



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
CEFET-MG

**NEUSA PEREIRA DE ASSIS**

**JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização  
e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves**

Belo Horizonte  
2015

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
**NEUSA PEREIRA DE ASSIS**

**JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização  
e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica

**Orientador (a):** Prof. Dr<sup>a</sup>. Silvani dos Santos Valentim

Linha de Pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica

Belo Horizonte  
2015

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação intitulada **“JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves”**, de autoria da mestranda **Neusa Pereira de Assis**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvani dos Santos Valentim- CEFET/ Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Analise de Jesus da Silva- UFMG/ FAE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Batista dos Reis- CEFET/MG

Belo Horizonte, 22 de junho de 2015.

***Dedicatória***  
*Aos meus pais, exemplo primeiro e constante de resiliência;*  
*A Thá, pelo apoio e escuta em todos os momentos;*  
*A Alex, pela companhia, pela parceria, mas principalmente, por ter sonhado comigo;*  
*Aos milhares de africanos e africanas que foram sequestrados de suas terras e aqui*  
*escravizados;*  
*A cada um dos jovens negros assassinados diariamente em nosso país.*  
*Em vocês apoio minha resiliência!*

***Primavera Nos Dentes  
Secos & Molhados***

*Quem tem consciência pra se ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa contra a mola que resiste  
Quem não vacila mesmo derrotado  
Quem já perdido nunca desespera  
E envolto em tempestade, decepado  
Entre os dentes segura a primavera*

## Agradecimentos

*“Brindo a casa,  
Brindo a vida,  
Meus amores,  
Minha família!”  
O Rapa*

*“Se vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.”  
Isaac Newton*

Por mais que pareça, nenhum percurso é solitário. A caminhada humana é antes de tudo um entrelaçar de pernas e passos, como também é um mosaico no qual um percurso complementa o outro, até chegarmos ao desenho desejado. Em minha caminhada de pesquisa e de vida, não me faltaram aqueles que de modos e por motivos diversos, se dispuseram ao entrelaçamento. Serei eternamente grata a todos!

Agradeço primeiramente e em especial a **Deus**: causa primária de todas as coisas, refúgio e fortaleza;

A **Silvani dos Santos Valentim**, professora, orientadora, amiga e companheira, pelo incentivo, paciência e ensinamentos constantes;

Aos **meus pais** por me ensinarem, na prática, sobre dignidade e honestidade;

Aos **meus irmãos**, pela partilha e alegria de conviver;

Ao **CEFET-MG**, por ter me oportunizado a realização deste mestrado;

A **Adelson, Carla, Dom José (Geraldo), (Conde) Irlen, Maria Rita**, pelas belas aulas, por terem acolhido a mim e minhas idéias malucas, por terem me ouvido, pelo respeito, pelo diálogo, pela transformação que realizaram na minha mente: hoje sei que não sou mais a mesma. Ainda bem. Sinto-me honrada em ter sido aluna de vocês no mestrado;

À **galera da sala**, pelos ensinamentos, pela parceria e pela partilha de lanches e saberes, sempre deliciosos;

À **Aniele, Lord Max, Milene e Neusíssima**- negros em movimento. Nem sempre retilíneo, mas com certeza constante- pela amizade e escuta sincera, mas, principalmente, pelas boas risadas que demos. Sabem como é: entre uma “zueira” e outra, aprendemos que a alegria faz tudo valer a pena, como também aprendemos que enegrecer é preciso...

Às minhas amigas e companheiras de orientação e de caminhada, **Fernanda e Aniele**, por terem me tirado de tantos sufocos, pela paciência em me ensinar o óbvio, pelo incentivo, pelas bagunças e tantas, tantas outras coisas...

Aos **professores, tutores, oficinairos e colegas do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos: Juventudes Presentes na EJA**, por me mostrar *outras* juventudes na EJA;

Ao **Programa de Formação pré-acadêmica Afirmação na Pós**, por fomentar a entrada da população negra nos espaços acadêmicos e por ter ajudado a fazer com que esse sonho se tornasse realidade;

Aos professores **Natalino Neves da Silva e Paulo Henrique de Queiroz Nogueira**, que acompanharam meus primeiros passos no caminho de inserção no mestrado. Obrigada pelas orientações, dicas e principalmente por acreditar, quando até eu duvidava

À **Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão das Neves**, em especial à **Gerência de EJA**, pela confiança depositada;

Aos meus **companheiros de trabalho** por todo apoio dado;

À **escola** que abriu suas portas permitindo que a pesquisa se realizasse;

À professora **Glória Ribas**, pelo apoio e exemplo constante de luta por uma EJA mais digna;

Aos **jovens negros trabalhadores da EJA de Ribeirão das Neves**, em especial aos que se tornaram sujeitos nessa pesquisa, pelas lições de vida dadas;

Aos companheiros de **Movimento Negro**;

A todas e todos que, na contramão da ordem vigente, se indignam com o racismo e lutam pela superação das desigualdades.

São sobre estes ombros e tantos outros que me apoio e é por isto, e só por isto, que hoje sou capaz de ver mais longe. Admito: tenho gostado do que tenho visto.

Hoje, brindo com todos a tudo isto.

**Muito obrigada!**

## **RESUMO**

A presente pesquisa analisa as trajetórias de escolarização de jovens negros, estudantes da Educação de Jovens e Adultos -EJA- com foco na resiliência no intuito de alcançar um maior entendimento acerca do fenômeno do rejuvenescimento da EJA provocado pelo aumento significativo de jovens nesta modalidade de ensino, levando em conta sua interface com as questões sócio-raciais. A partir de uma abordagem predominantemente qualitativa, o estudo teve como objetivo principal compreender os comportamentos resilientes de jovens negros trabalhadores, estudantes da EJA; já como objetivos específicos o mapeamento das trajetórias de escolarização dos sujeitos pesquisados, a identificação nestas trajetórias dos elementos que favorecem e dificultam a promoção e elaboração da resiliência e, por fim, a análise dos comportamentos de resiliência apresentados por eles. Para alcançar tais objetivos os instrumentos utilizados foram pesquisa bibliográfica e documental, questionários e entrevistas em dois formatos diferentes, tendo em vista a subjetividade do que desejávamos alcançar: semi-estruturada e grupo focal. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ribeirão das Neves, impactada com a grande presença jovem em suas salas de aula. A complexidade da proposta nos levou a novas indagações acerca da presença negra na educação escolar, da construção da identidade juvenil assim como da identidade negra e o contexto histórico-cultural marcado por tensões, em que estes processos se dão. Os jovens de modo geral e, em especial, os jovens negros, não tem recebido um olhar positivo que os enxerguem enquanto sujeitos históricos, ou seja, como seres de possibilidade e ação. Frente a este fato, nossos argumentos buscam trazer à luz a capacidade de resiliência presente em muitos destes jovens tendo em vista diferentes elementos estressores que presentes em seu cotidiano. A pesquisa evidenciou que os comportamentos de resiliência apresentadas por estes sujeitos são múltiplos e variados, construídos a partir de fatores internos e/ou externos ao sujeito; alguns no campo da matéria e da racionalidade, já outros no campo da fé e da religiosidade. Esperamos com tal iniciativa contribuir para um melhor entendimento acerca das complexas e variadas dinâmicas sócio-raciais que marcam e fazem a EJA na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens negros, escolarização, resiliência.

## **ABSTRACT**

This research analyzes how the study process of Afro-American young students is perceived in EJA (Young and Adults Brazilian Educational Program). The focus is the resilience process, in order to get more understanding about the rejuvenation which is happening in this educational system. It is also important the link between education and economic and social issues. The main goal is to comprehend the resilient behavior of young Afro-American workers registered in EJA. We also intend to map their struggle during the educational process, to identify which elements can make easier or not the promotion of resilience and last but not least, to analyze the resilient behavior presented by the students. To reach these goals documental and bibliographical research were applied along with questionnaires and interviews. The research took place in a municipal school in Ribeirão das Neves, which has a large amount of young students in its rooms. The complexity of our proposal leaded us away to new questions about the Afro-American presence in the school, the construction of youth identity as well as the ethnical identity. This entire educational environment is based on historical and social tensions that are now taking place in Brazil. Afro-American students in Ribeirão das Neves have no support of any kind, which avoid them to be seen as active individuals. Our arguments try to refute this point of view, bringing lights to the youth resilience capacity. This research put in the spotlight many forms of resilience strategies made by these students. We hope to contribute for a better understanding of the multiple dynamics of EJA in our time.

**KEY WORDS:** EJA (Young and Adults Brazilian Educational Program), young Afro-Americans, educational process, resilience.

## LISTA DE SIGLAS

CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEA	População Economicamente Ativa
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SOBRARE	Sociedade Brasileira de Resiliência

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Quantitativo de estudantes da EJA: Ensino Fundamental.....	46
Gráfico 2- Percentual de Estudantes da EJA: Ensino Fundamental.....	46
Gráfico3- Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade .....	47
Gráfico4- Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade.....	47
Gráfico 5- Quantitativo de estudantes jovens por recorte geracional.....	48
Gráfico 6- Percentual de estudantes jovens por recorte geracional.....	49
Gráfico 7- Quantitativo de estudantes por gênero.....	49
Gráfico 8- Percentual de estudantes por gênero.....	50
Gráfico 9- Quantitativa raça/cor.....	52
Gráfico 10- Percentual raça/cor .....	52
Gráfico 11- Situação Social da População Negra Segundo as Condições de Vida e Trabalho Segundo Cor ou Raça.....	93
Gráfico 12- Desocupados Sobre a PEA com 16 Anos de Idade ou mais Segundo Cor ou Raça	
Gráfico 13- Cobertura de Escolarização Líquida Segundo Raça ou Cor.....	94
Gráfico 14- Taxas de Homicídio Segundo Faixa Etária.....	103
Gráfico 15-Taxas de Homicídio Branco e Negro e de Vitimização Negra.....	103

## LISTA FIGURAS

Figura 1- Triangulação de dados.....	45
Figura 2- Mapa de Ribeirão das Neves: Divisão Macro.....	54
Figura 3- Elementos causadores da evasão .....	77
Figura 4- DEBRET: O uso das gargalheiras .....	83
Figura 5- DEBRET: Família brasileira no Rio de Janeiro .....	83
Figura 6-RUGENDAS: Porão de navio negreiro .....	83
Figura 7- DEBRET: escravo utilizando máscara de flandres.....	83
Figura 8- Representação social da colocação de homens e mulheres.....	87
Figura 9- Pirâmide Social de Ribeirão das Neves.....	99
Figura 10- Símbolo Andika de adaptação .....	128
Figura 11- Círculo de adversidades e resiliência.....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Como os jovens sujeitos da pesquisa justificam a evasão no ensino regular.....	78
Quadro 2-Resiliência: quadro cognitivo .....	122
Quadro 3: A resiliência nos sujeitos da pesquisa .....	127

**TABELA**

Tabela 1-Homicídio, taxas e vitimização segundo raça/cor.....105

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. CAPÍTULO I.....	25
A POSIÇÃO DO OLHAR: REFERENCIAIS TEÓRICAS, CONCEITOS, MÉTODOS E CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	25
2.1. Dos objetivos da pesquisa ao referencial teórico: o diálogo com outros autores .....	27
2.2. Definindo conceitos: escolarização e resiliência .....	34
2.3. Indicações Metodológicas: a escolha do método.....	38
2.4. Juventude (s) negra (s) na EJA: a escolha dos sujeitos da pesquisa.....	45
2.5. A presença negra na EJA: apresentação dos sujeitos da pesquisa a partir de suas trajetórias de escolarização .....	55
2.5.1: Abayomi: nascida para trazer alegria .....	56
2.5.2: Aisha: ela é vida.....	57
2.5.3: Ayo: Alegria .....	57
2.5.4: Bainã: Reluzente .....	58
2.5.5: Bussora: Sabedoria .....	59
2.5.6: Adowa: Paz.....	60
2.5.7: Ayan: brilhante .....	61
2.5.8: Elon: Deus me ama .....	61
2.5.9: Faraa: Alegre .....	62
2.5.10: Nilaja: Que vem com alegria .....	63
3. CAPÍTULO III .....	65
EJA NOS TEMPOS PRESENTES: PASSOS QUE VEM DE LONGE.....	65
3.1. Mudanças, permanências e turbulências na EJA: os desafios do nosso tempo .....	73
3.2. A EJA e seus <i>novos</i> sujeitos: problematizações acerca do rejuvenescimento do público da EJA.....	75
3.3. O rejuvenescimento da EJA e as questões sócio-raciais: caminhos que se encontram .....	79
4. CAPÍTULO IV .....	82
PERCURSOS NEGROS: O LUGAR DA RESILIÊNCIA NO ESTUDO E ENTENDIMENTO DAS TRAJETÓRIAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO (E DO) BRASIL .....	82
4.1. O que é ser negro no Brasil? Uma pergunta com muitas respostas.....	89
4.2. Os números da questão racial no Brasil: estatísticas da desigualdade.....	92
4.3. Juventude(s) em espaços de disputa: o mundo do trabalho em questão.....	95
4.3.1. Empregabilidade Juvenil em Ribeirão das Neves: demandas e desafios.....	98
4.4. Os riscos de ser jovem e negro no Brasil: o extermínio da juventude negra .....	101
4.5. A cor da resiliência .....	105
5. CAPÍTULO V .....	109
OS JOVENS DA EJA DE RIBEIRÃO DAS NEVES: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E RESILIÊNCIA.....	109
5.1. Ribeirão das Neves, território negro: aspectos históricos e sócio-demográficos de uma cidade estigmatizada .....	113
5.2. A escola investigada e seus sujeitos resiliêntes: fala jovem!.....	119
5.3. Escolarização e resiliência: a possibilidade de <i>outro(s)</i> olhar(es) acerca do rejuvenescimento da EJA e seus sujeitos.....	127

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	130
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	135
8. ANEXOS .....	144

## 1. INTRODUÇÃO

*“Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar enviesado.” Milton Santos*

Compreender os comportamentos resilientes apresentados pelos jovens negros da EJA é o principal objetivo desta pesquisa. Quem tece perguntas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, interroga um campo da educação escolar marcado pela contradição inerente à sua própria existência: o fato de ser um direito que só existe pela fragilidade de outro direito, o direito à educação escolar no tempo regular<sup>1</sup>. Este campo é também marcado pela fragilidade de políticas públicas, pelo entrelaçamento com as lutas de diferentes coletivos e movimentos sociais, e, em especial, pela diversidade de sujeitos que abriga. Todavia, conforme afirma Paulo César Carrano (2007), nos últimos tempos um fato vem chamando a atenção daqueles que lidam com a EJA, seja enquanto profissional ou enquanto pesquisador: o aumento expressivo de matrículas de estudantes cada vez mais jovens nesta modalidade de ensino, fazendo destes um número significativo nas salas de aula.

Observado mais de perto, este fenômeno denominado de *rejuvenescimento ou juvenização da EJA*, mostra-se ainda mais complexo pelo fato de estes jovens serem em sua maioria negros, ou seja, pretos e pardos<sup>2</sup>, desafiando-nos a buscar compreendê-lo para além da questão geracional. Compreender o rejuvenescimento da EJA convoca-nos a também compreender as questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade, que a estrutura e atravessam nosso cotidiano, assim como suas implicações. Sabe-se que presença de jovens nesta modalidade de ensino não configura uma novidade. A novidade está no quantitativo e nas razões intra e extra-escolar que tem provocado este fato na atualidade.

Observa-se que muitos são os estudos que se ocuparam em pensar a EJA e, nos últimos tempos, as pesquisas vêm ganhando fôlego ao despertar o interesse de novos pesquisadores, todavia, verifica-se que ainda são tímidas as iniciativas voltadas para se pensar seus sujeitos enquanto sujeitos concretos, levando em conta diferentes elementos constitutivos de suas

---

<sup>1</sup> A expressão “tempo regular” é de uso comum entre os profissionais da educação, o que justifica seu uso no texto. Todavia, partilhamos da concepção de outros estudiosos de que a educação se dá ao longo da vida, sendo todo tempo, propício e adequado ao aprendizado. Por isto, gostaríamos de deixar claro que ao usá-la não estamos querendo dizer que o tempo da EJA é um tempo irregular, logo pior.

<sup>2</sup> Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 assim como os relatórios anuais do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Étnico-Raciais (LAESER) comprovam esta afirmativa. O pertencimento étnico-racial destes estudantes vem sendo problematizado por alguns estudiosos como SILVA (2010)

identidades sendo esta uma questão lacunar para um melhor entendimento das dinâmicas sociais atuais que marcam esta modalidade de ensino.

Para Boaventura Sousa Santos “Nosso tempo não é um tempo de respostas fortes. É antes um tempo de perguntas fortes e respostas fracas”. (2007, pg. 23). Diante do novo e desafiador fenômeno de rejuvenescimento da EJA, cabendo-nos questionar: Quem são estes jovens? Quais fatores os têm levado, em número cada vez maior, a essa modalidade de ensino? Em que medida seu pertencimento étnico-racial e sua condição de trabalhador influenciam neste processo? Perguntas fortes, certamente, principalmente pela constatação do elevado número de negros entre os estudantes jovens da EJA. O pertencimento racial destes jovens traz à luz o debate sobre a distância entre igualdade formal e igualdade real no que tange à diversidade cultural que compõe nossa sociedade, assim como aos diferentes mecanismos de exclusão produzidos por esta.

No que tange aos jovens, e em maior medida os jovens negros, constata-se o alto grau de vulnerabilidade e estresse, gerados por situações advindas de seu pertencimento geracional e racial. No Mapa da Violência no Brasil (2010 e 2013), elaborado pelo governo federal, no que diz respeito à vulnerabilidade e risco de vida é possível constar a enorme discrepância entre brancos e negros; frente aos números apresentados de jovens negros assassinados cotidianamente, pode-se falar em genocídio da juventude negra.

No bojo dessa discussão, vê-se que apesar de ostentar um discurso de tolerância em muito sustentado pela prática da miscigenação, o Brasil ainda vive um grave quadro de desigualdade e exclusão que atinge diretamente a população negra, estando os jovens negros entre um dos segmentos mais atingidos.

Contudo, ao ampliarmos nosso olhar acerca do rejuvenescimento da EJA, vemos que muitos destes jovens persistem, buscando na EJA a possibilidade de continuar seus estudos e conseguir um emprego melhor, nos levando a interrogar a partir de suas trajetórias de escolarização: quais os comportamentos resilientes apresentados por estes sujeitos? Para tentar respondê-la realizamos nossa investigação à luz da Teoria Crítica, objetivando ver além das aparências.

Dadas as condições de vida e os contextos de adversidade e estresse em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, com impactos diretos e indiretos em seus processos de escolarização e, conhecendo seus posicionamentos diante destes processos, concluímos que se tratava de sujeitos resiliêntes.

Enquanto uma característica em potencial nos humanos, a resiliência dá-se num processo de construção, trata-se de uma aquisição feita ao longo da vida, que pode iniciar-se

ainda na infância e varia de acordo com o sujeito e com a situação, de modo que podemos (ou não) sermos resiliêntes em relação a determinados quadros de adversidades. O *ser* resiliente é sempre relativo e jamais uma essência dada.

Para fins de pesquisa, a resiliência foi tomada enquanto conceito, uma chave de leitura, um mapa de compreensão acerca dos *movimentos de insistência* realizados pelos jovens negros da EJA frente a situações desmotivadoras ou estressantes.

Sabemos que, historicamente, a população negra vem ocupando os piores indicadores sociais como os de educação e trabalho, protagonizando um quadro de desigualdade<sup>3</sup>, o que “implica um sistema hierárquico de integração social” (SANTOS, 1999, pg. 02) e sendo alvo de práticas de preconceito e discriminação, diretas ou indiretas, como este *olhar enviesado* de que nos fala Milton Santos, denunciando o manto de suspeição que recobre a população negra ainda nos dias atuais. No que diz respeito aos jovens da EJA, diferentes estudos como o de ARROYO (2011), BRUNEL (2008) e SOARES (2011) demonstram o constante histórico de trajetórias de escolarização tidas como não lineares uma vez que são marcadas pela repetência e evasão.

Soma-se a este quadro, a realidade socioeconômica deste grupo: trata-se de jovens pobres e, em sua maioria, moradores de periferia, o que torna a busca pelo trabalho uma questão de sobrevivência (SPÓSITO, 2003). Diante desse contexto, a ideia de resiliência entendida sob a perspectiva da psicologia como a “capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências” (SIMÕES, 2001, p.95), ocupou um lugar central nesta pesquisa que lança seu olhar sobre as trajetórias de escolarização dos sujeitos jovens da EJA sob outro prisma, levando em conta e respeitando suas condições de sujeitos históricos.

Desde a escolha do tema à construção do objeto de pesquisa, todo o processo pode ser relacionado às minhas vivências pessoais e profissionais. Enquanto mulher negra, nascida e criada na periferia de Belo Horizonte, estudante da rede pública de educação, também me vi várias vezes sob a mira de olhares atravessados. A baixa expectativa em relação a mim e a

---

<sup>3</sup> Segundo o senso demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, enquanto para o total da população a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos esse índice cai para 5,9%. Já entre pardos e pretos a taxa sobe para 13% e 14,4% respectivamente. No que tange à distribuição de renda, os dados revelam que na região Sudeste do país, os rendimentos recebidos pelos brancos correspondem ao dobro dos pagos aos pretos. Já na região Sul, a população branca ganha 70% mais que a parcela que se auto-declarou preta. (Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acessado em junho de 2014)

muitos de meus amigos e colegas de bairro estava evidente na escola, inclusive através de sua matriz curricular que, através de uma matéria específica preparava as meninas para a realização dos trabalhos domésticos com primor, de modo que pudéssemos ser excelentes empregadas domésticas. Filha de pai pedreiro e mãe ex-empregada doméstica, e tendo minhas irmãs mais velhas já trabalhando no que se costumava chamar de “*casas de família*”<sup>4</sup>, este parecia ser realmente meu “*destino natural*” e, de fato, por um tempo exerci esta profissão sem nenhum questionamento de maior profundidade que levasse em conta as diferentes desigualdades presentes no nosso contexto social e sua relação direta com as questões raciais.

Sendo meu pai preto e minha mãe parda- esta é a forma como se declaram e são socialmente vistos-, ambos pouco escolarizados e sem nenhum engajamento com as lutas de afirmação da identidade negra, fui criada como morena. A construção da minha identidade negra se iniciou bem mais tarde, já durante o curso de graduação, onde tive a oportunidade de, conhecendo melhor o processo histórico de constituição do povo brasileiro, refletir acerca da minha própria identidade. Mas foi no contato com os movimentos sociais, em especial com o Movimento Negro, que aprendi a me ver e afirmar enquanto negra.

Embora durante minha infância e juventude a palavra racismo não fizesse parte do vocabulário da minha família, hoje, lembrando estes períodos da minha vida, vejo que meus pais, ainda que não nomeassem, sabiam bem do que se tratava. A preocupação do meu pai com meus irmãos para que não saíssem sem documento, temendo uma possível abordagem policial e o esforço da minha mãe em primeiramente trançar e depois alisar nossos cabelos para que “os meninos da escola não mexessem com a gente”, apontam para práticas de sobrevivência historicamente utilizadas pelo povo negro e que ainda não caíram em desuso.

Não sem razão alguns autores como GOMES (2003), MUNANGA (2009) e SOUZA (1982), PAIS (2001, 2006, 2008) dentre outros, falam do difícil processo de construção da identidade negra no Brasil, aonde, a despeito da cor da pele, da ancestralidade e dos traços físicos, os sujeitos vão enegrecendo ou branqueando, de acordo com um jogo de forças e interesses.

Sem desconsiderar a complexidade que a ideia de identidade carrega principalmente na modernidade, e que se intensifica quando o que está em questão é a identidade negra, uma identidade inserida e construída em contextos de diásporas (HALL, 1992), percebe-se que há sentido na afirmativa feita pelo Movimento Negro e por alguns teóricos de que “ser negro no

---

<sup>4</sup> A expressão “casa de família” encerra em si uma ideia hegemônica do que seja família, presente no imaginário coletivo da época e ainda comum nos dias de hoje: formada por um casal heterossexual, branco, com poucos filhos e uma boa condição econômica.

Brasil é uma postura política”. Como toda postura, a identidade também pode ser entendida como uma construção cultural, que precisa ser ensinada e praticada. Aprende-se (ou não) a ser negro. Tal aprendizado que ocorre em diferentes tempos e espaços formativos, sendo a escola um de seus *locus* privilegiado, pode dar-se de modo a afirmar e valorizar a identidade negra ou, ao contrário, contribuindo para sua negação.

No meu processo de formação identitária, um dos fatores que contribuiu significativamente para que eu me aceitasse e posicionasse como negra, foi minha inserção na carreira do magistério. Enquanto professora da rede pública, trabalhando em bairros de periferia cuja população era visivelmente negra, presenciei diversas vezes práticas de discriminação racial no ambiente escolar e a dificuldade de estudantes negros de se reconhecerem e serem reconhecidos positivamente como tal. Colocar-me como negra, tornou-se uma forma de apoiar estes estudantes, dando a eles um referencial.

Neste processo ocorreu minha aproximação com a EJA de forma bastante costumeira. Assim que me graduei com licenciatura plena em História, passei a trabalhar como professora da rede pública no ensino regular<sup>5</sup>. Como muitos outros professores, em pouco tempo comecei a estender minha jornada de trabalho à noite, atendendo à EJA. Permaneci nesta situação, atuando em duas realidades distintas por dois anos, até que me vi forçada a abrir mão de um dos cargos e acabei ficando no ensino regular apenas. Esta situação se manteve até 2006, quando de minha aprovação em um concurso público, e me tornei professora efetiva da rede municipal de educação de Ribeirão das Neves.

Em poucos meses de serviço, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar também na EJA. Ao aceitar a proposta, retornei às salas da EJA depois de três anos, e me surpreendi com a grande quantidade de jovens à procura de vagas. Durante o recreio, nas conversas pelos corredores, falávamos (e reclamávamos) constantemente daquilo que chamávamos de “novo perfil da EJA”. Educadores de jovens durante o dia, parecíamos haver “perdido a receita” durante a noite. O desafio da juventude na EJA estava posto, mobilizando alguns e desmotivando outros.

Desse modo, buscando melhorar minha prática pedagógica e me aproximar destes jovens educandos, em 2010 iniciei na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais o curso “Pós-graduação – Especialização em Docência da EJA na Educação Básica: juventudes presentes na EJA”, que tinha como proposta formar educadores especialistas em

---

<sup>5</sup> Para o uso da expressão “ensino regular” aplica-se a mesma explicação de “tempo regular”. O ensino da EJA não é aqui tido como irregular, no sentido pejorativo do termo.

juventude. Para tal, as aulas nos levavam a questionar nossas práticas docentes, bem como nossas ações cotidianas. O curso trazia ainda o viés da pesquisa ao nos convidar a interrogar e investigar nossos espaços e práticas de trabalho.

Fazer esta especialização foi de fundamental importância para minha formação tanto profissional quanto pessoal, uma vez que me levou a aproximar da realidade concreta dos educandos de forma mais crítica e problematizadora, tomando os pressupostos antropológicos básicos como arcabouço teórico na tentativa de estranhar o que me parecesse natural e naturalizar o que me parecesse estranho. Neste intuito, passei a me preocupar com a forma em que os jovens, majoritariamente negros, vinham ocupando as últimas carteiras das salas de aula, sem que houvesse nenhuma ordem ou orientação por parte de qualquer professor para isto. Tal inquietação moveu uma pesquisa que culminou na escrita de um artigo (ASSIS, 2010) no qual busquei problematizar e refletir, a partir do espaço físico da sala de aula, os espaços sociais, políticos e culturais apropriados pela juventude negra.

A partir dessa pesquisa ampliei meu interesse acerca do contexto destes jovens negros que chegavam à EJA. Os atrasos, o cansaço e as faltas - tão comuns entre os jovens, me levavam a algumas interrogações: Como lidam com uma realidade tão adversa? Quais as reais dificuldades enfrentadas em seu cotidiano? Como as superam? Por que estavam na EJA depois de um histórico de escolarização marcado pelo signo da repetência? Como se sentem frente a este contexto? Com estas inquietações iniciei meu Mestrado em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG em 2013, tendo a oportunidade de problematizar ainda mais meu objeto de pesquisa, refletindo não apenas nas adversidades sofridas por estes sujeitos, mas no modo como lidavam com elas.

A presença majoritária de jovens negros na EJA acabou por se constituir para mim um chamado a um posicionamento mais crítico e reflexivo frente ao rejuvenescimento desta modalidade e implicações. Por um lado, tal fenômeno quando analisado levando em conta seus atravessamentos raciais, desmistifica o tão consolidado discurso de democracia racial e coloca por terra o preceito constitucional que afirma sermos todos iguais perante a lei (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988), por outro lado, porém, contribui para a construção de novos olhares acerca desta modalidade e seus sujeitos educandos na medida em que ao desvelar a dura realidade em que estão inseridos, também desvela sua capacidade de superação e resiliência.

Para Miguel Gonzalez Arroyo, “o que há de mais esperançador na configuração da EJA como um campo específico da educação é o protagonismo da juventude” (2011, pg. 07). Partilhando desta afirmativa desenvolvemos nossa pesquisa durante o ano de 2014, junto aos

estudantes jovens da EJA de Ribeirão das Neves. Num processo lento e respeitoso de aproximação, que contou com um bom tempo de observação silenciosa para, só depois, dar início aos primeiros diálogos buscando ganhar a confiança do grupo- tanto de educadores quanto de educandos- para, aí sim, realizar a aplicação dos questionários e realizar as entrevistas, ações ocorridas sempre no interior dos muros da escola, mas nem sempre dentro dela, uma vez que era fundamental deixar os entrevistados bastante à vontade.

Para além do fato de ser professora em Ribeirão das Neves, tendo atuado na EJA, outras questões pesaram na escolha da cidade para a realização da pesquisa: localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, a cidade conta com 303.029 habitantes segundo as estimativas do IBGE em 2012. A presença de muitas penitenciárias na região faz com que a cidade seja conhecida como “cidade-presídio”, um estigma que pesa em seus moradores, proporcionando diferentes situações de discriminação e estresse para estes. Com uma infra-estrutura precária, Ribeirão das Neves possui ainda muitas ruas sem pavimentação e bairros sem rede de esgoto e coleta seletiva do lixo. Somam-se a isto as poucas oportunidades de lazer e trabalho para sua juventude. Tais elementos fazem deste município um território rico e singular, ideal para os objetivos desta pesquisa.

Ao dimensionarmos o lugar da resiliência frente à atual configuração da EJA, tendo como população pesquisada os jovens negros trabalhadores esperamos contribuir com o debate acerca das questões identitárias, sobretudo aquelas que se ocupam de pensar a “identidade negra” e “identidade juvenil”, problematizando algumas concepções que se baseiam na ideia de um tipo ideal, único, desconsiderando a complexidade e os atravessamentos inerentes a qualquer identidade; refletir acerca dos espaços negados aos jovens negros, direta ou indiretamente, como o espaço escolar e do mercado de trabalho. Esperamos ainda, e em maior medida, somar esforços junto àqueles que se dedicam a pesquisar a EJA e seus sujeitos, reconhecendo-os enquanto *seres de possibilidades*.

