenho muita facilidade pra trabalhar na EJA ,com aqueles que já têm algum conhecimento, os adultos, por exemplo, Os adultos mais letrados, que têm já o domínio. Eles não têm o certificado formal, mas têm o domínio do conhecimento, já têm o conhecimento que trazem da vida. Só não estudaram, não têm o diploma. **Eu tenho muitas dificuldades em trabalhar com esses alunos que não conseguem ler e entender o que leem, escrever**. Eu me sinto, às vezes, como um professor que precisa alfabetizar, e a minha faculdade não me treinou, a faculdade já não treina nem pra você dar aula no ensino fundamental, médio ou superior, quanto mais alfabetizar. (Professor, J.) (grifos nossos)

No documento “Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos”, que orienta a política curricular, encontramos percepções semelhantes sobre os estudantes de EJA, e a condição econômica, sociabilidades, ocupação, e escolaridade destes, são assim abordadas:

São trabalhadores e trabalhadoras que geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos e parentes, lidam com ciúmes do companheiro ou companheira, mudam de endereço com frequência, são, em sua maioria, de outras cidades, mudam de emprego ou conseguem um em horário noturno, chegam aos Núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não têm pais, a família está separada, os pais não têm ensino fundamental completo, têm dificuldades de falar em público, a auto-estima é baixa, vivem muito próximos da violência urbana, do tráfico de drogas, etc. (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 07)

A professora H caracteriza os jovens como “super articulados, comunicativos, inteligentes”. Propõe um repensar do ensino fundamental, mas, reconhece que se estão ali é porque “não conseguiram atingir tudo o que é pedido no ensino fundamental”, por isso foram excluídos. Essa professora identifica os jovens negros como parte considerável desse perfil.

[...] esses jovens que estão na EJA **não conseguiram atingir tudo o que é pedido no ensino fundamental**. Acho que o ensino fundamental também tem que ser repensado profundamente. Tem vários tipos de perfis, tem aquele jovem que a gente fica se perguntando por que ele está aqui, são **super articulados, comunicativos, inteligentes**, aparentemente não têm nenhum problema de aprendizado, nada que aparentemente tenha os excluído do ensino regular. Têm alguns dos jovens, têm muitos que é aquele perfil que a gente reconhece como **excluído no ensino regular, um pouco mais rebelde, com família desestruturada e, coincidentemente, tem muitos negros nessa condição**. Negros, que eu falo, não sei que nome dar, eu não gosto da denominação parda, mas morenos e negros, mulatos, considerados negros. Acho até que tem uma explicação histórica isso,

uma longa explicação histórica. (Professora H.)
(grifos nossos)

Podemos considerar que as percepções que os profissionais têm sobre os jovens da EJA interferem na arquitetura da prática curricular. Alguns professores parecem convencidos de que os jovens alunos com quem atuam não se enquadram no perfil estudantil desejado, pois desestabilizam a tradição escolar. Outros professores reconhecem seus limites frente aos desafios que esse grupo social traz para essa modalidade de ensino, o que lhes exige outras formas de relação, linguagens, metodologias etc.

Isso fica mais evidente quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. Quem de nós já não ouviu frases como: “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”; “o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento”; “eles vêm de uma família desestruturada”; “basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontrará um lugar na sociedade. (GOMES, 2002, p. 40)

Para a superação dessa percepção negativa sobre os estudantes, Carrano (2008, p. 107) sugere aos professores e professoras da EJA “a tarefa política, educativa e, por que não dizer, afetiva de descobrir na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas as 'portas de acesso' ao sujeito que pode conhecer, na medida em que é “re-conhecido” no jogo da aprendizagem escolar”. Para o mesmo autor,

muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos tem

origem em incompreensões sobre os contextos não-escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que estão imersos. Dito de outra forma, cada vez mais é improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares, se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização. (CARRANO, 2008, p106)

Do mesmo modo, Arroyo (2006, p. 22) vai enfatizar que, “dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros”. O mesmo autor também chama a atenção para a necessidade de os jovens e adultos da EJA serem vistos e percebidos para além de sua condição social, de sua exclusão cultural, de suas trajetórias escolares truncadas e incompletas, sob o risco de negar a especificidade da EJA, ou seja, “garantir direitos específicos de um tempo de vida dos sujeitos que os vivem” (ARROYO, 2005, p. 21).

Aqui, tomamos como exemplo a questão da (não) participação dos jovens no percurso formativo da EJA como um aspecto definidor sobre a expectativa que se tem deles. Então, vejamos, quando feita a pergunta “Como os jovens participam das decisões aqui no Núcleo?”, os profissionais assim responderam:

[Silêncio]. Em alguns momentos, não em tudo. Por exemplo: a gente era pra ter feito regras de convivência como fazem em alguns Núcleos. Eu acho que cada um sabe o que deve e o que não deve fazer e algumas regras a gente impôs, a entrada na sala, a saída, esse tipo de coisa. **Decisões? Boa pergunta!** Quando eles querem fazer a pesquisa, mas isso não é decisão coletiva. **Quase nenhuma, posso dizer. Em algumas coisas a gente até diz: vocês preferem isso ou aquilo? O que vocês acham disso?** (Professora K.) (grifos nossos)

Que decisões? Que tipo de decisão? (Professor U.)

Eu sinto eles muito apáticos em procurar ter essa participação efetiva. (Professora H.)

Assim, ainda que a proposta curricular da EJA da RME de Florianópolis declare que os sujeitos são considerados centrais, a surpresa da professora K. e do professor U, frente ao questionamento feito, indica que os jovens não são considerados ou consultados. E isso se poderia supor que fizesse parte do cotidiano das práticas educativas com jovens e adultos. A professora H justifica a não proposição de espaços participativos por considerá-los “apáticos”. Ao não serem considerados como sujeitos sociais importantes no contexto da escolarização, suas vozes não importam, e, assim, vai se naturalizando, no cotidiano escolar, essa representação, quer seja de apatia, ou de que os jovens não têm o que dizer, ou simplesmente, que eles não sabem participar.

Os jovens reforçaram os relatos dos professores no que diz respeito a participar nas decisões, afirmando que:

São as professoras que planejam e passam a folha pra ver quem quer ir¹²⁸. (AC, 17 anos, negra)

Não tem participação. Só falam que naquele dia eles vão e marcam quem vai. No dia eles pagam a passagem para ir, mas eles não falam nada sobre ir ou não ir. (AR, 16 anos, branco)

[...] nós fizemos uma reunião, acho que faz quatro meses, para falar sobre as regras, porque tinha muita bagunça na sala, os meninos ficavam ouvindo música com os fones, celular ligado na sala, ai tocava na sala, o horário de chegada, porque chegavam no horário que queriam. A gente participou da reunião, decidimos o horário, pedimos para os professores pedirem para os alunos desligarem o rádio, o celular, deixar no vibratório, para desligar a música, melhorou bastante com as regras que foram feitas. (AS, 18 anos, negra)

¹²⁸

A pergunta que foi feita: Como você participa das decisões aqui na EJA?

Para um dos profissionais entrevistados, “não existe uma formalização ou uma construção de um canal de participação objetivo. Existe uma escuta na nossa relação diária e, por não ser sistematizada, talvez, não crie uma visão por eles próprios de que eles têm um espaço de interferência no andamento das coisas” (Coordenador O). Esse pode ser de fato, um aspecto a ser considerado na análise, entretanto não são somente os estudantes que não identificam essa participação, mas também os professores. Isso indica que a relação de saberes, tal qual apresentados na proposta curricular: “saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança” e “saber construir e estimular organizações do tipo democrático”, são anúncios que ainda não estão presentes no currículo em ação.

Outro aspecto a se considerar, é que os mesmos professores, ao serem questionados sobre as finalidades e os objetivos da EJA, contraditoriamente, como mostramos a seguir, declaram que esta se pauta por uma perspectiva inclusiva e cidadã, o que pressupõe o diálogo e a participação como princípios.

Uma das finalidades é incluir as pessoas, de uma forma mais efetiva, na vida social (Professor U.)

(Silêncio longo) Dar um pouco mais de cidadania às pessoas, mais auto-estima. (Professora K.)

[...] a autoconfiança dos estudantes [...]. A questão do entrosamento, do relacionamento. Eu acho que a afetividade é muito trabalhada. Os professores, a equipe está preparada para isso, para que haja um resgate mesmo, inclusão social, inclusão digital também, nas nossas práticas. Eu acho que o pessoal se torna mais crítico (Professora H.)

É curioso, também, que dos 16 profissionais que entrevistamos, 8 participam de alguma atividade militante ou voluntária, quer seja, em sindicato, partido político ou igreja, e isso parece não influenciar suas práticas docentes. Ou será que as práticas que vivenciam nesses espaços não têm um caráter democrático?

A Pesquisa “Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas” revelou que, na percepção dos

jovens, a escola não abre espaços, nem estimula a criação de hábitos e valores básicos da participação. Essa situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem essa instituição para o acesso a tais bens simbólicos (IBASE/POLIS, 2005, apud CARRANO, 2008, p. 110). Entendemos que o exercício da democracia é algo que exige intenção política e planejamento por parte dos profissionais da EJA,

além de disposição para contornar os obstáculos colocados por uma organização com funcionamento rígido e cuja estrutura, por diversas maneiras, dificulta esse tipo de iniciativa . É preciso lembrar que ninguém nasce sabendo participar. Este é um aprendizado que precisa ser construído, não só pela escola mas também por ela, o que implica discutir o tema da cidadania ligado ao exercício democrático interno nas escolas, e não como algo abstrato colocado apenas no âmbito macropolítico. (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 49)

Com as discussões feitas aqui, tivemos a intenção de explicitar os desafios que os profissionais enfrentam para efetivar a política curricular de Educação de Jovens e Adultos, declarada pela RME de Florianópolis. É preciso levar em conta que as condições objetivas em que se tornaram professores de EJA; a ausência de formação inicial, focalizada nesta modalidade; a formação continuada ainda fragilizada sobre as especificidades dos sujeitos da EJA são aspectos que contribuem para as dificuldades evidenciadas no currículo que está em execução. Do mesmo modo, é preciso destacar, cada vez mais, que os jovens ainda são desconhecidos para grande parte dos profissionais que atuam na EJA, o que dizer, então, dos jovens negros?

7.3. O *INTERESSE* DOS ESTUDANTES PARA A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Os princípios declarados como orientadores da política curricular da EJA da RME de Florianópolis destacados no item anterior exigem outras concepções: sobre os sujeitos; sobre os papéis de cada sujeito na dinâmica da prática educativa; sobre a organização da prática

educativa em si; sobre a Educação de Jovens e Adultos; sobre a relação com os conhecimentos que jovens e adultos trazem para o cotidiano da EJA etc. Mas, em que medida os princípios anteriormente prescritos são materializados no currículo em ação e na prática que se desenvolve em cada sala de aula, em cada Núcleo de EJA, de modo a considerar os jovens negros que a frequentam? Para focalizarmos esse aspecto, elegemos a questão do “interesse” dos jovens na configuração do ensino e da aprendizagem.

O “interesse” tem sido um termo muito presente nos discursos dos profissionais e estudantes da EJA, quando se referem à construção dos objetos de estudos pelos estudantes:

O princípio educativo - isso eu ainda estou lendo e estudando, ele não é simplesinho assim. É uma coisa bem complexa. Tem o princípio e tem outros princípios que o compõem, mas, para mim, **de todos os princípios que o compõem, o mais importante e o que mais deve ser respeitado na EJA, e talvez o primeiro e depois dele venham outros, é a questão do interesse.** É muito diferente você chegar e dizer 'façam, ouçam, leiam, escrevam', muito diferente de 'o que eu acho que é importante, o que eu acho que vai te ajudar, o que eu acho que vai te ensinar' é muito diferente. (Professora G.) (grifos nossos)

A professora G admite que o princípio educativo, isto é, a pesquisa é algo complexo, e que exige estudo, ela escolhe o “interesse” como o principal aspecto a ser considerado no processo de pesquisa. Mas, o que vem sendo considerado “interesse” no currículo prescrito da RME está em sintonia com o currículo em ação?

Para a professora R, a escolha dos temas permite que os estudantes sejam livres para estudar o que quiserem.

O mais surpreendente para eles é que eles podem escolher o tema que eles quiserem, porque estão acostumados a geralmente escolher entre três temas propostos, mas aqui não, eles estão livres para fazerem sobre o que quiserem. Então isso já

eu acho um ponto muito positivo porque **eles vão pesquisar sobre alguma coisa que interessa para eles**. Então, acho que a gente trabalhando fazendo um trabalho sobre uma coisa que a gente gosta, a pesquisa vai sair muito melhor e vai ser mais prazerosa também, então eles têm essa liberdade. (Professora H.) (grifos nossos)

Mas, como os profissionais percebem as problemáticas escolhidas como interesse pelos estudantes? Que interrogações têm os jovens negros na EJA?

Para R, há desde temas políticos até temas que representam uma “*extensão da diversão*”, como o *skate*, mas aparecem também temas que ela considera mais importantes como drogas e gravidez na adolescência.

Têm alguns que eu acho que parecem que eles procuram temas como se fosse **extensão da diversão diária** ou do fim de semana, por exemplo, a gente está com uma pesquisa aqui sobre como surgiu o *skate*. Eu acho que a gente não pode menosprezar nenhuma pesquisa, mas tem temas muito diversificados. Temos um grupo, por exemplo, que está pesquisando sobre os ideais do Che Guevara que é **uma coisa política**, envolve política, sistemas de governo e o *skate*, por exemplo, já é uma coisa bem assim, tem uma certa despreocupação com outros temas. Parece que **eles não têm um interesse por temas mais sérios**, digamos assim. São diversificados, sempre têm pesquisas sobre **drogas, gravidez na adolescência**, esses dois temas estão sempre presentes e eu acho super importante que estejam mesmo. (Professora H.) (grifos nossos)

Aqui, o que se percebe é que, embora em nível de discurso oficial, “o interesse” dos estudantes seja o foco da proposta curricular, a professora apresenta uma classificação para os temas escolhidos: segundo ela, há os temas relacionados ao lazer, os temas políticos e temas mais sérios ou super importantes. Estes últimos se fazem presentes com alguma frequência. Mas, por que os jovens deveriam

escolher tais temáticas? Seria por que, na compreensão da professora, estas estão mais próximas da realidade juvenil? Que concepções têm a professora sobre as juventudes e, em especial, sobre os jovens que frequentam a EJA? Em que medida os profissionais assumem o interesse como um princípio relevante na escolha das problemáticas pelos estudantes? Que tipo de mediações são realizadas pelos professores, a fim de qualificar/as problemáticas? Que critérios são utilizados pela professora para classificar os temas em sérios ou mais importantes?

Outra professora reforça que as problemáticas giram em torno das realidades mais próximas dos estudantes e cita: drogas, violência, preconceito, complexos, doenças, como se estas sintetizassem os mundos dos sujeitos da EJA, em especial dos jovens negros.

Tudo muito em torno do micro mundo deles, doenças, problemas com **drogas, violência, preconceito e complexos**, então é muito difícil e aí é difícil também porque nós professores não temos um espaço para estimular um outro tipo de pesquisa sem ser a voltada para o **câncer**, para a **maconha**, para o **crack**, para a **AIDS, gripe H1N1**, sabe essas coisas que estão na TV, que passa na Globo. Esse ciclo de pesquisa, por uma benção, uma dádiva, não sei, uma coisa que eu nunca experimentei na EJA, **nós teremos um grupo que vai falar sobre flores**, de rosas. Eu falo para eles falarem de coisas boas, pararem de falar de doenças, mas acho que eles reproduzem o dia-a-dia deles, a vida ou microcosmo deles. (Professora L.) (grifos nossos)

Na percepção da professora W. as problemáticas de interesse dos estudantes têm sido influenciadas pelo “nível do ambiente de procedência e de convivência deles”. Ao estabelecer esta conexão, sugere que a origem social dos jovens seja determinante no relacionamento deles com os saberes ou com as problemáticas de estudo,

Esse interesse a gente vê assim, no momento, **dependendo do nível do ambiente de procedência**, de convivência deles, eles têm um

arsenal de conhecimento maior ou menor. Aí pode ficar um pouco limitado esse interesse deles apenas ao meio deles, ou, se eles começarem a abrir para a leitura, eles vão ter outros interesses e, a partir desses interesses deles, nós podemos intervir. (Professora W.) (grifos nossos)

Tal afirmação contraria o princípio teórico, base da política curricular, da pesquisa como uma ação universalizável, que aponta para a possibilidade de os estudantes superarem seus limites a partir da leitura e da intervenção dos professores. Como se isso acontecesse de modo linear: leitura, logo, novos interesses e a grande luz orientadora do professor. Vamos percebendo que há um entendimento generalizado e generalizante por parte dos professores sobre os sujeitos da EJA.

Têm **alguns que vão pelo interesse real** que eles têm do tema, ou levantam uma problemática real. **Alguns não entendem muito claro isso, às vezes se agrupam por afinidade, não é pelo interesse da pesquisa,** às vezes acabam descobrindo que aquilo é interessante e acabam fazendo. Mas eu sempre vejo maior resultado quando eles partem de um assunto que eles têm interesse realmente, aí a coisa vai mais, pesquisam com mais vontades, o grupo vai à frente. Os jovens, eles têm escolhido alguns temas relacionados ao **meio ambiente**, muitos outros relacionados às **drogas e alguns poucos relacionados à política**, participação política. Eu acho que eles acabam escolhendo **temas que estejam na mídia ou que estão muito próximos do seu dia-a-dia**, da sua vivência. Não sei ainda dizer se é pelo fato de eles acharem que o que está próximo deles eles conhecem melhor, então eles teriam condições de apresentar o trabalho sobre isso; ou se eles realmente, às vezes, querem ter uma informação melhor sobre aquilo que eles não entendem e querem ter um entendimento melhor sobre aquilo que ocorre na vida deles. Eu acho que talvez seja isso, lá no fundo, expor isso, colocar isso em discussão. (Professor U.) (grifos nossos)

Esse professor aponta alguns aspectos que também foram por nós identificados quando dialogamos em campo com os jovens, principalmente, em relação à forma de agrupamento para a realização da pesquisa. As afinidades, amizades ou o nível de sociabilidade também têm se mostrado relevante na definição do grupo e, conseqüentemente, da problemática, sendo que, na compreensão de Charlot (2005, p. 54),

para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo.

Este autor apresenta duas condições para que o aluno se aproprie do saber. A primeira condição é que as situações de aprendizagem tenham sentido para eles. Mas, lembra que o “sentido” a que se refere deve ter relação com a especificidade do papel da escola: “estudar, aprender, saber” (p. 55). Entretanto, “o desejo de saber não induz automaticamente o desejo de aprender, de estudar”, pois os alunos podem ter desejo de saber mas não necessariamente ter vontade de aprender, de se esforçar, de se engajar em uma atividade intelectual. Então, “para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha, ao mesmo tempo, o desejo de saber e o desejo de aprender” (DEM). A questão é: como o currículo da EJA pode possibilitar o encontro entre o desejo de saber e o aprender?

A segunda condição é que essa mobilização intelectual induza os estudantes a uma atividade intelectual eficaz para que se aproprie dos saberes. A eficácia da atividade intelectual está em “respeitar certas normas impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados” (p. 55). Ou seja, cada área de conhecimento possui regras internas próprias para que seja compreendida.

Para compor o conjunto de diretrizes que orientam a EJA, a proposta curricular explicita os saberes a serem trabalhados durante o curso, considerando que estes devem levar em conta “o contexto mundial, nacional, municipal e local dos alunos e profissionais”, quais sejam:

- Saber identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais, buscando soluções.
- Saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão.
- Saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação, nas diversas formas de expressão humana.
- Saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo.
- Saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável.
- Saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito.
- Saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança.
- Saber construir e estimular organizações do tipo democrático.
- Saber conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las.
- Saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação. (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p 12).

O que se percebe é que, com exceção de “ler e se expressar” e “teorizar verbalmente e por escrito”, os saberes anunciados estão relacionados mais a atitudes e valores do que a saberes vinculados a uma determinada área de conhecimento ou atividade intelectual. Com isso, alguns questionamentos surgem: não terão os jovens e adultos da EJA o direito a acessar atividades intelectuais? Como estes poderão ficar em “pé de igualdade” numa sociedade altamente competitiva, onde cada vez mais se impõe o “sucesso escolar” como condição obrigatória para o direito de “ser alguém”?

Os jovens apresentam diferentes olhares sobre os saberes a que têm acesso na EJA. Alguns explicitam a preocupação com a ausência dos saberes da escolarização, outros apresentam as habilidades que desenvolveram como aquisições fundamentais.

[...] todo mundo pede, fala para os professores que nós queremos oficinas, porque eles não falam que vão dar aula, eles dão oficina. **Eles têm que dar um pouco mais de oficina de matemática, de português, essas coisas, de espanhol.** (DA, 20

anos, negra) (grifos nossos)

Eu não sabia muito ler. **Eu sempre quis gostar de ler, mas eu tinha ódio porque eu nunca conseguia**, eu não entendia. Até perder a minha timidez. Aqui eu consigo, na frente ainda. (LM, 16 anos, negra) (grifos nossos)

Olha, na verdade, **na EJA eu aprendi mais do que nas escolas que eu estudei**. Os trabalhos fazem a pessoa raciocinar (JP, 18 anos, negro) (grifos nossos)

Os depoimentos dos jovens informam que tanto os saberes escolares tradicionais, como as atitudes e habilidades, são necessários e têm valor em seus percursos escolares. Essas afirmações colocam em “xeque” algumas representações que os profissionais têm sobre eles, como pode-se perceber a seguir:

Eles [os jovens] não sabem, não conseguem se planejar a curto prazo, que dirá a médio e longo prazo. **Ele não consegue, muitas vezes, peneirar o que é interesse, às vezes nem sabe o que é interesse genuíno** e o que a onda está levando, assim, os adolescentes são muito influenciados pelo grupo. Então, **o que é do teu interesse? Teu. O que te marca na tua vida, na tua trajetória?** Isso é difícil demais, é doloroso demais e a gente na academia passa muito por isso ao fazer projeto de pesquisa e aqui é bem assim, apesar de tentar se afastar do modelo acadêmico. **Construir uma pergunta significa peneirar um monte de coisas**. Isso que a gente está questionando agora, você tem uma semana para construir uma pergunta objetiva e é louco isso, administrativamente, burocraticamente, a gente faz, mas não é assim que se pesquisa. Não é com hora marcada que se pesquisa. (Professora G.) (grifos nossos)

[...] os jovens, muitas vezes, não têm ainda essa, **ele não desenvolveu ainda uma autocrítica a respeito da sua própria vivência ou da**

necessidade de recuperação de determinado tempo escolar, ou a necessidade dele ter essa certificação pra uma vida futura. Pra muitos jovens isso não é uma coisa assim tão importante. Você pode dizer pra ele, se você não tiver ensino fundamental, você não consegue trabalhar de faxineiro numa empresa, numa graduação mínima, mas isso, às vezes, não toca muito o jovem porque ele ainda não está numa situação de ter que trabalhar, de ter que se sustentar. (Coordenador O) (grifo nosso)

Os relatos anteriores expressam as expectativas que os professores têm sobre o tipo de engajamento que os jovens deveriam ter em focalizar seu interesse na escolarização. Isso, mais do que uma dificuldade, pode significar que eles se interessam por várias coisas e, ainda, que o tempo disponível para a formulação da problematização e o desenvolvimento da pesquisa nem sempre é compatível com o tempo de definição da problemática de interesse de cada estudante. Por outro lado, o coordenador informa “uma” concepção sobre os jovens e a escolarização, de modo que fica explícita a expectativa negativa que ele tem sobre eles.

E afinal, como os jovens “escolhem” as problemáticas de interesse?

Os estudantes em seus depoimentos sobre a escolha das problemáticas de pesquisa apresentam alguns elementos que também foram identificados pelos professores, e outros que passam ao largo do estabelecido pela política curricular da EJA na RME de Florianópolis e das percepções e desejos de muitos profissionais. Quando perguntados sobre o que os mobilizou para a escolha das problemáticas que estudam, eles responderam:

A primeira **não fui eu quem escolheu**, como eu entrei em março, já estavam em andamento as pesquisas. Eu ia escolher sobre a AIDS, eu e outra menina que também havia entrado, mas ela desistiu logo no começo, ela veio só cinco dias e desistiu. Nós íamos falar sobre a AIDS e depois eu entrei no grupo do transporte e fui me interessando. Agora a nossa é sobre pessoas obesas é porque eu estava assistindo televisão e vi que ainda tem bastante. As universidades podiam

abrir mais chances de fazer cirurgias de redução de estômago. A nossa pesquisa é sobre isso, para dar mais qualidade de vida para as pessoas, porque é uma doença, não é? (DA, 20 anos, negra) (grifo nosso)

Eu ia fazer sobre como surgiu a televisão, só que outro garoto pegou, então fiz sobre o tráfico de droga. **Botaram a pergunta no quadro e ninguém quis e eu gostei.** (LS, 16 anos, negro) (grifo nosso)

Não foi bem o que eu queria. Eu não queria fazer sobre Os Racionais, eu queria fazer sobre o dia da consciência negra. Eu queria fazer sobre uma problemática, não queria saber sobre Os Racionais, saber o que eles cantam.

- (pesquisadora) E por que vai fazer sobre Os Racionais?

- (estudante) Porque o L e o E se encanam nas músicas deles e eles queriam fazer.

- (pesquisadora) E você está no grupo deles?

- (estudante) Eu estou no grupo deles porque eu não vou fazer sozinho. Eles não querem me deixar fazer sozinho. Eu queria mostrar pra eles que eu podia fazer sozinho e tenho gás para fazer sozinho. Quero mostrar pra eles. (FS, 15 anos, negro) (grifo nosso)

- (pesquisadora) O que te fez escolher estudar sobre a Aids e agora a pedofilia?

- (estudante) **Porque eu tenho uma tia que morreu e um tio também morreu de Aids.** E a da pedofilia porque está acontecendo muitos casos, **eu vejo direto na televisão**, e a minha amiga que também está fazendo a pesquisas, **foi vítima.** (AS, 18 anos, negra) (grifo nosso)

A dos Incas foi **por causa do meu amigo que**

nem está mais aqui. Ele falava e eu me interessei por histórias do passado. Para mim aquela história era muito legal. A do Orkut por que tem muitos casos de assassinato e essas coisas. A do álcool porque agora meninos de 12 anos já querem beber e é fácil de comprar. E essa da importância do computador na nossa vida que estou fazendo agora. (ML, 17 anos, branco) (grifo nosso)

Vou te falar a verdade, **eu achei que seria mais fácil para eu me adaptar à pesquisa.** Eu queria ver como é fazer a pesquisa. Para mim **eu achei que o teatro seria mais fácil** e também **porque as minhas amigas estavam todas no grupo de teatro e eu queria entrar junto com elas** [Risos] (AP, 15 anos, branca) (grifo nosso)

Eu entrei no Mal de Alzheimer **porque minha avó tinha** e já que eles estavam falando disto, eu entrei. (AR, 16 anos, branco) (grifo nosso)

A entrada durante o percurso, quando todos já haviam escolhido a problemática e formado seus grupos; a escolha da problemática que ninguém quis; o convencimento da problematização pelos amigos; porque julgou ser mais fácil; porque todas as amigas estavam no mesmo grupo e a situação de saúde de familiares, se constituem em interesse ou em motivo para as “escolhas” dos jovens. Para Charlot (2005), as razões apresentadas pelos jovens podem ser caracterizadas como interesse, pois fazem sentido para eles, entretanto, não significa que terão vontade de aprender sobre os temas “escolhidos” nestas circunstâncias.