Conhecer as trajetórias de escolarização destes jovens possibilita não apenas um melhor entendimento acerca da EJA nos tempos presentes, como também uma leitura da organização e estrutura social em nosso país, passados quase dois séculos da abolição da escravatura, e as bases em que se assentam. Para compreendermos a relevância do presente estudo na área da EJA é necessário, primeiramente, reconhecer as especificidades dos educandos ,suas diversas experiências de vida, construídas a partir do ambiente e da realidade cultural nas quais estão inseridos e sua relação direta com as questões sócio-raciais. Neste sentido, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir positivamente para o campo acadêmico na mediada em que traz fecundas inquietações acerca do rejuvenescimento da EJA, desnaturalizando e

problematizando a visão reducionista que rotula este fenômeno como simples consequência do *fracasso escolar*.

### **1.1. Organização do texto**

Para um melhor entendimento do texto, a dissertação está organizada em com cinco capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo traz a introdução. Nele apresentamos os objetivos de pesquisa, o modo como chegamos ao tema investigado, a base teórica em que nos amparamos e a importância deste estudo tanto no âmbito acadêmico quanto social.

No segundo capítulo trataremos do processo de construção do objeto e do problema de pesquisa, da escolha do método e dos sujeitos, dos instrumentos utilizados, assim como dos referenciais e conceitos-chaves que dão o suporte teórico ao trabalho, oportunizando ao leitor conhecer mais claramente o mapa de leitura utilizado nesta investigação. Também neste capítulo apresentamos os sujeitos da pesquisa

Embora não seja esta uma pesquisa de natureza histórica, o terceiro capítulo parte da história da EJA, para pensar seus sujeitos e o aumento de jovens neste espaço, problematizando a própria ideia de rejuvenescimento, assim como sua relação com as questões sócio-raciais.

No quarto capítulo buscamos aprofundar a análise acerca da temática racial no Brasil, entendendo que a presença dos jovens na EJA é um fato que ultrapassa as fronteiras dos debates geracionais, desembocando em discussões mais complexas, como as de desigualdade sócio-racial e o papel do racismo enquanto elemento estruturante da nossa sociedade. Ainda neste capítulo será feita uma análise crítica acerca do mundo do trabalho como um território em disputa.

No quinto e último capítulo retomamos os sujeitos e o contexto em que se insere a pesquisa, possibilitando ao leitor tomar conhecimento acerca de aspectos singulares da cidade em que esta se deu, os modos como a EJA nela se estrutura e, claro, seus sujeitos educandos; apresentamos os resultados obtidos a partir das análises do material coletado; pontos de convergência e divergência nas trajetórias pesquisadas, apontamentos e novas inquietações. Por fim, já nas considerações finais, optamos por retomar o processo da pesquisa, avaliando seu desenvolvimento e fazendo alguns apontamentos.

## 2. CAPÍTULO I

### A POSIÇÃO DO OLHAR: REFERÊNCIAS TEÓRICAS, CONCEITOS, MÉTODOS E CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.

Pesquisar acerca dos jovens na EJA requer do pesquisador consideração e respeito às mudanças e permanências enfrentadas por esta modalidade de ensino ao longo do tempo, sem, contudo, desconsiderar os diferentes contextos histórico-político-sociais em que a EJA se insere. Partimos desta perspectiva para buscar compreender os comportamentos resiliêntes construídas pelos jovens negros da EJA. Neste sentido, foi preciso desenvolver *atitudes e posturas de estranhamento* frente a estes contextos, de modo a desnaturalizar discursos e práticas já consolidadas. Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho foram escolhidos tendo em vista esta prerrogativa, uma vez que para Pierre Bourdieu:

“Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que a não associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações”. (BOURDIEU, 2005, p.190)

Assim sendo, neste trabalho ao lançarmos nosso olhar sobre trajetórias de escolarização com foco na resiliência, foi preciso considerar todo um contexto de desigualdade, discriminação e violência material e simbólica em que estas trajetórias são construídas como também seu vínculo na formação dos sujeitos e de suas identidades, tomando como premissa que nenhuma trajetória se faz fora do tempo e do espaço, e nem estão imunes á interações com outras trajetórias.

Enquanto categoria originária da Física, *trajetória* pode ser entendida como caminho, percurso ou trajeto percorrido por um corpo em movimento (ALVARENGA e MÁXIMO, 2008). Ainda com a Física, aprendemos que uma trajetória varia de acordo com o ponto de vista; a posição do olhar incide sobre o que se vê e o que se avalia acerca do que foi visto. Sendo assim, a questão do olhar é essencial para esta pesquisa.

Sabemos que trajetórias de escolarização de estudantes da EJA não é um objeto inédito no campo das pesquisas acadêmicas. Porém, é o *modo* como as olhamos que pode possibilitar outras descobertas, sendo essa nossa intenção.

Segundo Arroyo, “a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do

protagonismo social e cultural desses tempos da vida” (2005, p. 31). Diante desta reflexão tomamos para fins de pesquisa o conceito de trajetória elaborado por Pierre Bourdieu, ou seja, uma “série de posições sucessivas ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2005, p. 190).

Sendo assim, optamos por uma abordagem metodológica e um aporte teórico que consideram o contexto em que os sujeitos da pesquisa se inserem, e instrumentos de pesquisa que ampliassem nosso olhar em relação ao objeto de investigação. Nesta perspectiva, a pesquisa apóia-se no paradigma da Teoria Crítica para realizar a leitura do problema proposto<sup>6</sup>. Para Alda Judith Alves–Mazzotti & Fernando Gerwandsznajder:

“(…) a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (*grifo nosso*). Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade”. (MAZZOTTI & GERWANDSZNAJDER, 2000, pg. 139)

O rejuvenescimento da EJA insere-se em um contexto histórico que, sob o ponto de vista das questões sócio-raciais, coloca em xeque discursos acerca da neutralidade na educação, assim como a ideia de uma sociedade com oportunidades iguais para todos, além de apontar o dualismo estrutural existente em nossa sociedade entre brancos e negros, ainda não superado. Para analisarmos as trajetórias de escolarização de jovens negros da EJA, fez-se necessário considerar todos estes nós sociais, tendo em vista que “a EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga” (ARROYO, 2011, p.99).

Para que pudéssemos ter nosso próprio olhar alargado de modo a possibilitar uma melhor visão acerca da problemática que encerra e perpassa o rejuvenescimento da EJA na atualidade, adotamos como marco teórico “a história como possibilidade” em Paulo Freire, no qual apoiamo-nos, ao mesmo tempo em que utilizamos de *lentes* para enxergar as questões-problemas que buscamos responder ao longo da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Tendo sua origem associada aos filósofos da Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica, de caráter marxista, se opõe à Teoria Tradicional e busca dar conta da complexidade do século XX, sob outra perspectiva.

## 2.1. Dos objetivos da pesquisa ao referencial teórico: o diálogo com outros autores

Compreender os comportamentos resiliêntes de jovens negros trabalhadores da EJA é o objetivo principal desta pesquisa que, para tal, lança um olhar problematizador acerca do rejuvenescimento da EJA, assim como sobre a história desta modalidade de ensino.

Na caminhada da EJA no Brasil, marcada por avanços, estagnações e até retrocessos, podemos destacar a aprovação da atual Constituição Federal ocorrida em 1988, resultado do processo de redemocratização do país, como um importante marco legal, uma vez que seu artigo 208 traz a obrigatoriedade do Estado com a educação, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à idade própria. Neste sentido, para Sérgio Haddad “A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo do século passado atingindo sua plenitude na Constituição de 1988” (HADDAD, 2007, p. 8).

Contudo, Paulo César Carrano, importante pesquisador da educação escolar e da juventude neste espaço, nos adverte que:

“A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase que exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais”. (CARRANO, 2004, p. 34).

Partindo da perspectiva da EJA enquanto um direito social e levando em conta seu *novo* perfil, procuramos compreender os comportamentos de resiliência elaboradas pelos jovens negros trabalhadores estudantes dessa modalidade de ensino.

Para Sergio Vasconcelos Luna, “o referencial teórico é o filtro com o qual o pesquisador enxerga a realidade” (1988, pg.74). Frente a uma realidade complexa e mascarada como a que lidamos nesta pesquisa, foi preciso trabalhar com filtros que além de lentes também funcionassem como lanternas, a dar maior visibilidade tanto ao objeto quanto aos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa busca alargar o olhar acerca do rejuvenescimento da EJA a partir de seus protagonistas: os jovens negros. Conforme nos ensina José Machado Pais (1990), embora partilhem de pontos em comum, a categoria juventude encerra em si uma flexibilidade que possibilita diferentes conceituações. Não obstante, sabemos que enquanto sujeitos históricos, nosso olhar sobre o mundo é permeado por ideologias e valores, de modo que este olhar nunca vai ser neutro: se, para Pierre Bordieu (1978) juventude não passa de uma palavra,

para outros estudiosos como Carrano (2007), Dayrell (2003), Melucci (2007), Spósito (2007) e Pais (2008), trata-se de uma categoria complexa pela diversidade dos sujeitos que abriga. Em comum, estes autores trazem o debate acerca da necessidade de se pensar a juventude para além da questão biológica.

Segundo Juarez Tarcísio Dayrell:

“[podemos entender] a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.” (DAYRELL, 2003, p.42).

Verifica-se que, mais que uma etapa biológica e muito mais que uma massa uniforme, a categoria juventude vem sendo problematizada por vários pensadores, como José Machado Pais que acredita que “quando falamos de juventude pensamos numa realidade nominal que, artificialmente, tende a esconder ou anular as distinções que de facto existem entre os jovens” (PAIS, 2008, pg. 08). Ser jovem e viver a juventude são experiências vivenciadas de modo singular que vão depender de uma série de outras experiências e pertencimentos que estes sujeitos carregam como condicionantes, e não determinantes, de seu estar e agir no mundo.

Para Pais ,

“a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. (2003, p.40)

A partir da colocação do autor, somos desafiados a romper com lógicas deterministas e evitar olhares apressados e superficiais, descolados dos diferentes contextos em que estes sujeitos estão inseridos. A necessidade desse tipo de rompimento já era sinalizado por Paulo Freire quando dizia:

“Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados, mas não determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”. (FREIRE, 1987, p.55).

A rica afirmativa do autor traz reflexões profundas acerca da condição humana, para além da matéria orgânica, colocando os seres humanos, enquanto sujeitos da História. Ao fazer isto, Freire reconhece capacidade de ação e decisão como condição ontológica.

No bojo dessas reflexões, verifica-se que o rejuvenescimento da EJA traz à tona inquietações relacionadas às identidades dos sujeitos educandos. O desejo de entender o “Ser” no sentido do que somos, tem mobilizado diferentes estudos e reflexões, todas elas relacionadas com seu tempo, só podendo ser entendidas se historicizadas, uma vez que “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (HALL, 2013, p. 39). Sendo assim, pensar as questões de identidade na atualidade nos força a pensar o tempo em que vivemos. Tempo este marcado por incertezas e fluidez.

Nestes tempos modernos ou, como alguns preferem, pós-moderno, nos quais a tradição parece não encontrar um chão firme para se assentar, pensar questões que envolvam pertencimento identitário exige de nós certo esforço, para não cairmos na tentação de buscar cristalizar ou homogeneizar estas identidades, tendo em vista que:

“Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo transformando-o em *nosso* mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz.[...]” (BERMAN, 1986, p.13)

Neste sentido, a ideia de um “presente contínuo” apresentada por Eric J. E. Hobsbawm (1994, p.13), não pode ser descartada sob risco de realizarmos uma análise frágil e preconceituosa. Enquanto construções históricas, sociais e culturais, as identidades movimentam-se, fundem-se, segregam-se, reinventam-se. Fazem-se e desfazem-se com habilidade e rapidez, desafiando os sentidos daqueles que esperam compreendê-la. Vê-se que não é fácil definir uma identidade, seja ela qual for, uma vez que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (SANTOS, 1994, p. 31). A partir dessas reflexões percebe-se que há uma multiplicidade de elementos na constituição de uma mesma identidade, o que nos pede num olhar mais sensível, atento e lento, para sua real compreensão.

A intrínseca relação de dependência entre identidade e diferença tem sido defendida por diferentes estudiosos como Dayrell (20013), Hall (2009, 2013), Freire (1987), Munanga (2008) e Pais (2006, 2008). Estes estudiosos tem nos chamado a atenção para o fato de que tal relação

de dependência não implica, de modo algum, uma rigidez separatista, do tipo nós/eles, tendo em vista que “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (Hall, 2013, p.33).

Não obstante todo este debate constata-se que algumas identidades vêm sendo alvos de olhares rápidos e estereotipados. Referimo-nos aqui às minorias étnicas e/ou minorias políticas como as mulheres, indígenas, ciganos, negros, jovens, entre outras, em especial quando combinadas em um mesmo sujeito, potencializando práticas discriminatórias e estereótipos.

Buscando entender a formação de uma identidade negra no Brasil, o antropólogo Kabengele Munanga (2008) se deparou com o complexo processo de miscigenação e a gama de cores resultantes deste, que cobrem a pele do brasileiro. Como se saber negro diante de tanta mistura? O autor teoriza com propriedade ao afirmar:

“Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de que é negro ou não. (...) Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento étnico-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.” (MUNANGA, 2008, pg. 52)

Para Nilma Lino Gomes “a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis [...]. A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2003, p. 171). Se, como nos diz Hall (2013) a identidade tem mais relação com a posição que se assume do que com algo natural, podemos dizer que ela passa pela forma como o sujeito se vê, mas também com o modo com que é visto socialmente.

O modo como se define o negro no Brasil tem mais a ver com os fenótipos físicos do que com a linhagem (NOGUEIRA, 1985), e frente à inegável miscigenação que cria diferentes tonalidades de pele<sup>7</sup>, vive-se uma hierarquia das cores, onde os negros-pretos, ocupam a base da pirâmide. Não se pode tomar como coincidência o fato de que “os presos são quase todos pretos”, cantado por Caetano Veloso. Ser considerado negro em nosso país traz implicações concretas e simbólicas, que vai do xingamento de macaco<sup>8</sup> ao assassinato. O relatório do Programa Federal Juventude Viva de 2013 ao tratar do mapeamento da violência no país,

---

<sup>7</sup> Lília Moritz Schwarcz afirma que “no Brasil, a mistura de definições, baseada na descrição da cor, mas também na situação econômica e social, teria gerado um uso elástico dos termos”. (SCHWARCZ, 2010, pg. 68).

<sup>8</sup> O ano de 2013 foi marcado pela presença do racismo no futebol de forma mais emblemática, a ponto de despertar o interesse da mídia, tornando conhecidos casos como o de um jogador que foi chamado de macaco por vários torcedores

mostra que há uma tendência crescente do que ele chama de “mortalidade seletiva”, uma vez que:

“Podemos observar uma acentuada tendência de queda no número absoluto de homicídios na população branca e de aumento nos números de vítimas na população negra. E essa tendência se observa tanto no conjunto da população e de forma bem mais pronunciada na população jovem.” (Segundo Relatório do Programa Federal Juventude Viva, p.87).

Em documento oficial durante a III Conferencia Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerâncias, ocorrida na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001, o Estado brasileiro reconhece sua responsabilidade histórica “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos” (CAVALEIRO, 2006, p. 18). Por este ato legal, o governo admite que desigualdade social e material presentes na sociedade brasileira atinge mais diretamente aos negros. Não sem razão que o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR)

“Indica ao Estado às metas para superar as desigualdades raciais existentes no Brasil, por meio da adoção de ações afirmativas associadas às políticas universais. Aprovado pelo Decreto nº 6.872/2009, o PLANAPIR foi idealizado em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial”. (SECRETARIA DE POLITICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2009).

O PLANAPIR tem a educação como um dos seus eixos de metas, pois leva em conta que as desigualdades raciais têm impacto direto deste campo, sendo um importante documento tanto para os militantes, quanto para os pesquisadores das temáticas raciais.

Bernard Charlot (2005), a partir de uma pesquisa realizada, aponta três possíveis respostas para o fracasso de certos alunos, em especial os de camadas populares: a primeira seria a de que há alunos mais ou menos dotados, a segunda se apóia na ideia de que certos alunos sofrem de deficiências socioculturais e a terceira, de que a escola é capitalista e burguesa. O próprio autor refuta as três explicações apontando seus limites e inconsistências. Todavia, quando falamos de jovens da EJA estas explicações tornam-se ainda mais frágeis e insuficientes, pois não contemplam o pertencimento étnico-racial dos sujeitos. Este elemento identitário não pode ser simplesmente desconsiderado no bojo dos debates e reflexões acerca do rejuvenescimento da EJA, não só pelo fato de serem os jovens negros quantitativamente em maior número entre os presentes na EJA, mas pelas implicações qualitativas que isto acarreta.

No que tange ao trabalho, ABRANO (1997, 2004), PAIS (2003, 2006) e SPÓSITO (1993, 2003, 2005) tem mostrado a incerteza deste espaço para os jovens: são eles os mais

atingidos pelo desemprego e os que apresentam dificuldades de permanência e manutenção do mesmo. Vale lembrar que se trata de jovens pobres, em sua maioria, moradores de periferia. O trabalho neste caso, além de um elemento identitário, de uma forma de ser e estar no mundo, é também elemento de sobrevivência.

Desde seu nascedouro, a EJA carrega uma estreita relação com as camadas menos favorecidas, sendo caracterizada como uma modalidade de educação popular. Cada época produziu seus pobres e sua concepção de pobreza. Muitos e variados são os estudos realizados na tentativa de se definir e entender a pobreza assim como os pobres, o que nos mostra o potencial de incômodo destas temáticas. Destacamos o monumental trabalho de Bronislaw Geremek em sua obra “A Piedade e a Força: História da miséria e da caridade na Europa” (1986). Nele o autor busca no período medieval a explicação para a pobreza que precisa ser pensada historicamente e geograficamente, para ser mais bem compreendida. Geremek se propõe a estudar a pobreza não como um fenômeno social, mas como uma representação. Para este autor é a forma como as pessoas lidam com a pobreza e a entendem que lhe interessa e afirma:

(...) a pobreza não pode ser apreendida unicamente como uma privação de bens materiais: ela corresponde a um estatuto social específico que por vezes marca mais fortemente a vida dos indivíduos do que sua situação material desfavorecida. (...). Os critérios econômicos por si só não bastam para determinar quais os indivíduos deveriam ser considerados pobres. (GEREMECK, 1986, pg.8)

As novas configurações sociais vão estabelecendo seus critérios sobre quem são os pobres e quem não são, contudo, passa-se o tempo e os negros ainda permanecem como maioria entre os de menor poder aquisitivo<sup>9</sup>, o que faz com que o Movimento Negro afirme que no Brasil a pobreza tem cor, não obstante todo histórico de luta e trabalho de toda uma população, por reconhecimento e condições dignas de vida.

Clóvis Moura (1994) foi uma voz fundamental ao alertar, através de seus estudos e pesquisas, que o lugar do negro na história do Brasil é o de protagonista, enquanto povoador e construtor do país com seus saberes, ciências e cultura. Nesta direção reflexiva, destacamos o trabalho do historiador Marcus Vinícius da Fonseca (2007): a partir de uma fina revisão

---

<sup>9</sup> O relatório “A Situação Social da População Negra por Estado” (IPEA, 2014), traz dados comparativos entre brancos e negros, entre os anos 2001 e 2012, no que tange à distribuição de renda e escolaridade, percebe-se que há um leve movimento no gráfico mostrando uma melhoria, ainda que tímida, destes indicadores para a população negra. Esta melhoria, porém não tem grande impacto na redução do fosso social existente entre estes dois grupos.

documental, Fonseca constatou a presença negra nos bancos escolares no período colonial, quando a escravidão ainda estava vigente. A análise feita pelo autor é a de que aos escravos era proibida a educação escolar. A profundidade desta questão pode ser percebida quando buscamos ver o que há por trás dela: a associação naturalizada entre negro e escravo no imaginário coletivo, Fonseca não analisou documentos inéditos, o que mostra que a presença negra nos bancos escolares no período colonial, passou despercebida a outros pesquisadores frente à lei que proibia aos escravizados frequentarem escolas.

Esse olhar naturalizado deixa escapar a potencialidade dos jovens da EJA. Carmen Brunel busca romper com esta lógica no livro “Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos” (2008) no qual aborda o rejuvenescimento da EJA sob uma perspectiva positiva, tendo em vista a trajetória de alguns sujeitos que a autora considera que conseguiram superar o rótulo de fracassados. Trabalho de grande importância para quem busca compreender a EJA na atualidade, deixa de lado, contudo, o recorte racial que é fundamental para esta ação. Trabalhos como os de Gomes (2007), Passos (2007) e Silva (2010), ao colocarem a questão racial do centro do debate acerca do rejuvenescimento da EJA, nos ajuda à a alargar nosso conhecimento e entendimento deste fenômeno.

Embora a expressão raça não a faça mais sentido no âmbito da Biologia, como era comum nos séculos XIX e início do século XX, vivemos em uma sociedade racializada na qual raça pode ser entendida enquanto uma construção histórica e social, uma realidade social (HALL, 2003, SCHWARCZ, 2010). Realidade esta que ainda hoje continua a criar obstáculos à inserção do negro no mundo dos brancos, como já denunciava Florestan Fernandes no início da segunda metade do século XX. Enquanto forma de exclusão estruturante da sociedade capitalista, o racismo de tão cotidiano, passa despercebido ou camufla-se, dificultando seu enfrentamento.

Frente a todo um acúmulo de desigualdades que recai sobre a população negra, a ideia de resiliência nos parece uma *possibilidade real* de compreensão do modo como, ao longo do tempo, negros e negras vêm superando estas e outras adversidades de ordem material e simbólica. Enquanto possibilidade, a resiliência pode ou não manifestar-se nos sujeitos através de seus comportamentos, mas é preciso considerá-la, ainda mais quando se trata da população negra, cujos sujeitos vêm de longa data tentando resignificar termos e valores como forma de inserção positiva e de valorização da sua identidade, e sobreviver em meio a um verdadeiro campo de batalhas. Somente em contextos de estresse e adversidade é possível encontrar sujeitos com comportamentos resiliêntes. A EJA insere-se nestes contextos, podendo inclusive vir a ser um deles.

## 2.2. Definindo conceitos: escolarização e resiliência

Cada sociedade produz seus conceitos e significados, de modo que, ao estudá-los ou fazer-lhes uso, é imprescindível considerar a época e seu contexto. Esses, não são rígidos ou impermeáveis à ação do tempo, daí a necessidade de se historicizá-los. Para Milton Santos:

(...) As palavras, como as coisas, permanecem ao longo do tempo, mudando, porém, seu significado. O segredo da produção do conhecimento- e da produção do conhecimento como base da produção de uma política- está no encontro do significado está na compreensão do que é, em cada fase da História, o mundo que nos envolve. (Santos, 1999, pg. 9)

No Brasil assim como em outras partes do mundo, a ideia de escolarização vem se consolidando ao longo do tempo, assim como sua importância na medida em que o cenário econômico e as novas configurações do mundo do trabalho exigem novas aprendizagens e demandando da escola um modelo de formação de sujeitos que contribuíssem para a existência e manutenção destas novas configurações.

De espaço para poucos, disputado e desejado pelas camadas populares, a escola foi se democratizando. Em parte, pela pressão popular, em parte por interesse de governos e de setores empresariais.

A Proclamação da República e a década de 30, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, são marcos importantes neste processo. Grosso modo, podemos dizer que a República precisava ensinar o sentimento de nação ao povo e o amor à pátria, já o governo Vargas tinha o desafio de, sem descuidar dos ensinamentos anteriores, preparar o trabalhador para as novas formas de trabalho, o que se deu também através da escola (FAUSTO, 1994). Estes são alguns exemplos da importância da escolarização, ou seja, da aprendizagem sistematizada que ocorre no interior das escolas, ou que segue seus moldes.

No Dicionário Aurélio Online, encontramos como significado para escolarização: 1 ato ou efeito de escolarizar; 2: conjunto de conhecimentos adquiridos na escola (In: [www.dicionariodoaurelio.com](http://www.dicionariodoaurelio.com)); já no Dicionário Priberam Online, encontramos um terceiro significado: submeter ou submeter-se a processo de aprendizagem em contexto escolar (In: [www.priberam.pt/DLPO](http://www.priberam.pt/DLPO)). Podemos inferir que tais fontes entendem o processo de escolarização com uma forma de aprendizagem ocorrida no interior da escola e/ou que siga seus ritos.

Já Carmi Ferraz Santos, em seu artigo “Alfabetização e Escolarização: a instituição do letramento escolar” problematiza mais a questão ao afirmar que “(...) a escolarização foi uma

consequência do desenvolvimento de uma alfabetização popular que promoveu uma cultura popular letrada que se constituiu como parte de um movimento em favor de mudanças sociais, entre elas o acesso à escola” (2007, p.27). Os avanços na legislação fizeram da educação um direito de todos e do ensino fundamental um direito subjetivo contribuindo para que mais pessoas pudessem ser escolarizadas. Todavia, este ainda é um fator de hierarquização e critério de seleção para outros espaços, como o mundo do trabalho, além de contar como indicador de políticas públicas, dada sua importância.

De acordo com Paulo Freire, “toda educação é um ato político” (FREIRE, 1994, p.23). Carmem Sylvia Vidigal Moraes nos dá um bom exemplo de como a afirmativa de Freire acontece na prática, a partir de seus estudos voltados para as escolas de artífices e seminários do século XIX:

Como no caso dos meninos educandos artífices, a instrução das meninas, nas décadas de 70 e 80, também limitava-se ao ensino de rudimentos de leitura, escrita e aritmética, além da aprendizagem das chamadas prendas domésticas e de trabalhos manuais de agulha e linha. (MORAES, 2000, pg. 77)

Vê-se no exemplo dado por Moraes, que aos pobres era ofertada uma educação intelectual mínima, valorizando-se a aprendizagem de práticas para o trabalho. Queremos com isto, mostrar que a escolarização não é um ato neutro, sem intencionalidade. Se a questão econômica influenciou e ainda influencia o currículo escolar, interferindo no quê e como ensinar, logo na escolarização, com a questão étnico-racial não é diferente.

O lugar da escola, a partir da escolarização, em relação à construção de uma educação para as relações étnico-raciais conta com o amparo legal e o apoio da sociedade civil organizada, em especial do Movimento Negro que há anos vem reivindicando uma educação afirmativa do que tange à formação da identidade negra e que faça frente às desigualdades e discriminações, formando sujeitos capazes de resistir e intervir neste quadro. Na esteira deste debate a ideia de resiliência vem ganhando espaço entre militantes e pesquisadores já que “resiliência é por excelência, sobrevivência” (BARBOSA, 2010 In: [www.sobrare.com.br](http://www.sobrare.com.br))

O conceito de resiliência tem sua origem na Física onde é entendido como a capacidade de alguns materiais de acumular energia quando submetidos a situações de stress sem se romper ou deformar. A metáfora usada neste caso é a de uma goma de elástico ou a uma vara de saltar. Com o tempo, porém, o conceito foi sendo apropriado pela psicologia e ganhou um novo entendimento passando a ser considerado como a capacidade que alguns sujeitos desenvolvem ao longo da vida de lidar com problemas e situações adversas sem se deixar abater.

Acerca deste constructo no campo da psicologia, Maria Ângela Mattar Yunes e Heloísa Szymanski advertem que:

“Sua definição não é clara nem tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia (e nem poderia ser), consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. (...) Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão\pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco\estresse\ experiências adversas com respostas finais de adaptação\ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidade, bem como adaptação e ajustamento” (YUNES e SZMANSKI, 2001, p.16)

As considerações das autoras são bastante pertinentes e nos convidar a refletir acerca das singularidades dos sujeitos e suas reações frente a um mesmo elemento estressor. Todavia, o olhar negativo que insiste em se demorar sobre a população negra faz com que, em muitos casos, esta seja vista como uma massa uniforme, vítima (e não sujeito) do processo histórico. Este olhar que coisifica os sujeitos, não os enxerga como sujeitos capazes de desenvolver comportamentos resilientes.

Sendo assim, há que se considerar que a presença destes jovens na EJA, em especial dos jovens negros, pode ser vista sob dois ângulos, **não necessariamente excludentes**: podemos olhá-la a partir da perspectiva da ausência, ou seja, o que faltou e/ou o que não deu certo nas trajetórias de escolarização destes sujeitos para que hoje façam parte do corpo discente da EJA, como podemos olhá-la a partir de suas potencialidades, ou seja, o que há nestes jovens e em suas trajetórias, que os levam a continuar, apesar de tantas adversidades. Neste sentido,

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitárias, cultural, social e política. [...] (ARROYO, 2005, p. 24)

Entender esta não paralisação de que nos fala Arroyo, tomando como sujeitos os jovens negros da EJA, é também entender a resiliência no âmbito da educação. Paulo Freire foi um dos pensadores brasileiros que mais se levantou contra o que ele mesmo chamou de *discursos pragmáticos*. Ao se colocar do lado dos “condenados da Terra”, Freire não só questiona o fatalismo que ele mesmo acusa de cínico, como aqueles para quem “o futuro perdeu sua problematicidade”. Estes, para Freire, “perderam seu endereço na História”.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada

podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar quase natural. Frases como a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? (...) expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (FREIRE, 1996, p.10)

Tais discursos desconsideram a possibilidade de ação e atuação dos sujeitos frente à sua realidade vivida e, ao fazê-lo, desumanizam estes sujeitos. A presença de jovens negros na EJA nos ajuda a perceber que nos mostra que “a hominização não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A hominização não é só um processo biológico, mas também histórico” (FREIRE, 1987, p.14). Segundo Antunes, apud *et al* Poetini (2010, p.8):

Resiliência é uma abordagem teórica e um conceito extraído da física e muito usado pela engenharia e que representa a capacidade de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado. Do Houaiss – *Dicionário da Língua Portuguesa* – é a propriedade de retornar à forma original após ter sido submetido a uma deformação ou capacidade de se recobrar ou de se readaptar à má sorte, às mudanças (do latim *resilientiae*, part. pres. pl. neut. de *resiliere*, “recusar vivamente”). Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Ainda sobre resiliência, destacamos os trabalhos de José Tavares, importante pesquisador que se debruça a pensá-la no âmbito da educação, sendo emblemática a obra por ele organizada “Resiliência e Educação” (2001) na qual o autor alerta sobre a importância deste tema na sociedade emergente e defende a ideia de que a e a escola deve formar sujeitos resiliêntes. No espaço acadêmico, verifica-se um crescimento das pesquisas voltadas para o tema, como por exemplo, as desenvolvidas por (COSTA, 2012), (MARTINS, 2013), (NADAL, 2007), (RODRIGUES, 2012), o que nos mostra, além da sua importância, que a educação não é um terreno sem conflitos.

Contudo, ainda não é possível falar de uma popularização do termo resiliência, que permanece desconhecido para boa parte da população, não fazendo parte de seu vocabulário. Durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, tivemos uma pequena amostra dessa afirmativa, ao verificarmos que o termo era totalmente desconhecido para os jovens estudantes e educadores:

Não seria resistência? Engraçado, de resiliência nunca tinha ouvido falar, mas é quase a mesma coisa, né? Já passei por muita situação difícil na vida, barra pesada mesmo, que acabei superando. De algumas eu até acho graça. Pelo que você explicou, eu fui resiliente sem saber (*risos*). Pensando bem, vale a pena passar isto para meus filhos; a vida não ta fácil pra ninguém. (Professora A.)