Sobre essa questão, o mesmo autor nos auxilia a compreender que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si”(2000, p. 72).

A seguir apresentamos algumas problemáticas que foram coletadas dos cadernos diários, *portfólios* e cartazes dispostos nas salas de aulas e que foram nucleares nos estudos realizados em 2009, pelos

estudantes, sob a ótica do “ensino pela pesquisa”. Nelas, observa-se a presença de questões sociais, ambientais, violência, doenças, fenômenos da natureza, curiosidades etc. A emergência destas questões efetivamente pode advir de experiências individuais ou coletivas, pode traduzir elementos que guardam aproximações com a dimensão de identidade, no sentido do que o autor acima nos propõe. Contudo, em se tratando de sua função para o processo de ensino-aprendizagem, o desafio está em “reconstruí-las” como parte de processos sociais, e adensá-las em campos de conhecimentos de modo a assegurar a atividade intelectual para a apropriação dos saberes que jovens e adultos vêm buscar na EJA.

Quadro n.11: Problemáticas de pesquisa

- O que é tráfico de mulheres?
- Quais são os efeitos que as droga causam nas pessoas?
- Como ocorre a metamorfose da borboleta?
- Como se forma um tornado?
- Quais os tipos de “night” que existem?
- Qual é o efeito da cocaína?
- O que é bullying?
- Onde foi o maior ponto de tráfico de drogas?
- Quais são os motivos que levam o aluno a desistir da escola?
- Como usar a informática no trabalho?
- Quais as conseqüências da maconha para o organismo e para que pode ser usada?
- Como se pega AIDS?
- O que é câncer de mama?
- Quem criou o mundo?
- Como surgiu a arma de fogo?
- Por que a mortalidade cresceu tanto no país de uns tempos pra cá?
- Como se originou o orkut?
- Como é a vida de um menino no tráfico?
- Como surgiu o serial killer?
- Como surgiu o hip hop?
- Como surgiu o aparelho de TV?
- Por que a maconha é proibida e o cigarro não?

- O que é dislexia?
- Qual é a história do Figueira?
- Por que muitas pessoas passam fome?
- Por que a nossa política no Brasil é tão suja e envolvida em escândalos?
- Por que as geleiras polares estão derretendo?
- Como surgiu o racismo no Brasil?
- Como surgiu a AIDS?
- De que maneira a capoeira está relacionada à cultura brasileira?
- Aborto é crime ou direito?
- O que é globalização?
- Por que a maconha é tão consumida?
- Por que há tanto preconceito racial no Brasil?
- O que é aquecimento global e o que podemos fazer para diminuir seus efeitos?
- Quem é Snoop Dog?
- Diabetes: o que é e como fazer para evitá-la?
- Por que tanta violência no trânsito?
- O que acontece no corpo da mulher enquanto ela gera uma criança?
- Por que a farra do boi continua existindo?
- Como foi criado o jornal impresso?
- Por que com tanta informação o índice de gravidez na adolescência continua crescendo?
- Como surgiu a farra do boi?
- Como surgiu o rock'nroll?
- Como surgiu e como funciona a TV?
- O que é AIDS?
- Como surgiu o Avai?
- Por que o álcool faz a pessoa ficar bêbada?
- Qual é a função de um clipe musical?
- Como se faz inseminação artificial?
- Quais as consequências da infecção hospitalar antes e após o parto?
- Como e por que se desenvolve o câncer de próstata e de intestino e quais as formas de tratamento?

- Como ocorre uma gravidez tubária?
- O que o cigarro causa no corpo humano?
- Quem foi Hitler?
- O que é esquizofrenia?
- Por que a maconha no Brasil é proibida?
- Quais são os riscos que os jovens correm ao praticar sexo na adolescência?
- Como surgiu o basquete de rua?
- Como surgiram os automóveis?
- Como é formado o sistema solar?
- Quais as causas do aquecimento global?
- Quais os benefícios do limão?
- Quais as causas da imprudência no trânsito?
- O que acontece com as pessoas que têm mal de Alzheimer?
- Qual é a causa do congestionamento no sul da Ilha?
- Qual é a história do surf?

Em face de tal diversificação, vejamos como foram desenvolvidas as problemáticas: para a realização da “pesquisa”, os estudantes, (três jovens negros) elaboraram o “mapa conceitual”, isto é, fizeram um levantamento de questões orientadoras para a realização dos estudos. Tomemos como exemplo a problemática: Como surgiu o racismo no Brasil? Os estudantes elencaram as questões: O que é racismo? Como vivem os negros? Quais as contribuições dos negros? Para responder a essas questões consultaram, em diferentes fontes disponíveis na internet, em livros, e realizaram uma pesquisa de opinião em frente ao prédio da EJA, perguntando aos transeuntes: Existe racismo no Brasil? Munidos do conjunto de referências, os estudantes organizaram-se para socializar, com os demais, os resultados da pesquisa. Cada um dos jovens leu “a sua parte” do trabalho, conceituaram racismo, falaram das humilhações sofridas pelos escravos e citaram 1535 como o ano em que o racismo surgiu. Questionados pelo professor se haviam encontrado as respostas, um dos estudantes afirmou que não havia chegado a uma conclusão sobre a pergunta, os demais, nem chegaram a responder (Diário de campo, 25/06/2009).

Outro exemplo: com a problemática “Por que há tanto preconceito racial no Brasil”, o mapa conceitual abordou: a definição e origem do preconceito racial, os direitos dos negros na sociedade

brasileira, a relação entre negros e pobreza, influências da cultura negra e movimentos de luta contra o preconceito racial. As fontes consultadas: livros, filmes e documentários e sites do movimento negro¹²⁹. Os dois jovens negros que realizaram esse estudo reconheceram a existência do racismo e citaram vários exemplos de práticas racistas vivenciadas por familiares. Apresentaram dados das desigualdades entre brancos e negros, falaram do movimento negro e também sobre cotas. Quando a pesquisadora chegou à escola nessa noite, uma das professoras fez questão de informar que havia a apresentação do trabalho sobre racismo e antecipou: “eu tentei puxar, mas eles não conseguiram”. Não sabia a professora que a pesquisadora tinha sido convidada pelos jovens a assistir a apresentação, numa rápida conversa que tiveram virtualmente (Diário de campo, 30/11/2009).

Esses breves relatos exemplificam o desenvolvimento dos estudos a partir das problemáticas e nos fornecem elementos para questionar: como acontece a “atividade intelectual”, referida por Charlot e a participação dos conhecimentos na abordagem das problemáticas? Como a EJA lida com o desafio de compor um currículo adequado a jovens e adultos? Em que medida, os professores conseguem ampliar o repertório dos estudantes em relação a temáticas tão diversas, de modo que, juntamente com elas, sejam apreendidos os demais conhecimentos a que eles têm direito, como estudantes do ensino fundamental? Não estamos com isso defendendo a lógica de que a EJA deva seguir o que se ensina no ensino fundamental para as crianças, mas de estabelecer quais os conhecimentos básicos necessários para jovens e adultos prosseguirem os estudos e se desenvolverem plenamente.

Mas, “por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes?” (CARRANO, 2008, p. 116). A crítica de Carrano aos currículos rígidos e uniformizadores reforça nosso entendimento de que um dos principais desafios da organização de currículos mais flexíveis na EJA é não abdicar da “busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum, que as escolas devem socializar” (IDEM, p. 116).

¹²⁹

As fontes foram disponibilizadas pela pesquisadora.

7.4. A “AUSÊNCIA-PRESENÇA” DA QUESTÃO RACIAL NO CURRÍCULO DA EJA

Embora a EJA da RME tenha uma forte presença negra (35,3%), grande parte dos profissionais ignora essa presença, o que faz com que o pertencimento étnico-racial não seja considerado como um aspecto no desenvolvimento das ações educativas realizadas na EJA. Isso não significa, porém, que as questões raciais devam ser abordadas somente quando existirem estudantes negros, mas, sim, porque a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação e aos conhecimentos básicos, deve posicionar-se politicamente contra toda forma de discriminação. Além de que, é papel da escola, neste caso, da EJA, estimular a formação de hábitos, valores, e comportamentos que respeitem as diferenças e contribuam para forjar novas relações étnico-raciais.

Em seus depoimentos, gestoras e coordenadoras de EJA declaram que, nos últimos anos, há problemáticas investigadas pelos estudantes que abordam as questões raciais.

E em cada Núcleo se a gente for analisar as pesquisas, **todos os anos têm 3 ou 4 perguntas pelo menos que lidam com a coisa racial, do negro**. E se a gente pensa que esse currículo é formado nessa teia ou nesse rizoma, uma pesquisa de um grupo de alunos, os conceitos que estão sendo discutidos e as aprendizagens devem ser socializados naquela turma, naquele Núcleo, nas socializações parciais, nas socializações finais, então, na verdade, contempla. Não existe uma pré-definição porque o nosso currículo não é pré-definido. (Gestora V.) (grifos nossos)

Nós temos trabalhado isso por meio das pesquisas, que geralmente surge o assunto. Na verdade hoje é obrigatoriedade. Mas **a gente sempre trabalha isso quando elas surgem na pesquisa**. Esse ano a gente teve uma pesquisa muito interessante sobre o que é preconceito e aí a gente abriu um leque de questões principalmente sobre as etnias. **Acho meio complicado falar raça**. Porque **as pessoas sofrem preconceito, no trabalho, na rua, na**

escola e elas trazem isso. E elas querem entender, elas querem saber. E aí a gente aproveita. Mas dizer que a gente pensa especificamente isso não tem acontecido, vem mais porque eles trazem mesmo. (Coordenadora Z.) (grifos nossos)

Ainda que seja reconhecida a obrigatoriedade do tratamento das questões raciais no currículo, estas são trabalhadas quando surgem por “interesse” dos estudantes. Neste caso, a definição sobre os saberes a serem desenvolvidos no currículo é de responsabilidade dos estudantes que são reconhecidos pela coordenadora como pessoas que “sofrem preconceitos, no trabalho, na rua, na escola”. Os sujeitos estudantes acabam, assim, sendo responsabilizados por algo que integra o papel da escola e seus profissionais - o currículo. Mas, será que os estudantes se sentem à vontade para propor problemáticas com esse foco?

Os depoimentos anteriores, da coordenadora e gestora, diferem dos depoimentos das professoras. As primeiras afirmam que questões relativas às relações raciais têm surgido nas problemáticas estudadas pelos jovens. As professoras divergem e afirmam que não são tratadas as especificidades exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Olha, só entra esse tipo de discussão em dois momentos, sempre tem alguma problemática referente a racismo, que eles confundem com preconceito e com discriminação, que são coisas bem diferentes, por exemplo: 'Por que tem tanto racismo só porque eu sou pobre?', aparece nesse momento, das problemáticas, quando tem uma referente ou próxima do assunto **e quando tem a semana da Consciência Negra** porque aí sempre se pinta a escola com as cores da África, sempre botam imagens de Zumbi, vem um grupo de Capoeira dançar e acabou a semana, acabou tudo aquilo ali também e não se toca mais no assunto. Então assim, **mesmo tendo a formação, sabendo a importância, sabendo que é uma questão curricular a questão da história da África, não**

é **trabalhada** (Professora L.) (grifos nossos)

Eu acho que **não tem um ponto voltado para eles não, voltado para os negros**, sinceramente eu não vejo. Eu vejo voltado para esse público com várias carências, só que o público que mais tem carências ainda é o público negro, moreno, eu acho que isso aí se cruza, mas eu acho que **não tem uma preocupação específica com o negro**. Eu não vejo assim. (Professora H.) (grifos nossos)

A gente não está trabalhando não. **A gente sabe que é obrigatório. O departamento, por intermédio da M, mandou dizer que é obrigatório e que a gente tem que abordar a essa questão, que a gente já sabia pela própria lei, mas a gente não está fazendo isso.** (Professora K.) (grifos nossos)

A professora L declara que esse tipo de discussão surge em dois momentos: quando surge a problemática por iniciativa dos estudantes ou quando se aproxima da semana da consciência negra. Nesse caso, vale lembrar Santomé (1998) que, quando discute os conhecimentos culturais na escola, fala da existência de um “currículo de turistas” e caracteriza-o como sendo um currículo onde a diversidade é tratada como: “trivialização”, isto é, quando o tema é tratado de maneira superficial e como banalidade; “recordação”, pela escassez de material didático disponível para o estudo; “desligando”, o famoso “o dia de...”, numa única data trata-se do assunto; a “estereotipia”, apresentação de situações, imagens e textos que explicam as situações de marginalidade baseada em deformidades e estereotípias; a “tergiversação”, é a ocultação da história e das origens da população marginalizada e a construção de explicações naturalizadas de sua inferioridade genética, maldade inata, costumes selvagens e bárbaros etc. A psicologização das questões raciais e sociais ainda presente na escola é um exemplo de tergiversação.

Na compreensão de Santomé (1998, p. 150),

uma política educacional anti-discriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades

didáticas isoladas destinadas ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas académicas e em todos os recursos didáticos.

Chama a atenção, no relato da professora K, uma certa deliberação em “não abordar essa questão”. A omissão na abordagem das questões raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana vem carregada de justificativas: “o nosso currículo não é pré definido”; “as problemáticas surgem dos interesses dos estudantes” ou, ainda, “acho complicado falar em raça”, entre outras. Fica evidenciado que o currículo é um campo em disputa, e, nesse caso, abordar as relações raciais ainda fica restrito aos interesses e escolhas pessoais e individuais de alguns profissionais, quer seja por postura política, por pertencimento étnico-racial, ou pela sensibilidade frente à diversidade. Isso mostra a fragilidade do projeto pedagógico em execução e explicita que “o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento [...] enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 16).