Também não conhecia o termo. Bacana... chic (*risos*). Acho que ser resiliente é uma necessidade na função que a gente exerce (*risos*). Com um salário desse, sem condição de trabalhar direito... tem que ser resiliente mesmo. Eu já pensei em largar, trabalhar com outra coisa, mas aí sabe como que é né? Escola é igual cachaça (*risos*). Acho que todo professor que consegue prosseguir na profissão, tipo até aposentar, é resiliente, porque é dureza, viu?! Principalmente se for da EJA... (Professora B.)

Na fala da “Professora B” percebemos que a função de professora é permeada por desafios que precisam ser superados para que possa ser exercida, para que não aja desistência. A escuta destas professoras despertou em nós o interesse em buscar um maior entendimento acerca da resiliência na função docente.

Como dissemos os estudantes, também demonstraram total desconhecimento do termo. A pergunta foi colocada durante a realização de uma entrevista semi-estruturada. Depois de serem provocados a relatarem as dificuldades pessoais enfrentadas em suas trajetórias de escolarização, os jovens foram questionados se conheciam ou já tinham ouvido falar “de uma coisa chamada resiliência”. O uso de um vocabulário mais simples, menos formal, foi proposital, uma vez que buscávamos sempre uma maior aproximação com os entrevistados. Todos os participantes responderam negativamente.

Desconhecer a expressão não significa de modo algum não possuir a característica. Os dez jovens sujeitos da pesquisa foram selecionados exatamente por, entre outras coisas, terem demonstrado através das respostas dadas aos questionários aplicados, mas principalmente, através de seus relatos, serem capazes de comportamentos resilientes.

### **2.3. Indicações Metodológicas: a escolha do método**

Os objetivos desta pesquisa, além de audaciosos, colocaram-nos em meio a um emaranhado de tramas que ultrapassam o que os dados quantitativos conseguem explicar. Sendo assim, de realizamos uma pesquisa de abordagem *predominantemente* qualitativa, já que, segundo Bernadete A. Gatti:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação desta grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção- ou seja, há uma quantidade associada a ele. (GATTI, 2006, p.28)

A abordagem qualitativa, sem necessariamente abrir mão dos dados quantitativos, nos ajuda a compreender em maior profundidade questões complexas da ordem da subjetividade. Com esta abordagem buscamos entender os detalhes que levam alguns sujeitos a determinadas posturas e escolhas que os diferenciam de outros; assim como apreender realidades concretas e subjetivas, múltiplas e diferenciadas, vivenciadas pelos sujeitos na construção de suas trajetórias. Para Maria Marly de Oliveira:

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão, complexa, holística e sistêmica (...). (OLIVEIRA, 2012, p.60)

Ainda sobre esta abordagem, verifica-se que esta tem sido predominante no campo dos estudos sobre educação (ANDRÉ, 2001), o que não quer dizer que tenha se tornando um modismo. Na obra “Pesquisa Em Educação: buscando rigor e qualidade”, a autora trata das mudanças feitas pelos pesquisadores no que tange à escolha dos métodos, referenciais e contextos, tais mudanças possibilitam outras análises e novas descobertas.

Tendo em vista o foco desta pesquisa- a resiliência- os estudos realizados pela SOBRARE- Sociedade Brasileira de Resiliência-, foram de grande valia, para embasarmos nossas análises. A partir de um cadastro em seu site, tivemos acesso a palestras, textos, apostilas e outros materiais que ajudaram significativamente para uma melhor compreensão acerca da resiliência e seu histórico, dando-nos um aporte teórico e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados.

Dentre os instrumentos utilizados por aqueles que se interessam pelo tema da resiliência, destaca-se o *Quest-Resiliência*, importante instrumento de mensuração de níveis de resiliência que, “permite mapear qual é a atual condição de resiliência em que uma pessoa está e evidencia quais os pontos devem ser desenvolvido” (IN: [ww.sobrare.com.br](http://www.sobrare.com.br)).

Embora o *Quest- Resiliência* seja referendado por pesquisadores da temática, optamos pela sua não utilização por variados motivos: exige um apurado conhecimento na área da psicologia, para sua utilização, o que não possuímos; mensurar os níveis de resiliência nos sujeitos pesquisados extrapola os objetivos desta pesquisa; acreditamos que os instrumentos de pesquisa por nós selecionados possibilitam ver além das aparências, oportunizando captar nas trajetórias de escolarização destes sujeitos momentos em que foram resiliêntes frente à adversidade gerada por sua condição racial e geracional.

Ainda assim, tendo em vista a subjetividade e a complexidade da proposta, lançamos mão da utilização de diferentes e variados instrumentos de pesquisa de modo a garantir maior entendimento do objeto estudado e confiabilidade nos resultados.

Num primeiro momento, ainda em 2013, iniciamos uma pesquisa exploratória realizamos o levantamento bibliográfico e documental referente ao tema proposto. A consulta ao banco de teses da Capes nos exigiu um esforço maior na medida em que foi preciso criar diferentes filtros para *cercar* nosso objeto. Foram selecionadas para uma pré-leitura, ou seja, para uma leitura apenas do resumo, teses e dissertações que tratassem da EJA, da juventude, mundo/ mercado de trabalho, e das questões étnico- raciais, assim como aquelas que associavam estes temas.

Despertou-nos maior atenção a dissertação de Clayton Diógenes Ribeiro (2009) intitulada Estado do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). Neste trabalho, Ribeiro parte dos estudos de Haddad e Di Pietro, para realizar um novo Estado da Arte. Iniciando com um panorama histórico do período estudado, o autor relembra as campanhas e programas que envolveram a EJA. Já nos capítulos seguintes (II e III) o autor se debruça de modo mais direto sobre as produções acadêmicas mapeando tanto as questões de gênero no que tange tanto aos pesquisadores quanto aos orientadores, quanto aquelas que tratam das políticas educacionais de EJA.

A consulta ao banco de teses da CAPES nos mostrou que em comparação o período estudado por Haddad (1986-1998), foi possível verificar a permanência do discurso que insere a EJA no bojo da educação popular e o crescimento de trabalhos que levam em conta a diversidades dos sujeitos educandos. A presença jovem na EJA já era objeto de estudo no passado, porém timidamente. Das 222 dissertações e teses analisadas para a construção do Estado da Arte organizado por Haddad, apenas duas tratavam do tema, o que levou o organizador a afirmar que:

Aparece em algumas das pesquisas analisadas o destaque para mulheres e jovens nos últimos anos da EJA. Este nos parece ser um fenômeno importante e que precisa ser aprofundado, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do Ensino Fundamental e Médio do turno diurno, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano. (HADDAD, 2000, p.51)

Já as pesquisas sobre juventude apresentam uma variedade e um volume maior. De modo geral, pudemos perceber a mudança de olhar sobre esta categoria, vista não mais como uma simples fase da vida, mas como uma etapa com importância em si mesma. Quanto aos

jovens, a consulta ao acervo teórico mostrou que estes vêm merecendo novos olhares que os consideram como sujeitos sócio-culturais.

A consulta aos sites do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais ([www.observatoriodajuventude.ufmg.br](http://www.observatoriodajuventude.ufmg.br), acessado no segundo semestre de 2014) e da organização não-governamental Ação Educativa ([www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br), acessado no segundo semestre de 2014), se mostrou bastante produtivo. Nestes espaços virtuais é possível encontrar além de produções acadêmicas recentes, dados atualizados sobre juventude.

Quanto à categoria trabalho, verificamos que esta aparece constantemente tanto nos estudos sobre juventude quanto naqueles sobre a EJA. Muitos destes estudos trazem a questão do trabalhador-estudante, dando ênfase à condição de trabalhador tendo em vista que nosso passado escravista exigiu das diferentes formas de educação para o trabalho- entre as quais a EJA se inclui- a desconstrução de todo um imaginário negativo em relação a este, de modo que, além de se ensinar um ofício era preciso ensinar uma nova concepção, positiva, do trabalho. Sobre este assunto, em texto oficial, o Ministério da Educação afirma:

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (MEC, 2009, pg.1)

No Brasil, Moraes nos mostra como a presença de crianças abandonadas e infratores assustava a as classes dominantes do final dos oitocentos e início dos novecentos, preocupada com a “reconstrução nacional, a conformação da cidadania e para a questão da organização do trabalho” (pg. 70).

“Os setores dirigentes sempre demonstraram apreensão com o crescente número de crianças desamparadas, habitantes das ruas da cidade. Para elas providenciou asilos e reformatórios, instituições moralizadoras, onde o trabalho se constituía em importante recurso pedagógico” (MORAES, 2000, pg.73)

Ensinar um ofício, como nos mostra Moraes (2000), pode ser o modo de se formatar cidadãos adequados a um tipo de sociedade, todavia, em uma sociedade capitalista como a nossa, onde o *trabalho está dado*, ou seja, todos trabalham e/ou convivem com o trabalho, seja em sua dimensão ontológica ou mercantil, de modo que ele compõe, participa da formação do sujeito na atualidade.

No que diz respeito à pesquisa documental, foram analisados leis, documentos e relatórios que tratam da educação e seus sujeitos, em âmbito nacional, estadual e municipal. Neste percurso investigativo, analisar demoradamente planos de educação tornou-se um desafio

ainda mais instigante quando entendemos que a educação é um campo de direito que dá acesso a outros direitos, o que nos levou a também nos debruçar sobre o Plano Nacional de Juventude e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial- PLANAPIR – assim como os relatórios finais de importantes conferências, como a de juventude, de educação, e a de promoção da igualdade racial.

O Documento Base da I Conferência Nacional de Juventude alerta para a necessidade de se ver os jovens como sujeitos de direito assim como a valorização da diversidade juvenil:

É preciso reconhecer que um contingente de 50,5 milhões de pessoas num país continental e multicultural, como o Brasil, comporta inúmeras diferenças de identidades, formas de organização e expressão. Ao invés de colocar rótulos e estereótipos nos jovens, devemos reconhecer e valorizar essa diversidade. Mas, também, gerar condições para a diminuição da desigualdade (Documento Base da 1ª Conferência Nacional de Juventude, p.18).

Já Documento Base da II Conferência Nacional de Educação - CONAE, - a EJA foi inserida no Eixo II “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos” e seus sujeitos. Ambos mostraram-se importantes fontes de informação.

O próximo passo dado foi consultar os documentos da escola selecionada: tivemos acesso às fichas de matrícula dos estudantes da EJA da escola onde se deu a pesquisa e ao referencial curricular para a EJA utilizado pelos professores. Todo este processo nos exigiu leituras e releituras exaustivas para que pudéssemos captar a essência do processo que desencadeou no rejuvenescimento desta modalidade de ensino na atualidade, o que demandou a consulta a diferentes bancos de dados estatísticos numa tentativa de melhor compreender os números da EJA no Brasil.

Durante o percurso da pesquisa, emergiram diferentes quadros de desigualdades e discriminação marcadamente atravessados pelas questões de gênero e raça, nos quais foi possível constatar a presença do elemento negro protagonizando os piores lugares dos indicadores sociais, à revelia de todo um discurso e uma legislação vigente, voltados para a igualdade. Tais constatações serviram de base para a construção dos instrumentos de pesquisa e para a análise dos resultados, tendo em vista que a resiliência só pode ser considerada em contextos adversos.

A escolha da escola deu-se de modo bastante criterioso: antes de selecionarmos aquela a ser investigada, realizamos alguns encontros com a equipe de gerência de EJA do município pesquisado. Nestes encontros, primeiramente de modo informal e não organizado metodologicamente e, depois, com o uso de questionário e um roteiro para as entrevistas semi-

estruturadas, buscamos conhecer melhor o histórico e o funcionamento da EJA em Ribeirão das Neves e seus sujeitos. Dos oito encontros realizados, cinco se deram de modo informal e três foram formalizados.

A equipe em questão é composta por três mulheres: uma gerente e uma coordenadora-ambas formadas em pedagogia- e uma auxiliar administrativo com formação em matemática. A longevidade com que a gerente e a coordenadora estão no cargo (9 anos), chamou-nos bastante atenção: tanto pelo fato de se tratar de cargos de indicação política, quanto pela possibilidade de conhecerem bem a realidade local, o que acabou se concretizando.

À convite da gerente e em sua companhia visitamos seis escolas de EJA, o que contribuiu bastante para a escolha da escola para a realização da pesquisa. A partir destas visitas e das suas falas da equipe gestora e tendo como critério “ser uma escola de EJA onde o número de matrículas de estudantes jovens tenha crescido significativamente nos últimos cinco anos, fazendo destes a maioria na escola na atualidade”, optamos por uma escola localizada na região central da cidade. Além dos motivos já citados, também pesou em nossa escolha, o fato de que esta escola, por sua localização, recebe estudantes de diferentes bairros.

Escolhida a escola, passamos a realização do trabalho de campo. Iniciamos observando cuidadosamente o exterior da escola: seu entorno e sua arquitetura; depois seu interior. As percepções passaram a ser anotadas em um caderno de bordo, somando-se a outras informações

Com a autorização da direção da escola, tivemos acesso aos documentos da secretaria referentes ao histórico escolar dos estudantes onde pudemos perceber que, em alguns casos, a distorção idade/série era relativamente pequena. Também com a autorização, aplicamos um primeiro questionário para os jovens (sujeitos de 15 a 29 anos). Embora tenhamos ido à escola mais de uma vez com esta missão, não conseguimos atingir todos os jovens: a infrequência, os desencontros, o calendário da escola foram alguns dos motivos para que isto ocorresse.

Enquanto um conjunto intencional de perguntas, o questionário possibilitou uma visão mais ampla, mas também mais objetiva da realidade pesquisa. Para Oliveira (2005, p.83) “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas (...)”, todavia, por entender as limitações deste instrumento- não nos permite conhecer os gestos, olhares, poses e atitudes, e outros elementos do campo da subjetividade- lançamos mão de entrevistas semi-estruturada que permitem ao pesquisador acrescentar outras questões àquelas presentes no roteiro prévio, de acordo com a necessidade enriquecendo a coleta de dados e da técnica de grupo focal. Segundo Gatti:

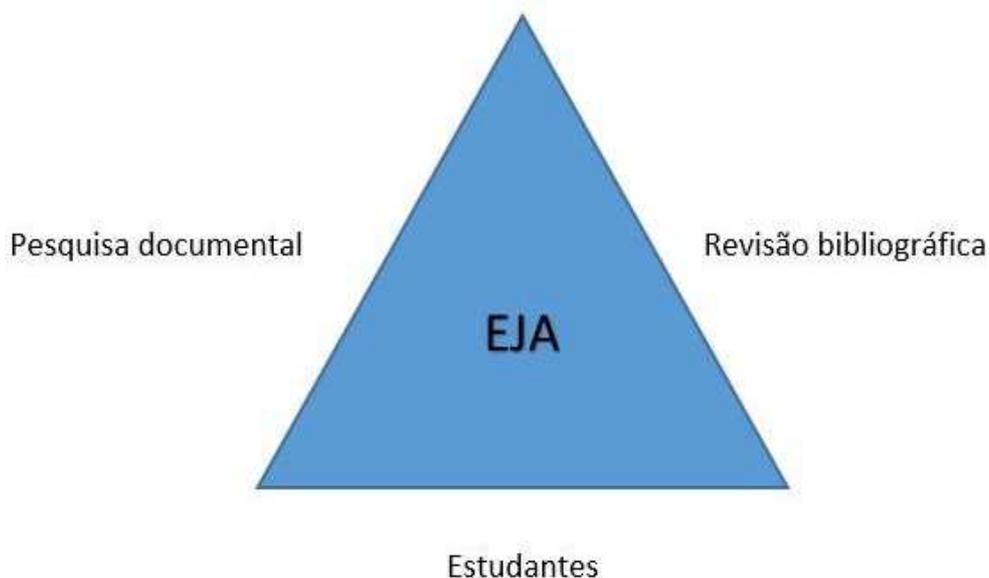
O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p.11)

Conforme se verá mais adiante, os encontros de grupo focal foram bastante profícuos para a pesquisa. Para além da realidade excludente e discriminatória na qual estão inseridos, foi possível perceber as “*linhas de fuga*”, ou seja, nas brechas encontradas e/ou criadas por estes sujeitos ao longo de suas trajetórias.

A pesquisa nos exigiu ainda uma exaustiva revisão bibliográfica, iniciada ainda em 2013. Como uma teia, o saber científico se dá no diálogo e interação, sendo sempre um saber coletivo

A triangulação dos dados- conforme representação a seguir- obtidos através da pesquisa documental, revisão bibliográfica e a “fala” dos estudantes através de questionários e entrevistas e mantidas sem edição nesta pesquisa, tornou possível uma análise mais rigorosa e prudente do objeto de pesquisa e respostas mais confiáveis às questões colocadas.

**FIGURA 1: Triangulação de Dados**



\*Elaboração da autora

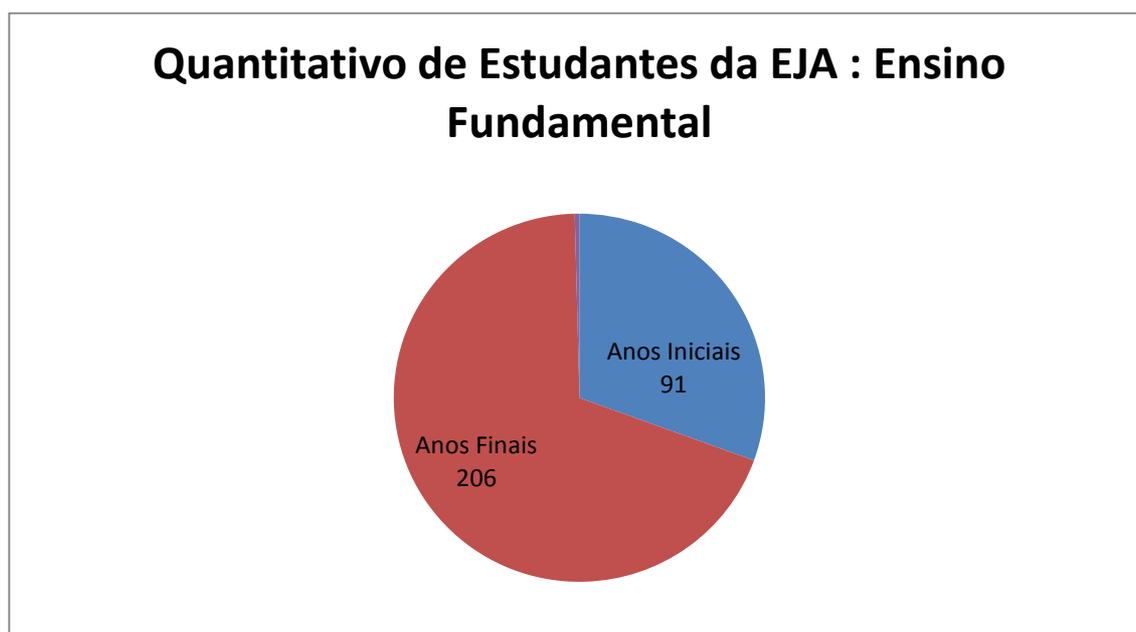
Para Boaventura de Sousa Santos, “todo conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social, dinâmica, produto de uma história que nada tem a ver com o determinismo arbitrário” (2010, p.45). Os resultados obtidos em nossa pesquisa corroboram a afirmativa do autor. Os comportamentos resilientes de jovens negros da EJA concita-nos a compreender a história e seus sujeitos de forma não engessada, estática ou pré-determinada, mas sim, à partir de sua dinâmica e problemicidade.

#### **2.4. Juventude (s) negra (s) na EJA: a escolha dos sujeitos da pesquisa**

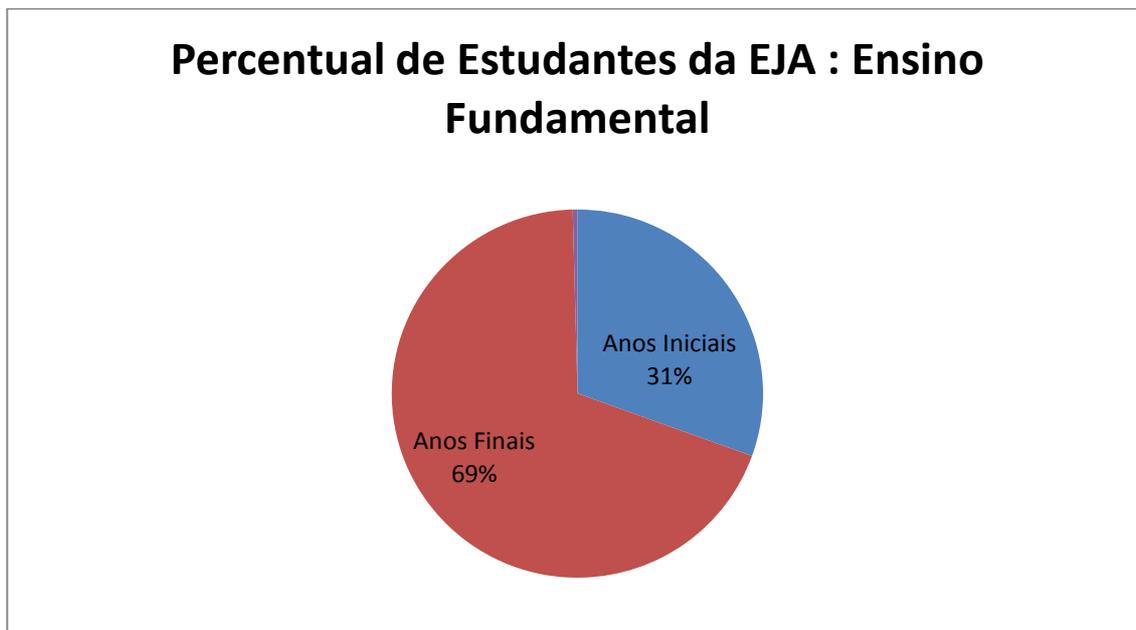
A escolha dos sujeitos é uma etapa delicada do processo de pesquisa e nos exige bastante critério. Para Manuel Castellss (2008) “sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual atingem o significado holístico em sua experiência”. Nesta investigação os sujeitos são tomados enquanto atores envolvidos na trama histórico-social, logo, como sujeitos socioculturais (DAYRELL, 1998) rompendo com qualquer expectativa ou possibilidade de homogeneização e/ou padronização.

A EJA na escola onde se deu a pesquisa atende 91 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e 206 dos anos finais, somando um total de 297 estudantes.

**Gráfico 1:**



Elaboração da autora

**Gráfico 2:**

Elaboração da autora

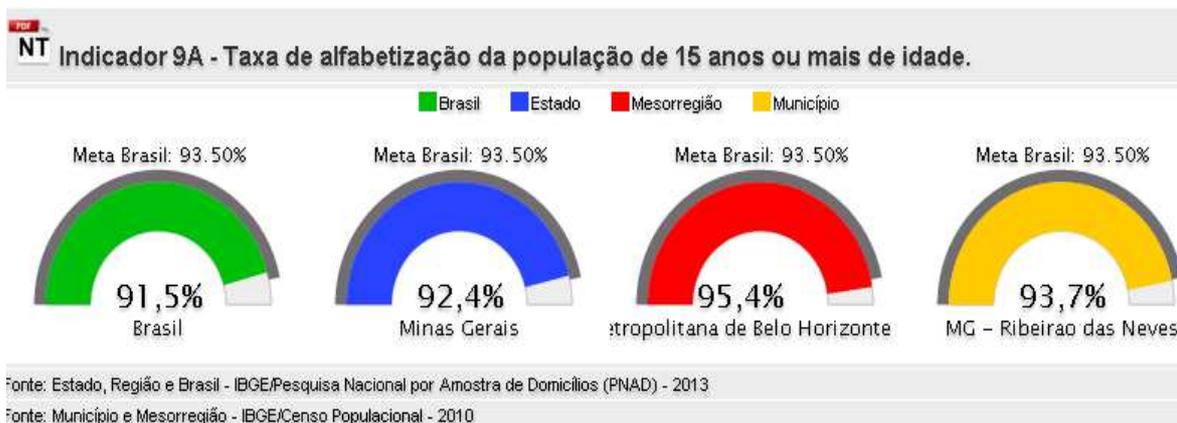
Consultando os documentos da escola relacionados à EJA, dois fatores nos chamaram a atenção: o primeiro deles foi o fato de não haver jovens nos anos iniciais no ensino fundamental, comprovando que os jovens da EJA dessa escola já se encontram com um percurso de escolarização. Motivados pela curiosidade, buscamos saber como era esta realidade nas outras escolas de EJA da cidade, todavia, não foi possível aferir essa informação numericamente, de modo a termos uma resposta mais precisa. Conseguimos apenas, a partir das entrevistas com a equipe de gerência, confirmar esta informação a partir de suas percepções. Segundo a equipe esta realidade se repetia nas outras unidades.

Já pela página oficial do Ministério da Educação- MEC tivemos acesso a dados públicos que buscam auxiliar, estados e municípios na construção de um diagnóstico sócio educacional. Os gráficos abaixo, recortados da página do MEC na internet, apresentam a situação do município em relação à taxa de analfabetismo funcional e alfabetização na população de jovens e adultos.

Gráfico 3:



Gráfico 4:

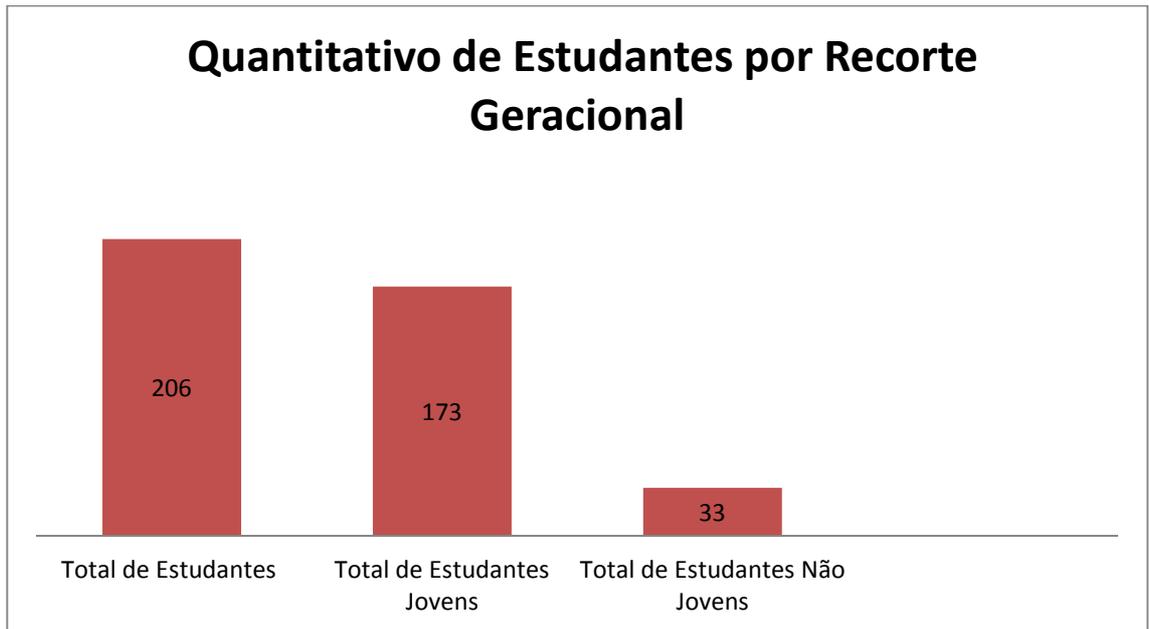


Os números são preocupantes. Embora o percentual de analfabetismo funcional entre de jovens e adultos da cidade, seja inferior ao apresentado no Estado, está longe de ser o desejado. A meta colocada pelo MEC é que este número chegue a 15,3% o que implica melhorias efetivas na qualidade do ensino.

Já no que tange à taxa de alfabetização para esta mesma população, o município está acima da média nacional e estadual, respondendo, ainda que parcialmente, a pergunta sobre porque não temos (ou temos em número reduzido) jovens na EJA de Ribeirão das Neves, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do universo de 206 estudantes **dos anos finais** do Ensino Fundamental da escola onde se deu a pesquisa, 173 são jovens, ou seja, nasceram a partir do ano de 1986. Um número significativo.

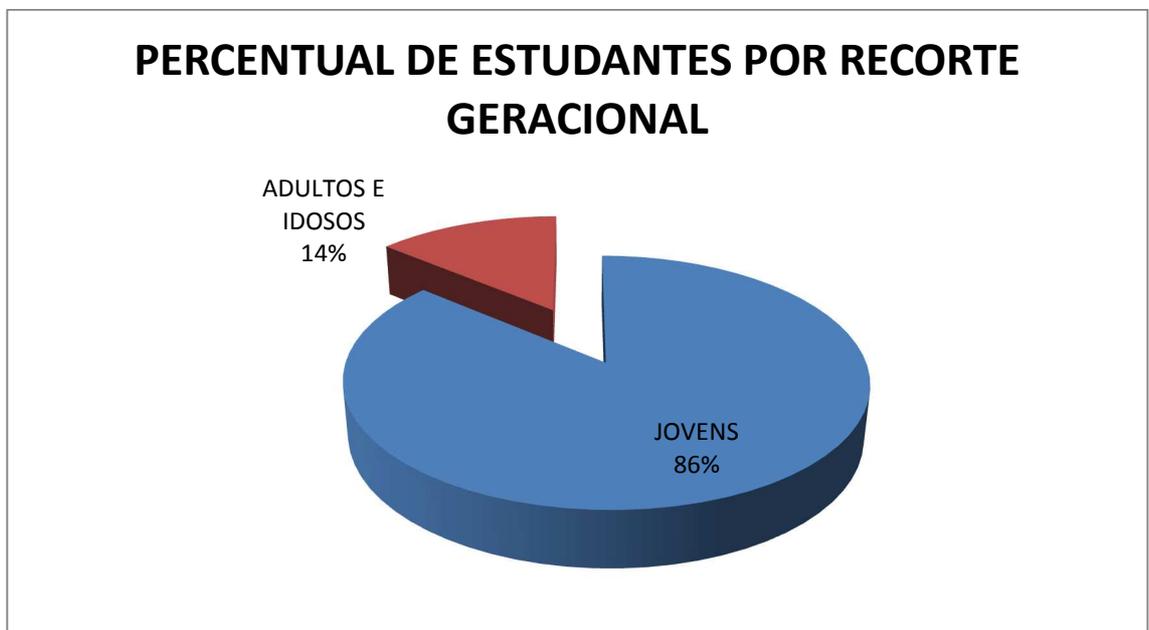
Gráfico 5:



\* Anos finais do Ensino Fundamental

\*\*Elaboração da autora

Gráfico 6:



\* Anos Finais do Ensino Fundamental

\*\* Elaboração da autora

O outro fator que nos chamou a atenção, diz respeito às questões de gênero: ao contrário do cenário nacional que aponta que o percentual de mulheres que freqüentam escolas é superior

ao de homens, nesta escola, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, o que contamos foi o inverso: ao todo são 178 homens e 119 mulheres.

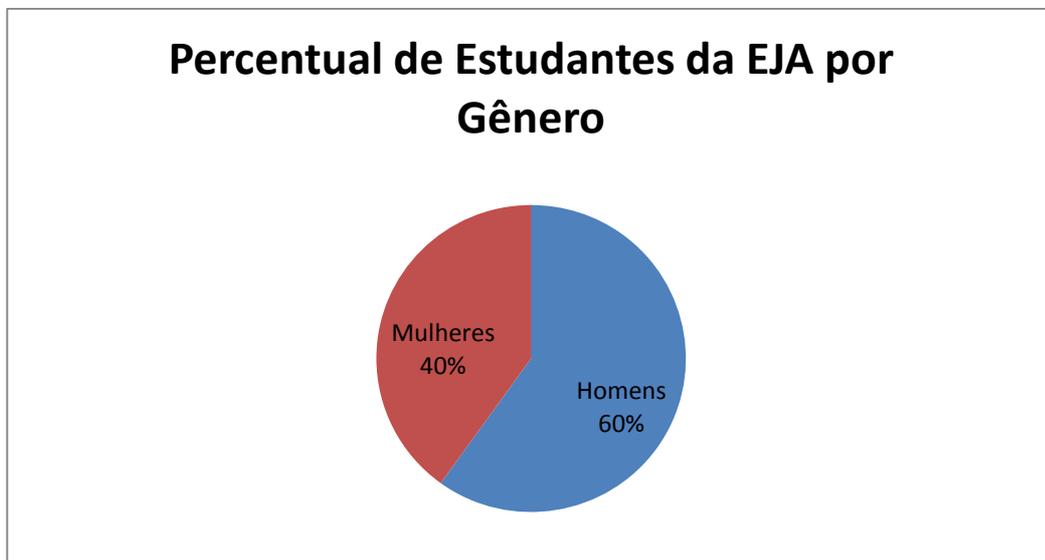
**Gráfico 7:**



\*Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

\*\*Elaborado pela Autora

**Gráfico 8:**



\* Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

\*\*Elaboração da autora

O fato de o número de mulheres ser inferior ao de homens entre os estudantes da EJA da escola investigada foi justificada pela direção da escola e pelos estudantes por diversos motivos, porém, os que mais se repetiram foram o fato de terem maior dificuldade para sair do

lar por causa de marido e filhos; o horário da aula era inadequado já que o horário de encerramento tornava mais perigoso o retorno para o lar. Nenhum dos entrevistados vislumbrou o argumento de que, como as mulheres possuem maior tempo de escolaridade e melhor rendimento escolar, além de evadirem menos que os homens, acabam sendo minoria na EJA.

Embora as questões de gênero não façam parte do escopo desta pesquisa, reconhecemos sua relevância para um melhor entendimento acerca do tema tratado. Ainda assim, buscando conhecer as trajetórias de escolarização de ambos os sexos, cientes de que há importantes diferenciações entre ser um jovem negro de ser uma jovem negra. Para tal, garantimos o equilíbrio de gênero entre os sujeitos selecionados.

Já pertencimento geracional e racial dos sujeitos da pesquisa justifica-se pelo objetivo e objeto de estudo da mesma. Todavia, para se chegar a estes sujeitos tendo um universo bem maior de jovens, foi necessário construirmos alguns filtros seletivos até finalmente localizarmos aqueles com o perfil desejado.

Primeiramente num universo de 176 jovens, aplicamos um questionário que tinha como objetivo obter informações acerca do pertencimento racial, da condição de trabalhado e do bairro onde moravam para uma população de 152 jovens. Tal processo deu-se em dias diferentes e contou com a ajuda de uma professora da Escola, contudo, apesar de nossos esforços, não conseguimos que todos os jovens respondessem ao questionário.

Selecionamos 86 sujeitos que apresentavam características fundamentais para a pesquisa: eram auto-declarados negros, dos quais 74 declararam-se pardos e 12 pretos, moradores de diferentes bairros e com alguma forma de vínculo empregatício.

Para esta população aplicamos um segundo questionário, tentando aproximarmo-nos mais de suas trajetórias de escolarização, conhecê-las, para, assim, localizar aspectos de resiliência. A partir das respostas dadas, selecionamos 20 sujeitos para serem entrevistados.

Aos roteiros elaborados para as entrevistas semi-estruturadas, somaram-se outras questões surgidas a partir da observação e das respostas dadas, ampliando nossos conhecimentos em relação aos sujeitos e suas trajetórias de escolarização, possibilitando a aquisição de informações mais detalhadas e nos ajudando a selecionar entre os participantes, **10 sujeitos, sendo 8 pardos e 2 negros**, para a realização de nova entrevista semi-estruturada e grupo focal.

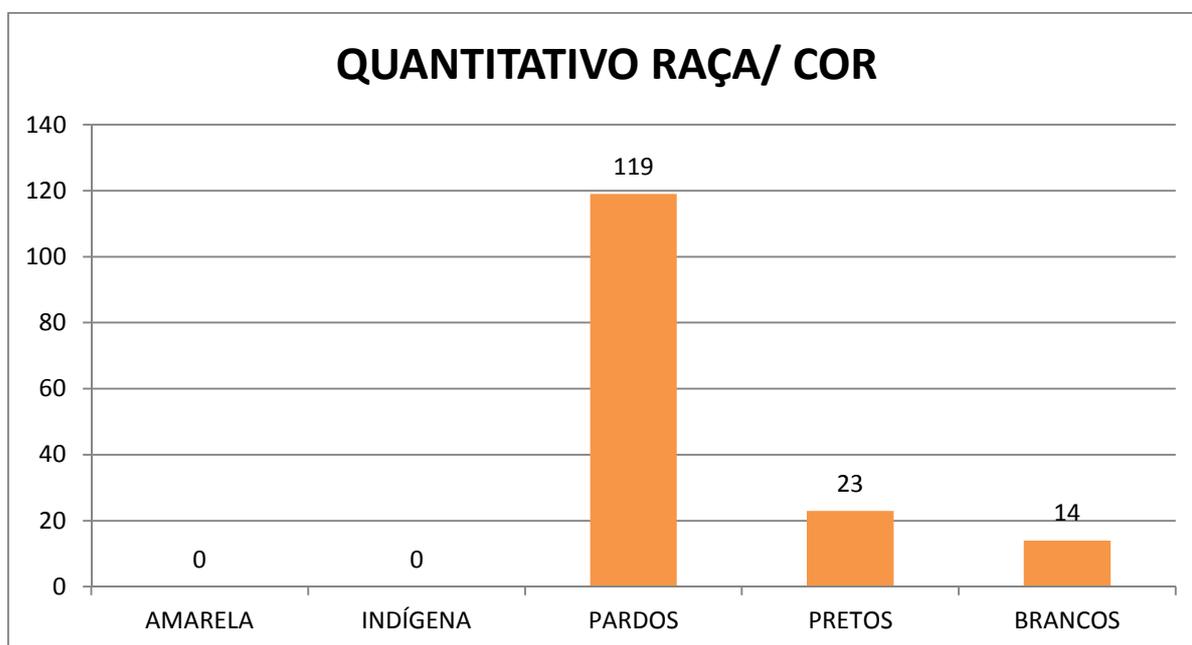
Como se vê, chegamos a estes sujeitos somente depois de todo este processo que implicou a utilização de questionários e roteiros de entrevistas através dos quais foi possível perceber sinais de que estes jovens viviam e/ou teriam vivido situações duras e/ou estressoras

com relação direta ou indireta com suas trajetórias de escolarização e, de algum modo, tinham conseguido superá-las positivamente.

O recorte racial foi determinante na formação da população de pesquisa: nosso interesse voltava-se para jovens que se auto-declarassem negros (pretos ou pardos), o que não é uma tarefa simples já que a imagem negativada do negro, presente em diversos espaços e ensinada de geração para geração, ainda presa ao passado escravista, obstaculiza a construção de uma identidade negra positiva assim como a aderência de sujeitos a ela. Por isto, tanto no questionário como durante as entrevistas, o quesito raça/cor foi colocado mais de uma vez e de diferentes modos, e apresentou-se como um dos mais delicados de se averiguar.

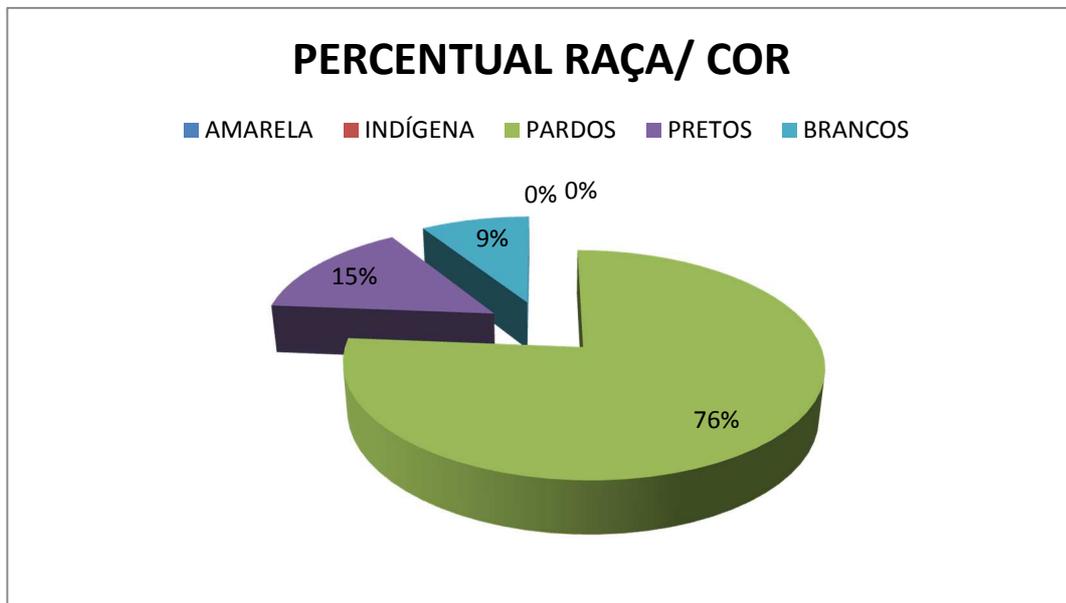
Conforme relatamos, o primeiro questionário foi aplicado a 156 jovens. Ao analisá-los constatamos, conforme demonstrado nos gráficos abaixo que, nenhum estudante declarou-se indígena ou amarelo, apenas 14 declaram-se brancos, 23 declaram-se negros e 119 declaram-se pardos.

**Gráfico 9:**



\* Elaboração da Autora

Gráfico10:



\* Elaboração da Autora

A estatística racial destes jovens reflete a realidade nacional revelada pelos dados do IBGE que mostram que o número daqueles que se declaram pardos é significativamente maior do que o número daqueles que se negros. Todavia, levanta questões que necessitam maiores investigações: seria a força da miscigenação que faz com que o quantitativo de pardos seja tão elevado? O reduzido número de brancos pode indicar uma maior consciência racial (negra) e nos respondentes? O fato de apenas 23 sujeitos declararem-se pretos reforça a tese da força da miscigenação ou sinaliza para a dificuldade de aceitação da identidade racial negra? Qual o lugar do mito da democracia racial na sustentação desses dados estatísticos que, no fundo, são muito mais que meros números; são o retrato de como os sujeitos se vê e/ou é ou deseja ser visto?

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo. Apesar de toda crítica que a ele foi feita, permanece irresistivelmente atual. Por meio dele, ressalta-se o caráter miscigenador da sociedade brasileira: um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos inter-raciais. Em uma palavra: pluriétnico. (GONÇALVES & SILVA, 2006, p.67)

Outro ponto que merece ser pensado em relação a essa estatística racial é o processo de embranquecimento ideológico presente em nossa sociedade onde tipo de preconceito racial

praticado é denominado por Oracy Nogueira, como “preconceito de marca”, dá-se pelas características físicas, levando os sujeitos a buscarem meios de se localizarem fora da categoria “preto”.

Todas essas questões requerem pesquisas minuciosas para serem mais bem compreendidas.

Para a escolha dos nossos sujeitos, outros fatores levados em conta foram o endereço residencial e a condição de trabalhador/a. Ribeirão das Neves conta com 155 bairros regulamentados, segundo dados do IBGE de 2012 ([www.ibgeciudades.com.br](http://www.ibgeciudades.com.br), acessado em 20/10/2014). Destes, selecionamos os mais citados nos questionários para serem levados em conta no processo de seleção.

Por tratar-se de uma escola localizada na área central, recebe estudantes de várias partes da cidade, fator que favorece ainda mais o convívio com a diversidade. Ressaltamos que as macro-regiões em que o território da cidade se divide- Centro, Veneza e Justinópolis- apresentam características distintas, tanto quanto ao histórico de ocupação, perfil sócio-demográfico, aspectos econômicos e culturais, dentre outros. Para uma melhor visualização desse aspecto territorial de Ribeirão das Neves, apresentamos o mapa abaixo que traz a divisão territorial do município em macro-regiões:

Figura 2: Mapa de Ribeirão das Neves:



Fonte: Secretaria de Assistência Social de Ribeirão das Neves (2014)

Durante a pesquisa buscamos por dados acerca do nível de escolarização por gênero, raça e recorte geracional em cada uma dessas macro-regiões sem sucesso. Não há na Secretaria de Educação do município nenhum arquivo com esta informação que também não foi encontrada em sites oficiais como do IBGE e MEC. Já quanto os aspectos econômicos constatamos que a região de Justinópolis apresenta uma maior área comercial e de serviços em relação às outras. A proximidade com a capital, Belo Horizonte, faz dessa região a mais desenvolvida nestes aspectos.

Marília Spósito, referência nos estudos sobre juventude, afirma que “o trabalho também faz a juventude” (SPÓSITO, 2005, p. 124). Pactuamos com a autora, principalmente ao trazermos esta afirmativa para o campo dos estudos da EJA e seus sujeitos, onde a questão do trabalho ganha contornos ainda mais fortes, principalmente se relacionado aos jovens: trata-se de jovens pobres, em sua maioria, moradores de periferia, que tem no trabalho uma forma de sobrevivência material, o que faz com que esta seja uma categoria impossível de ser ignorada. Sendo assim, optamos por educandos-trabalhadores como sujeitos de pesquisa.

As condições de trabalho destes jovens, na maioria das vezes, precárias, mereceram nossa máxima atenção, uma vez que vão impactar, direta ou indiretamente, suas trajetórias de escolarização.

Todas essas questões, porém, prescindem de um maior entendimento acerca do que é ser jovem. Sabemos que tem se tornado comum, dada a complexidade e a variedade que o termo encerra, a divisão destes em sub-grupos: jovens-adolescentes; jovens-jovens; jovens-adultos. Esta divisão, utilizada por alguns estudiosos e presente no Estatuto da Juventude (2013), embora nos pareça muito interessante e tenha embasamento, optamos por não utilizá-la: a vida dura dos nossos sujeitos de pesquisa os adultiza de modo diferenciado, sem uma relação direta com a idade biológica, não obstante a permanência de algumas atitudes que podem ser consideradas imaturas, conforme observamos ao longo do trabalho de campo.

Para Miguel Renato de Almeida (2006)

Não é possível pensar em uma homogeneidade entre todos os jovens, pois a constituição da juventude como categoria social se dá pela formação de várias “juventudes”, que são heterogêneas culturalmente, diferentes em suas experiências e trajetórias de vida, variadas em suas formas de organização e visões de mundo. (ALMEIDA, 2006, p. 76)

Deste modo, ainda que tenhamos feito a opção por manter o uso do termo “jovem” para todos os sujeitos da pesquisa, reconhecemos suas especificidades e respeitamos suas peculiaridades, certos de que, cada um destes jovens é um mundo à parte.

Ainda que o fator biológico não dê conta de validar ou não, com exatidão, que é e que não é jovem, agregamos ao conceito de jovem como sujeito sócio-cultural tão bem trabalhado por Juarez Dayrell, o marcador cronológico utilizado pela Secretaria Nacional de Juventude e outros órgão oficiais, ou seja, tomamos como jovens os sujeitos de 15 a 29 anos. Para “encontrá-los” na escola, recorremos aos documentos da secretaria em busca “dos nascidos a partir do ano de 1986”. Uma tarefa bastante divertida.

Os instrumentos e o percurso metodológico que utilizamos, possibilitou uma maior aproximação dos sujeitos e a entrada em sua intimidade. Todavia, o trabalho científico exige do pesquisador uma postura ética no sentido de divulgar fielmente os resultados alcançados-mesmo que não sejam os esperados-assim como a postura de preservar suas fontes não as expondo e evitando a todo custo, qualquer tipo de constrangimento. Desse modo, optamos por omitir o nome da escola e de todos os participantes que tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios.

Aos jovens sujeitos da pesquisa, foram dados nomes africanos, levando em conta seu significado e a relação que poderiam ter com a personalidade destes jovens. A escolha foi uma forma de reafirmamos suas identidades negras assim como de resignificarmos e valorizarmos suas/nossas origens ancestrais.

### **2.5. A presença negra na EJA: apresentação dos sujeitos da pesquisa a partir de suas trajetórias de escolarização**

De fato, como afirma Arroyo, cada um destes jovens são como náufragos. Sobreviventes mutilados de um sistema que insiste em fazer da raça um marcador social e fator de hierarquização. Estes são os jovens negros da EJA. Somente conhecendo-os, torna-se possível uma compreensão acerca dos mesmos. Para que pudéssemos alcançar um nível maior de compreensão, foi preciso reconhecê-los e tratá-los como sujeitos, garantindo-lhes o direito à fala e posicionamento, evitando pré-julgamento.

Para apresentá-los, optamos por primeiramente falar **das jovens** para depois falar **dos jovens**. O que segue é o resumo objetivo de horas de escuta, gravadas em um aparelho de MP3 pela própria autora, com a autorização de todos os participantes, que resultaram em numerosas páginas de transcrição.

### 2.5.1: Abayomi: nascida para trazer alegria

Abayomi é filha de pais pouco escolarizados. Assim como seus seis irmãos, fazia sozinha as lições de casa, sanando as próprias dúvidas. Suas lembranças acerca de seus trajetos de escolarização são profundas e mostram um passado de dor causado por várias situações de discriminação, vivenciadas por ela jovem.

Segundo Abayomi, seu nascimento foi comemorado pelos pais que só tinham filhos. O desejo de ter filha, sendo finalmente concretizado, gerou alegria e expectativa nos familiares. Dentre estas expectativas, a de ver a filha ser uma aluna destaque, um sucesso na escola, o que acabou não acontecendo. A jovem apresentava um rendimento abaixo do esperado, não era feliz no ambiente escolar. A falta de amigos, a distancia que os alunos mantinham dela era motivo de muitos choros escondidos. Ela nos conta que muitos estudantes não se aproximavam com medo de “*pegarem sua cor*” (Abayomi, módulo 2 ).

De acordo com seus relatos, as dificuldades de aprendizagem que apresentava não mereceram a devida atenção por parte da escola e dos professores, o que aponta para a prática de abandono e negligencia educacional. Para Munaga:

(...) alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNAGA, 2005, p.15)

Sendo assim, não se trata de punir estes educadores ou a escola, mas sim de responsabilizar, tendo em vista que tais posturas geram grande impacto na vida escolar dos alunos.

Para Abayomi, o maior dificultador encontrado era o de ser aceita e integrada ao grupo dos demais estudantes. Não havendo uma intervenção positiva por parte de seus professores, viu-se muitas vezes sem time para jogar nas aulas de educação física, ou sem um par para as festas juninas da escola. Estas experiências, somadas a outras, fizeram da escola um ambiente adverso para essa jovem, contribuindo significativamente para a piora do seu rendimento.

Em seus pais a jovem busca força para continuar seus estudos. Deseja que tenham a felicidade de ter uma filha com curso superior. Espera concluir o fundamental e seguir seus estudos sem interrupções.

### **2.5.2: Aisha: ela é vida**

Aos 17 anos Aisha chegou à EJA depois de abandonar os estudos no ensino regular por causa de trabalho. Ao começar a trabalhar, não conseguiu conciliar o horário. Como *já* tinha quase 15 anos e ficado retida duas vezes, resolveu sair e esperar ter a idade pra estudar na EJA. Não tinha como abrir mão do emprego.

No ensino regular teve que lidar com a situação de pobreza que fazia com que nem sempre tivesse material escolar, ou pudesse levar materiais complementares solicitados pela escola, como cartolina e folhas de ofício.

Utilizando folhas de cadernos dos anos anteriores e compartilhando mochila, lápis, lápis de cor e até uniforme com seus irmãos, Aisha foi seguindo seus estudos:

Fui estudando do jeito que dava. Como estudava de manhã, usava a blusa de uniforme do meu irmão que estudava no turno da tarde, apesar de ficar grande. Dinheiro pra comprar merenda nunca tinha, então comia a comida da escola mesmo. Sempre tive que me esforçar muito pra aprender. Meus pais nunca me ensinaram para casa, também acho que eles não iam saber. Então estudava com minhas colegas, às vezes copiava delas. Tenho dificuldade mesmo é com matemática, mas to melhorando cada vez mais. Na EJA, chego mais cedo e aproveito pra tirar minhas dúvidas com a professora ou algum colega da sala mesmo. Sei que muita gente pensa que pobre não tem que estudar, não aprende. Se for preto então... Mas eu não. Vou estudar sim. Tive que parar por causa de trabalho, mas agora como estudo à noite não tenho mais este problema.

Aisha sabe que a desigualdade econômica é agravada pela desigualdade racial. Enfrentando estas duas formas de desigualdades e discriminação, a jovem que reconhece ter dificuldade em aprender matemática, retornar seus estudos na EJA cheia de expectativas.

### **2.5.3: Ayo: Alegria**

Ayo desde a aplicação dos questionários demonstrou interesse em participar da pesquisa. Segundo ela, devia ser coisa importante. De saída longa, a jovem fez questão de demarcar seu pertencimento religioso desde a primeira entrevista. A alegria da jovem em ter “*encontrado um novo caminho*” (palavras dela) era visível. Durante sua trajetória escolar ainda

no ensino regular, enfrentou dificuldades materiais, reprovação, embora tivesse notas boas em várias matérias e a frieza dos professores, que não se aproximavam dela para tirar suas dúvidas.

Reservada, mas bem articulada, Ayo respondeu às questões colocadas com clareza e consciência, demonstrando um bom entendimento dos temas tratados. Apesar de trazer na memória, lembranças doloridas de sua trajetória de escolarização, em especial durante o ensino regular, a jovem não apresentou sinais de desânimo. Reafirmava repetidamente sua intenção de completar os estudos.

Antes não sei bem. No começo não entedia direito porque as professoras falavam para eu sentar no fundo da sala, porque não prestavam muito atenção em mim... mas depois comecei a perceber que tratavam algumas meninas diferente. As mais clarinhas. Cheguei a tomar bomba, é verdade. Fiquei com raiva, comecei a andar com quem não devia, mas aí quando passei a ser de igreja mudei bastante. Hoje sou bem mais forte. Como já falei pra senhora desde o primeiro dia, quero formar. Este é um dos meus principais sonhos. A senhora vai ver, eu vou formar... (AYO, 18 anos, Módulo 2)

Constata-se a capacidade desta jovem em ler criticamente o meio, reconhecer adversidades e rejeições. Seu retorno aos bancos escolares depois de toda essa trajetória, agravada pelas companhias inadequadas das quais conseguiu se desvincular serve de inspiração para outros jovens do grupo, que a admiram e tem nela um exemplo a ser seguido.

#### **2.5.4: Bainã: Reluzente**

Com apenas 16 anos, Bainã já viveu muito segundo ela mesma. Viu sua mãe abandonar o pai e ir embora para a Argentina, quando ainda era criança. Esta jovem teve sua infância negada já que desde cedo precisou assumir as tarefas de casa, *com responsabilidade de adulto*. Na escola tirava notas boas, mas faltava muito, perdia matéria, provas e trabalhos além de estar sempre cansada.

As aulas que conseguia assistir conseguia acompanhar sem dificuldade; porém o excesso de faltas acabou prejudicando seu rendimento escolar. Porém, o que chama atenção em seu depoimento, é o fato de ao ter que falar sobre sua trajetória de escolarização, o que mais lhe marcou foi preconceito sofrido por causa do seu jeito de ser, considerado como “esquisito”. Bainã era chamada de “mulher-macho” e “sapatão”, segundo ela porque se vestia de modo diferente e não se enturmava com as meninas, preferia as brincadeiras dos meninos.

Ninguém entende nada. Só tenho irmão homem; fui criada por um homem... por isto sou assim. Mas quanto mais eles falavam, mais eu fazia questão de parecer homem. Uma vez cortei meu cabelo curtinho. No começo chorava escondido, depois passei a

revidar. Aí arrumei umas brigas, até que meu pai falou pra eu sair da escola porque não estava dando certo. Hoje sei que fiz errado. Saí, mas já pensando em voltar. Não ia deixar de estudar e nem mudar meu jeito por causa dos outros. Agora que to quase formando (*ensino fundamental*), vou continuar e fazer minha faculdade, mas to sempre dando uma força quando vejo alguém na escola que ta pra baixo porque ta sendo discriminado. Nada a ver ... Ainda mais agora que to fazendo dança, ninguém me segura (*risos*). Gosto da escola. Gosto mais agora que antes. Mesmo trabalhando o dia todo, chegando aqui cansada, to indo muito bem. Os professores até elogiam. Meu pai não tem estudo, então tenho que ser o exemplo pros meus irmãos. Agora, quando alguém fala alguma coisa do meu jeito, ou pergunta por que sou assim, respondo que é porque escolhi, porque gosto. E é verdade. Pior se eu fingisse ser uma coisa que não sou. (BAINÃ)

Em momento nenhum da entrevista a jovem demonstrou raiva ou ressentimento dos pais, mágoa de seus colegas de escola ou dos professores, ou mesmo arrependimento por suas decisões. As situações difíceis vivenciadas durante sua trajetória de escolarização são narradas de modo descontraído e entrecortadas por risos.

### **2.5.5: Bussora: Sabedoria**

A jovem Bussora tem hoje 18 anos. Moradora de Ribeirão das Neves desde que nasceu, conhece bem o bairro em que vive, tem boas relações, grupo de amigos e é bastante conhecida na comunidade e na escola, podendo ser considerada “uma jovem popular”. O fato mais marcante de sua trajetória de escolarização ocorreu quando tinha apenas 13 anos: Bussora começou um relacionamento com um rapaz mais velho (19 anos) que não concordava com o fato dela estudar, o que fez com que ela faltasse bastante às aulas. Embora seus pais discordassem, não percebemos durante os relatos que eles tivessem tido uma ação mais enérgica no sentido de manter a filha na escola.

Em poucos meses, Bussora estava grávida e este fato fez com que se afastasse da escola de vez, retornando apenas 3 anos depois já na EJA. Atualmente a jovem se preocupa em estudar para ser um bom exemplo para o filho:

Aprendi minha lição. Passei muito aperto. As pessoas falavam de mim, algumas pararam até de conversar. Sei que errei, mas por outro lado, meu filho é tudo pra mim hoje em dia, faço tudo por ele. Meu dia é uma correria só, mas não perco uma aula mais. Antes (no ensino regular) os professores viviam reclamando de mim, agora até me elogiam, querem saber como eu dou conta. Eu me esforço viu... (Bussora, 18anos)

O relato de Bussora traz à tona uma série de questões que merecem maior atenção, dentre elas, a negligência dos pais em relação à vida da própria filha e a falta de apoio e

incentivo para que perseverasse nos estudos; por outro lado percebemos que as relações de gênero construídas entre Bussora e seu namorado apresentam já a marca do machismo.

O retorno desta jovem à escola exigiu a superação de todas estas barreiras o que foi alcançado pela sua motivação íntima em traçar novos rumos para a própria vida, almejando o bem estar do filho.

### **2.5.6: Adowa: Paz**

Terceiro de uma família de 6 filhos, Adowa é um jovem relativamente tímido, porém participativo: respondeu a todas as questões colocadas nas entrevistas semi-estruturadas com clareza e precisão, embora por muitas vezes, de cabeça baixa, mantivesse seus olhos no chão. No primeiro encontro de grupo focal falou pouco, mantendo uma postura respeitosa em relação à fala dos colegas. Aos poucos, foi se soltando, passando a opinar, discordar e até a apresentar argumentos. Interpretamos que o jovem foi se sentindo mais seguro e confiante, o que facilitou bastante o processo da pesquisa.

Em sua trajetória de escolarização narrada pelo jovem sem muitos detalhes, podemos destacar as dificuldades financeiras e o alcoolismo do pai que, frequentemente, o agredia e humilhava. Membro de uma família desestruturada, Adowa teve que desde cedo aprender a ser responsável por si.

“Meus pais quase não ia na escola, em reunião ou pra resolver outras coisas. Só no final de ano pra pegar o resultado, aí minha mãe ia. Já apanhei muito, em casa e na escola. Era assim, como meus pais não ligavam, os meninos aproveitavam, quase todo dia era um coro na saída. E os professores não falavam nada. E em casa já viu... era direto, por qualquer coisa. Quando arrumei um emprego pra trabalhar o dia todo, foi a melhor coisa, por que aí quase não ficava em casa, vim estudar à noite. É outro nível. Aqui tem mais respeito com a gente. Eu quero formar. Formar e continuar, por que sem estudo a gente não é nada. Eu não quero ser nada.” (Adowa, 19 anos)

Adowa precisou superar várias barreiras para continuar seus estudos. Hoje divide seu tempo entre o estudo e o trabalho. Nos finais de semana, sai com os amigos para se divertir. Sua fala calma e pacífica ao relatar fatos de sua vida sinaliza não uma fraqueza ou submissão, mas, sim uma postura de equilíbrio em relação às adversidades vivenciadas.

### 2.5.7: Ayan: brilhante

Dentre os jovens entrevistados, Ayan foi o que teve maior número de reprovações. Ainda assim, decidimos lhe dar este codinome que significa brilhante, pois foi que o jovem nos pareceu: um rapaz brilhante em idéias e personalidade. Depois de quatro reprovações no ensino regular, com um histórico de escolarização marcado não só pela repetência, mas também pelo preconceito que sofria em relação à sua cor- negra- e ao seu tamanho- é um rapaz bastante alto- o jovem chega para entrevista bastante animado e cheio de ideias. Acredita que a EJA tem que ser ampliada, com várias opções de horário, pois tem várias pessoas que, assim como ele, precisam continuar seus estudos e não podem fazê-lo no ensino regular. Ayan também acha que *“seria uma boa se colocassem outros jovens, com mais estudo, pra dar aula na EJA, pois jovem se entende melhor com outros jovens. Depois que eu formasse, podia até ser um desses professores”*.

“O motivo pelo qual parei de estudar foi mais porque não estava aguentando. Todo dia alguém falava alguma coisa de mim, xingando, chamando de macaco, gorila, ou então de poste porque sou grande. Comecei a querer faltar de aula, mas minha mãe não deixava. Aí eu ia e matava aula dentro da escola. Com isto perdia matéria e acabava tomando bomba. Aí vim pra EJA. Melhor coisa que aconteceu, porque eu queria, quero estudar, mas com a galera te zuando não dá. Eu tinha muita vergonha de mim, ficava só perguntando minha mão porque que eu era assim. Quando vim pra EJA decidi: agora ninguém me segura, chega de baixar cabeça p’ros outros. Eu mudei meu futuro. Como assim? Me valorizando, gostando de mim mesmo.” (Ayan, 18 anos, Módulo 2)

Percebe-se que Ayan encontrou dentro de si força para responder e enfrentar os preconceitos sofridos. Sua autoestima e senso de solidariedade ficam evidenciado em vários momentos nos diferentes encontros que tivemos

### 2.5.8. Elon: Deus me ama

O jovem Elon não gostava da escola que estudava, achava as aulas desinteressantes, os professores desatenciosos e os colegas de sala distantes. Tinha dificuldade de encontrar um grupo que lhe aceitasse para fazer os trabalhos escolares. Por fim, decidiu sair da escola e tentar outra. Desta forma acabou chegando à EJA.