Os estudantes reforçam o não tratamento das questões raciais no currículo da EJA:

Não, só os meninos que estudaram sobre racismo, fizeram a pesquisa deles no ciclo passado sobre racismo. (AS, 18 anos, negra)

Não, não me lembro muito bem não. Acho que falaram algo meio por cima. (JP, 18 anos, negro)

A questão racial está resguardada em nome de uma pretensa universalidade na educação de jovens adultos. Ou seja, “o sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em

abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão racial. Se todos para o sistema são iguais em abstrato, não existem desiguais nem diferentes” (ARROYO, 2007, p. 116).

A concepção igualitária e universalista, que tem impregnado a educação escolar brasileira de modo generalizado, dificulta o diálogo com as diferenças. Desse modo, a escola continua a serviço da regulação dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados (idem), entretanto essa prática reguladora da escola não é pacífica. Em seu interior estão presentes os tensionamentos com práticas emancipatórias, ainda que em menor número. Esse tensionamento quer seja provocado pela diversidade dos sujeitos que a frequentam, quer seja por força dos dispositivos legais que estabelecem o tratamento curricular das diferenças coloca em questão o “conhecimento-como-regulação” e o “conhecimento-como-emancipação”. Nesse sentido, Santos (1997, p. 25) propõe a reconstrução do conflito entre essas duas formas de conhecimento.

O conflito pedagógico será, pois, entre, as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todas e até poder optar por elas.

Um projeto educativo emancipatório considera que há muitas e variadas formas ou tipos de conhecimentos, e todo conhecimento só existe na medida em que é produzido por um grupo social. Suas práticas emancipatórias desenvolvem a “aprendizagem de conhecimentos conflitantes, com o objetivo de produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 1997, p. 17). Desse modo, a perspectiva contra-hegemônica

ou emancipatória está para ser construída como uma experiência pedagógica em que “professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja na imaginação das experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe”(IDEM, p.23).

A ausência das questões raciais no currículo da EJA é tensionada por uma presença latente, que pode ser percebida em situações como a do jovem negro que chorou enquanto seus colegas apresentavam o trabalho “Por que há tanto preconceito racial no Brasil”. Seu choro, seguido de afirmações como: “Chega! Não quero mais ouvir isso!” foi ignorado pelas professoras. Apenas seus colegas se aproximaram para saber o que estava acontecendo, numa demonstração de preocupação e solidariedade (Diário de campo, 30/10/2009). Seu choro poderia ser identificado como um pedido de socorro ou um desabafo, por ter sofrido discriminação, entretanto isso são apenas hipóteses. Por que ele não recebeu nenhum gesto de afeto das professoras?

O relato acima indica que apesar das omissões da instituição escolar e de muitos profissionais, as tensões raciais estão nas escolas brasileiras, e “se não há como ocultá-las e silenciá-las na sociedade, não haverá como teimar em ocultá-las e silenciá-las no sistema escolar como um todo, da educação infantil à superior” (ARROYO, 2007, p. 111).

Organizações, pesquisadores e militantes negros informam, no atual contexto, de construções inúmeras de práticas educativas¹³⁰ e pedagogias que podem influenciar afirmativamente a ação docente para uma educação ampla, sólida e alinhada com uma perspectiva identitária e anti-racista para negros e não-negros no Brasil. Lima (2010) por exemplo, reconstitui a trajetória histórica de três pedagogias construídas pelo movimento negro: a Pedagogia Interétnica, a Pedagogia Multirracial e a Pedagogia Multirracial e Popular e instiga o sistema de ensino e seus profissionais a dialogar e problematizar suas práticas a partir dessas referências.

Do mesmo modo, a professora e militante negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no Parecer n.03/2004, que institui as

¹³⁰

Gomes (2010); Gomes (2000, 2002, 2007) Passos e Silva (2010),entre outros.

Diretrizes Nacionais a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destaca os objetivos de pedagogias anti-racistas:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento por parte do Estado, da sociedade e da escola, dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004)

Arroyo (2008) enfatiza o “diálogo intercultural” entre o sistema escolar e uma pedagogia multirracial e popular, de modo a considerar os sujeitos no processo educativo: Para ele, é preciso:

- desconstruir imagens racistas: para o autor, é preciso intervir para a superação de imaginários racistas e preconceituosos que ainda persistem no sistema escolar. Para isso propõe avançar mais na normatização sobre a eliminação de todo o preconceito racial dos materiais escolares e das condutas dos estudantes e profissionais da escola. Desenvolver políticas de formação inicial de professores e de gestores, focadas na diversidade e na pedagogia multirracial;

- intervir nas estruturas e nas lógicas do sistema escolar: conhecer melhor como a estrutura escolar produz e reproduz a marginalização e exclusão dos negros, buscando superar imaginários e condutas e, sobretudo, desmontar as lógicas, rituais e estruturas produtoras e reprodutoras do trato seletivo e excludente dos coletivos tratados de forma desigual devido a sua diversidade étnico-racial;

- ter um horizonte emancipatório: recuperar a história, as pedagogias e as didáticas dos movimentos sociais emancipatórios em todas as ações e intervenções, nas políticas, no livro didático, na formação de professores, nas ações afirmativas etc; afirmar direitos coletivos: reconhecer os sujeitos coletivos em situação de exclusão como sujeitos de direitos. A lógica dos direitos e do reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos será a referência para a construção dos currículos, da avaliação, da entrada e permanência no sistema escolar;

- assegurar o direito ao conhecimento e à ciência: reivindicar o direito de os saberes silenciados entrarem no núcleo rígido dos conhecimentos selecionados e legitimados como únicos. O reconhecimento de saberes, memórias e culturas de coletivos que exigem reconhecimento e inclusão como saberes e culturas de direito. Revisão e reorientação curricular. Há conhecimentos, saberes, valores, ciências, interpretações da natureza, das sociedades e da condição humana que vêm da tradição africana e das vivências dos afro-brasileiros que merecem o *status* de conhecimento curricular;

- a defesa dos direitos culturais: reconhecimento do caráter multicultural da sociedade brasileira; reconhecimento das diferentes culturas e dos diversos valores dos coletivos diversos que fazem parte da sociedade e, portanto, também da escola. Incorporar nos currículos e na dinâmica escolar a história dos coletivos étnico-raciais e de suas culturas.

A construção de estratégias educacionais que visem o combate do racismo estimulam, por certo, novas relações étnico-raciais no seio de uma sociedade multirracial, como é a brasileira. Contudo, isso não se dará sem tensionamento com as práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras ainda presentes na escola e na sociedade brasileira. Nesse caso, a disposição de professores, estudantes e gestores da EJA, em romper com valores e crenças, arraigadas numa concepção colonialista que submete os jovens negros a aprender valores e conhecimentos que não os valorizam socialmente é de fundamental importância. Essas mudanças precisam ser construídas, diariamente, pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da EJA, na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade racial e a erradicação de todas as práticas de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública”, teve como finalidade analisar a constituição da oferta de EJA, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) na perspectiva de identificar os impactos e alcances dessa modalidade de ensino para a juventude negra. A problemática da pesquisa integra minha trajetória como pesquisadora, professora e ativista, já destacada na introdução, assim, inscreve-se também, em um contexto em que emergem iniciativas de políticas de educação, focalizadas para a população negra.

Do mesmo modo, este trabalho de pesquisa tem sua identidade na herança e no fortalecimento da composição de forças políticas pela promoção da igualdade racial, como princípio para a democratização da educação e busca integrar o movimento de produção de conhecimento pelo qual se reitera a centralidade das questões raciais nas práticas educativas das quais são sujeitos, cotidianamente, crianças, jovens e adultos negros nas escolas brasileiras.

Como percurso metodológico, foram realizadas observações de práticas do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e entrevistas com jovens e profissionais da EJA. Também, analisamos documentos que orientam a política de EJA em âmbito nacional e municipal, focados nas políticas de promoção da igualdade racial, os quais foram essenciais para identificar as expectativas e os alcances na implementação de ambas as políticas.

As análises que realizamos neste estudo se orientaram por três pressupostos: o primeiro, considerou a educação como um direito também para jovens e adultos; o segundo, que o racismo estrutura as desigualdades na sociedade brasileira; e o terceiro, que o Estado brasileiro, tal qual se estruturou, revelou-se como o principal responsável pela regulação e formalização das desigualdades raciais, na medida em que sustentou dispositivos jurídicos para a exclusão dos negros.

A construção das desigualdades educacionais, durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, ganhou enormes proporções no século XX e reflete-se, até hoje, nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no

perfil do público da EJA. A significativa presença de estudantes negros na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional (56%) e municipal (35,3%), Florianópolis, referente ao ano de 2009, é reveladora da persistência do racismo na sociedade brasileira e das contínuas desigualdades e interdições nos percursos escolares de crianças e jovens negros.

A forte presença de jovens negros na EJA vem acompanhada da necessidade de mudanças significativas na cultura pedagógica da EJA. Seus valores, conhecimentos, atitudes, expectativas não coincidem, na maioria das vezes, com a cultura escolar e, em particular, com a proposta pedagógica que os programas ou cursos se propõem a desenvolver. Esse fato exige re-pensar as propostas pedagógicas, considerando as peculiaridades do público jovem e negro. Concomitante a essa identificação do público, há uma “descoberta da diversidade” sociocultural dos educandos e, com isso, novas concepções para a Educação de Jovens e Adultos vão sendo discutidas. O reconhecimento político e cultural de identidades sociais se deve à emergência de movimentos sociais como o de mulheres, negros, jovens, indígenas, do campo, os quais, juntamente com a difusão do pensamento intercultural, favorecem o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

As questões, antes descritas, nos instigaram a analisar os alcances da política de EJA para os jovens negros, haja vista que essa modalidade hoje se apresenta como uma oferta educacional com múltiplas finalidades: escolarização, qualificação profissional, educação ao longo da vida.

Em face dos propósitos da pesquisa, a inserção no campo revelou aspectos preciosos do cotidiano, que remetem à presença-ausência da juventude negra. Como tal fustigou sentimentos de interrogação, às vezes explicitada, outras silenciadas em nome de captar ainda mais ingredientes das relações educativas presentes nos espaços da EJA. Contudo, nesse extenuante exercício ao reunir a Educação de Jovens e Adultos – juventude e relações raciais – estas últimas foram em alguma medida obstaculizadas pela complexidade que é o fazer político pedagógico da modalidade em tela.

Efetivamente a configuração da oferta de EJA da RME de Florianópolis revela, também, algumas dificuldades aos estudantes para

sua formação integral, a começar, pela ausência de chamada pública ou campanha de divulgação de oferta da modalidade, pelo poder público municipal. Isso coloca em questão a educação como direito para jovens e adultos e traz desafios às práticas existentes e a responsabilidades do Estado. A vulnerabilidade da instalação e desinstalação dos Núcleos de um ano para outro, quando da redução do número de estudantes, é, também, um agravante na oferta de EJA, se consideramos que essa situação dificulta a consolidação de uma cultura de educação continuada para jovens e adultos.

Por outro lado, nessa política curricular, os jovens e adultos têm possibilidade de ingressar em qualquer dia letivo, o que pode significar uma compreensão sobre os direitos dos estudantes da EJA. Ou seja, para jovens e adultos negros e das camadas populares, diferentemente dos demais estudantes da educação básica, a centralidade, nesse momento da vida, é a sobrevivência e não a escola. Neste caso, o trabalho, os “bicos” ou a procura destes se transforma na principal atividade. Sem dúvida, a questão da política curricular representa um desafio porque projeta uma lógica diferenciada da tradição escolar para a configuração dos tempos de estudos de jovens e adultos. A EJA se coloca aberta para recebê-los no momento em que eles decidem retornar, exatamente na expectativa de corresponder as suas necessidades, porém o ingresso torna-se algo complexo, porque a estrutura e as dinâmicas curriculares estão organizadas numa lógica que dificulta a efetivação desse procedimento.

Outros fatores foram identificados durante esta pesquisa/estudo, entre eles, a precarização das condições de trabalho dos profissionais que, na sua maioria, são admitidos em caráter temporário. A forma de contratação dos profissionais para a EJA do modo que se realiza traz prejuízos, tanto para as relações de trabalho como para a construção e continuidade de projetos pedagógicos, em decorrência da alta rotatividade do grupo. Os motivos que mobilizaram os profissionais entrevistados a ingressarem na EJA estão vinculados à necessidade de um emprego, proximidade do local de residência, ao descontentamento com o ensino chamado “regular” e, até, ao desejo de realizar um trabalho diferenciado.

Os professores admitiram um certo desconhecimento da Educação de Jovens e Adultos. Esse dado resulta da combinação de elementos, de um lado revela que os cursos da formação inicial, nos

currículos de grande parte das licenciaturas, não têm contemplado as especificidades do fazer docente na EJA. De outro, que não há modo algum de prévia organização para a inserção na EJA. Com isso, o contato com as concepções, teóricas e práticas, dá-se quando já estão atuando no cotidiano desta modalidade. Isso autoriza a interrogar se a formação continuada em serviço, em certa medida, não assume a função compensatória de suprir a defasagem de conhecimentos sobre a EJA. Entretanto, é preciso admitir que a formação continuada em serviço tem se constituído numa alternativa importante para as redes de ensino, diante dessa lacuna.

O trabalho de pesquisa oferece dados para reiterar que a especificidade do trabalho docente em EJA já integra os debates sobre a identidade e a nova configuração dessa modalidade, portanto, a sua identidade está em construção. O que lança desafios para a formação inicial como para a formação continuada dos professores da EJA da RME de Florianópolis.

Como consequência das lacunas no processo formativo, identificamos as percepções negativas, da maioria dos profissionais que entrevistamos, sobre os jovens, em maior proporção quando os jovens são negros. Para alguns, o público jovem traz prejuízos ao “aproveitamento” desejado na EJA, porque não estão predispostos para a aprendizagem. Parecem convencidos de que os jovens alunos com quem atuam não se enquadram no perfil estudantil desejado, pois desestabilizam a tradição escolar. O não reconhecimento das especificidades dos jovens é outro aspecto que merece atenção, pois, no caso do jovem negro, por exemplo, além dos conflitos constitutivos do recorte geracional, ele traz, ainda, o seu pertencimento étnico-racial como mais um desafio. O desafio é ainda maior, quando estes, têm que lidar com o pertencimento étnico-racial de modo individual face a omissão e silenciamento da instituição escolar.

Mas há que se considerar, contudo, que os professores reconhecem seus limites frente aos desafios que as juventudes trazem para essa modalidade de ensino, o que lhes exige outras formas de relação, linguagens, metodologias, entre outros aspectos, que não foram abordados, com essa especificidade, em seus percursos formativos nas licenciaturas.

Nesse caso, falam da importância da formação continuada,

como espaço de reflexão sobre as suas práticas, mas não destacam as questões étnico-raciais como conteúdos formativos necessários. Em nosso entendimento, isso se deve a dois motivos: o primeiro é a influência do mito da democracia racial, que sustenta a idéia de que no Brasil não há conflito racial, na medida em que a miscigenação da sociedade brasileira criou relações harmoniosas entre os diferentes, seja de raça, classe ou status social; o segundo está pautado na concepção de que as relações de classe, por si só, explicam as desigualdades na sociedade brasileira, do mesmo modo, as condutas sociais e culturais, os modos de consumo, as identidades coletivas e individuais e a vida política. Essas concepções evidenciam uma visão universalista inconclusa de política pública, cada vez mais distanciada dos sujeitos jovens negros, bem como dos atuais debates e formulações sobre a reconfiguração e identidade dessa modalidade educativa. A questão racial está resguardada em nome de uma pretensa universalidade na educação de jovens adultos, ou seja, “o sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato” (ARROYO, 2005, p.23).

Fica evidenciado, assim, que o currículo na EJA é um campo em disputa, e, nesse caso, o tratamento das relações raciais ainda fica restrito aos interesses e às escolhas pessoais e individuais de alguns profissionais, quer seja por postura política, por pertencimento étnico-racial ou pela sensibilidade frente à diversidade. Isso coloca em questão algumas fragilidades do projeto pedagógico em execução.

A arquitetura curricular, na perspectiva do “interesse” como mobilizador dos processos formativos de jovens e adultos, integra a análise do que é anunciado como proposta pedagógica e do que se busca no currículo em ação. Este estudo revela que a complexidade do fazer pedagógico na EJA se transforma em desafio quando a proposta apresenta como concepção filosófica e metodológica a pesquisa como princípio educativo. O entendimento de pesquisa na proposta curricular é de uma prática passível de ser realizada no cotidiano da EJA, independente de idade, grau de conhecimento ou de condição social.

Nesse caso, as problemáticas surgem dos “interesses” dos estudantes. As práticas educativas com o ensino pela pesquisa, tal como apreendidas nas falas dos profissionais, como nos materiais observados em alguns núcleos sugerem que os conhecimentos de referência do

currículo não estão pré-definidos. Eles como que se tornam responsabilidade dos estudantes, sofrendo um deslocamento de responsabilidade: algo que está no horizonte de atribuição da escola e de seus profissionais. Isso não ocorre sem negociações e tensões, tanto entre os próprios profissionais como com os estudantes que questionam, evidenciando um descompasso de sentidos e intencionalidades.

Compreendemos que a emergência das questões trazidas pelos estudantes pode advir de experiências individuais ou coletivas, e traduzem elementos que guardam aproximações com a dimensão de identidade. Contudo, tratando-se de sua função para o processo de ensino-aprendizagem, o desafio está em “reconstruí-las” como parte de processos sociais, e adensá-las a partir de campos de conhecimentos, de modo a assegurar a atividade intelectual para a apropriação dos saberes que jovens e adultos vêm buscar na EJA. Um projeto educativo emancipatório considera que há muitas e variadas formas ou tipos de conhecimentos, em que todo conhecimento só existe na medida que é produzido por um grupo social e, portanto, composto pela diversidade dos sujeitos. Assim, a emancipação do sujeito não se resolve quando ele escolhe a problemática ou tema para estudar, mas na garantia da articulação entre os saberes instituídos e os saberes instituintes.

Aqui reside um dos principais desafios da organização de currículos mais flexíveis na EJA, que consiste em não abdicar da “busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum, que as escolas devem socializar” (CARRANO, 2008, p. 116), tendo em vista a efetivação do princípio do direito à educação com qualidade social.

Contudo, isso não se dará sem tensionamento com as práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras ainda presentes na escola e na sociedade brasileira. As visões pedagógicas eurocêntricas orientaram a formulação das políticas educacionais e, reproduziram-se também na Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, a disposição de professores, estudantes e gestores da EJA em romper com valores e crenças arraigadas numa concepção colonialista, que submete os jovens negros a apreender valores e conhecimentos que não os valorizam socialmente, é de fundamental importância. Essas mudanças precisam ser construídas, diariamente, pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da EJA, na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade racial

e a erradicação de todas as práticas de discriminações.

O exercício que empreendemos neste estudo está comprometido com afirmar a necessária superação de uma concepção “universalista” na modalidade de educação para jovens e adultos em favorecimento de uma abordagem que agregue tanto a dimensão da singularidade (pertencimento étnico-raciais, reconhecimento) como a dimensão da igualdade (redistribuição), para que a EJA se torne, de fato, emancipatória. Nessa perspectiva, a visão genérica, geral e abstrata dos sujeitos da EJA cede lugar às peculiaridades dos sujeitos de direitos. Assim, do mesmo modo como o direito à igualdade, o direito à diferença emerge como direito fundamental dos jovens negros.

Neste sentido, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, para se consolidar como direito, não pode prescindir do princípio do reconhecimento das diferenças dos sujeitos: de gênero, de identidades étnico-raciais, sexuais, geracionais, o que reforça a necessidade de articulação entre os dois campos da política – a redistribuição e o reconhecimento. Esse parece ser o eixo articulador entre a Educação de Jovens e Adultos como direito e as políticas de promoção da igualdade racial.

A efetivação dessa abordagem, com viés de política afirmativa, pressupõe um conjunto de condições interdependentes ou a superação de alguns aspectos que ainda desafiam a política de Educação de Jovens e Adultos, tais como: o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade social que contribua para a humanização e emancipação de homens e mulheres, jovens e adultos; a formação inicial e continuada dos professores; o financiamento adequado; a constituição de equipes permanentes de profissionais; o trabalho como categoria inscrita na formação dos sujeitos, entre outros aspectos. Essas condições têm implicações que também advém do campo extraescolar, ou seja, da produção social das desigualdades na sociedade brasileira. Isso significa que, concomitante a oferta de educação, a ação do Estado também se faz necessária em relação às mudanças estruturais que excluem jovens e adultos negros do acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente.

Como parte do movimento coletivo de produção de conhecimento em que nos reconhecemos neste trabalho de pesquisa, coloca-se a necessidade, também, de anunciar necessidades captadas no

processo, de algum modo, em busca da conquista de companheiros de novas jornadas. Algumas questões emergiram, durante a sua realização e podem suscitar novos estudos, das quais destaco: a precarização do trabalho dos professores da EJA, a relação entre as gerações de estudantes jovens e adultos no contexto do ensino-aprendizagem; a formação continuada em serviço dos profissionais da EJA para a educação das relações étnico-raciais; o currículo para a diversidade na EJA; a juventude negra e sua relação com o trabalho, as influências da educação popular na EJA, a flexibilidade da organização curricular na EJA; a questão racial nas campanhas de alfabetização na década de 50 e 60 e, as práticas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por organizações negras. Tais estudos, por certo, poderão influenciar afirmativamente a formação inicial e continuada dos professores da EJA, na medida em que ampliam a possibilidade de diálogos interculturais e contribuem com outros olhares sobre os sujeitos da modalidade em foco, e conseqüentemente com a construção de uma escola justa para negros e brancos, mulheres e homens que sonham com novas oportunidades, que são substancializadas pelo direito que em algum momento de suas trajetórias lhes foi negado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, M.. Crítica política das políticas da juventude. In: FREITAS, M.V. e PAPA, F. C. (orgs.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- AÇÃO EDUCATIVA. **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo : Ação Educativa, 2003.
- ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: as aulas noturnas. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, nov, 2000.
- ANDREWS, G.R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1998)**. Trad. Magda Lopes. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.16, jan/fev/mar/abr, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO. ANFOPE. **Documento Final X Encontro Nacional**, Brasília, 2000.
- ARAUJO. H.E. A mobilidade entre os jovens e adultos brasileiros: por que e quais morrem mais? Caxambu. **ANAIS do XI Encontro nacional de Estudos Populacionais da ABEP**. p. 1911-1928, 1998.
- ARROYO, M.G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania**. São Paulo: RAAB, n. 11, abr., 2001
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIONAVETTI, M.A.G.C; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e**

adultos. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

_____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N.L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, n.0, 2008. Disponível em: www.reveja.com.br. Acesso em: 15/01/2009.

AZEVEDO, C.M.M. “Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?” In: **Cadernos de pesquisa**. V. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, M.I. **Racismo e saúde**. São Paulo: USP (Tese de doutorado), 1998.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

BARROS, S. A.P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo: entre o final do século XIX e o início do século XX. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a Educação**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 4, 1997.

BERTÚLIO, D.L.L. **Racismo, violência e direitos humanos: considerações sobre a discriminação de raça e gênero na sociedade brasileira**, 2001. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2296.pdf>. Acesso em 06/08/2008.

_____. Direito e relações raciais: estratégias jurídicas de combate ao racismo no Brasil, reflexões. In: DORA, D.D. (org.) **Direito e mudança social no Brasil**. Rio de Janeiro. Renovar: Fundação Ford,

2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Brasília: CNE-CEB/MEC.

_____. **Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000**. Brasília: CNE-CEB/MEC.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

_____. **Política nacional de promoção da igualdade racial**. Brasília: SEPPIR, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: CNE/CP.

_____. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: 2/02/2005.

_____. **Resolução nº 22, de 20 de abril de 2006**. Brasília: CD/FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 12/04/2009
BRASIL. **Resolução nº 22, de 20 de abril de 2006**. Brasília: CD/FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 12/04/2009

_____. **Contribuições para implementação da Lei 10639/03**: Proposta nacional de plano de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.

Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2008.

_____. **Plano nacional de promoção da igualdade racial.** Brasília: SEPPIR, 2009a.

_____. **Subsídios a II CONAPIR.** Brasília: SEPPIR, 2009b.

_____. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC; UNESCO, 2009c. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf . Acesso em 02/02/2009.

_____. FNDE. **Resolução CD/FNDE.** N. 12 de 3 de abril de 2009. (2009d).

CARVALHO, M. **Avaliação escolar: gênero e raça.** Campinas: Papirus, 2009.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” In: MACHADO, M.M. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CARRANO, P.; Dayrell, J.T. (s/d). **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.** Rio de Janeiro. Disponíveis em: http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=32. Acesso em 12/08/2008.

CASHMORE, E. et. al. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

CASTRO, J.A.; AQUINO, L. (orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA. (Texto para discussão n. 1335). Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 11 de ago. 2008, 2008.

CAVALLEIRO, E.; HENRIQUES, R. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 211-228.

CEVA, A.L. A . **O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968).** Rio de Janeiro: PUC (Dissertação de Mestrado), 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, A.L.J. As escolas noturnas da corte: estado imperial, Sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História de Educação**. Uberlândia. UFU, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/458analuzajesusdaco.sta.pdf>. Acesso em 08/08/2008.

COSTA, A.L.J. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no município da corte, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-2948-Int.pdf>. Acesso em 08/08/2008.

CURY, C. R. J. ; HORTA, J. S. B. ; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988**. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (coord.). **Juventude e escolarização** (1984-1998). Brasília: Inep, 2002.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 n. 24, 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16/08/2008.

DAYRELL,J.; GOMES, N.L. **A Juventude no Brasil**. Disponível em: http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=32. Acesso em 20/05/2009.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, vol. 26, n. 92, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 16/08/2008.

_____. (coord.). Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. In: **Revista Educação**. Santa Maria, RS: UFSM, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 10/03/2009.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 03/02/2009.

DOMINGUES, P. Um 'templo de luz': frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n. 39 set./dez, 2008, p.517-534.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 17, 2001.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Trad. Sérgio Miola).

_____. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008. (Trad. Ione Ribeiro Valle)

DURAN, O.C. S. **Jovens da Ilha de Santa Catarina: sociabilidade e socialização**. São Paulo: USP, (Tese de Doutorado em Educação), 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Editora da UnB, 2001.

FARIA FILHO, L. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. IN: VIDAL, D. G.; SOUZA, M.C.C. (org.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FAVERO. O. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**.

Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRARO, A R.; OLIVEIRA, J. Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas: um experimento com base em microdados do censo 2000. In: **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC-CED, v. 27, n. 1, jan/jun, 2009

FIOD, E. A precarização do trabalho docente. In: **Anais 28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2005. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091074int.rtf .Acesso em 02/10/2009.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

_____. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria Nº. 058/2007**. Dispõe sobre os critérios para utilização do transporte escolar gratuito na rede municipal de ensino de Florianópolis aos alunos matriculados na EJA.

_____. **Portaria Nº. 116/2007**. Normatiza a pré-matrícula e a matrícula na EJA para o ano letivo de 2008 na rede municipal de ensino de Florianópolis.

_____. **Lei n. 7508 de 27 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a organização, funcionamento e manutenção do sistema municipal de ensino.

_____. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos**. Caderno do professor, 2008.

_____. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**, 2008.

_____. **Plano Municipal de Educação (PLC/00981/2008)**

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº. 01 de 17 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de

ensino de Florianópolis.

FRANÇA, A. S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita:** escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889). Universidade Federal do Espírito Santo. (Dissertação de Mestrado), 2006.

FRAZER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2007.

FREITAS, M. V. & PAPA, F. de C. (orgs.). **Políticas públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FRIGOTO, G., CIAVATA, M., RAMOS, M. **Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade. Campinas: SP vol.26 n. 92 . Out, 2005.