“Não dava certo na escola que estudava. Ficava sozinho, não aprendia...Querida trabalhar também, aí juntou as duas coisas. Agora to trabalhando e estudando, graças a Deus. Se eu tivesse continuado lá, nem uma coisa nem outra porque pra trabalhar não dá e estudar pode-se falar que também não porque eu ai pra aula mas não

adiantava, não tava aprendendo... Tem muito aluno igual eu, que a escola, assim os professores, nem vê, nem sabe que a gente existe. Eu acho que eles também tem que tomar uma atitude, procurar outra escola, sei lá... ” (Elon, 17 anos)

Elon demonstra uma boa capacidade de leitura de contexto ao afirmar que existem outros como ele. Sujeitos estudantes invisibilizados pela (e na) escola. No lugar do desânimo e da desistência absoluta, o jovem buscou alternativas para continuar sua trajetória de escolarização. Ir para a EJA foi a saída encontrada, não apenas para o ensino em si, mas também para seu reconhecimento enquanto sujeito, o que implica sua visibilidade.

### **2.5.9: Faraa: Alegre**

Faraa, sempre muito risonho, nos contou da sua dificuldade em prestar atenção nas aulas e conseguir chegar no horário, pois morava longe da escola que estudava no ensino regular e seus pais não tinham condição financeira para pagar transporte. Parte das nossas conversas ocorreu no portão da escola. Enquanto esperava o sinal para entrar, o jovem ia conversando, falando de si e de sua vida escolar, sem nenhum constrangimento. Faraa reconhece sua dificuldade de aprendizagem e afirma estar se esforçando cada dia mais, pois deseja fazer curso técnico e depois faculdade.

Depois de uma tragédia familiar- o assassinato do irmão mais velho- sua família veio morar em um bairro na área central da cidade e agora, sua casa fica perto da escola, o que, segundo ele, ajuda bastante, pois não precisa mais “ficar perdendo aula”.

Faraa e sua família possuem renda baixa, como boa parte da população do município. O custo de pagar passagem de ônibus todos os dias para que os filhos possam estudar é algo que pesa no orçamento doméstico. Por isto, o jovem andava aproximadamente 1 hora para chegar até a escola. O impacto deste fato em seu rendimento escolar e aprendizagem, não podem ser mensurados com exatidão, contudo, chama-nos a atenção o fato que este não desistiu, não abandonou a escola. Sua trajetória de escolarização tem as marcas da reprovação, mas não do abandono.

“Ah... não, parar não. Eu tenho que estudar, quero ser alguém. Quer dizer, alguém já sou, né? Quero ser alguém melhor... ter estudo, ter minhas coisas tudo direitinho. Não quero pra mim o destino do meu irmão. Não quero isto pros meus pais. Já pensou? Meus pais enterrando outro filho. Cê ta doido véi... Eu já passei e ainda passo por muita coisa. Passo meus apertos, mas não quero isto não. Tô estudando pra fazer diferente.” ( Faraa, jovem da EJA)

Ao falar do seu desejo de “fazer diferente”, o jovem se emociona. Olha para baixo, passa as mãos sobre as pernas e pára de falar. O pensamento parece que vaga longe, como a visualizar mentalmente aquilo que seria este “fazer diferente”. Escutando a gravação para o processo de transcrição, percebo que Faraa ficou um bom tempo em silêncio. Quando volta a falar, pede licença e diz que vai ao banheiro. A trajetória de Faraa, é uma trajetória de perseverança.

### **2.5.10: Nilaja: Que vem com alegria**

Nilaja não nasceu em Ribeirão das Neves, mas sim em Belo Horizonte. Sua família mudou para a cidade quando ele tinha 12 anos e seu pai foi condenado a cumprir pena em uma das penitenciárias da cidade. Sua mãe, objetivando ter maiores condições de visitar o marido em situação carcerária, decide se mudar. Conforme dissemos no capítulo que trata da metodologia de pesquisa, as trajetórias escolares vinculam-se e misturam-se às trajetórias de vida dos sujeitos, não podendo assim ser analisada separadamente ou ignorando *toda uma vida* que os sujeitos possuem fora da escola. Além disto, acreditamos ser importante reafirmar que as trajetórias escolares são influenciadas, em maior ou menor intensidade, pelas trajetórias de vida dos sujeitos.

A mudança de endereço para Nilaja alterou sua trajetória de vida- nova cidade, novos amigos, outro bairro, necessidade de adaptações- e também sua trajetória escolar. Quando ainda morava em Belo Horizonte, estava em uma escola pública próximo à sua casa, na qual tinha um bom relacionamento com os colegas de escola e professores; seu desempenho escolar variava entre regular e bom já que não ficava abaixo da média em nenhuma matéria, mas também não alcançava o maior conceito. Ao mudar de cidade, foi forçado a também mudar de escola, processo no qual acabou perdendo o ano letivo, já que sua mãe só foi matriculá-lo no ano seguinte à mudança.

A escola nova também era próxima da sua casa, porém Nilaja passou por um processo difícil de adaptação, começou a apresentar dificuldade de concentração e aprendizagem, seu desempenho escolar passou a ser considerado como insuficiente pelos professores, culminando em reprovações. O jovem avalia que “não estava aprendendo nada” e que se sentia muito mal por isto “porque na outra escola era bom”.

Foi uma época difícil pra mim. Meu pai preso, eu meio revoltado... na escola minha cabeça voava enquanto os professores falavam. Não gostava de falar, de participar. Preferia ficar na minha. Todo mundo na escola sabia que meu pai puxava cadeia, aí um dia o professor veio chamar minha atenção e falou que se eu não estudasse ia ser

igual meu pai. Isto me ofendeu; ele não precisava falar assim na frente de todo mundo. Tinha muito preconceito na escola por causa do meu pai. Quando a diretora falou que eu já tinha idade para estudar a noite, concordei. Foi bom. Mas vim pra noite já pensando em me formar logo, prestar mais atenção nas matérias, porque não tenho que ser igual meu pai. Tô me esforçando, no meu horário de almoço eu estudo e não deixo a peteca cair. Meu irmão mais novo tava pensando em desistir de estudar, falei pra ele fazer isto não. Meu pai ainda tá preso, mas eu mantenho minha cabeça em pé, não devo nada pra ninguém... (Nilaja, estudante jovem da EJA)

Nilaja nos conta sua história de vida com alegria, rindo das próprias dificuldades. Na EJA o jovem tem apresentado um bom desempenho e conseguido manter bons relacionamentos. Apesar de ir direto do serviço para a escola, ainda usando o uniforme de trabalho, o jovem tem conseguido na EJA, não obstante seu cansaço, construir uma trajetória positiva de escolarização que ele acredita que irá levá-lo até a universidade.

### 3. CAPÍTULO III

#### EJA NOS TEMPOS PRESENTES: PASSOS QUE VEM DE LONGE

Não sendo esta uma pesquisa histórica, ou que tenha como objeto a história da EJA no Brasil, não nos cabe aqui desenrolar o longo novelo de fios que a tece. Esta tarefa foi feita, repetidas vezes, por diferentes pesquisadores. Não é, portanto, nossa intenção recontar em minúcias esta história, mas sim, a partir da produção teórica já existente, problematizá-la

Pelo acervo teórico e documental<sup>10</sup>, verifica-se que se trata de uma história de longa data. Haddad e Di Pierro (2000) nos oferecem uma boa visão panorâmica “dos cinco séculos da história posteriores à chegada dos portugueses às terras brasileiras” (2000, p.108) dando maior atenção ao século XX, período em que, segundo os autores, as políticas de EJA ganham identidade própria. Os autores mostram como desde o período colonial brasileiro já se vê iniciativas de educação voltadas para jovens e adultos, por parte dos jesuítas.

O Período Pombalino é marcado pela expulsão dos jesuítas já na segunda metade do século XVIII o que levou a uma desestabilização do ensino. Contudo, segundo Faria Filho, apud Fonseca:

“(…) Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia em várias províncias uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo as chamadas camadas inferiores da sociedade. Questões com a necessidade e pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.” (FONSECA, 2007, p.30)

Entretanto, somente em 1824, com a primeira Constituição brasileira que previa a educação primária para todos os cidadãos, logo para jovens e adultos também, que veríamos o retorno desta pauta. Segundo Haddad e Di Pierro, entre o que trazia o texto legal e a realidade vivida na sociedade, havia uma distância, considerando que:

(…) Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual *ficavam excluídos os negros, indígenas e grande parte das mulheres* (grifo nosso) . Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria carente (...). (FONSECA, 2000, p.109)

---

<sup>10</sup> No que diz respeito ao acervo documental, para esta pesquisa foram consultados textos de Constituições Federais do Brasil além dos documentos da secretaria de educação do município pesquisado e da própria escola.

Antes de passarmos aos outros períodos tratados pelos autores, vale a pena algumas considerações acerca da citação acima: a Constituição Federal de 1824, no seu Título 2º Artigo 6º, determinava como cidadãos aqueles que:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Império, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (In: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br))

Vê-se que o texto não faz nenhuma referencia direta acerca dos não-cidadãos. Quem seriam estes então? Como localizá-los? A cidadania esta diretamente relacionada com a ideia de direitos e deveres, entre eles o direito a votar e ser votado funciona quase como uma chancela de cidadania. Sabemos que mulheres, negros (libertos e escravizados), e indígenas eram impedidos de votar e serem votados, o que pode ser entendido como um indicador de não-cidadania, mas não é só. Vistos como menos capazes, inferiores, para estes grupos havia múltiplos obstáculos sociais que lhes dificultavam a construção da cidadania.

Para Milton Santos “o modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país” (1996, p.134). O autor nos mostra a permanência história da desigualdade racial, no imaginário e nas práticas sociais.

Diante desta constatação torna-se fundamental tomarmos conhecimento dos movimentos contra-hegemônicos realizados pelo povo negro assim como sua capacidade de inserir-se e ocupar espaços historicamente negados. No que tange ao acesso à educação escolar por parte da população negra, antes da abolição da escravatura, Marcos Vinícius da Fonseca demonstrou a partir de pesquisa documental, não ser algo tão raro quanto se imagina. Acerca dessa temática o autor afirma:

“A historiografia da educação ainda não tomou esta questão como um problema, mas podemos dizer que há uma certa crença de que a escola era uma instituição de caráter elitista e que era freqüentada por uma população predominantemente branca . Um exame detido de algumas fontes e dos trabalhos mais recentes sobre Minas Gerais revela que estas idéias carecem de uma avaliação mais criteriosa, pois mesmo diante do preconceito e da escravidão os negros tiveram a capacidade de circular por vários espaços sociais” (FONSECA, 2005, p.93)

Conhecer e reconhecer esta *capacidade* do povo negro de criar meios de inserção e apropriação social de espaços que, ainda que não diretamente, lhes são negados historicamente e cotidianamente, é um caminho eficaz na construção de uma *outra* história, que toma como premissa a expertise de um povo frente à espaços e situações de adversidades e intolerância.

Sabemos que a educação escolar brasileira ainda se divide em uma educação para as elites e uma educação para as camadas populares, uma educação para brancos e uma educação para não brancos; contudo, esta realidade não impediu ação dos sujeitos da discriminação, tanto no sentido de ocupar e potencializar mudanças nestes espaços, quanto de construir formas alternativas de educação. As experiências educacionais na Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro são ótimos exemplos de uma educação contra-hegemônica negra.

Voltando ao percurso histórico da EJA, vemos que a República, como uma nova forma de governo pediu uma nova Constituição. Elaborada em 1891, a Constituição Federal manteve como prioridade a formação das elites e proibiu o voto aos analfabetos, ou seja, à maioria da população naquele momento. Haddad e Di Pierro mostram que apesar da falta de compromisso da União com a educação das massas, este foi um período marcado por um grande número de reformas educacionais.

Já na primeira fase da Era Vargas, a Constituição de 1934 traz a educação como um direito de todos; já o Plano Nacional de Educação (1940), de modo inédito, reconhecia a EJA e dá-lhe um tratamento diferenciado. Haddad e Di Pierro seguem na construção de seu panorama sobre a EJA mostrando as ações de Paulo Freire durante o governo de João Goulart as perdas e rupturas ocorridas com o advento da ditadura militar. Os autores passam pelas campanhas de alfabetização, MOBRAL, ensino supletivo até chegar à redemocratização, evidenciando ganhos e perdas na trajetória da EJA.

“A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.” (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p.119)

Em todo este processo histórico, a Constituição Federal de 1988 é apontada como um avanço na medida em que coloca a educação como um direito de todos e *dever* do Estado. Contudo, verifica-se que a EJA ainda é um espaço de contradição: apesar de ter conquistado avanços, como o de fazer parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - a modalidade ainda não

alcançou o status da educação infantil por exemplo, continuando a ocupar a periferia dessas políticas.

Essa história de tão longa data, visitada pela academia de modo recorrente, é também lembrada pelos movimentos sociais, enquanto uma memória de luta e resistência da EJA e destes próprios grupos.

Enquanto uma modalidade imbricada com a educação popular, a EJA assim como as várias frentes de luta por seu reconhecimento e fortalecimento, dialogam diretamente com o direito à educação ao longo da vida. Sendo um direito universal, a educação deve ser garantida a todos, independente da idade, cor, sexo, religião, orientação sexual, pertencimento geográfico, dentre outros marcadores de identificação e diferenciação social. Contudo, na contramão e de modo paralelo, esta mesma existência denuncia a fragilidade do direito à educação e seu caráter seletista. Comprova nossa afirmativa o fato de que os sujeitos da EJA carregarem ao longo de sua história algumas marcas comuns que permanecem, mesmo com o passar do tempo, à revelia dos avanços alcançados quanto aos direitos, o que faz com que, segundo Arroyo:

A educação de jovens e adultos – EJA -tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos (ARROYO, 2007, p.221)

Em tempos de neoliberalismo, como o que vivemos, o tema da exclusão está cada vez mais atual. O aumento da produção não garantiu o fim da miséria, a globalização de informação, produtos e mercadorias também globalizou a pobreza, como bem nos mostra Milton Santos (2010). A ampliação significativa do número de escolas e a popularização da educação escolar, além de ainda não ter alcançado todos, criou outro tipo de exclusão dentro da própria escola. A EJA insere-se neste contexto como espaço privilegiado de educação para marginalizados e excluídos de toda sorte.

A permanência de muitas marcas da EJA e seus sujeitos- pobres, negros, trabalhadores, desempregados, moradores de periferia, - não significa, contudo que estes sejam os mesmos ou que a história esteja se repetindo. Nenhuma história se repete. Ao olharmos para o passado histórico da EJA, não buscamos explicações apressadas e passíveis de serem transpostas para o presente, buscamos na complexidade que esta modalidade carrega percebermos suas mudanças, permanências e rupturas e, daí, tentar compreender melhor questões da atualidade. O fato de EJA manter-se como um espaço dos excluídos nos faz querer entender melhor como se dá o

processo de exclusão? O que é ser excluído frente a uma sociedade de produção em massa e grande escala?

José Amaral da Lapa (2008) foi um dos que se ocuparam a pensar o processo de exclusão na sociedade brasileira. O autor ao tratar da história da pobreza em nosso país, chama a atenção para uma camada significativa de “pobres-não-escravos” que havia durante o período colonial e Império e que teriam sido invisibilizados na literatura pela questão escrava. Lapa refere-se a uma massa de pardos e alguns brancos empobrecidos, que viviam na miséria e sobreviviam graças á caridade

No escopo desta discussão, quando observamos mais atentamente os sujeitos da EJA, excluídos da educação regular, vemos muito mais que pobres, vemos homens, mulheres e jovens excluídos socialmente pela sua orientação sexual, pela cor da sua pele, pelas questões de gênero, entre outras razões, resultantes de rótulos culturalmente construídos e *colados* nestes sujeitos de modo a justificar o injustificável: a exclusão. Para Boaventura Sousa Santos:

A desigualdade e a exclusão têm na modernidade um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do Antigo Regime. Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra. (SANTOS, 1999, p.3)

O quantitativo do número de estudantes da EJA, em especial de alunos jovens, na atualidade desafia a colocação do autor: Afinal, seriam estes a exceção ou a regra? Fato é que história da EJA se confunde com a história da exclusão, e sua memória é, em grande medida, a memória dos excluídos.

Conhecer a história destes sujeitos, seus percursos escolares, seus mundos, é um exercício político da medida que oportuniza vê-los sob outro ângulo, a partir de uma escuta respeitosa, dando voz àqueles que são muitas vezes e de diferentes formas, silenciados.

### **3.1. Olhar (es) acerca da EJA: diferentes perspectivas acerca desta modalidade de ensino**

Miguel Arroyo é um dos pensadores que, tomando a trajetória histórica da EJA e vendo-a como uma modalidade de educação popular a serviço dos marginalizados, aponta para a necessidade urgente de se rever o olhar acerca da EJA, sua história e seus sujeitos (2011). A bandeira levantada por Arroyo não é nova. Encontra respaldo nos ensinamentos de Paulo Freire

em sua obstinada luta por uma educação humanizadora, que passa necessariamente pelo respeito e valorização aos sujeitos e seus saberes.

Partindo da premissa de que a EJA é um campo político, denso e carregado de complexidades (ARROYO, 2011), acreditamos que a revisão do olhar a seu respeito passa pela percepção e perspectivas que se têm desta. Se a percepção se dá através de nossos sentidos físicos, vale lembrar, contudo, que ela é resultado da nossa atitude mental em relação ao que está sendo percebido. Sendo esta atitude uma construção cultural, podemos afirmar que a percepção é fruto do meio em que estamos inseridos, tanto quanto da nossa vivência, dos nossos valores, crenças e cultura, logo, ela não é neutra. O modo como percebemos algo também diz muito de nós.

Já nossas perspectivas acerca da EJA são construídas a partir da percepção que temos desta modalidade e do modo como a experimentamos e vivenciamos, de modo que, uma mudança na percepção pode gerar novas perspectivas.

Dada sua complexidade, a EJA não é um campo de consenso. Embora na literatura prevaleçam visões pessimistas ou mesmo reducionistas, as percepções variam significativamente. Interessa-nos aqui tratar três destas percepções, a saber: A EJA enquanto suplência; a EJA enquanto direito; a EJA enquanto ação afirmativa, para assim apresentarmos diferentes perspectivas acerca desta modalidade e seus sujeitos, e suas implicações.

Ao se analisar a trajetória histórica da EJA, verifica-se que esta tem sido tratada de modo precário tanto no campo das políticas públicas, quanto no interior das escolas numa perspectiva da EJA enquanto espaço de suplência, de uma educação menor feita para sujeitos menores. Eliane Ribeiro de Andrade na sua pesquisa acerca dos “jovens do último turno” (2004) resgata o lugar ocupado pela EJA na construção das políticas públicas brasileiras e conclui que a escassez de recursos a as práticas assistencialistas e mecanicistas marcam a construção da EJA no país. Esta situação parecesse se repetir em outras partes do mundo:

Dez anos mais tarde em Dacar, Senegal, um balanço das metas estabelecidas em Jomtien revelou que, na maioria dos países em desenvolvimento, a meta de educação básica fora reduzida à educação primária para todos que, proposta como piso mínimo, tornou-se teto máximo. Ao mesmo tempo, a promessa de educação para todos se reduziu à educação para todas as crianças e adolescentes (dando prioridade às do sexo feminino), excluindo ou dando atenção marginal para a educação e aprendizagem de adultos. (MEC, 2007, P.7)

A ideia de suplência liga-se diretamente à de um ensino mínimo e de uma EJA enquanto *favor, última oportunidade* para aqueles que *não quiseram* estudar. Sob esta perspectiva, o fracasso escolar recai em sua totalidade sobre o sujeito estudante sem considerar e/ou

problematizar elementos conjunturais e estruturais da sociedade que obstaculizam e até impedem o acesso e permanência na escola para uma parcela significativa da população.

Como afirma Arroyo, “as carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais” (2011, p.99); sem se conhecer estas carências e considerá-las em sua radicalidade, corremos o risco de construirmos perspectivas que, em última instância potencializam uma percepção negativa da EJA e seus sujeitos, os inferiorizando e colocando-os no lugar da ausência, da carência e da incapacidade, contribuindo assim para a naturalização práticas históricas de exclusão.

Fazer frente a estas questões é uma necessidade que ultrapassa as fronteiras da EJA, tendo em vista suas implicações sociais e o impacto que podem causar na vida dos sujeitos, uma vez que a educação se dá para além do cognitivo. Passa pela auto-estima, pelo afeto e pelo reconhecimento do sujeito cognoscente, que está no mundo e faz o mundo. Partindo deste pensamento, diferentes movimentos sociais, Fóruns de EJA, pesquisadores e educadores, vêm se manifestando no sentido de, para além de denunciar, construir caminhos de superação da lógica da EJA enquanto suplência. Como um dos resultados da luta destes atores, o Documento Preparatório da VI Conferencia Internacional de Educação de Jovens e Adultos (2009) traz uma perspectiva mais crítica e alargada acerca da modalidade, ao afirmar que:

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômicos e culturais. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA. (MEC, 2009, p.28)

Sob essa a perspectiva, a EJA firma-se como direito destinado a diferentes minorias políticas e àqueles que, por diferentes motivos, possuem sua cidadania fragilizada, mutilada. Neste caminho, emerge a necessidade de fortalecimento da EJA enquanto direito social, de modo que estas minorias possam ter seu direito a uma educação de qualidade que respeite suas histórias, saberes e identidades; o que implica, entre outras coisas, possa livra-se do estigma da suplência.

Para Di Pierri, Joia e Ribeiro “a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda, os limites da escolarização em sentido estrito” (2001, p.58), isto por que, trata-se de uma educação ampla, com foco na humanização de homens,

mulheres e jovens que possuem uma caminhada. Reconhecê-los enquanto sujeitos concretos, construtores e portadores de saber tornam-se fundamental para uma percepção positiva da EJA.

Frente à diversidade destes sujeitos, a EJA vem se firmando como espaço político de ação afirmativa<sup>11</sup>. Não sem razão, o Ministério da Educação, ao distribuir as modalidades de ensino em suas secretarias, colocou a EJA como parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão- SECADI<sup>12</sup>. Olhar a EJA enquanto uma ação afirmativa é reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de seus sujeitos o que implica na construção de práticas e posturas pedagógicas que favoreçam a construção positiva de identidades e atitudes de respeito à diferença. Mas é também reconhecer que estes sujeitos passam por processos continuados de exclusão, uma vez que:

“A educação de jovens e adultos nos tempos atuais tem se construído como desvelamento das mazelas de exclusão a que são submetidos milhares de pessoas. Olhar para um jovem ou um adulto não alfabetizado é buscar um acerto de contas com a história permitiu a existência dessa situação” (ROCHA, 2005, p.215)

Sendo assim, não obstante sua importância, para além de se considerar a diversidade enquanto uma das marcas fortes da EJA faz-se necessário refinar o olhar de modo a perceber o recorte racial que esta carrega: a presença majoritária de negros (pretos e pardos) entre os sujeitos educandos desta modalidade faz com que a questão racial esteja posta neste espaço e exige centralidade.

O pertencimento racial agrava e potencializa outras formas de preconceito e discriminação, podendo-se dizer que sobre os negros a carga de violência simbólica e material é duplicada; sabendo que são estes os que mais são evadidos da escola, retornando seus estudos na EJA e, por fim, sabendo da dívida histórica que o Brasil tem com o povo negro desde que aqui chegaram até os dias de hoje, entender a EJA numa perspectiva de ação afirmativa de base racial não é nenhum exagero.

---

<sup>11</sup> Para Flávia Piovesan as ações afirmativas “(...) constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos” (2007, p.40).

<sup>12</sup> A Secadi tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (IN: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), cessado em dezembro de 2014)

### 3.1. Mudanças, permanências e turbulências na EJA: os desafios do nosso tempo

Vivemos num tempo em que “tudo que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986) no qual, mudanças e permanências não são categorias necessariamente opostas e excludentes. Aliás, a história tem nos mostrado através de vários exemplos como é possível permanências em contextos de mudanças. A EJA é um bom exemplo.

Entre as mudanças por que ela vem passando, podemos destacar como já foi abordado, a própria concepção de EJA, que vem se alargando e atualizando de modo a fazer frente às novas reivindicações e demandas que surgem, o que não quer dizer que antigas concepções estejam suplantadas de vez. Estamos ainda longe disto. Porém, a nosso ver, a mudança mais impactante que a EJA tem vivenciado e que tem desencadeado várias outras, é sem dúvida em relação ao perfil de seus educandos que, se por um bom tempo este grupo foi constituído majoritariamente por homens e mulheres, adultos e idosos analfabetos ou semi-alfabetizados, atualmente vêm sendo modificado pela presença quantitativamente e qualitativamente significativa de jovens.

Trazendo para um tempo histórico mais próximo de nós, podemos ver nas fotografias disponibilizadas pelo Instituto Paulo Freire assim como nas iniciativas de movimentos negros, como a Frente Negra (em anexo), jovens educandos entre os adultos de modo que podemos afirmar que a presença de jovens na EJA é no fundo uma *velha* novidade.

Este fato concreto, vivenciado por jovens ao longo do tempo, ganha legitimidade e amparo legal na contemporaneidade quando a LDB no seu artigo 38 determina a idade mínima de 15 anos para cursar a EJA ensino fundamental e 18 anos para a EJA ensino médio respectivamente. Contudo, as razões para o rejuvenescimento da EJA são muito mais profundas e complexas, não podendo assim ser analisadas sob um único ângulo: o da negatividade; e nem desconsiderar suas relações com fatores externos à escola.

Acerca desse assunto, Carmem Brunel apresenta o seguinte posicionamento:

“Acredito que a procura pela EJA por alunos de todas as idades e, em especial, pelos jovens, está relacionada com esta crise de paradigma pela qual a escola passa. Crise esta que é também social, política e econômica. Vista de um ângulo mais abrangente, esta é a crise da própria modernidade, uma crise nos seus pressupostos básicos. Se a Modernidade está em crise, a escola também está. Partindo desta reflexão, se a Modernidade fracassa em muitos de seus pressupostos, a instituição escolar fracassa e muitos alunos também. (...)” (BRUNEL, 2004, p.78)

Dada as colocações da autora, cabe-nos, problematizar a ideia de fracasso escolar tendo em vista os contextos sócio-culturais em que estes jovens constroem suas trajetórias de

escolarização. Inseridos em contextos tão adversos, seria correto medi-los com a mesma medida utilizada para aqueles que detêm benefícios e privilégios sociais? Como rotular de fracassado àqueles que, apesar de tantas exclusões sofridas, dentro e fora da escola, insistem em continuar construindo suas trajetórias de escolarização?

Embora a presença jovem na EJA esteja provocando inquietações e debates, sendo pauta nos Fóruns de EJA e gerado temas e questões de pesquisas, Arroyo que vê na juventude a possibilidade de mudança que a modalidade necessita, acredita que:

A EJA será marcada, sem dúvida, pela orientação que forem adquirindo as políticas da juventude e o reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses tempos de vida como tempos de direito. A visão reducionista com que por décadas foram olhados os alunos da EJA - trajetórias escolares truncadas, incompletas - precisa ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de EJA terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas de juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2011, p.97)

Migrantes do ensino regular, estes jovens já possuem uma trajetória de escolarização, tiveram contato com a cultura escolar, conhecem seus ritos e signos, sem, contudo obterem sucesso. Para estes novos sujeitos faz-se necessário uma nova configuração da EJA, neste sentido, a presença jovem na EJA pode ser a mola propulsora de novas construções curriculares e práticas pedagógicas diferenciadas, além de novas políticas públicas.

Todavia, para esta nova configuração mister considerar a juventude como uma categoria multifacetada que não adere a uma única identidade e nem se encaixa em um molde. O aumento significativo de jovens na EJA não tem sido motivo de comemoração por seus profissionais e nem por alguns alunos mais velhos. Acusados de indisciplinados, desinteressados, baderneiros, drogados, violentos, muitos destes jovens acabam sendo evadidos novamente.

Pode-se apontar ainda como dificultador a esta nova configuração, o despreparo dos educadores em lidar com a diversidade etária em suas salas e aula: Como preparar uma aula que atenda tanto aos jovens quanto aos mais velhos? Como garantir uma aprendizagem significativa para todos? Como lidar com a multiplicidade de identidades que emergentes na modernidade que se materializa nos jovens estudantes? Como não fazer da diversidade argumento para a desigualdade? Frente a estes desafios, muitos coletivos de educadores têm optado por separar as turmas formando grupos homogêneos em relação à faixa etária e impossibilitando uma troca rica de saberes e experiências em nome de uma suposta tranquilidade.

Porém, a turbulência ocasionada pela presença dos jovens na EJA está posta e vai além do incomodo com seus modos, suas roupas, linguagens, bonés, músicas, chichetes, piercings e outras coisas do tipo. Relaciona-se com a incapacidade do nosso modelo escolar de concretizar o direito à educação para todos, de lidar com estes jovens enquanto sujeitos concretos lhes garantido um currículo que dialogue com suas necessidades e realidade. Mas relaciona-se também com a insistência destes jovens em *estar* e *ocupar* a escola, insistindo fazer deste espaço um território para si. A juventude negra da EJA aponta nesta direção.

Por conseguinte, fechar os olhos ao rejuvenescimento da EJA, assim como desconsiderar os sonhos, expectativas, potencialidades e possibilidades dos protagonistas deste fenômeno implica, entre outras coisas, na construção de uma EJA fictícia que não atende seu objetivo maior que é uma educação para a humanização.

Em face dessas colocações, acreditamos que os desafios lançados pelo nosso tempo passam necessariamente pela questão: o que a escola pode aprender com a diversidade? Mais que educar *para* e *na* diversidade, é preciso aprender com esta. Também à EJA cabe tarefa de respondê-la para conseguir de fato se reconfigurar. Entretanto tal questão só faz sentido se, a exemplo de Paulo Freire, considerarmos que os educandos, enquanto sujeitos da diversidade, são também educadores; se levarmos em conta que as identidades são construções culturais, se reconhecermos os séculos de ativismo negro e de outras minorias. Neste movimento, torna-se possível conhecer sujeitos capazes de suportar e até superar contextos de exclusão, sujeitos resiliêntes. Como também se torna possível, a partir destes sujeitos resiliêntes, fazer uma leitura positiva do rejuvenescimento da EJA.

### **3.2. A EJA e seus *novos* sujeitos: problematizações acerca do rejuvenescimento do público da EJA**

Para Geraldo Magela Pereira Leão, “o “rejuvenescimento” da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”. (2011, p.69). Enquanto tal, este rejuvenescimento carrega complexidades que requerem um olhar mais demorado para que possa ser compreendido.

O aumento do número de escolas e, por conseqüência, de vagas, mostrados em diferentes estatísticas, insere o Brasil entre os países que ampliaram significativamente o acesso à educação escolar, de modo que o acesso à escola já não seja um problema de grande monta como era no passado, porém, permanecem os desafios da permanência e do sucesso escolar, e da qualidade desta educação.