GEBARA, A. **O Mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888).** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOMES, A. S. **Congresso Nacional do Negro de 1958.** Revista África e Africanidades. Ano 2 - n. 6, 2009.

GOMES, J.B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S.A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, p.45-80, 2005.

GOMES, N.L. Educação cidadão, etnia e raça. In: AZEVEDO, C.; GENTILI, P., KRUG, A. e SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____.Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: GONÇALVES E SILVA, P. & SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Inep, 2003.

_____.**Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades.** In: Anais da 27ª Reunião Anual da

ANPED. Caxambu, 2004.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03**. Brasília, DF : MEC:UNESCO, 2005.

_____. **Educação e identidade negra. Aletria**. Revista de estudos em literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09. dez, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica., 2007.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L; GIONAVETTI, M.A.G.C; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto as políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, L.A.; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO:MEC: ANPED, 2005.

GUIMARÃES. A.S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação e pesquisa. São Paulo: USP, v. 29, n. 1, jan/jun, 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 14, 2000.

HADDAD, S. (coord.) **Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação**

em educação no período 1986 a 1998. Brasília: INEP:MEC, 2000.

_____. (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

_____. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local.** Caxambu, MG: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007.

HALL, E.. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** SOVIK, L. (org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. (Trad. Adelaine La Guardiã Resende. et. al).

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice Editora; Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

_____. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 73, 1990.

HASENBALG, C., SILVA, N. V. LIMA, M. R. S. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12/03/2003.

HENRIQUES, R. M. e IRELAND, T. D. A política de Educação de Jovens e Adultos no governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC: UNESCO, 2005

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. IN: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p.137-196.

IBASE/POLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação,**

esferas e políticas públicas – relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: Ibase/Polis, 2005. 103 p.

IBGE. **Censo 2000.** Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 02/08/2008.

_____. **Projeção populacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,** 2004. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 02/02/2009.

_____. **Síntese dos indicadores sociais,** 2008. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 02/02/2009.

INSTITUTO CIDADANIA. **Perfil da juventude brasileira,** 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/secgeral/juventude/juventude.pps>. Acesso em 02/02/2009.

INSTITUTO DE ESTUDOS PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Juventudes e políticas sociais,** 2008. Disponível em www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf. Acesso em 02/02/2009.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e á desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

JANUZZI, P.M. **Indicadores sociais no Brasil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

LEÃO. G.M.P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L; GIONAVETTI, M. A. G. C; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, I.C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. In: PASSO, J.C.; NOGUEIRA, J.C.; SILDA, V. B. M. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias.** Florianópolis: Atilênde; NEN, 2010.

LOPES, A .C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de**

rumos? In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, n. 26, mai/jun/jul/ago, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EDU, 1986.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, v.22, n. 82; nov. 2009, p.17-39.

MACIEL, V. A. **Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

MAGALHÃES, M. G. **Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos**. (Dissertação de Mestrado). CED/UFSC, 2009.

MARTINS, H. H. T.S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n. 2,p. 289-300, mai/ago, 2004

MARGULLIS, M; URRESTI, M. **La juventude as más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, J. C. **Movimento negro: das denúncias do racismo às práticas de políticas públicas**. Revista Política e Sociedade. Florianópolis: UFSC. v. 5, 2004, p. 89-99.

NUNES, J.M.C.P. Currículo emergente e interesse dos alunos: os focos das pesquisas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis, no período de 2001 a 2007. In: CD-Rom **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, Florianópolis: UFSC: CED; NUP, 2008

OMI, M; WINANT,H. **Racial formations in the United States**. New York: Routledge, 1994.

OLIVEIRA, G.M. (org.). **Interesse, pesquisa e ensino, uma equação para a educação escolar no Brasil: a experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo; IPOL, Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A

CIÊNCIA E A CULTURA. **VI CONFINTEA**: marco de ação de Belém. Brasília: UNESCO; MEC, 2010.

_____. **Juventudes brasileiras**. Brasília: UNESCO, 2004.

PAIVA, J; MACHADO, M.M.; IRELAND, T.D. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, (1996-2004)**. Brasília: UNESCO; MEC, 2004.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição á história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAPALI, M.A.C.R. **Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895)**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

PARREIRAS, P. C. **Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais. 25ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2002.

PASSOS, J.C. **Jovens negros/as, processos de escolarização e expectativas de futuro**. (Relatório de Pesquisa) São Paulo. Ação Educativa: Anped, 2004.

_____. **Escolarização de jovens negros e negras**. In: OLIVEIRA, I; SILVA, P, B, G; PINTO, R.P. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo, 2005.

PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid.

PINTO. R. P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. (Tese Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **O Negro e o sistema educacional: reivindicações e propostas**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIENCIAS SOCIAIS, **ANPOCS. 12º Encontro anual**, Águas de São Pedro: ANPOCS, 1988. p.22

_____. **A Representação do negro em livros didáticos de leitura**. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC; Cortez, n.63, p.88-92, nov., 1987.

_____. A Educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n.62, p.3-34, ago. 1987.

_____. A Escola e a questão da pluralidade étnica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n.55, p.3-17, nov. 1985.

_____; ROSEMBERG, F.; NEGRÃO, E.V.; ANDRADE, C. P.; BARBIERI, L.L. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo: FCC/DPE, 1986.

PERES, E. “Sob(re) o silêncio das fontes ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”. In: **Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação**. n. 4. jul-dez, 2002.

PIOVEZAN, F. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: PIOVEZAN, F.(coord.). **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Brasília: SEPPPIR, 2006.

POCHMANN, M. **Emprego e desemprego no Brasil: as transformações nos anos 90**. Campinas: Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT), Unicamp, 1998. (Mimeo).

RAMOS, G. Um herói da negritude. **Diário de notícias**. Rio de Janeiro, 6 abr, 1952.

RELATÓRIO. **Síntese do VIII ENEJA**. Recife, 2006. Disponível em www.forumeja.org.br. Acesso em 02/10/2009

RELATÓRIO do **X ENEJA**. Belém, 2009. Disponível em www.forumeja.org.br. Acesso em 13/10/2010.

ROCHA, M.B.M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional das décadas de 1980-1990**. (Dissertação de Mestrado em Sociologia) São Carlos: UFSCAR, 2005

ROMÃO, J.; CARVALHO, A. A. M. C. “Negros e educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência”. In: DALLABRIDA, N. (org.). **Mosaico de Escolas: modos de educação**

em Santa Catarina na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: FCC, n. 63, 1987 p. 19-23.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998. (Trad. Ernani F da Rosa)

SANTANA, S. P. M . Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. In: **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro.** São Paulo, 2001.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política.** 2ª ed. São Paulo : Cortez, 2008.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre; Sulina, 1997.

SANTOS. G.A. **A invenção do ser negro: um percurso da idéias que naturalizam a inferioridade dos negros.** São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, A.M.P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte.** Brasília. Editora Plano, 2000.

_____.A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: **Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação.** n. 4. jul-dez, 2002.

SILVA, N. do V. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p.21-44, 1980.

SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 13-38.

SISS, A. & OLIVEIRA, I. **Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória.** Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf . Acesso em 15/02/2009

SOARES, L.J.G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V.M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: Ação Educativa, 2001.

_____. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais)

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun, 2008.

SOARES, L.; SILVA, F. R. **Educação de Jovens e Adultos preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil.** Disponível em: www.reveja.com.br. Acesso em 20 de ago. 2008.

SOUTO, R. B. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, C.B. **Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização.** Florianópolis: editora Udesc, 2009.

SCHWARCZ, L.K.M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M.N.S. **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte, 2000.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva.** Florianópolis : UFSC: NUPI, 2005.

SPOSITO, M. P. Estudo sobre juventude e educação. In: **Juventude e Contemporaneidade.** São Paulo: ANPED. Revista Brasileira de Educação. n. 5-6, 1997.

_____. Educação e juventude. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, nº 29, 1999.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (coord.).

Juventude e escolarização (1984-1998). Brasília: Inep, 2002.

_____. (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998).** Brasília:MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, 2003

TELLES, E. . **Racismo à Brasileira.** São Paulo: Editora Relume Dumará, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros:** a reflexão francesa sobre a diversidade humana,v.1.Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993,215 p.

THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008

VEIGA. C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008

WASELFISZ, J. J. (coord.). **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003.** Brasília: UNESCO, 2004.

WISSENBACH, M. C. C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. In: **Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação.** n. 4. jul-dez, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro educador/a, gestor/a e auxiliar da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a fim de conhecer a educação de EJA e as juventudes nela presentes. Para realizá-la participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores para coletar informações sobre o desenvolvimento desta forma de educação escolar, a Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas serão individuais e acontecerão em horário e local combinado com cada participante. **Seu nome não será divulgado e todo o conteúdo da entrevista será preservado, sendo utilizado apenas para a elaboração de dados da pesquisa.**

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Eu, _____,
RG/_____ CPF/ n.º _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora JOANA CÉLIA DOS PASSOS sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a

qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

**Presenciamos a solicitação de consentimento,
esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas:

Nome: _____

Assinatura:

Nome: _____

Assinatura:

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro/a estudante da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a fim de conhecer a educação de EJA e as juventudes nela presentes. Para realizá-la participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores para coletar informações sobre o desenvolvimento desta forma de educação escolar, a Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas serão individuais e acontecerão em horário e local combinado com cada participante. **Seu nome não será divulgado e todo o conteúdo da entrevista será preservado, sendo utilizado apenas para a elaboração de dados da pesquisa.**

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Eu, _____,
RG/_____CPF/_____ n.º

_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora JOANA CÉLIA DOS PASSOS sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto

leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

**Presenciamos a solicitação de consentimento,
esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas:

Nome: _____

Assinatura:

Nome: _____

Assinatura:

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro/a estudante da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tendo como fontes documentos, depoimentos de jovens e de profissionais da EJA*. Para seu desenvolvimento participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores a fim de coletar informações sobre a oferta da EJA. A expectativa é de que esta pesquisa possibilite um conhecimento sobre a educação de EJA e as juventudes nela presentes, tendo em vista instrumentalizar a sua qualificação político-pedagógica em face das necessidades de democratização da educação. No caso de aceitar fazer parte do estudo asseguro-lhe que **seu nome não será divulgado e que se procederá de modo a privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação**.

QUESTIONÁRIO PARA OS JOVENS

1. Nome: _____
2. Idade: _____ 3. Como você se classifica quanto à sua cor ou raça. () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Outra. Qual? _____
4. Local onde mora: _____
5. Atualmente você: () estuda () estuda e exerce atividade remunerada (se não exerce atividade remunerada vá para o item 8 do questionário)

6a. Se exerce atividade remunerada, onde?

 6b. Quanto tempo
 está neste local? _____
 6c. Carga Horária:

6d. Renda: _____

7a. Tem carteira assinada? _____ 7b. Como conseguiu essa
 atividade? _____

8. Quais suas tarefas e compromissos nesta
 atividade? _____

9. Por que não exerce atividade remunerada?

10a. Idade em que exerceu a primeira atividade remunerada:
 _____ 10b. O que fazia nesta atividade?

11a. Você mora: () sozinho () com familiares () com outras pessoas

11b. Quem

são? _____

12. Quantas pessoas, incluindo você, residem em seu domicílio?

13. Quantas pessoas, incluindo você, que residem em seu domicílio,
 exercem atividade remunerada? _____.

14a. Qual seu estado civil: _____ 14b. Tem filhos?

_____ 14c. Quantos? _____

15. Escolaridade dos pais:

MÃE:

PAI:

16. Onde exercem atividade remunerada e o que fazem?

MÃE: _____

PAI:

24. Você participa de algum grupo? () sim () não

25. Se participa, qual o foco principal de sua organização? () religioso

() musical () esporte

() teatro organização política () outro () Qual?

() não participo de nenhum grupo

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro educador/a, gestor/a e auxiliar da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tendo como fontes documentos, depoimentos de jovens e de profissionais da EJA*. Para seu desenvolvimento participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores a fim de coletar informações sobre a oferta da EJA. A expectativa é de que esta pesquisa possibilite um conhecimento sobre a EJA e as juventudes nela presentes, tendo em vista instrumentalizar a sua qualificação político-pedagógica em face das necessidades de democratização da educação. No caso de aceitar fazer parte do estudo asseguro-lhe que **seu nome não será divulgado e que se procederá de modo a privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação**.

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES/AS, AUXILIARES E PROFESSORES/AS

1. Nome: _____

_____ 2. Idade: __

3. Atualmente você: () trabalha () trabalha e estuda

4a. Se estuda, onde? _____ 4.b. Qual curso/modalidade? _____

5. Onde mora?

6a. Estado civil: _____ 6b. Tem filhos?

6c. Quantos? _____

7. Como você se classifica quanto à sua cor ou raça: () Branca () Preta
() Parda () Amarela () Indígena () Outra. Qual?

8. Qual sua formação? () graduação incompleta em
_____ () graduação completa em
_____ () especialização em
_____ () mestrado em
_____ () doutorado em

9. Quanto tempo atua no magistério: () até 5 anos () entre 5 e 10 anos
() entre 10 e 15 () entre 15 e 20 anos () entre 20 e 25 anos ()
() entre 25 e 30 anos () mais de 30 anos

10. Quanto tempo atua na EJA? _____

11. Que função exerce na EJA? Se professor/a, de qual disciplina?

12. Quanto tempo atua nesta função:

13. Atividades que executa nesta função

14. Sua situação funcional na EJA é: () efetivo com concurso na EJA ()
() efetivo no EF e efetivado na EJA () efetivo no EF e ACT na EJA ()
() ACT na EJA () Outro. Qual situação? _____

15. Além da EJA você atua em outro nível ou modalidade de ensino? Qual?

16a. Carga horária total de trabalho semanal: _____
16b. Carga horária de trabalho na EJA: _____

17. Você trabalha em: () um Núcleo () mais de um Núcleo
Qual/is/ _____

18. Cite 5 atividades que faz com maior frequência nas horas de lazer:

19. Você desenvolve/eu atividade(s) comunitária(s), sindical, religiosa(s), voluntária(s) ou militante(s)?

() Sim () Não.