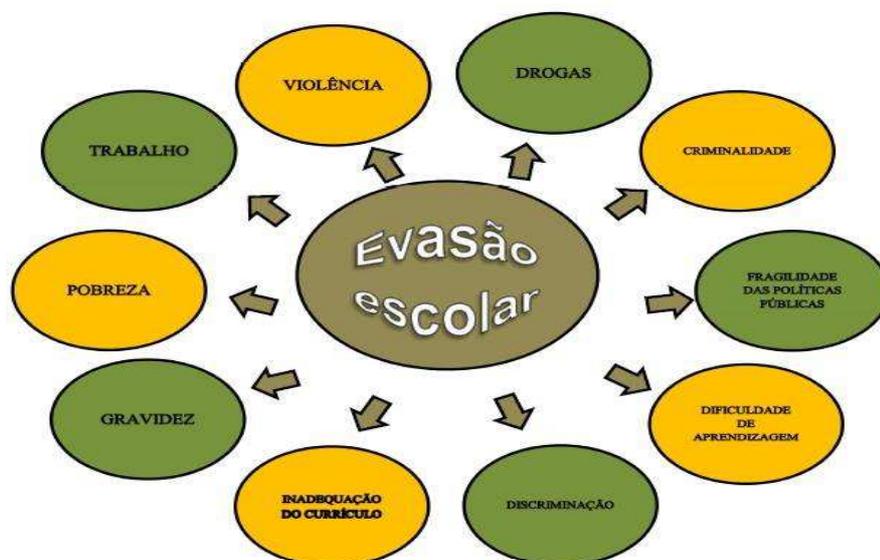
Pensando na EJA, ofertada majoritariamente no noturno, cabe ainda pensar a qualidade física e pedagógica das escolas em que é ofertada. Em um artigo intitulado “Escola Noturna e Jovens”, Maria Onélia da Silveira Marques analisa a qualidade desta escola e afirma que:

“Essa discussão sobre a democratização e a qualidade da educação brasileira, necessariamente, nos leva para uma compreensão do papel da escola noturna, tanto no âmbito da oferta de vagas, quanto da qualidade dos seus cursos, pois é nessa escola de terceiro ou quarto turno que se encontra a maioria dos jovens estudantes que tentam conciliar a necessidade de sobrevivência e os estudos”. (MARQUES, 1995, p.63)

Uma discussão bastante pertinente principalmente se levarmos em conta que a democratização dos espaços, passa necessariamente por seu pleno acesso. Sabemos que em muitos casos, como por exemplo, na cidade em que ocorreu a nossa investigação, os estudantes da EJA não tem acesso à biblioteca, laboratórios, quadra de esportes e outros espaços educativos da escola, que ficam fechados, impossibilitando seu uso o que compromete em muito, a qualidade da educação e a capacidade de aprendizagem, contribuindo para que estes estudantes sejam novamente excluídos. Ações como estas, comprometem a garantia plena do direito à educação e atuam como desmotivadores para a permanência e o sucesso dos estudantes, fomentando processos de evasão.

Foram observados também outros elementos causadores da evasão escolar na bibliografia sobre a temática e no trabalho de campo por nós realizado, sendo possível perceber uma variedade e articulação entre eles, conforme mostra as figuras abaixo:

**FIGURA 3: Elementos causadores da evasão escolar**



\*\*Elaboração da Autora

É importante ressaltar que, embora o trabalho tenha um peso forte na vida destes sujeitos, ele tem perdido sua centralidade<sup>13</sup> no que diz respeito à evasão escolar e atualmente concorre com outros motivadores, alguns do campo da subjetividade como a falta de estímulo e desinteresse pelo que é ensinado na escola; outros de ordem material, como a falta de recurso financeiro para pagar a passagem de ônibus para se chegar na escola, distancia entre a escola e a residência, entre outros.

Esta descentralização do trabalho já era anunciada nos anos 90. Marques (1995), no artigo já citado, pondera que é preciso rever o poder do trabalho nas relações sociais, este poder estaria cada vez mais enfraquecido num contexto de instabilidade econômica e de elevados índices de desemprego. A autora que também quis saber o que os jovens pensam acerca do trabalho, acredita que a dialética do trabalho precisa ser relacionada a outras dialéticas sociais para que dê conta de explicar o nosso tempo.

Em nossa investigação, constatamos que entre os 10 sujeitos da pesquisa, conforme demonstrados no quadro abaixo constatamos que apenas dois abandonaram os estudos pelo fato de já estarem trabalhando, os demais conseguiram uma ocupação depois de já estarem estudando na EJA.

#### QUADRO 1: Como os jovens sujeitos da pesquisa justificam a evasão

JOVEM	RAZÕES APONTADAS PELOS JOVENS PARA EVASÃO NO ENSINO REGULAR
Ayan	Ter sido reprovado <i>várias</i> (quatro) vezes
Aisha	Estar trabalhando
Ayo	Reprovação (duas)
Abayomi	Briga na escola.
Adowa	Não gostar da escola e dos professores
Bainã	Trabalho
Bussora	Namoro
Elon	Não gostar da escola
Faraa	Reprovação e dificuldade de aprendizagem
Nilaja	Não estar aprendendo

<sup>13</sup> A imprevisibilidade do campo do trabalho vem crescendo cada vez mais. Os jovens compõem na atualidade o maior quantitativo de desempregados, tomando como referência a população economicamente ativa.

A não aderência de muitos estudantes ao modelo de educação oferecido no ensino regular resulta em repetidas repetências que vão desembocar na EJA: por iniciativa própria, uma vez que se sentem fora de lugar ou, o que tem se mostrado muito comum, a *convite* da escola, estes jovens acabam por migrar para EJA.

Mesmo não sendo um fato novo ou mesmo desconhecido, a presença de jovens na EJA não implica uma aceitação passiva e ou sem sustos tanto por parte dos seus profissionais quanto dos estudantes mais velhos. Qual seria a razão para a não aceitação e tamanho estranhamento? Carrano acredita que:

“A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização” (CARRANO, 2007, p.1).

A análise do autor é rica na medida em que nos mostra a distancia abismal que há entre o *mundo* dos jovens e o *mundo* dos educadores, mostra ainda o preconceito que há por parte de alguns destes educadores ao julgarem os educandos “pouco produtivos” para a alfabetização. Ao problematizarmos o rejuvenescimento da EJA, faz-se necessário retirar o véu que encobre o que há por trás deste fenômeno: estigmatização e discriminação, agravados pela condição juvenil dos sujeitos e, em maior medida, por seu pertencimento racial.

Tratar estes jovens como sujeitos incapazes de aprendizagem é reafirmar o estereótipo de que jovens negros, pobres, não são aptos à educação escolar, num retorno, ainda que inconsciente, às teorias do século XIX que pautavam a supremacia da raça branca e a inferioridade da raça negra, fazendo desta uma questão contemporânea, ao se considerar que “*quanto mais branco, melhor; quanto mais claro, superior. Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social.*” (SCHWARCZ, 2010, p.81) e do racismo um “*tema da agenda da modernidade, que, apesar de tão globalizada, encontra-se marcada por ódios históricos, nomeados a partir da raça, da etnia e da origem.*” (SCHWARCZ, 2010, p.81).

A partir dessas colocações, podemos tomar o rejuvenescimento da EJA como um problema de ordem sócio-racial que reafirma a democracia racial como um mito e desvela contextos marcadamente hierarquizados e discriminatórios que tomam a cor da pele dos sujeitos como referência de hierarquização.

### **3.3. O rejuvenescimento da EJA e as questões sócio-raciais: caminhos que se encontram**

Se a presença cada vez mais significativa de jovens na EJA revela uma política de educação e um currículo escolar- tanto o explícito quanto o oculto- distante da realidade e do interesse destes jovens, o pertencimento racial -negros- dos mesmos nos mobiliza no sentido de querer entender numa perspectiva crítica, evitando associações mecânicas e análises apressadas, em que medida o fenômeno do rejuvenescimento da EJA dialoga com as questões sócio-raciais? Para responder esta questão, partimos do pressuposto de que as questões raciais são construções históricas que se dão nas diferentes dinâmicas sociais, perpassando e estruturando a própria sociedade, podendo assim ser entendidas como questões sócio-raciais. No caso do Brasil, o social e o racial se amalgamam de tal modo que, pensar um sem considerar o outro, é comprometer a análise.

O acervo teórico acerca das questões raciais em nosso país é bastante vasto vem se consolidando cada vez mais graças à iniciativa de intelectuais negros e não negros interessados na temática. Composto este acervo encontramos importantes estudos que se debruçam a pensar a educação escolar em suas diferentes etapas e modalidades, uma vez que a escola, enquanto um espaço privilegiado de encontros e trocas, de relações humanas, tem se mostrado um campo fértil para se pensar as questões sócio-raciais. Todavia, ao dimensionarmos este debate no âmbito da EJA, percebe-se uma lacuna nas pesquisas, logo, a necessidade de maiores e cuidadosas investigações, tendo em vista que de acordo com Nilma Lino Gomes:

“Discutir EJA e questão racial é inserir-se em um campo político. A compreensão dessa realidade não significa nenhum apelo romântico à diversidade étnico-racial. Significa compreender a complexidade, o dinamismo e o desafio do que representa ser negro(a) nesse País e entender a construção social da “raça” no contexto das lutas sociais e sua imbricação com as relações de poder e dominação” (GOMES, 2011, p.102).

Partilhando do pensamento de Gomes, entendemos que enquanto construção social, a raça tem sido utilizada como critério diferenciador dos sujeitos; e a diferença transformada em argumento para desigualdade. Trata-se de fato das relações de poder, porém estas ultrapassam o campo material, chegando ao que Michel Foucault denominou de poder simbólico.

Em um país visivelmente miscigenado como o nosso, a raça se esconde sob o manto da mistura racial, enquanto, a partir das diferentes matizes de cor de pele, elenca os sujeitos. A

EJA é a materialidade desta seleção; nela encontramos um enorme contingente de estudantes negros, frutos de políticas e práticas excludentes, que ocorrem fora e dentro da escola.

Desaguando na EJA, este alunado, muitas vezes jovem ainda, apresenta um elevado nível de vulnerabilidade, chegando a serem os primeiros em risco de morte. Para além dos seus estudos, estes jovens precisam lidar com a imprevisibilidade do seu tempo, com pouquíssimas oportunidades de emprego e renda, com a pobreza urbana, custo de vida, descrédito e com os riscos que a cor da sua pele oferece. Contudo, Gomes acredita que:

“Para se estabelecer os vínculos entre questão racial e EJA, não basta apenas inserirmos a discussão sobre as diferenças culturais e a resistência negra nos processos de educação de jovens e adultos dos quais participamos. É preciso saber mais sobre essas diferenças, entender como elas foram constituídas e produzidas na história e na cultura e qual é o lugar ocupado pelo recorte étnico-racial dentro desse campo tão vasto” (GOMES, 2011, p.101).

Estas diferenças são construídas cotidianamente e, quando transformadas em desigualdades, trazem o recorte racial em sua centralidade: por ele determina-se que é apto e quem não é, que é digno de acesso a bens, direitos e serviços, e que não é, qual história será contada e qual será negada. Estas mesmas diferenças contam com uma forte base ideológica que busca justificá-la e com a crença de que “não somos um povo racista” apoiada no mito da democracia racial.

O percurso de rejuvenescimento da EJA insere-se neste debate não somente pelo fato de que a maior parte de seus sujeitos serem negros, mas principalmente pelas razões que levam a isto. Tais razões carregam uma radicalidade que ultrapassa as explicações que se limitam à ordem econômica; insere-se no campo das relações de poder, como diz Gomes, mas também da subjetividade. Há um *ethos* construído acerca do negro, o qual carrega o peso na negatividade que se materializa em práticas de preconceito e discriminação e, cada vez mais, de extermínio destes sujeitos.

Inserida na sociedade, formada por homens e mulheres reais, carregados de crenças e valores, a escola muitas vezes reproduz seus modos. Não é de hoje que estudantes e negros vêm enfrentando situações de preconceito no ambiente escolar e tendo que dar conta de um currículo explícito e oculto, que privilegia e valoriza a população branca. Não sem razão, os negros a ocuparem os últimos lugares nos mapas de sala de aula, como também nos mapas sociais, formando cartografias próprias, nas quais pobreza, violência e desigualdade se articulam se articulam. Todos estes elementos produzem impactos no processo de aprendizagem do alunado

negro, provocando um quadro de defasagem e distorção idade/séria, assim como de repetência e evasão. Para Munanga,

“Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. (...) Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente (...)” (MUNANGA, 2005, P.16).

São estes sujeitos, recém saídos do ensino regular, que têm chegado às salas de EJA. Considerando as colocações aqui apresentadas, acreditamos que o percurso do rejuvenescimento da EJA, dá-se juntamente com o percurso das relações sócio-raciais em nosso país. São caminhos que se encontram.

#### 4. CAPÍTULO IV

### PERCURSOS NEGROS: O LUGAR DA RESILIÊNCIA NO ESTUDO E ENTENDIMENTO DAS TRAJETÓRIAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO (E DO) BRASIL

Dos porões dos navios negreiros no passado aos camburões policiais no presente, esta parece ser a trajetória histórica do povo negro no Brasil. Narrada desta forma, esta trajetória privilegia a divulgação e o conhecimento de uma história única, vista geralmente de cima para baixo, sob a perspectiva do opressor. Um dos perigos de uma história única é que ela cristaliza-se como verdade, impossibilitando- ou no mínimo dificultando- o acesso às outras histórias que ocorrem de modo simultâneo e paralelo. Sem considerar as brechas, a capacidade de ação e reação dos oprimidos, a história única apóia-se no fatalismo e na naturalização das construções.

Em relação ao povo negro, por séculos tem sido construída e ensinada este tipo de narrativa, que homogeniza e acorrenta seus sujeitos e sua memória na medida em que preza pela construção material e simbólica de *um negro* caricaturado, incapaz de agir e reagir frente às intempéries da vida, de ser senhor da própria história. A frequência destas contribui para sua eficácia na construção e manutenção de estereótipos, obstaculizando a construção de uma nova perspectiva acerca do povo negro.

Enquanto narrativas verbais e visuais, presentes cotidianamente em nossas vidas e de nossos antepassados, perpetuam-se e popularizam-se ao longo do tempo, passando a fazer parte do conhecimento comum de uma sociedade; tão comum, que já não causam espanto ou indagações em quase ninguém.

As imagens abaixo de pinturas realizadas pelos viajantes europeus Jean-Baptist Debret e Johann Moritz Rugendas em visita ao Brasil no século XIX, facilmente encontradas em materiais didáticos e outros materiais, são amplamente conhecidas. Ao retratarem o cotidiano vivido pelos negros escravizados em terras brasileiras, estas imagens, caso não passem por um tratamento crítico, podem servir como elemento de fixação do que estamos chamando de uma *história única*, que traz o negro desumanizado, coisificado, reduzido à sua condição escrava.

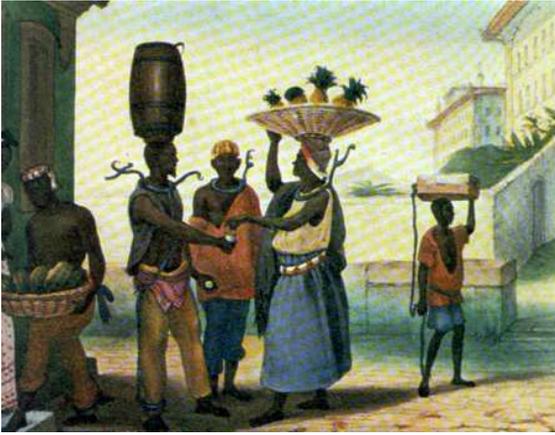


FIGURA 4: O USO DAS GARGALHEIRAS. DEBRET, S/D.



FIGURA 5: FAMÍLIA BRASILEIRA NO RIO DE JANEIRO, DEBRET, 1820-1830.

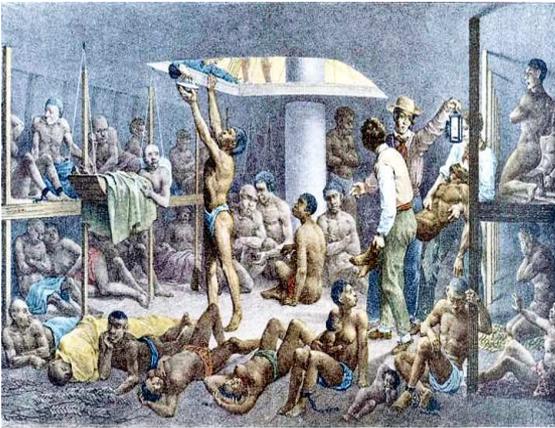


Figura 6: Porão de Navio Negroiro,

GRAVURA DE RUGENDAS, 1835.



FIGURA 7: ESCRAVO UTILIZANDO MÁSCARA DE FLANDRES. DEBRET, 1835.

Analisando cada uma das imagens, verifica-se que em comum elas trazem as imagens de corpos negros em situação de escravidão e, de modo implícito, o discurso da passividade: na figura 3 observa-se o castigo e humilhação do uso gargalheira-coleira de ferro- em via pública; na figura 4 é assustador o modo como as crianças são desumanizadas ao retratadas como cães domésticos a se alimentar do resto dos alimentos; já na figura 5 encontra-se a emblemática imagem de um navio negreiro. Amontoados no porão, homens e mulheres negros escravizados, em farrapos, sob a vigilância branca, são o retrato da derrota e entrega de um povo; por fim a figura 7 traz um negro escravizado sob utilizando a mascara de flandres.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> A máscara de flandres foi bastante utilizada pelos proprietários de escravos no Brasil. Sua função era impedir que os escravizados ingerissem alimentos, mas também pepitas de ouro, diamantes e outras pedras preciosas, além de terra. Alguns escravizados tinham o hábito de consumir terra, o que provocava o aparecimento de vermes e

Sem desmerecer o importante papel da iconografia em geral, e destas imagens especificamente, como importantíssimas fontes históricas, fundamentais para se conhecer uma época, sua sociedade, hábitos, costumes e culturas, faz-se necessário lê-las com criticidade, entendendo sua intencionalidade.

As imagens por nós selecionadas, narram fatos cotidianos da escravidão, desconsiderando, porém, as diferentes frentes de luta criadas pelos escravizados. Sob o prisma exclusivo da senzala, potencializam a perpetuação da imagem do negro como sinônimo de escravo. Em construções historiográficas como esta, não é possível conhecer a ação dos sujeitos, sua capacidade de organização, de transgressão e de resignificação da realidade vivida<sup>15</sup>. Sendo assim, podemos afirmar que os perigos da *historia única* são imensuráveis e atravessam gerações impactando negativamente as relações sociais, assim como, a formação de uma identidade negra afirmativa.

Para fazer frente a esta situação é preciso contar *outra* história. Este tem sido um dos importantes papéis do movimento negro: construir, guardar e ensinar a história do seu povo, sua própria história, sob um prisma diferenciado que não se limita a denunciar desigualdades historicamente acumuladas; mas buscando também mostrar suas lutas e conquistas. A importância e função destas narrativas não estão em negar o passado escravocrata, no qual por séculos milhares de negros africanos foram sequestrados pelos europeus e trazidos para Brasil, nem o presente marcado pelo genocídio da juventude negra; mas sim em construir outra memória e derrubar estereótipos ao mostrar à sociedade os negros como sujeitos históricos.

Os estudos que tratam sobre as diferentes frentes de luta do povo negro vêm se constituindo aos poucos um campo consolidado no Brasil e cumprindo um importante papel social. Nestes estudos, destacam-se as atuações da Frente Negra e do Teatro Experimental do Negro em diferentes frentes, mas principalmente no âmbito da educação, ao proporcionar uma educação diferenciada aos negros. Segundo Jeruse Romão,

“A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros” (ROMÃO, 2005, p.119)

---

adoecimento destes. Alguns historiadores consideram esta prática um ato de resistência, já que doentes, não poderiam trabalhar, ou se trabalhassem, teriam um rendimento inferior.

<sup>15</sup> Uma forte iniciativa para se mudar esta construção histórica da população negra foi a promulgação da Lei Federal 10.639/03 e suas diretrizes. A lei torna obrigatório o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Ao conhecermos as trajetórias históricas construídas pela população negra nas terras brasileiras, nos deparamos com um alarmante quadro de indignidade e injustiças. Os diferentes níveis e formas de violência à que os sujeitos negros foram são submetidos cotidianamente, contribuem para um estado mental de stress e tensão. Neste bojo, emerge a necessidade de se ler estas trajetórias, como trajetórias de resiliência. Tal medida nos possibilita ver além das limitações impostas por contextos marcados pela hierarquia e segregação racial, visualizando homens e mulheres com inteligências e capacidades múltiplas mobilizadas em prol da própria existência, da não extinção.

Nesta direção reflexiva, partimos das premissas de que, primeiro, a liberdade é a condição *sine qua non* dos seres humanos, sendo a escravidão uma violação desta condição, segundo, também é do humano a capacidade de mobilização pessoal pela própria preservação para reconhecer que como um elástico, muitos sujeitos negros têm conseguido suportar a pressão sem sofrer grandes alterações em suas personalidades ou estado nacional; em outras palavras: têm conseguido estar resiliêntes em contextos adversos.

A nosso ver, a resiliência, esta capacidade do sujeito de dar a volta por cima tirando proveito para si das situações difíceis que vivencia, deve ser apontada como uma das mais fortes características do povo negro e uma explicação contundente para o fato deste povo não ter sucumbido. Sabemos que tal afirmativa pede maiores investigações, mesmo porque, são raros no Brasil, os estudos que relacionam resiliência e negritude. A maior parte dos estudos sobre resiliência reconhecem nas questões econômicas (pobreza), violência e problemas de saúde uma mola propulsora de situações geradoras de stress, logo, propícios para se desenvolver e manifestar a resiliência. Entretanto, há uma enorme lacuna quanto a se pensar estas e outras questões, tomando como sujeito a população negra, o que nos parece uma contradição já que, são os negros os principais sujeitos inseridos em contextos de vulnerabilidade.

Acreditamos que dois fatores exercem maior força no que diz respeito a obstaculizar a construção de uma epistemologia acerca dos negros, sua história e a resiliência: o mito da democracia racial e a negligência historiográfica que parte da ideia da existência de um “negro geral”<sup>16</sup> e naturaliza processos de inferiorização da população.

Enquanto uma ideia generalizada e solidamente consolidada, o mito da democracia racial proclama a igualdade e harmonia entre as raças. Apoiado no nosso amplo processo de miscigenação funciona como um véu a encobrir a incomoda realidade social brasileira, na qual

---

<sup>16</sup> Kabengele Munanga (2009) ao discutir a ideia de negritude e seus impactos sobre a formação da identidade negra no Brasil em especial, faz uso da expressão “negro geral” para designar a ideia pejorativa construída

as desigualdades são sempre agravadas pelo recorte racial. A força do mito está muito mais na comodidade que traz a cada um ao ter não ter que se assumir racista, mantendo assim tranqüilas as consciências, do que numa suposta realidade vivida de tolerância entre as raças. Assim, caminha o país construindo e exportando o referido mito, através de forte jogo de marketing que apresenta a nação como um paraíso racial, um laboratório de raças<sup>17</sup>.

A manutenção desta situação ao longo do tempo contribuiu para sua naturalização. Sendo assim, faz-se necessário conhecer de modo mais acurado os diversos mecanismos e movimentos realizados que a sustentam e alimentam, em busca de uma melhor compreensão da realidade racial em nosso país.

É inegável a contribuição dos estudos de base marxista, que apontam e denunciam as desigualdades de ordem econômica, contudo, mister sabermos que:

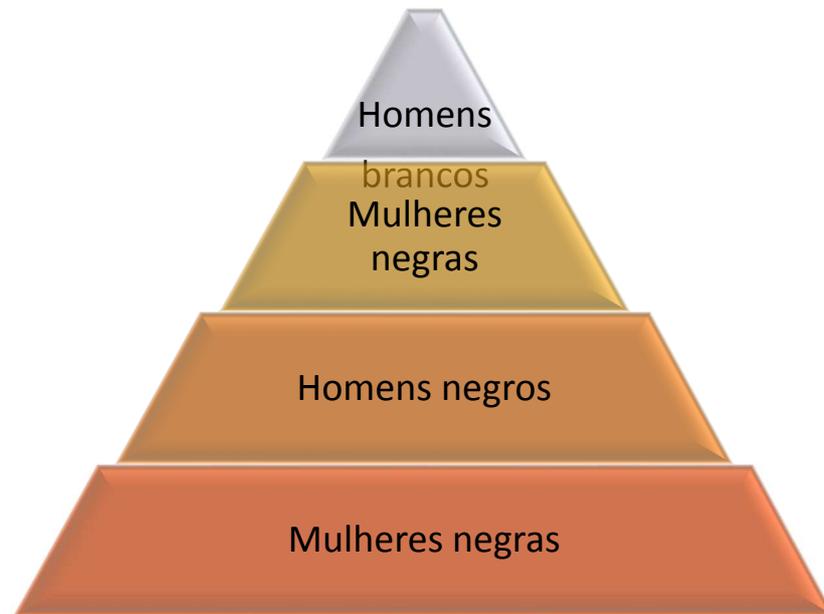
“Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena ao beco sem saída de uma explicação puramente economicista” (MUNANGA, 2009, p.19)

É preciso romper esta visão dual do processo assumindo uma visão holística, que nos possibilita ver o todo. A pirâmide a seguir, traz a representação social da colocação social de homens e mulheres, quanto à distribuição de renda e ocupação de espaços de poder, faz parte do discurso tanto do movimento negro quanto no movimento feminista há anos, é um ótimo exemplo dos limites das análises economicista.

---

<sup>17</sup> Ao final da Segunda Guerra Mundial o mundo encontrava-se chocado com os horrores cometidos em nome da soberania de uma “raça pura”. O extermínio de judeus e outros grupos étnicos mobilizaram diferentes governos e organizações no sentido de apontar caminhos para que isto não se repetisse. Com este objetivo a UNESCO organizou na década de 1950 financiou uma pesquisa em grande escala no território brasileiro, visto como exemplo mundial de harmonia entre as raças. O grupo de pesquisadores formado por Florestan Fernandes, Roger Bastide, dentre outros, demonstrou o equívoco na visão da UNESCO ao constar que a tão falada democracia racial, não passava de um mito.

**Figura 8: Representação social da colocação de homens e mulheres**



\* Elaboração da Autora

O que há por trás dessa pirâmide e a sustenta é muito mais que a desigualdade econômica resultante da má distribuição de renda. Trata-se do machismo e do racismo, dois fortes pilares da nossa sociedade que não podem ser desconsiderados.

Avançando mais em nossas análises, passamos a tratar da negligência historiográfica. Sabe-se que não há *toda história*, mas apenas partes desta, contudo, quando estas partes insistem em apresentar apenas determinado ponto de vista, dando às costas a outras visões, ignorando fatos importantes da história de um povo demonstram seu potencial de ação, podemos falar em negligência historiográfica. A europeização desta disciplina vem provocando o apagamento de *outras histórias*, negando a alguns sujeitos o direito a uma memória digna, e estabelecendo uma dicotomia entre os que estão dentro e os que estão fora da história. Para o historiador Eric Hobsbawm:

“Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas [...]. Essa situação nos afeta de dois modos. Temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular” (HOBSBAWM, 2013, pg19)

Na escolha intencional de *que história contar*, a historiografia oficial tem privilegiado narrativas e perspectivas que apresentam o povo negro e sua história reduzidos ao tronco e à

senzala, num processo contínuo de invisibilidade de suas lutas e conquistas. Isto se dá de diferentes modos, como na escolha dos fatos e documentos, no modo como serão apresentados e *lidos*. Neste processo, é negado a diferentes gerações o direito de desenvolver uma perspectiva positiva acerca deste povo e, aos afrodescendentes em especial, a possibilidade de construir uma memória positiva de seus antepassados e uma imagem afirmativa de si mesmo. Neste sentido, afirma Kabenguele Munanga:

“O resgate da memória e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2008, pg 12)

A garantia deste direito à memória pede um esforço de renovação historiográfica definida por Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2005) da seguinte maneira:

“três termos-chave – cotidiano, experiência e afro-descendência- norteiam o conjunto de trabalhos que expressam os esforços de dezenas de pesquisadores brasileiros para renovar os estudos sobre a história das populações de origem africana no Brasil. Em primeiro lugar, o cotidiano. Antes visto por uma determinada literatura como lugar da “mesmice”, do repetitivo- em uma palavra , do a-histórico- temas relativos à vida de todo dia foram recuperados pela historiografia como um lugar privilegiado para tornar visíveis, nos esforços para sobreviver da melhor maneira possível, nas condições mais adversas , os significados políticos, contra-hegemônicos , das pequenas lutas dos desclassificados urbanos e outros grupos tradicionalmente oprimidos” (CARDOSO, 2005, p.172)

É neste cotidiano que estratégias, posturas e comportamentos de resiliência vão sendo construídas pelos sujeitos, afinal, “a resiliência é um tema intimamente relacionado com a condição político-social de uma cultura” (BARBOSA, 2008). Para conhecê-la e compreendê-las é preciso nos aproximar deste cotidiano, lugar das pequenas (e grandes) lutas.

Mais que dizer que a história do povo negro é uma história de resistência é fundamental reconhecer o papel e o lugar da resiliência nesta história e na própria resistência negra. Seu papel é o de um eficiente e sofisticado mapa de leitura de processos históricos e sociais, nos orientando para um melhor entendimento destes processos, conhecendo-os numa lógica dialética, já que, é na exclusão, na tensão, que o sujeito se faz resiliente; seu lugar é o da centralidade, dada sua relevância e atualidade. Não é por outra razão que o Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que:

“Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação [...]” (MEC, p 64).

Ao colocarmos a história (de ontem e de hoje) do povo negro sob o prisma da resiliência, podemos compreender mais e melhor algumas estratégias de afirmação social. Assim como os mecanismos de discriminação e racismo se atualizam, tornando-se cada vez mais sofisticados, também as formas de não se sucumbir a eles, utilizando-os ao próprio favor, para tornar-se mais forte e preparado para novos enfrentamentos. Estes fatores compuseram a história de muitos de nossos ancestrais, como também fazem parte da história de muitos de nossas jovens na atualidade. Afinal, se os negros no Brasil enfrentaram e ainda enfrentam desafios cotidianamente, também cotidianamente é preciso compreender os modos elaborados por estes sujeitos que os têm possibilitado superar estes desafios

#### **4.1. O que é ser negro no Brasil? Uma pergunta com muitas respostas**

A construção de uma identidade é antes de tudo um processo histórico uma vez que se dá ao longo tempo. É no tempo e com o tempo que nos tornamos algo, alguém. Enquanto uma construção cultural, a identidade do sujeito relaciona-se com o meio em que este vive, assim como o modo como foi criado, seus valores e crenças.

Aprendemos com os pensadores da modernidade e, em especial, com os defensores do multiculturalismo, que, para além do que foi dito, a identidade passa pelo reconhecimento da diferença: aquilo que sou, diz também acerca daquilo que não sou. Porém, a maior contribuição destes estudiosos, foi mostrar-nos que em um mesmo abriga múltiplas identidades, nem sempre harmônicas. Como cartas na manga, as identidades vão sendo apresentadas de acordo com a necessidade, o momento ou mesmo o desejo do sujeito. Para Stuart Hall, importante pesquisador das questões identitárias,

(...) A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do

fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem uma ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo de diferenciação. Estamos constantemente em negociação (...). (HALL, 2003, p.346)

Mas seria isto também válido para a identidade negra? Aprofundando o que já foi apresentado nos capítulos anteriores, passamos neste tópico a refletir acerca dos limites e potencialidades para formação de identidade negra positiva no Brasil frente aos padrões de branquitude<sup>18</sup> e branqueamento.

Enquanto aprendizado- aprendemos a ser- as identidades dependem de uma educação para tornarem-se concretas e aceitas. No que tange à identidade negra, verifica-se a fragilidade deste processo educativo na medida em que a imagem do negro, negativada ao longo dos séculos em nosso país, e em outras partes do mundo, ensina muito mais sobre “o que não ser” do que sobre “que ser”.