- Em caso afirmativo, liste abaixo as duas mais relevantes:

20. Por quanto tempo esteve vinculado a esta(s) atividade(s), aproximadamente?

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro/a gestor/a, caro/a auxiliar da EJA.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tendo como fontes documentos, depoimentos de jovens e de profissionais da EJA*. Para seu desenvolvimento participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores a fim de coletar informações sobre a oferta da EJA. A expectativa é de que esta pesquisa possibilite um conhecimento sobre a educação de EJA e as juventudes nela presentes, tendo em vista instrumentalizar a sua qualificação político-pedagógica em face das necessidades de democratização da educação. No caso de aceitar fazer parte do estudo asseguro-lhe que **seu nome não será divulgado e que se procederá de modo à privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação**.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES/AS E
COORDENADORES/AS****IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A**

Nome:

Idade:

Quanto tempo atua na EJA:

Quanto tempo atua como gestor(a) ou auxiliar?

Função que exerce:

Onde atua:

Você desenvolve alguma outra atividade sistemática?

QUAL?
remunerada?

Quantas horas semanais? É

A GESTÃO DA POLÍTICA DE EJA (Itens sobre a dinâmica geral da oferta...mais itens)

- Como é definida a distribuição da oferta de EJA no município?
- Como é planejada a EJA: anual? Revisão semestral? Reuniões ordinárias, extraordinárias? - Como é feita a **divulgação/chamada** para a EJA em Florianópolis?
- Como são **contratados os/as professores/as**? Quais os critérios? Há uma seleção/prova?
- Quem elabora? Quem corrige? (Ver como é o edital de seleção)
- Como são substituídos os professores? QUAIS orientações são usadas?
- Como são definidas as **orientações** curriculares para a EJA? Usam algum material já existente?
- Como são constituídos os Núcleos de EJA?
- Como tem acontecido a **formação continuada dos/as educadores/as**? Carga horária, temas, áreas? Quem define os temas? Há um plano de formação? Como ele é construído? Que critérios são levados em conta para sua construção?
- Quem são os formadores? Há um acompanhamento pelos formadores do trabalho que os educadores/as realizam após a formação?
- Como tem sido avaliada pelos/as educadores/as a formação que recebem? Quais são suas principais solicitações em termos de formação?
- Quais são as maiores dificuldades encontradas para a realização da formação?
- Qual tem sido o investimento na formação continuada?
- Os educadores recebem algum apoio técnico para desenvolver o trabalho pedagógico?
- Os educadores/as já receberam formação em relações étnicorraciais? Quando?Qual carga horária?
- Há algum tipo de benefício/**incentivo financeiro para o educador** atuar na EJA?

- Quais as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento da EJA a partir das definições no município? (a depender do que responda daí fale em Política de EJA)
- Qual tem sido o montante de recursos/ano destinados à EJA? Os recursos financeiros e humanos são suficientes para assegurar a qualidade da política de EJA em Florianópolis?
- Você tem participado das decisões sobre o orçamento para EJA? Qual foi o orçamento previsto para EJA em 2009
- Como é a **escolha/definição dos coordenadores/as?**
- Como você avalia as **Diretrizes municipais para a EJA** recém aprovadas
- Há **algum material didático**- (livro, revista, vídeos, etc) sendo utilizado como referência pela EJA?
- Há alguma política/estrutura de creche para atender **aos filhos dos estudantes** enquanto estes estão na sala de aula?
- Há **intersectorialidade** entre a EJA com a saúde, instituições/agências de trabalho, fundação cultural, esporte?
- Você já cursou formação específica sobre a EJA? Quando? Qual assunto/tema/disciplina?
- Você já cursou formação específica sobre relações raciais? Quando? Qual assunto/tema/disciplina
- Você já cursou formação específica sobre gestão de políticas públicas? Qual assunto/tema/disciplina
- O que você considera como dificultador para o exercício com qualidade de suas atividades de gestor/a?
- Você considera adequada a estrutura física dos núcleos para a realização das atividades da EJA? Por quê?
- Como é a frequência dos professores na EJA?
- Em sua opinião quais são os maiores desafios /problemas da EJA? E para você, em particular, que problemas/desafios você encontra(ou vive?) na EJA?

- Como a EJA tem implementado no currículo a história e cultura afro-brasileira e africana?

OS JOVENS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA

- Fale um pouco sobre os jovens da EJA da Rede Municipal de Florianópolis?

- Porque eles têm procurado a EJA?

- Quem procura mais são rapazes ou moças? Quem certifica mais, os rapazes ou moças?

- Eles/as encontram o que procuram na EJA?

- A demanda de jovens na EJA tem se mantido, aumentado ou reduzido nos últimos anos?

- **O que a EJA oferece aos jovens para que possam** acessar, permanecer e concluir com sucesso? O que você considera que a EJA deveria oferecer?

- Pensando nas concepções que orientam a EJA da rede municipal como você avalia as **relações entre os professores e coordenadores com os jovens?**

- Como os jovens participam do dia-a-dia da EJA? Que papéis /ações/atividades os jovens desempenham no dia-a-dia da EJA? Eles participam das decisões? Quais?

- **A interrupção** da EJA pelos alunos é elevada. Na sua percepção qual o **perfil dos que interrompem?** Quais os motivos? O que tem sido feito para reduzir essa interrupção?

- Existe algum tipo de acompanhamento sobre os **egressos?** Qual? Quem faz? O que aponta o acompanhamento feito?

- Fale um pouco sobre a **política curricular** que tem a pesquisa como desencadeadora do processo pedagógico. Quais são as **principais dificuldades** para assegurar a política curricular?

- Como os jovens reagem à proposta curricular?

- Que atividades da EJA são realizadas para atender às especificidades juvenis?

A POLÍTICA DE EJA DA PREFEITURA E AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA A DIVERSIDADE

- Fale como tem se desenvolvido a política de EJA da Prefeitura Municipal a partir das orientações nacionais para a diversidade?

- E os alunos jovens e negros dentro da política de diversidade?
- A EJA tem recursos específicos para atividades relacionadas à juventude?

JOVENS NEGROS NA EJA

- Como a proposta pedagógica dialoga com juventude negra?

- De acordo com sua experiência os jovens negros têm conseguido prosseguir os estudos após a EJA?
- Quais as principais dificuldades que os jovens (negros e brancos) encontram para prosseguir os estudos? - O que poderia ajudá-los para prosseguir os estudos?

ABERTO

- Há algo que gostaria de acrescentar neste momento???

ANEXO 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro educador/a e gestor/a da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tendo como fontes documentos, depoimentos de jovens e de profissionais da EJA*. Para seu desenvolvimento participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores a fim de coletar informações sobre a oferta da EJA. A expectativa é de que esta pesquisa possibilite um conhecimento sobre a educação de EJA e as juventudes nela presentes, tendo em vista instrumentalizar a sua qualificação político-pedagógica em face das necessidades de democratização da educação. No caso de aceitar fazer parte do estudo asseguro-lhe que **seu nome não será divulgado e que se procederá de modo à privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação**.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS**IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A**

Nome:

Idade:

Quanto tempo atua na EJA:

Segmento de atuação:

Local onde mora:

Núcleo onde atua:

Estado civil:

Desenvolve outra atividade sistemática?

SOBRE A ATIVIDADE DE DOCÊNCIA NA EJA

- O que o/a fez vir atuar na EJA?
- O que o/a faz permanecer atuando na EJA?
- Fale um pouco sobre as finalidades da EJA, para você, nos tempos atuais?

- O que você pensa sobre ensinar pela pesquisa?
- Você tem alguma dificuldade em orientar o ensino pela pesquisas? Quais?
- Você desenvolve algum tipo de pesquisa? Quais tem realizado?
- Que temas você considera importantes para serem tratados na EJA? Por quê?
- Você acha que as atividades de ensino na EJA oportunizam aprendizagens efetivas?

- Sobre a formação continuada, como são definidos os temas e carga horária para sua realização?
- Você já foi consultado sobre os temas/disciplinas que gostaria que fossem tratados na formação continuada? Que temas são esses?
- Você já cursou formação específica sobre relações raciais? Quando? Como considera o tempo e o tipo de atividades utilizados?
- Você já cursou formação específica sobre a EJA? Quando? Qual assunto/tema/disciplina?
- Você teria algum tipo de sugestão para a Formação continuada?

- O que você considera como dificultador para o exercício de suas atividades profissionais na EJA?
- Você considera adequada a estrutura física do núcleo para a realização das atividades da EJA? Por que?

- Em sua opinião quais são os maiores desafios/problemas da EJA? E para você, em particular, que problemas/desafios você encontra (ou vive?) na EJA?

- **A interrupção** da EJA pelos alunos é elevada. Na sua percepção qual o **perfil dos que interrompem**? São rapazes ou moças? Negros ou brancos? Quais os motivos? O que tem sido feito para reduzir essa interrupção?
- Existe algum tipo de acompanhamento sobre os **egressos**? Qual?

Quem faz? O que aponta o acompanhamento feito?

- Que tipo de conflitos tem se manifestado na EJA? Por quê? Como são tratadas as situações de conflito?
- Como a EJA tem implementado no currículo a história e cultura afro-brasileira e africana?

OS JOVENS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EJA

- Fale um pouco sobre os jovens da EJA da Rede Municipal de Florianópolis?

- Porque eles têm procurado a EJA? Eles/as encontram o que procuram na EJA?

- Quem procura mais a EJA, os rapazes ou moças? Quem conclui a Eja, os rapazes ou moças?

- Na sua avaliação o que a EJA tem oferecido aos jovens? - O que os jovens alcançam do ponto de vista de ganho educativos?

- Que benefícios a rede municipal oferece para que os jovens possam frequentar EJA?

- Que atividades a EJA oferece para atender às especificidades juvenis?

- Como os jovens participam do dia-a-dia da EJA? Como participam das decisões? Que papéis /ações/atividades os jovens desempenham no dia-a-dia da EJA?

- Que fatores influenciam hoje a aprendizagem dos jovens na EJA?
(MOÇAS E RAPAZES)

- Que temas os jovens tem solicitado para estudar? Há diferenças na demanda de rapazes e de moças?

- Como você organiza os tempos pedagógicos com os estudantes?

JOVENS NEGROS NA EJA

- Como a proposta pedagógica dialoga com as juventudes de modo geral? E com a juventude negra?

- Como você lida com as relações raciais na EJA? Você identifica algum tipo de tensionamento?

- Em sua opinião como são os jovens negros em relação aos estudos? E em relação ao trabalho? E as relações interpessoais?

-De acordo com sua experiência, os jovens negros têm conseguido prosseguir os estudos após a EJA?

- Quais as principais dificuldades que os jovens negros encontram para

prosseguir os estudos?[caso aponte dificuldades de prosseguir]
- O que poderia ajudá-los para prosseguir os estudos?

ABERTO

- Há algo que gostaria de acrescentar neste momento?

ANEXO 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro/a estudante da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tendo como fontes documentos, depoimentos de jovens e de profissionais da EJA*. Para seu desenvolvimento participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores a fim de coletar informações sobre a oferta da EJA. A expectativa é de que esta pesquisa possibilite um conhecimento sobre a educação de EJA e as juventudes nela presentes, tendo em vista instrumentalizar a sua qualificação político-pedagógica em face das necessidades de democratização da educação. No caso de aceitar fazer parte do estudo asseguro-lhe que **seu nome não será divulgado e que se procederá de modo à privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação**.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM JOVENS NEGROS/AS

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome:

Idade:

Núcleo:

Data:

SER JOVEM

Fale um pouco sobre o que significa para você ser jovem hoje? OU, como você vive este momento de sua vida?

Campos de interesse:

- A situação da juventude hoje

- As possibilidades e os limites de ser jovem.
- O fato de ser jovem lhe traz benefícios? Quais? Que tipo de dificuldades passam os jovens hoje?
- O que costuma fazer como lazer, diversão...(cultura, passeios, ...) Com que frequência?
- Que programas/atividades de lazer e cultura que nunca fez, mas que gostaria de fazer. Por que nunca fez?
- Que assuntos mais lhe interessam?
- Problemas que mais lhe preocupam atualmente
- Participa de grupos? (Quais? religioso, esporte, música, teatro, futebol). Se não participa tem vontade de participar? Por que não participa?
- Que tipo de música gosta?

- Quem você acha que tem mais dificuldades na juventude o homem ou a mulher? Brancos ou negros? Pobres ou ricos?

- Você exerce alguma atividade remunerada? Onde? Há quanto tempo? Qual carga horária semanal? Qual sua renda? Tem carteira assinada? Como conseguiu essa atividade? Você gosta do que faz? Por que? Que tarefas tem nesta atividade? Pensa em continuar nesta atividade? Por quê? Que idade tinha quando exerceu a primeira atividade remunerada?

SER JOVEM NEGRO/A

- Você acha que ser um/a jovem negro/a influencia sua vida, seus estudos, seu trabalho? Em que sentido? Explique. Como influencia?
- O que você entende por racismo?
- Já viveu alguma situação onde se sentiu discriminado por racismo? Onde foi? Como foi? Pode contar? Isto é muito frequente?
- Como você considera que as relações raciais são tratadas no Brasil, de modo geral? Como elas acontecem em suas relações em geral – família, entre amigos/as; relações de “paquera, namoro, etc.”
- Como são tratadas as relações raciais na EJA?
- Você já estudou na EJA sobre a história e cultura afro-brasileira e africana? Quando? O que estudou?

VIDA ESTUDANTIL

Fale sobre sua vida de estudante antes da EJA

Tipo de escola em que estudou.