A negligência em divulgar e tornar conhecidas informações positivas acerca do *ser* negro contribui fortemente para alimentar o desejo de não sê-lo. Além disto, quando o padrão de beleza, os heróis ao longo da história, as histórias de sucesso, de inteligência, os *bons* exemplos são comumente ligados à população branca, como ocorre no Brasil, ensinar e aprender a ser negro é desafio, uma luta contra uma ordem hegemônica estabelecida.

De modo geral, os negros brasileiros nascem em contexto de branquitude e de desvalorização e negação da negritude, cabendo-lhe, ao longo da vida, encontrar meios que os possibilite inverter esta lógica, afirmando sua identidade. Os Movimentos Negros tem sido um dos mais importantes espaços de luta pela valorização e afirmação da identidade negra, todavia, quem se vê como negro no Brasil? Quem se localiza na condição de fazer parte do Movimento Negro?

Kabenguele Munanga ao discutir a mestiçagem no Brasil (2008), argumenta que um dos maiores desafios dos movimentos sociais é a mobilização, este desafio é ainda maior para o Movimento Negro, uma vez que, em virtude da miscigenação e do ideal de branqueamento, poucos são os que se assumem negros em nosso país. Segundo o autor:

“A grande explicação para essa dificuldade que os movimentos negros encontram e terão de encontrar, talvez por muito tempo, não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está, sim, nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira.

---

<sup>18</sup> Segundo Ruth Frankenberg, importante pesquisadora da temática branquitude pode ser definida como “como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKANKENBERG, 1999, p. 70)

Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos”. (MUNANGA, 2008, p. 13)

A mestiçagem que cria mulatos e morenos obstaculiza a identificação daqueles nascidos de misturas inter-racial de se verem e se posicionarem como negros, acreditando pertencerem a outro grupo e por vezes, assustados ao serem vistos e tratados como negros<sup>19</sup>. Sob o artifício da cor da pele, o brasileiro busca a brecha para clarear-se e, ainda que de modo inconsciente, tentar escapar do peso de ser negro no Brasil. Contudo, Stuart Hall nos chama a atenção para o fato de que:

“Não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada, da qual possamos estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões. Entretanto, existe sim uma política pela qual vale a pena lutar. Mas a invocação de uma experiência negra garantida por dela não produzirá essa política. De fato não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenciações que hoje procuram destruir a unidade política negra, dadas as complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra. Estes são pensamentos que me impulsionaram a falar, em um momento de espontaneidade, do fim da inocência do sujeito negro ou o fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial”. (HALL, 2003, p. 348)

Sem essa garantia, o Movimento Negro busca desenvolver caminhos de fortalecimento da identidade negra em meio a tantas outras identidades, o que prescinde o desenvolvimento de uma “consciência negra” nos sujeitos que lhes possibilite a auto-identificação **negra**. Um caminho não muito fácil de construir, uma vez que, sem desconsiderar os aspectos psicológicos e sociais de construção da identidade, é preciso lembrar que “a identidade do sujeito depende em grande medida, da identidade que ele cria com seu corpo” (COSTA, 1983, p.6), no caso do negro, a maioria dos apelos é para a alteração e/ou negação deste corpo visto como inadequado uma vez que não se encaixa nas categorias de beleza estabelecidas. Aqueles que alteram sua imagem, não por liberdade de escolha, consciente se sua decisão, mas objetivando os padrões brancos, fortalecem a hegemonia branca e contribuem para sua perpetuação.

Mais de que julgar- não é este o papel do pesquisador- cabe-nos entender as razões que levam muitos sujeitos a não se reconhecerem como negro. Neusa Santos Souza nos traz uma explicação mais radical que a da miscigenação defendida por Munanga. Para a autora, existe uma violência racial, cotidiana, que torna extremamente dolorosa a experiência de ser negro, uma vez que:

---

<sup>19</sup> A atriz Sônia Braga é um dos muitos exemplos de pessoas que se espantaram ao serem chamadas de negras. A atriz em entrevista a um programa de TV declarou que somente ao viver e trabalhar nos Estados Unidos é que foi entender que era negra, pois assim era vista e tratada pelos estadunidenses.

“Ser negro é ser violentado de uma forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. Nisto reside, a nosso ver, a espinha dorsal da violência racial.” (SANTOS, 1983, p.22)

Frente a esta violência racial a autora acredita que muitos negros entregam-se ao processo de assimilação, negando sua negritude, ao assimilar e assumir valores brancos. Santos, ao fazer um apanhado da história do negro em sua obra emblemática “Tornar-se Negro” (1983), sugere que, desde o período colonial, a ascensão social do negro dá-se na medida em que este consegue negar sua identidade, tornando-se um assimilado. A riqueza da obra é inegável, na medida em que denuncia uma violência específica em relação a população negra e, mais, desloca a identidade negra do lugar do natural, para o lugar histórico, ao afirmar que ser negro é um vir a ser. Santos, além de uma importante pesquisadora acadêmica é também uma referência enquanto militante do Movimento Negro, de modo que todos nós, interessados na temática, devemos certamente considerar seus ensinamentos que abrem um novo panorama para investigação.

Com outra perspectiva, os estudos multiculturalista também contribuem bastante neste debate provocando-nos no sentido de pensar que nem tudo é assimilação, há que se considerar outros fatores não somente posicionamento do negro no que tange a sua identidade, mas principalmente, as múltiplas e variadas formas de ser e saber-se negro. Stuart Hall defende que “(...) é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção (...)” (HALL, 2003, p.346).

Os diversos modos de ser e vivenciar a negritude aponta para a existência de uma diversidade dentro da categoria negro que tem sido coberta por um gesso que tenta limitar a questão acerca do que é ser negro a uma resposta única. Romper com este gesso passa necessariamente pelo reconhecimento da historicidade inerente à construção da identidade negra, que faz com “ser negro” seja uma experiência que se dá no coletivo, como toda experiência, mas que é vivenciada de modo particular, sendo única para cada sujeito. Sendo assim, inquietante questão sobre “o que é ser negro no Brasil?” ganha múltiplas respostas, todas elas válidas.

#### **4.2. Os números da questão racial no Brasil: estatísticas da desigualdade**

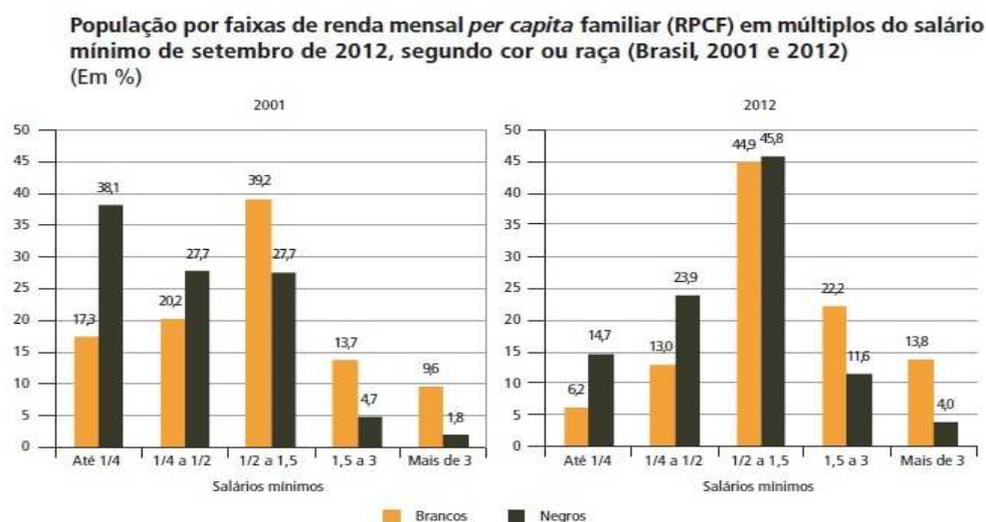
Os diversos modos de se ser negro no Brasil não tem impedido que, uma vez vistos como negros, os sujeitos passem a ser tratados como tal, o que significa na prática, serem

discriminados e inferiorizados. Não sem razão, as políticas públicas brasileiras de ações afirmativas de base racial no Brasil são pensadas para pretos e pardos, num entendimento de que os dois grupos têm o mesmo destino social, a despeito do modo como cada sujeito se vê e vive seu pertencimento racial negro.

A desigualdade racial no Brasil vem sendo traduzida em números que nos ajudam e melhor compreendê-la. A partir de dados como os que foram elaborados pelo LAESER, podemos perceber a dimensão do fosso social que separam brancos e negros em nosso país. Elegemos alguns destes dados para exemplificar nossa afirmativa. Segundo o IBGE, os dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-PNAD mostram um crescimento significativo da proporção de pessoas que se declaram pretas ou pardas na última década, mostrando o reavivamento da identidade racial negra. Pela primeira vez na história do censo, em 2010 o número de pessoas que se declaram negras superou o número daquelas que se declararam brancas.

Todavia, o aumento quantitativo não foi acompanhado pelo aumento qualitativo na vida destes sujeitos. No que diz respeito à distribuição de renda, por exemplo, o gráfico abaixo mostra que, apesar da melhoria salarial, a população negra ainda é majoritária entre aqueles com menores salários.

**Gráfico 11:**  
Situação Social da População Negra Segundo as  
Condições de Vida e Trabalho no Brasil

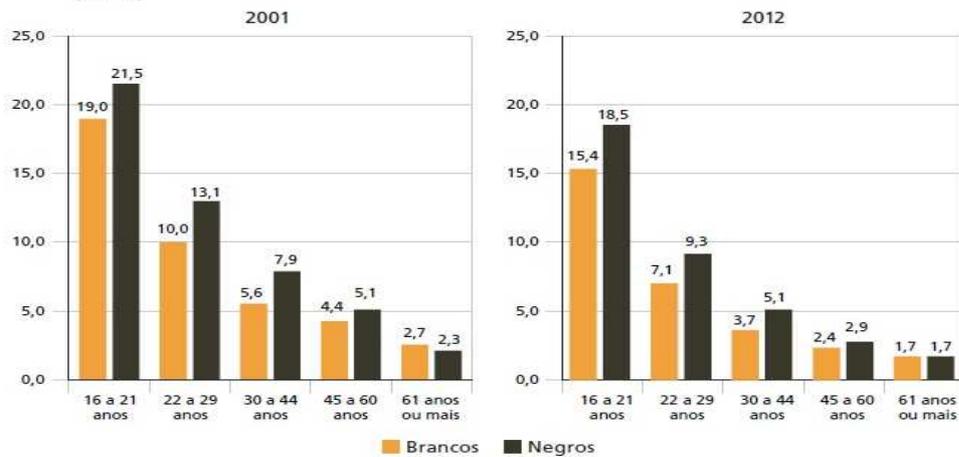


Fonte: Situação Social da População Negra por Estado, IPEA, 2014

As taxas de ocupação, também são preocupantes. O número de negros desocupados supera a de brancos em quase todos os intervalos de idade analisados, o que mostra que este grupo tem maior dificuldade não apenas em estar conseguindo um trabalho como em manter-se empregado.

**Gráfico 12:**

**Desocupados sobre a PEA com 16 anos de idade ou mais segundo cor ou raça (Brasil, 2001 e 2012)**  
(Em %)



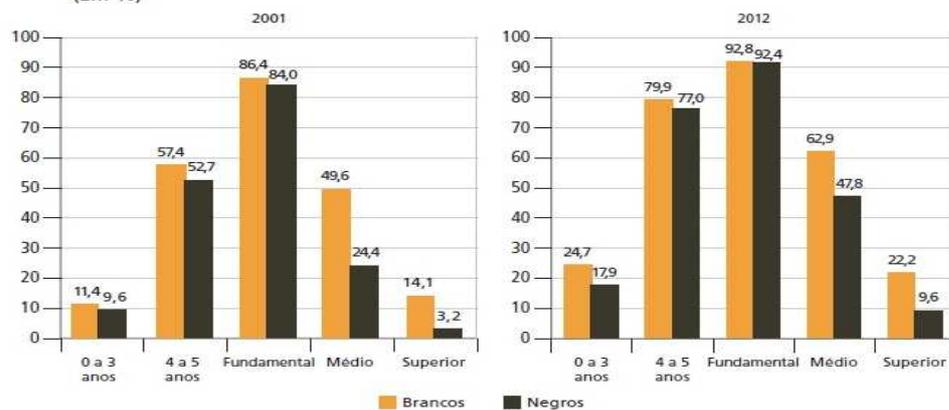
Fonte: PNAD – Microdados.

Fonte: Situação Social da População Negra por Estado, IPEA, 2014

Outro dado que nos chama a atenção é o que mede os anos de escolaridade. Verifica-se que o número de negros a frequentar o espaço escolar em diferentes tem aumentado, contudo, ainda é minoria tanto no ensino médio quanto na educação superior.

**Gráfico 13:**

**Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça (Brasil, 2001 e 2012)**  
(Em %)



Fonte: PNAD – Microdados.

Fonte: Situação Social da População Negra por Estado, IPEA, 2014

As estatísticas das desigualdades engrossam outros argumentos que acerca da falácia da democracia racial e da ideia de que as oportunidades são iguais para todos. A partir dos gráficos podemos ver o abismo social existente entre brancos e negros. Poderíamos acrescentar à lista dados acerca do número de negros em espaços de decisão ou na política. O que estes números apontam são a materialidade e o resultado de práticas racistas que obstaculizam o

acesso da população negra a espaços e direitos e impedem uma distribuição justa de bens e serviços, assim como de renda.

Estamos lidando com séculos de um imaginário coletivo cristalizado que diz que cabe ao negro a subordinação ao branco e os últimos e piores lugares. Mas isto não diz tudo desta realidade: estamos também lidando com a luta pela manutenção de espaços e *status quo* dos quais a população branca não quer abrir mão. Neste sentido, a alteração positiva deste quadro pede medidas radicais de construção de políticas públicas focais que impulsionem o acesso da população negra a espaços que lhes são negados e a garantia de seus direitos; tanto quanto a formação de novas mentalidades acerca da população negra.

A apresentação destes dados reforça nosso argumento de que os negros constroem suas trajetórias em contextos de adversidade. Aqueles que conseguem uma trajetória de sucesso são os que contrariam as estatísticas, num esforço contínuo de nadar contra a maré. Estes sujeitos existem e, embora não tornem a desigualdade racial uma inverdade, nos mostram que outras estatísticas são possíveis na medida em que rompem com a hereditariedade da discriminação racial.

O número de negras e negros bem sucedidos ainda são poucos e pouco conhecidos, contudo possuem uma grande potencialidade de impulsionar positivamente outras trajetórias, servindo de exemplo e motivação ao traçarem outros destinos sociais, diferente daqueles esperados.

#### **4.3. Juventude(s) em espaços de disputa: o mundo do trabalho em questão**

Embora seja um *locus* privilegiado da exclusão, a instituição escolar não tem a exclusividade deste quesito. A vivência em sociedade é marcada de tensão e disputa por territórios, sendo o do trabalho um destes territórios em disputa.

É sabido que em uma sociedade capitalista o trabalho está dado: todos nós lidamos com ele de modo direto ou indireto; seja no seu sentido ontológico ou no seu sentido mercantil. Estamos todos inseridos no mundo do trabalho, de tal modo que uma das finalidades da educação escolar, prevista na LDB é no seu artigo 2º, é a preparação do educando para este mundo.

Segundo dados do IBGE de 2013,

“A taxa de desocupação (proporção de pessoas desocupadas em relação à população economicamente ativa ) se elevou de 6,1% para 6,5% em 2013 (...). De 2012 para 2013, a taxa de desocupação foi de 21,0% para 22,8% entre as

peças de 15 a 17 anos de idade; de 13,2% para 13,6% na faixa de 18 a 24 anos (...). O contingente de desocupados ( pessoas sem trabalho que estão tentando se inserir no mercado) era de 6,6 milhões em 2013. Em relação a 2012, houve crescimento de 6,3%, ou mais 393,5 mil pessoas nessa condição.” ( In: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acessado em janeiro de 2015)

Como prepará-los frente às mudanças aceleradas que este mundo vem sofrendo? É uma das perguntas que as escolas vêm se fazendo já há algum tempo. Mas a questão central colocada é: como preparar, instrumentalizar os educandos já marcados pela exclusão, para este território que é o mundo do trabalho, que não é pensado para todos? Partindo desta reflexão, poderíamos ainda indagar: de que modo inserir estes sujeitos de forma positiva no mundo do trabalho, considerando que este se encontra cada vez mais exigente, competitivo e restritivo?

Há que se considerar que, enquanto território em disputa, o mundo do trabalho e, em maior medida, o mercado de trabalho, vêm apresentando mecanismos elaborados de seleção e exclusão que recaem em maior medida sobre os negros. São eles a formar o maior contingente de desempregados e/ou de subempregados, e os que recebem os piores salários. O relatório “A Situação Social da População Negra por Estado” (IPEA, 2014), nos mostra que em 2001, 38,1% das pessoas que ganhavam até 1/4 de salários mínimos eram negras, contra 17,3 % de brancos. Em 2012, verifica-se que 14,3% deste universo é constituído por negros.

Quanto à distribuição de renda no mesmo período, constatou-se que dos ganham mais de 3 salários mínimos, apenas 4% são negros, contra 13,8% de brancos. Já quanto à escolarização, considerando os sujeitos de 15 anos ou mais, o estudo mostra que em 2001 apenas 3,2% dos estudantes de curso superior eram negros, contra 14,1% brancos; já em 2012 o número de negros sobe para 9,6% e o de brancos para 22,2%. Estes dados revelam que a promoção da igualdade racial e da equidade entre brancos e negros, ainda está longe de ser uma realidade vivenciada entre os brasileiros.

No que tange aos jovens, conforme já tratamos, a incerteza em relação à possibilidade de empregabilidade é uma constante em suas vidas, sendo um problema de ordem mundial. À inexperiência, falta de qualificação, baixa escolaridade soma-se uma crise estrutural do trabalho; uma crise de saturação que obstaculiza a entrada e permanência destes jovens no mundo do trabalho e que não se resolve com cursos e diplomas. A ideia de que estudando se consegue um bom emprego já caiu por terra há um bom tempo, e os jovens estudantes sabem disto. Porém, também sabem que sem estudo, as chances são ainda menores. Reconhecendo ser este um desafio de âmbito social e uma realidade a ser transformada, o governo brasileiro juntamente com a Organização Internacional do Trabalho –OIT- elaborou em 2012 a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude na qual reconhece que:

O desemprego juvenil tem características específicas e, mesmo em situações de crescimento econômico, permanece mais alto em relação ao desemprego dos adultos. Isto significa que, embora seja condição necessária, o crescimento econômico não resolve inteiramente o problema do desemprego entre os jovens, particularmente aqueles de mais baixa renda, de baixa escolaridade, as mulheres, os negros e os moradores de áreas urbanas metropolitanas, para os quais as taxas de desemprego são mais elevadas. A informalidade também se apresenta mais elevada entre os jovens quando comparados aos adultos. No interior do segmento juvenil, atinge de maneira mais intensa aos jovens de baixa renda e baixa escolaridade, as mulheres e principalmente os jovens negros de ambos os sexos. (Agenda Nacional de Trabalho Descente para a Juventude-2012. In: [www.oitbrasil.org.br](http://www.oitbrasil.org.br), acessado em fevereiro de 2015)

Os educandos jovens da EJA de forma mais direta, são forçados a conviverem com um dilema: enquanto pobres, vivenciam uma realidade na qual o trabalho além de ser um dos elementos formadores de sua identidade, é uma necessidade, às vezes, uma questão de sobrevivência. Porém, são estes mesmos jovens há entrarem na acirrada disputa pelo trabalho, com maiores desvantagens, como nos mostra Dubbet:

(...) a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para trajetórias menos qualificadas, o que, por sua, aumenta suas “chances” de desemprego e de precariedade. No outro extremo, os diplomas nos níveis mais elevados oferecem uma proteção relativa diante do desemprego (...). (DUBET, 2003, p. 119)

Romper com este ciclo vicioso não é tarefa fácil. As políticas públicas para juventude vêm buscando uma articulação com as políticas de emprego e renda e, paralelamente, cresce a oferta de educação profissional articulada à educação básica e de cursos profissionalizantes objetivando qualificar melhor os jovens dentro da demanda do mercado de modo a reduzir os índices de desemprego para este segmento. Contudo, embora estas medidas sejam de suma importância, seu impacto é reduzido frente a um quadro de oportunidades que não comporta a todos.

O debate acerca da natureza excludente do sistema capitalismo é bastante pertinente, e não pode ser esquecido de modo algum, ao se pensar o jovem e o mundo do trabalho, mas é insuficiente para se compreender quem são e por que determinados grupos sociais são mais excluídos que outros. Neste sentido, acreditamos que não basta saber que são os jovens a população mais atingida pelo desemprego, é necessário sabermos *quais* jovens? Assim como a escola, o mundo do trabalho também não é inocente. Ele seleciona e exclui utilizando critérios que vão muito além da qualificação instrumental. A discrepância entre brancos e negros quanto ao acesso permanência no emprego, a divisão de cargos, na qual cabem aos brancos os melhores postos e a disparidade de distribuição de renda comprovam nossa afirmativa. Neste contexto de

desigualdade, via de regra tem sido o jovem negro o principal sujeito das situações do desemprego ou da empregabilidade informal e precarizada. Contudo,

Para além dos índices de desemprego, é preciso considerar questões relativas às condições de trabalho e salário dos jovens. Em relação à posição na ocupação, os/as jovens estão mais presentes em ocupações que indicam maior precariedade: trabalho sem carteira assinada, trabalho não remunerado e trabalho doméstico sem carteira assinada. Neste último caso, particular atenção deve ser dada à elevada proporção de mulheres jovens, particularmente negras, e às situações de trabalho infantil. Apesar da maior escolaridade alcançada pelas jovens, em todas as faixas de idade no interior da juventude, elas têm menos acesso ao trabalho com carteira assinada em relação aos rapazes. Quanto ao quesito cor/raça, enquanto entre os rapazes brancos a situação de precariedade diminui conforme avança sua idade, entre os/as jovens negros/as o tempo de espera por um trabalho decente é maior. (Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, 2012. In: [www.oitbrasil.org.br](http://www.oitbrasil.org.br), acessado em fevereiro de 2015)

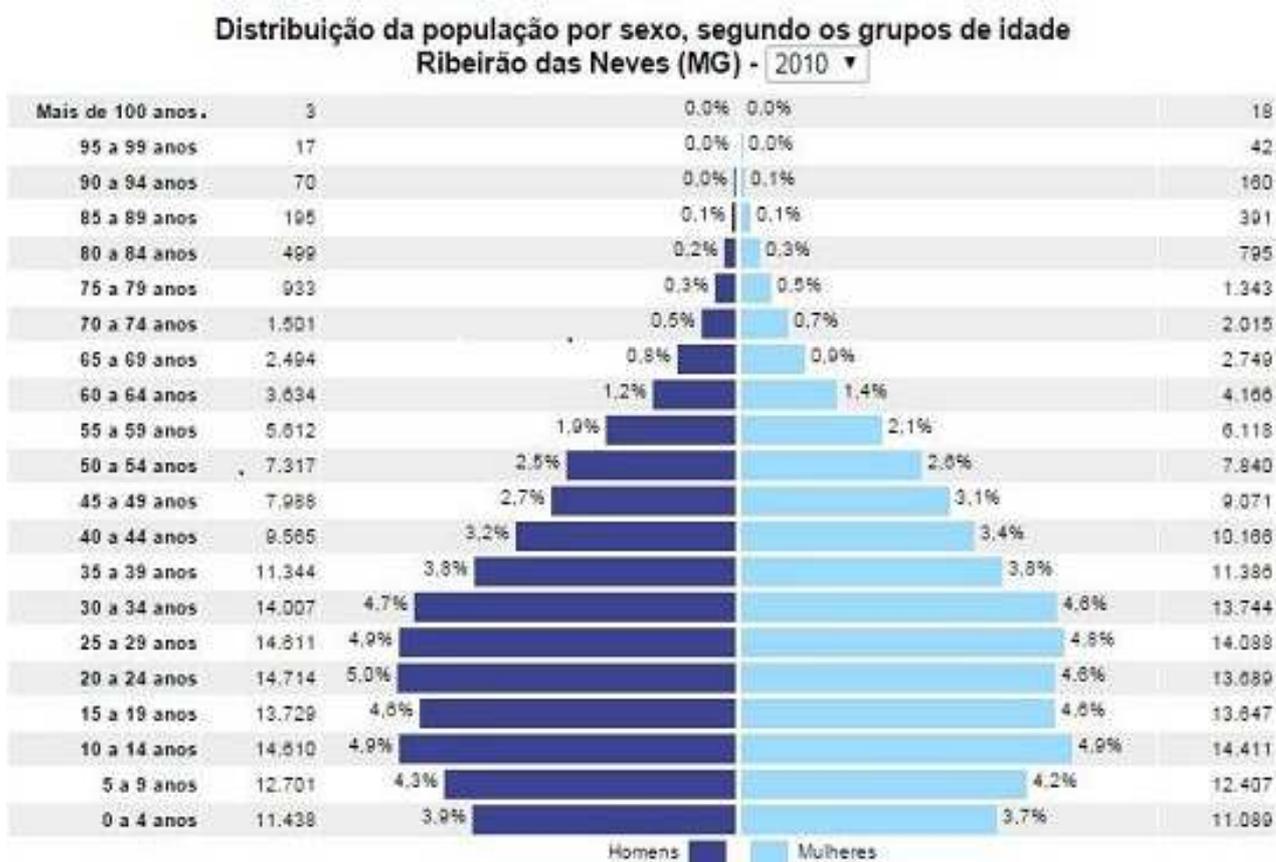
O quadro social de retração geral do índice de emprego, ao afetar diretamente e em maiores proporções os jovens negros, denuncia práticas cotidianas e dissimuladas de racismo, embutidas em discursos como o da “boa aparência”, “bom currículo”, “morar próximo ao local de trabalho”, dentre tantos outros. Sabemos que estes jovens habitam em sua maioria nas periferias de grandes cidades, necessitando de um ou mais transportes coletivos (ônibus) para chegar ao trabalho, o que aumenta o custo da sua contratação, porém, muito mais que um dificultador econômico, o que está por trás e sustenta estes discursos, são preconceitos de diferentes ordens, como geográfico e geracional; todos agravados pelo racismo.

#### **4.3.1. Empregabilidade Juvenil em Ribeirão das Neves: demandas e desafios**

Os jovens de Ribeirão das Neves vivem na pele o desafio da empregabilidade. Localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, a cidade e seus moradores são estigmatizados pelos presídios existentes no território. Além do preconceito geográfico, estes jovens enfrentam cotidianamente o desafio de viver em uma cidade com precárias infra-estruturas, sem políticas próprias voltadas para a juventude, com pouquíssimos espaços de lazer e cultura. Contudo, a empregabilidade é um dos maiores desafios da população nevensense como um todo, e dos jovens em maior medida.

A imagem abaixo traz a pirâmide social da cidade. Através dela podemos constatar que Ribeirão das Neves é uma cidade de população majoritariamente jovem e adulta, fazendo com que a população economicamente ativa -PEA- seja numericamente bastante significativa.

**Figura 9: Pirâmide Social de Ribeirão das Neves**



\*Fonte: IBGE 2010

Todavia, o que poderia ser um fator positivo no sentido de desenvolvimento econômico para a cidade, em Ribeirão das Neves torna-se um desafio governamental na medida em que a cidade apresenta uma baixa capacidade de absorção desta mão de obra. De acordo com os dados do IBGE (2010), em 2010, das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais do município, 1,24% trabalhavam no setor agropecuário, 0,13% na indústria extrativa, 9,52% na indústria de transformação, 14,23% no setor de construção, 0,82% nos setores de utilidade pública, 17,26% no comércio e 49,07% no setor de serviços. A Renda per capita de Ribeirão das Neves, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2010 era de R\$483,34 enquanto no estado de Minas Gerais, segundo a Fundação João Pinheiro a renda per capita era R\$ 773,41 no mesmo período.

Segundo o Diagnóstico Sócio-Territorial (2013) realizado pela Secretaria Municipal de Assistência Social, o setor econômico da cidade conta com poucas alternativas, baseando-se principalmente na atividade de pequenas cerâmicas espalhadas pela periferia da cidade que

gerariam mais problemas ambientais que ganhos com arrecadação ou geração de empregos. Além disso, a cidade conta com a atividade hortifrutigranjeira que funciona como importante fonte de renda das famílias. O setor primário de Ribeirão das Neves conta também com a extração de pedras britadas e ornamentais, basicamente, gnaisse.

A ausência de um mercado de trabalho consolidado e diversificado, assim como a falta de políticas públicas municipais de emprego e renda tem levado o nevense a um processo migratório diário forçado em busca de oportunidades de emprego nas cidades fronteiriças. Tradicionalmente esta mão de obra tem sido absorvida principalmente pela capital do estado, Belo Horizonte, seguido de Contagem- cidade marcadamente industrial- e Betim. Este fato, acarreta problemas de diferentes ordens, uma delas diz respeito a economia: boa parte do recurso é gasto fora da cidade, trazendo sérios impactos para a economia local.

Este cenário agudiza-se ainda mais quando analisado tendo como perspectiva a absorção da mão de obra jovem. Frente à falta de vagas, muitos destes jovens seguem os mesmos passos dos adultos, buscando nas cidades vizinhas uma ocupação, o que não é uma tarefa fácil. No primeiro semestre de 2015, período de finalização da pesquisa, a tarifa dos ônibus que fazem o trajeto dos bairros de Ribeirão das Neves até Belo Horizonte, custa em média 4,90 reais. Duas vias ligam as cidades: a BR 040 e a Avenida Padre Pedro Pinto, ambas de trânsito intenso, sendo a segunda com maior número de veículos. O tempo médio de viagem para quem vai pela BR 040 é de aproximadamente 40 minutos; já quem vai pela Avenida Padre Pedro Pinto, pode chegar a quase 2 horas em horário de pico.

Aos altos preços das passagens, soma-se o preconceito geográfico, que leva muitos jovens (e adultos) a informarem e “comprovarem” endereços falsos para conseguir trabalho, mesmo que isto acarrete ter que custear parte da passagem. A superação deste quadro requer a inserção positiva destes jovens no mercado de trabalho, o que é, sem dúvida, um desafio de grande monta, que perpassa não só o fortalecimento e ampliação deste mercado no município, mas também pela construção de políticas públicas sociais voltadas para estes sujeitos e pelo entendimento do trabalho enquanto um direito social.

Gaudêncio Frigotto nos lembra que:

“O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma

violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos”. (FRIGOTTO, 2001, p. 74)

As ameaças do desemprego estrutural colocam em risco o direito destes jovens de fazer-se socialmente e culturalmente através do trabalho. Como nos ensina Paulo Freire, enquanto humanos somos um vir a ser, que se faz na convivência diária com o outro, sendo o espaço do trabalho um destes importantes espaços de formação humana. Neste caminho reflexivo, percebemos que o sucateamento e fragilização das relações trabalhistas, assim como os mecanismos utilizados pelo mercado para a exclusão de determinados grupos sociais, acarretam conseqüências que ultrapassam as fronteiras econômicas; implicam no processo de formação dos sujeitos e de suas identidades.

Neste bojo, verifica-se que todo este histórico de desafios e demandas de empregabilidade irá impactar a trajetória de escolarização destes jovens da EJA de Ribeirão Neves para os quais a ideia de “trabalho decente”<sup>20</sup> entendido como “uma condição fundamental para a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável” (Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, 2012) nos parece bastante distante.