- Onde estudou?
- Como era a escola? O que você aprendeu com a escola?
- Como você se considera como estudante?
- Para você, os jovens encontram alguma dificuldade para estudar hoje? Quais? Explique
- Interrupções dos estudos. Motivos.
- Até que série/ano estudou antes da EJA?
- Durante a sua vida escolar você teve apoio da sua família para continuar os estudos? Como? E - hoje tem apoio?
- Reprovou alguma vez? Se sim, quantas vezes e em que série? Por que?
- Em sua trajetória escolar alguma vez se deparou com alguma situação de racismo? Se sim, como você reagiu? Que atitudes a escola tomou?
- Você pretende continuar os estudos após a EJA?

SER ESTUDANTE DA EJA

Comente sobre o que lhe fez retornar aos estudos na EJA

- Como você ficou sabendo sobre a EJA?
- Por que veio para a EJA? O que procura na EJA?
- O que você tem aprendido na EJA lhe ajuda em quê?
- Você acha que a EJA contribui com a tua vida pessoal e profissional?
- O que gostaria de estudar na EJA?

- O que você acha de estudar pela pesquisa?
- Que pesquisas já realizou?
- Como você escolheu os temas de pesquisa?
- Você teve alguma dificuldade na realização das pesquisas?
- Quando você se matriculou/inscreveu já sabia como funcionava a EJA?
- Você já fez algum curso profissionalizante? Qual? Onde? Realizou algum estágio? Foi interessante para sua formação?
- Você tem encontrado alguma dificuldade para frequentar a EJA? Qual/is?
- Você já interrompeu a EJA alguma vez? Se já aconteceu, o que o/a fez voltar?

- Como é sua relação com os professores e professoras? - Como você avalia seus professores?
- Com os demais profissionais que atuam na escola, como é a relação?

- O que você acha das atividades culturais que a EJA tem possibilitado?
- Vocês realizam atividades esportivas na EJA?

- Você frequenta a biblioteca? Para quê?
- Como acontece o uso dos materiais/equipamentos para os estudos?(computadores...etc.) Quando podem utilizar?

- Como vocês alunos participam das decisões na EJA?
- O que você considera fundamental para que os jovens continuem estudando na EJA?
- Você recebe algum tipo de benefício para frequentar a EJA? Quais?

- Fale sobre a convivência com os colegas na EJA.
- O que os jovens fazem no dia a dia da EJA ?
- Vocês se encontram fora da EJA? Onde? Para que? E quando alguém vai interromper os estudos, comenta com o grupo?

- Você participa de algum projeto/programa ? Como você o conheceu e decidiu participar? Há quanto tempo? Qual a sua finalidade? O que pensa sobre ele

ABERTO

Há algo que gostaria de acrescentar neste momento?

ANEXO 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha: Ensino e Formação de Educadores
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Doutoranda: Joana Célia dos Passos

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro estudante da EJA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, na pesquisa **Jovens negros na Educação de Jovens e Adultos: os alcances da política pública**. Esta pesquisa tem como objetivo *analisar a oferta de EJA, como política educacional, para os jovens negros na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tendo como fontes documentos, depoimentos de jovens e de profissionais da EJA*. Para seu desenvolvimento participarei de algumas atividades da EJA e realizarei entrevistas com estudantes, gestores e professores a fim de coletar informações sobre a oferta da EJA. A expectativa é de que esta pesquisa possibilite um conhecimento sobre a educação de EJA e as juventudes nela presentes, tendo em vista instrumentalizar a sua qualificação político-pedagógica em face das necessidades de democratização da educação. No caso de aceitar fazer parte do estudo asseguro-lhe que **seu nome não será divulgado e que se procederá de modo à privacidade de todos os materiais resultantes de sua participação**.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM JOVENS – BRANCOS

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Núcleo:

Data:

SER JOVEM

Fale um pouco sobre o que significa para você ser jovem hoje? OU, como você vive este momento de sua vida?

Campos de interesse:

- A situação da juventude hoje
 - As possibilidades e os limites de ser jovem.
 - O fato de ser jovem lhe traz benefícios? Quais? Que tipo de dificuldades passam os jovens hoje?
 - O que costumava fazer como lazer, diversão...(cultura, passeios, ...) Com que frequência?
 - Que programas/atividades de lazer e cultura que nunca fez, mas que gostaria de fazer. Por que nunca fez?
 - Que assuntos mais lhe interessam?
 - Problemas que mais lhe preocupam atualmente
 - Participa de grupos? (Quais? religioso, esporte, música, teatro, futebol). Se não participa tem vontade de participar? Por que não participa?
 - Que tipo de música gosta?
- Quem você acha que tem mais dificuldades na juventude o homem ou a mulher? Brancos ou negros? Pobres ou ricos?
- Você exerce alguma atividade remunerada? Onde? Há quanto tempo? Qual carga horária semanal? Qual sua renda? Tem carteira assinada? Como conseguiu essa atividade? Você gosta do que faz? Por que? Que tarefas tem nesta atividade? Pensa em continuar nesta atividade? Que idade tinha quando exerceu a primeira atividade remunerada?

VIDA ESTUDANTIL**Fale sobre sua vida de estudante antes da EJA**

- Tipo de escola em que estudou.
- Onde estudou?
- Como era a escola? O que você aprendeu com a escola?
- Como você se considera como estudante?
- Para você, os jovens encontram alguma dificuldade para estudar hoje? Quais? Explique
- Interrupções dos estudos. Motivos.
- Até que série/ano estudou antes da EJA?
- Durante a sua vida escolar você teve apoio da sua família para continuar os estudos? Como? E - hoje tem apoio?
- Reprovou alguma vez? Se sim, quantas vezes e em que série? Por que?
- Em sua trajetória escolar alguma vez se deparou com alguma situação

de racismo? Se sim, como você reagiu? Que atitudes a escola tomou?
 - Você pretende continuar os estudos após a EJA?

RELAÇÕES RACIAIS

- O que você entende por racismo?
 - Como você considera que as relações raciais são tratadas no Brasil, de modo geral? Como elas acontecem em suas relações em geral – família, entre amigos/as; relações de “paquera, namoro, etc.”

SER ESTUDANTE DA EJA

Comente sobre o que lhe fez retornar aos estudos na EJA

- Como você ficou sabendo sobre a EJA?
- Por que veio para a EJA? O que procura na EJA?
- O que você tem aprendido na EJA lhe ajuda em quê?
- Você acha que a EJA contribui com a tua vida pessoal e profissional?
- O que gostaria de estudar na EJA?
- O que você acha de estudar pela pesquisa?
- Que pesquisas já realizou?
- Como você escolheu os temas de pesquisa?
- Você teve alguma dificuldade na realização das pesquisas?
- Quando você se matriculou/inscreveu já sabia como funcionava a EJA?

- Você já fez algum curso profissionalizante? Qual? Onde? Realizou algum estágio? Foi interessante para sua formação?

- Você tem encontrado alguma dificuldade para frequentar a EJA? Qual/is?
- Você já interrompeu a EJA alguma vez? Se já aconteceu, o que o/a fez voltar?

- Como é sua relação com os professores e professoras? - Como você avalia seus professores?
- Com os demais profissionais que atuam na escola, como é a relação?

- O que você acha das atividades culturais que a EJA tem possibilitado?
- Vocês realizam atividades esportivas na EJA?

- Você frequenta a biblioteca? Para quê?

- Como acontece o uso dos materiais/equipamentos para os estudos?(computadores...etc.) Quando podem utilizar?
- Como vocês alunos participam das decisões na EJA?
- O que você considera fundamental para que os jovens continuem estudando na EJA?
- Você recebe algum tipo de benefício para frequentar a EJA? Quais?
- Fale sobre a convivência com os colegas na EJA.
- O que os jovens fazem no dia a dia da EJA ?
- Vocês se encontram fora da EJA? Onde? Para que? E quando alguém vai interromper os estudos, comenta com o grupo?
- Você participa de algum projeto/programa ? Como você o conheceu e decidiu participar? Há quanto tempo? Qual a sua finalidade? O que pensa sobre ele?
- Como são tratadas as relações raciais na EJA? Como você pensa que deveriam ser tratadas?
- Você já estudou na EJA sobre a história e cultura afro-brasileira e africana? Quando?O que estudou?

ABERTO

Há algo que gostaria de acrescentar neste momento?

ANEXO 9 - Perfil dos profissionais entrevistados

NOME	IDADE	TRABALHA E OU ESTUDA	LOCAL DE MORADIA	ESTADO CIVIL	FILHOS	RAÇA/ COR	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO E NA EJA	FUNÇÃO NA EJA	SITUAÇÃO FUNCIONAL			CARGA HORÁRIA SEMANAL E NA EJA	LAZER	ATIVIDADES: COMUNITÁRIAS, SINDICAIS, RELIGIOSAS E CULTURAIS
Z	39	trabalha	Praia do Matadeiro	casada	2	parda	graduação em letras (inglês); especialização em produção oral em inglês	20 anos	5 anos	coordenadora de núcleo (funções administrativas, pedagógicas e burocráticas)	efetiva no EF e designada na EJA	40	40	ler, assistir filmes, ouvir música, jogar com os filhos (xadrez, vídeo game, dominó, etc)	não
K	45	trabalha	Areias do Campeche	solteira	1	branca	educação artística	8 anos	2 anos	professora (auxilia nas pesquisas, mediadora, aulas específicas, ações de coordenadora, etc)	ACT na EJA	40	30	cinema, viagens, leituras, trabalhos artísticos, saídas com amigos	não
J	33	trabalha	Campeche	divorciado	não	homosapiens	doutorado em ecologia	1 ano	9 meses	professor (aulas, orientação)	ACT na EJA	40	30	praia, cinema, bares, restaurantes, música	não
O	49	trabalha	Lagoa da Conceição	casado	4	branca	especialização em gestão escolar	entre 20 e 25 anos	3 anos	coordenador de núcleo (coordenação pedagógica e administrativa)	Efetivo no EF e designado para a EJA	40	40	cinema, andar de bicicleta, jogar futebol, visitar amigos, caminhadas	sim, direção do SINTRASEM (97 a 99), militante ativo no movimento sindical
H	46	trabalha e estuda (aluna especial mestrado em letras –inglês Ufsc; curso de prevenção as drogas (EAD-UnB	Córrego Grande	casada	3	“misturada”	graduação em letras – inglês, especialização em interdisciplinaridade	entre 5 a 10 anos	6 meses	professora de inglês (ministrio aulas, auxilio em pesquisas)	Efetiva por remoção	40	40	ginástica, computador, dança, cinema, viagem	sim, atividades religiosas (membro participante de igreja evangélica) e sindicais (Sintrasm)
G	Não informada-	trabalha	Carianos	casada	1	branca	graduação em pedagogia, mestrado em educação	entre 15 e 20 anos	6 anos	coordenadora (há 30 dias) (acompanhamento dos núcleos, trabalhos burocráticos, organização de docs)	efetiva no EF e efetivada na EJA	40	40	brincar com filho, teatro, parques, cinema visitar parentes	sim. Partido político (+ou- 3 anos)
Y	44	trabalha	São José	casada	não	branca	especialização em psicopedagogia	entre 15 e 20 anos	8 anos	coordenadora (5 anos)	efetiva no EF efetivada na	40	40	ler, ver filmes, passear, ir à praia, caminhar	não

										coordenação pedagógica do núcleo	EJA				
N	35	Trabalha	Estreito	divorciada	1	branca	graduação completa em matemática	entre 10 e 15 anos	6 anos	professora de matemática	ACT na EJA	60	30	caminhada, leituras, internet, conversar com amigos	sim. comunitária e militante (3 anos)
W	58	trabalha	Inglese	divorciada	3	branca	graduação em geografia, especialização em geografia econômica	mais de 30 anos	12 anos	professora (acompanha e orienta grupos)	ACT na EJA	40	30	leitura, internet, cinema, dança, caminhada	não
E	42	trabalha	Rio Vermelho	Solteira	Não	Branca	Letras latim/português	2 anos	2 anos	Professora (LP) oficinas; pesquisa; outras áreas: "acompanhamento das pesquisas dos estudantes, apoio psicológico, e até cozinha"	ACT na EJA	30	30	Caminhadas, cinema, leituras	Sim. Comunitária e religiosa por 4 anos
L	30	Trabalha	Campeche	Solteira	Não	Branca	Graduação em história, especialização em história da arte e arquitetura, mestrado em urbanismo, história e arquitetura	3 anos	3 anos	Professora (mediação do conhecimento, orientação de pesquisas)	ACT na EJA	30	30	Assistir filmes, visitar amigos e familiares	Sim. Movimento estudantil na universidade por 2 anos
Q	não informou	Trabalha	São José	Solteiro	1	Preta	Graduação em letras; especialização em políticas públicas	Entre 20 e 25 anos	6 meses	Coordenador	designado	40	40	Cinema, teatro, literatura	Sim. Movimento sindical há 20 anos
U	44	Trabalha	Rio Vermelho	União estável	2	Branca	Graduação em matemática; especialização em ensino de matemática	Entre 15 e 20 anos	7 meses	Professor (orientador de pesquisas, alimenta a base de dados)	Efetivo no EF e efetivado por concurso de remoção na EJA	40	40	Leituras diversas, academia, passeio com os filhos, internet, filmes	Não
A	Não declarada	Trabalha	Colônia Santana	Casada	1	Branca	Pedagogia; especialização em metodologia e gestão	20	20	Chefe de departamento	Efetiva na EJA por concurso público	40	40	Passeio, shopping, missa	Sim. Religiosa (catequista)
RS	42'	Trabalha	Jurerê	Viúva	1	Branca	Graduação em história; especialização em história social	Entre 25 e 30 anos	5 anos	Gerente de articulação pedagógica; coordenadora executiva do Projovem Urbano	Efetiva na EJA por concurso de remoção	40	40	Caminhadas, ler, ouvir música, cozinhar, dançar	Sim. Sindical e no Fórum de EJA

**ANEXO 10 - Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática
na Educação de Jovens e Adultos EJA - 2008**