Ao chegarem à escola à noite para estudar, muitos destes jovens já passaram por um dia de tensão, stress e adversidade que pode não se encerrar ao adentrarem o espaço escolar. Neste contexto, estes jovens negros trabalhadores precisam, cotidianamente, mobilizar recursos materiais, físicos e psicológicos para continuarem suas trajetórias de escolarização.

#### **4.4. Os riscos de ser jovem e negro no Brasil: o extermínio da juventude negra**

Os dados citados no tópico anterior, embora sejam alarmantes, não dão conta da gravidade do panorama atual vivido pelos jovens negros no Brasil: o do extermínio. O genocídio da juventude negra brasileira que tem sido denunciado há anos pelo Movimento Negro, mostra uma nação que mata seus jovens mais do que grandes guerras, mas não de modo

---

<sup>20</sup> A OIT elenca quatro pilares sobre os quais se assentaria a concepção de trabalho decente se apóia em quatro pilares estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação; b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social

aleatório, mas sim com inegável recorte racial, revelando que o nível de intolerância racial em nossa sociedade atingiu seu grau máximo, ao tentar eliminar um grupo social, matando seus continuadores.

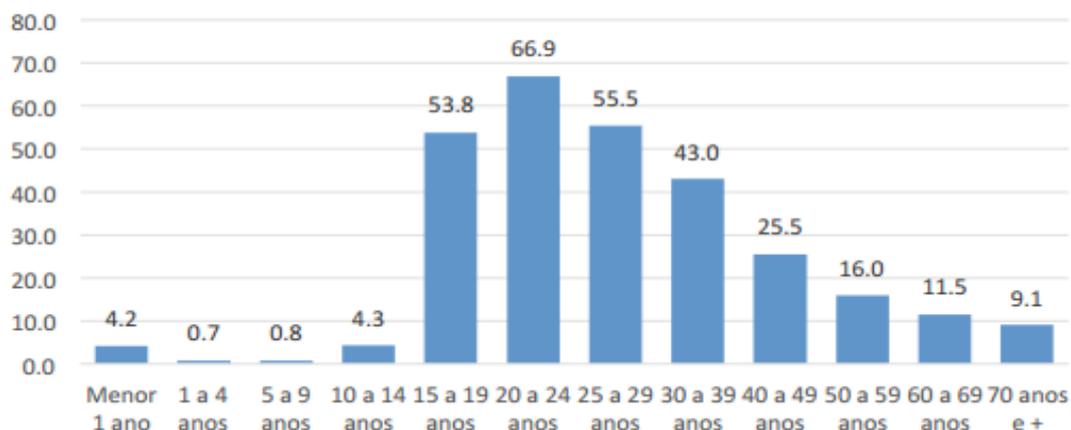
Os números apontam que, em 2012 mais 30 mil jovens foram assassinados no Brasil, dos quais, 77% eram negros, sendo 93,3% do sexo masculino de acordo com o Mapa da Violência no Brasil (2014). Sabe-se que, embora seja assustadora esta estatística, os números podem ser bem maiores considerando a quantidade de corpos não encontrados e de mortes não esclarecidas ou não tratadas como homicídio.

A banalização do corpo e da vida do sujeito negro adormece a consciência nacional de modo que, apesar das denúncias e de um esforço por parte do governo em desenvolver campanhas e políticas em prol da valorização e proteção da vida destes jovens, não vemos uma comoção social, ou mesmo uma grande onda de indignação que mostre que a sociedade se importa. Quem de fato se importa?

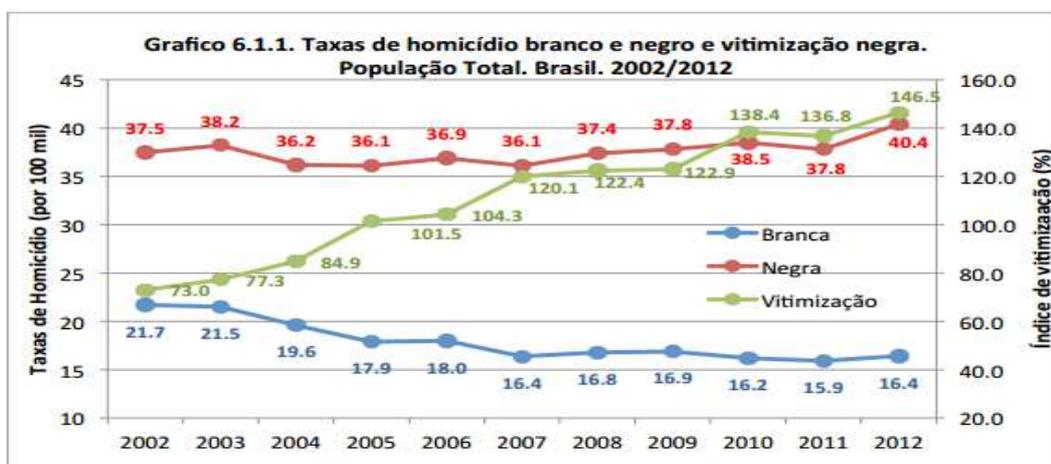
Mais que um reflexo de uma cultura de violência, o genocídio (ou extermínio) da juventude negra liga-se à capacidade de barbárie de um grupo em relação ao outro e, de modo mais profundo ao medo e ódio racial, ensinado e alimentado diariamente: O medo de que um grupo visto e tratado como minoria por séculos, alcance direitos e lugares sociais, políticos e econômicos que os retire do lugar de subordinados, de oprimidos; o medo de ter que dividir estes espaços e ter que reconhecer a humanidade do outro, do negro.

A questão não é nova. Célia Maria Marinho de Azevedo, já tomava o medo como objeto histórico para analisar o sentimento da população branca brasileira no pós- abolição em relação aos ex-escravizados, na emblemática obra “Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites–Século XIX” (1987). Ainda no passado histórico do nosso país, encontramos o permanente temor que estas elites viviam de um levante, como o ocorrido no Haiti no século XVIII, levando o país à independência e a um governo negro. Não sem razão Zumbi, o último líder do quilombo de Palmares, teve morte tão violenta: para que nenhum outro negro se atrevesse contra o sistema e a ordem vigente.

Cada jovem negro assassinado no Brasil pode ser visto como fruto deste medo e de um ódio racial que, incapaz de ver no outro um igual em humanidade, o elimina. Estamos vivenciando um tempo tenebroso de “limpeza” étnica, no qual ser jovem e negro é ser um sujeito com um alvo nas costas. Este fato fica cada vez mais evidente a cada Mapa da Violência; não há dúvidas de que são os jovens os que mais morrem por causas externas- homicídios, suicídios e acidentes- das quais os homicídios são as causas principais, como também não há nenhuma dúvida de que são os jovens negros os que mais morrem.

**Gráfico 14:****Gráfico 3.5.2. Taxas de homicídio (por 100 mil) segundo faixa etária Brasil. 2012**

Fonte: Mapa da Violência no Brasil-2014

**Gráfico 15:**

Fonte: Mapa da Violência no Brasil-2014

Para Severine Carmem Macedo, ex-secretária nacional de juventude:

(...) os homicídios de jovens representam uma questão nacional de saúde pública, além de grave violação aos direitos humanos, refletindo-se no sofrimento silencioso e insuperável de milhares de mães, pais, irmãos e comunidades. A violência impede que parte significativa dos jovens brasileiros usufrua dos avanços sociais e econômicos alcançados na última década, e revela um inesgotável potencial de talentos perdidos para o desenvolvimento do país. (MACEDO, 2014, p.10)

Todavia, ambos os gráficos evidenciam a seletividade no homicídio de jovens na qual os jovens negros são o alvo principal. Essa situação vem se perpetuando ao longo dos anos, conforme podemos ver na tabela abaixo:

**Tabela 1:**

<b>Tabela 6.1.1. Homicídios, taxas (por 100 mil) e vitimização segundo Raça/Cor. População Total. Brasil. 2002/2012.</b>										
Ano	Branca	Preta	Parda	Negra*	Ama- rela	Indí- gena	Total	Taxas		Vitimi- zação.
								Branca	Negra	
2002	19.846	4.429	25.227	29.656	111	81	49.695	21,7	37,5	73,0
2003	19.700	5.011	26.067	31.079	192	84	51.054	21,5	38,2	77,3
2004	17.883	4.459	25.815	30.274	149	76	48.382	19,6	36,2	84,9
2005	16.360	4.084	26.952	31.036	87	100	47.582	17,9	36,1	101,5
2006	16.432	4.229	28.259	32.488	97	134	49.151	18,0	36,9	104,3
2007	14.908	4.186	28.416	32.601	48	154	47.712	16,4	36,1	120,1
2008	15.263	4.118	30.496	34.614	79	162	50.117	16,8	37,4	122,4
2009	15.378	4.103	31.751	35.854	64	143	51.438	16,9	37,8	122,9
2010	14.645	4.324	33.111	37.435	66	118	52.263	16,2	38,5	138,4
2011	14.435	4.398	33.150	37.549	73	146	52.202	15,9	37,8	136,8
2012	14.928	4.603	36.424	41.127	76	207	56.337	16,4	40,4	146,5
Δ%	-24,8	3,9	44,4	38,7	-31,5	155,6	13,4	-24,4	7,8	100,7

Fonte: SIM/SVS/MS.

\*soma das categorias preta e parda

Trata-se de fato de uma questão de saúde pública, mas principalmente de uma questão sócio-racial, que negam a estes jovens o direito ao nosso bem mais primário e também mais caro: o direito à vida.

Assim como os dados mostram a mortandade de toda uma geração, também desmistifica a ideia de que são os jovens os violentos uma vez que menos de 1% dos assassinatos cometidos tem os jovens como protagonistas convidando-nos a repensar os signos que são criados em relação aos jovens e, mais ainda, aos jovens negros, vistos como “suspeitos naturais”. Qual ou quais as imagens que temos destes jovens? O que leva, por exemplo, uma pessoa ao se deparar com um jovem negro em via pública, segurar a bolsa ou mudar de lado na rua, quase que

automaticamente? Estas práticas tão comuns que muitos de nós já vivenciando, inclusive na condição de protagonistas desvelam a naturalização do racismo e de sua prática cotidiana.

Para os sujeitos jovens desta pesquisa, a questão acerca dos perigos de ser jovem negro colocada durante um dos grupos focais, é motivo de tensão comprovada não só pela fala, mas também pela mudança de postura corporal: braços cruzados, vozes mais alteradas, semblante fechado, sem sorriso. Os casos de conhecidos também jovens que tinham sido assassinados se multiplicaram e tomaram conta do encontro; porém é a resposta de um dos jovens que mais nos chama a atenção: perguntados se tinham medo de andarem sozinhos à noite, todos responderam positivamente, Ayan, porém completou dizendo: “tenho medo porque as pessoas têm medo de mim, acham que vou fazer alguma coisa com elas, sei lá... Daí pra fazerem alguma coisa comigo é dois palito. E aí é caixão fi...” (Ayan, 17 anos, 2º seguimento da EJA).

A fala de Ayan corrobora a tese de suspeição negra e coloca em evidencia a ausência de segurança para estes jovens, fazendo deles, alvos fáceis. São muitos os jovens expostos à vários tipos de violência, como também são muitos os que, como Adowa- outro participante do grupo focal- passaram pela dura experiência de uma abordagem policial:

“Eu tava indo encontrar com uns chegado em Venda Nova. Mal desci do ônibus é já senti o tapa na cabeça e vi meu boné caindo. Os guarda me chamava o tempo todo de neguim. Mostrei meus documentos mas eles jogaram no chão e ficava gritando querendo saber onde tava a droga. Apanhei na rua, com topo mundo olhando. Não tinha droga. Sou de igreja, professora”. (Adwoa, 19 anos, 2º Módulo da EJA)

Os depoimentos dos jovens, além de marcantes a ponto de causar indignação, sinalizam para a urgência de se tratar com seriedade a questão do genocídio da juventude negra tanto quanto de ser reconhecer a responsabilidade social deste fato. Só uma sociedade racista, mata a partir de critérios étnico-raciais.

#### **4.5. A cor da resiliência**

Bernard Lahir ao questionar acerca do que produz a diferença e o que produz a desigualdade, afirma que:

Quando se trata de analisar situações de desigualdade social, é importante começar por perguntar em que condições históricas uma pequena diferença social ou cultural se pode transformar numa desigualdade social ou cultural. Isto porque nem todas as diferenças são interpretáveis em termos de desigualdade social nem produzem sistematicamente um sentimento de injustiça. Basta, para tal, aludir a múltiplos casos e considerar as diferenças relativas aos objetos, às práticas e às competências sem

grande valor, ou mesmo desvalorizadas, *do ponto de vista das crenças colectivas mais commumente partilhadas.* (LAHIR, 2008, p.79)

No que diz respeito à população negra brasileira, conforme viemos argumento, as condições históricas contribuíram e continuam a contribuir para a perpetuação da desigualdade e subjugação deste povo. Identificar, conhecer e entender o cotidiano da população negra é um exercício complexo que nos coloca diante de rígidas e camufladas estruturas de discriminação e de situações constantes de tensão. Ficamos com a sensação de que parece não haver um momento de trégua, de alívio, no qual esta população pudesse descansar. Estamos falando de um grupo que foi violentamente escravizado no passado e que hoje vê os seus jovens ser assassinados em grande escala. Todavia, este mesmo cotidiano nos dá pistas fortes de que não estamos lidando com um grupo homogêneo de derrotados: houve e ainda há, aqueles que irão contrariar as estatísticas, fazendo da adversidade mola propulsora e razão de fortalecimento pessoal.

Diante de situações-limite advindas de seu pertencimento racial, homens e mulheres negras experimentam precisam (e muitos tem conseguido com sucesso) encontrar meios de não sucumbir, de se dobrar, porém sem se deixar quebrar pela situação, indo de encontro e vivenciando aquilo que Paulo Freire denominou de “inédito viável”:

O inéxito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inéxito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 207)

Romper com estas barreiras tem sido uma constante na trajetória histórica da população negra, na tentativa dessa concretização de ser- no sentido de existir- mais, rompendo e superando históricos familiares, determinismos geográficos, baixas expectativas sociais e situações opressivas, corroborando a ideia de Freire de que o futuro não é problemático, mas não inexorável (1997). A capacidade ontológica de transgressão tem mobilizado, por séculos, negras e negros inconformados com discursos fatalistas e previsões de futuros trágicos, na construção de novas realidades.

Diante deste quadro, o Movimento Negro Brasileiro vem protagonizando a lutando pelo acesso e garantia a direitos, de forma igualitária. Nessa luta, uma das frentes tem sido pela garantia da igualdade racial na sociedade brasileira. Segundo Nilma Lino Gomes,

Nos últimos anos, a questão racial tem sido pautada no debate nacional de maneira diferente. Assistimos, atualmente, a uma outra forma de articulação da comunidade negra organizada no Brasil em torno da implementação de políticas e práticas educacionais específicas para o povo negro. Refiro-me ao debate sobre as políticas de ações afirmativas, nas suas variadas modalidades.

Dessa forma, os segmentos negros organizados passaram a formular outro tipo de reivindicação para a educação e para o poder político brasileiro. Face à incapacidade de as políticas universais voltadas para educação, saúde, emprego etc, de atenderem as demandas e as necessidades da população negra, o movimento negro brasileiro, a partir da década de 90, passa a pleitear a elaboração, implementação e o desenvolvimento de políticas específicas voltadas para esse segmento. Assim, a universidade, o mercado de trabalho, a educação básica tem sido focos de atenção e da nova atuação política da comunidade negra brasileira. (pag .90)

Se por um lado as políticas de ações afirmativas são mecanismos essenciais na caminhada pela promoção da igualdade racial, contribuindo na discussão e modificação das oportunidades de ascensão para as populações desfavorecidas socialmente, por outro, não podemos esquecer que , quando se trata de processos de exclusão baseados em critérios identitários, estamos lidando com construções histórico-culturais presentes na mentalidade coletiva, logo, fruto da longa duração, que se apóiam e sobrevivem na e da naturalização da hierarquia racial. A presença física e simbólica dos sujeitos discriminados nestes espaços hegemônicos parece imprescindível para a construção de uma nova mentalidade

Nesse sentido, relacionar resiliência com sujeitos negros é uma ação viável, necessária e justificável na medida em que conhecemos e reconhecemos o fato de que estes sujeitos nascem e vivem em contextos de extrema adversidade. Ao fazê-lo, porém, mister lançarmos mão de um olhar voltado para os aspectos positivos destes sujeitos e suas trajetórias. Ao assumirmos a resiliência como uma potencialidade dos negros, sujeitos de alto risco social, estamos nos posicionando contrários ao fatalismo e reconhecendo a capacidade destes de adaptação (positiva) - o que não significa resignação - e superação.

Apesar da importância da temática, há pouquíssimos estudos que relacionam a resiliência com o pertencimento racial dos sujeitos, principalmente dos negros, havendo uma lacuna no que tange a maiores conhecimentos acerca da questão. Lucienia Libania Pinheiro

Martins lança algumas luzes sobre a questão em sua dissertação de mestrado (2013) na qual investiga a resiliência em mulheres negras que tiveram sucesso educacional. A autora que se utiliza da expressão “afroresiliência” para designar a resiliência de afrodescendentes, acredita que:

A resiliência do afrodescendente é indiscutivelmente singular a qualquer outro grupo por ser uma resiliência alicerçada na resistência, na alegria e na perseverança. Estudos sobre resiliência promovem uma desconstrução do valor atribuído ao afrodescendente no imaginário coletivo, que por séculos carrega estigmas e estereótipos que não condizem com a sua realidade. (MARTINS, 2013, p. 87)

Ao se debruçar sobre as histórias de sucessos escolares de mulheres negras, Martins não só abre novas frentes como contribui efetivamente na desconstrução de estigmas e estereótipos ligados à população negra.

Concordamos com a autora quando esta afirma haver uma singularidade na resiliência entre os afrodescendentes, ligada à ideia de resistência. Considerando que sobre este grupo recaem adversidades específicas, que os preconceitos sofridos por estes são agravados pela cor da sua pele, há que se pensar na *cor da resiliência*: negra.

O esforço desta população para se manter viva, simbólica e materialmente, para não sucumbir frente a tantos desafios, para não desanimar, para traçar outros destinos, diferentes daqueles pré-determinados, construindo diuturnamente estratégias de sobrevivência, são fortes sinais de resiliência que merecem ser investigados.

## 5. CAPÍTULO V

### OS JOVENS DA EJA DE RIBEIRÃO DAS NEVES: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E RESILIÊNCIA

Ao que parece, vem se tornando consensual no campo acadêmico a ideia de que a juventude é uma categoria plural, ou seja, múltipla e variada, tendo em vista as diversas formas de se viver as juventudes assim como de se ser jovem. Trata-se de uma categoria relativamente nova na história- na Idade Média, por exemplo, não faz sentido falar em juventude- criada pelos ocidentais que agora se esforçam em tentar entendê-la. De tão comum, a juventude parece ter se tornado uma ilustre desconhecida.

Segundo Geraldo Leão,

“A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Fala-se em condição juvenil na busca de compreender os jovens a partir de sua posição na estrutura social, mas também a partir dos elementos comuns à experiência juvenil nas sociedades contemporâneas, do modo como essa sociedade representa e desenvolve políticas e ações voltadas a eles” (LEÃO, 2011; p. 101).

Compartilhando do pensamento de Leão, empreendemos um esforço epistemológico de melhor compreender o rejuvenescimento da EJA, nos aproximamos de seus protagonistas, os jovens, tendo em vista que, como bem nos lembra Dayrell apoiado nos fundamentos da antropologia: para compreender é preciso conhecer. Já para conhecer foi preciso que ouvíssemos estes jovens, “entrássemos” em seus mundos, abríssimos mão de certezas e verdades que tínhamos como absolutas e, por fim, foi preciso estranhar o que se apresentava como fato dado.

Durante a percurso investigativo verificou-se a existência de um emaranhado de questões a impulsionar e sustentar o rejuvenescimento da EJA, merecendo de nós maior atenção no sentido de desmistificar uma ideia já bastante corriqueira e, pode-se dizer, até consolidada no senso comum, de que os “os jovens não querem nada”! “Não querem trabalhar, não querem estudar, não possuem compromisso com nada...” enfim, são sujeitos sem interesses ou desejos, ou ainda, com desejos inapropriados. Tal ideia endossa outras, como a que defende que “ hoje em dia só não estuda quem não quer”.

Estaria então a responsabilidade no sujeito unicamente? Tratar-se-ia de toda uma geração apática e perdida? Nossa pesquisa demonstra que não. A presença da(s) juventude(s) na EJA lança luzes e traz à tona processos complexos de exclusões históricas que se relacionam com o pertencimento geracional/etário, mas que não se encerra neste, de modo que, culpabilizar os jovens- embora seja o caminho mais rápido e comum para explicar o rejuvenescimento da EJA- é camuflar dados de uma realidade excludente, contribuindo para sua perpetuação.

Mônica Peregrino, ao investigar o que ele denomina de novas desigualdades escolares, aquelas produzidas após a universalização da escolarização fundamental que trouxe para dentro da escola um quantitativo significativo de *novos* sujeitos que antes era minoria neste espaço, aponta que “se a expansão da escola aos jovens pobre se inicia nos anos de 1970, a década de 1980 traz uma “novidade” em termos de população escolar “(...) (PEREGRINO, 2011, p. 86). A “novidade” eram os pobres, negros, favelados, deficientes físicos, crianças, adolescentes e jovens com dificuldades de aprendizagem que modificam o perfil da escola e ocasionam a “saída em massa das classes médias do interior da instituição” (PEREGRINO, 2011, p. 86).

O amparo legal que garante a estes sujeitos o direito de estar na escola apresenta-se sem força suficiente para evitar processos internos de exclusão, que fazem com que sejam excluídos dentro da escola, estando na escola. Esta constatação nos leva de encontro à afirmativa de François Dubet: “quanto mais se refinam os estudos, mais se evidencia a manutenção ou consolidação de microdesigualdades” (2001, p.11), ou seja, às grandes desigualdades, vistas como inadmissíveis e motivo de denunciadas, somam-se desigualdades cotidianas, que a princípio, podem parecer de menor impacto, mas que geram zonas de exclusão e apartheid em espaços que deveriam ser democráticos e obstaculizam a ascensão de determinados grupos.

A seleção às vezes sutil, mas nem por isto menos perversa, por que estes sujeitos passam em seu cotidiano escolar, marcam suas trajetórias e impactam a construção de conhecimentos cognitivos e afetivos; marcando-os acima de tudo, enquanto sujeitos. Ao refinarmos os estudos acerca do rejuvenescimento da EJA, percebemos que tal seleção se dá por processos discriminatórios construídos dentro e fora da escola que trazem a marca inegável da discriminação racial. Contudo, o elevado número de evasão na EJA, nos dá uma pista de que esta seleção ocorre também nesta modalidade.

Acerca deste assunto, a fala de Ivone, diretora da escola chama-nos bastante atenção:

“Estes meninos vem pra cá pedindo limites, eles pedem pelo amor de Deus que alguém coloque limites neles. Os pais não colocam, a escola regular tenta, mas não consegue; aí expulsa. Quando chegam à EJA, os professores acham que eles já estão prontos, já são adultos. Querem tratar eles como adultos... mas eles ainda não são. São meninos. O resultado: continuam não aprendendo e muitos desistem, ou ficam pelo pátio quase o tempo todo. Os professores também estão cansados e, depois, se os

alunos não aprenderem aqui, a vida ensina. Você sabe, já deu aula na EJA, sabe do quê que eu to falando. Tem as drogas, a violência chamando o tempo todo. O aluno tem que ter força de vontade. Eles mesmos se excluem não ficando na sala, não tentando aprender, não se esforçando. A escola é pra todo mundo que quer estudar de verdade. Já os que não querem...” (IVONE, diretora da escola em que ocorreu a pesquisa)

Percebe-se pela sua fala que alguns dos professores da escola ainda não deram conta de enxergar os estudantes concretos sujeitos, projetando-os como adultos que ainda não são e ampliando o fosso que os separa o que pode acarretar em dificuldade de diálogo e entendimento entre as partes. Percebe-se também que Ivone, embora inicie sua fala apresentando uma visão crítica, logo em seguida reafirma o senso comum ao culpabilizar os estudantes pela própria exclusão.

Segundo informações da Gerência de EJA do município pesquisado, o ano de 2014 foi marcado por uma elevação acentuada no número de evasão, principalmente entre a população mais jovem. A pessoa responsável pelo setor acredita que isto se deve ao fato de ter sido um ano atípico devido às eleições e copa do mundo no Brasil. Devido a estes eventos as escolas tiveram que adaptar seus calendários que ficam mais descontínuos, “fazendo com que muitos alunos desanimassem”. Quando perguntada se havia alguma política ou medida no município de resgates destes estudantes, a resposta foi negativa.

Sabemos que para os alunos do ensino regular há todo um fluxo de acompanhamento de frequência que, uma vez não seguido, implica em penalidades para a escola e/ou para as famílias; já na EJA, parece haver uma naturalização da evasão, de modo que esta não parece incomodar. É como se estes estudantes não fizessem parte do corpo disidente, fossem elementos estranhos ao grupo, ou pior, como se seu lugar realmente não fosse de fato na escola.

Durante as entrevistas semi-estruturadas, perguntamos a cada um dos participantes se se sentiam ou já tinham se sentido excluídos na escola e, em caso de sim, de que forma? Os depoimentos trazem elementos riquíssimos para a análise, de modo que preferimos transcrever a fala de alguns entrevistados:

“para explicar para os mais velhos, os professores tem toda paciência, já eu, só porque sou zoador, quando quero fazer uma pergunta, nem faço, por que já sei que eles (os professores) não vão responder. Como é que eu sei? Porque toda vez é assim. Agora fiz amizade com um tio (senhor de idade) lá... aí eu falo pra ele e ele faz as perguntas no meu lugar. Eu acho que isto é exclusão” (Faraa, jovem estudante da EJA)

Faraa, ao mesmo tempo em que mostra o abandono intelectual que vive no ambiente escolar, mostra também sua capacidade de contornar o problema a partir da parceria com um colega de sala, estrategicamente mais velho. O rótulo de zoador faz com que o jovem não seja

levado a sério pelos professores perca seus direitos enquanto estudante. Já Ayo, da mesma turma, considera-se excluída por sua opção religiosa:

“sou de religião (...) e por causa disto tenho que me vestir apenas de saia, não posso participar das atividades no sábado, não fumo, não bebo e só posso namorar com um membro da minha igreja. Nem os professores que já são tudo formado entende. Tem uns que ficam fazendo piada, outros criticam... mas eu não ligo. O pessoal da sala também não entende bem uma moça da minha idade (18 anos) quieta deste jeito. Vou conversar o quê? Ninguém fala nada de proveito. (Ayo, 18 anos, cursando o módulo 2 do ensino fundamental)

Ayo demonstra uma expectativa em relação aos professores, pelo fato de já serem formados, que não é correspondida. Sabemos que os cursos de licenciatura e pedagogia não trazem disciplinas específicas de modo a preparar o educador para a EJA, principalmente para esta nova EJA marcada pelo rejuvenescimento, sendo este um problema sério a ser enfrentado. As especificidades desta modalidade de ensino exigem professores com perfil e preparo adequado.

Embora todos os entrevistados tenham se declarados negros e relatado vários casos que conheciam de exclusão de pessoas devido à cor da pele, apenas Bainã associou sua vivência pessoal de exclusão ao fato de ser negra:

“é verdade que sou excluída porque custo, demoro demais pra aprender, sempre fui assim, mas seu eu fosse branquinha, aposto que o pessoal não ficava rindo e os professores tinham mais boa vontade. Já estudei com gente assim que nem eu, que também custava pra aprender, mas só que como era branca, as professoras até (grifo nosso) sentava do lado e tudo..., conversava com a mãe, falava que tava melhorando, incentivava, sabe?!” (Bainã, 16 anos, cursando o módulo 1 do ensino fundamental)

A fala de Bainã traz à tona uma memória anterior à EJA, talvez ainda dos primeiros anos escolares, quando as professoras têm por hábito ir de carteira em carteira para melhor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Bainã não teve este “privilegio”. A cor da sua pele funcionou como uma barreira afetiva e a tornou uma pessoa não merecedora da atenção docente. Agora mais velha, a jovem não esquece e parece reviver este quadro, que é bastante comum em nossas escolas. Pesquisadores como Eliane Cavaleiro e Nilma Lino Gomes tem nos mostrado como que a escola é um campo fértil de reprodução e perpetuação do racismo.

Já para Dubet,

“O problema da exclusão escolar não se limita ao núcleo de dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca um efeito de halo sobre o conjunto de experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça

difusa, de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e suas responsabilidades. De fato, o problema da exclusão não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas conhecer e os efeitos dessa exclusão sobre os atores” (DUBET, 2003, p.119)

Todos os estudantes da EJA possuem a marca da exclusão escolar, ainda que nem todos se dêem conta disto. Os efeitos desta exclusão são bastante variados, depende de como cada sujeito irá lidar com ela. Aquilo que Dubet chama de “experiência da exclusão” (2003) coloca a instituição escolar em uma situação delicada na medida em que mostra que o princípio de igualdade, um dos postulados da escola democrática, tem funcionado muito mais como uma máscara do que como uma realidade vivida. Estar neste espaço de forma positiva, exige dos excluídos muito mais que inteligência cognitiva; exige o desenvolvimento de características e habilidades que os potencialize a lidar com situações de estresse permanente.

### **5.1. Ribeirão das Neves, território negro: aspectos históricos e sócio-demográficos de uma cidade estigmatizada**

Partindo da premissa de que somos todos seres de história, o desenvolvimento da pesquisa nos exigiu conhecer melhor o território onde esta estava ocorrendo, a partir de sua historicidade assim como de outros aspectos tão importante quanto, como os aspectos sociais e demográficos para uma melhor compreensão dos depoimentos colhidos assim como dos próprios sujeitos da pesquisa.

Sob a alcunha de “cidade-presídio”, Ribeirão das Neves enfrenta sérios desafios em relação à sua constituição simbólica enquanto cidade o que implica a aquisição e apropriação por parte dos nevenses de uma identidade própria e de laços de pertencimento local que esbarra na própria história e na dificuldade de identificação de sua população com a cidade em que vive.

A leitura de documentos guardados no Arquivo Público Municipal localizado no centro da cidade assim como o acesso e consulta ao inventário de bens culturais da cidade, trouxeram relevantes informações acerca de sua história oficial. Segundo a documentação consultada, as primeiras referências sobre o município datam do início do século XVIII, período em que a cidade era chamada de Matas de Bento Pires. Em 1745, o mestre de campo Jacintho Vieira, falecido em 1760, teria construído uma capela dedicada a Nossa Senhora das Neves, o que dá

origem ao segundo nome da cidade: Fazenda das Neves. A nomenclatura atual só surgiu em 1943, através do decreto-lei estadual de nº 1058 do mesmo ano.

Ao longo de sua história, Ribeirão das Neves já pertenceu a Pedro Leopoldo, à Contagem, Betim e Pedro Leopoldo novamente. A independência administrativa só veio em 1953, de modo que podemos considerar Ribeirão das Neves uma cidade jovem. Em pouco tempo o município foi configurando-se como um espaço eminentemente urbano, enfrentando, porém desafios primários como a falta de rede de esgoto e pavimentação em todos os bairros. Com uma extensão territorial de 154km<sup>2</sup> segundo dados do IBGE (2014), a cidade é dividida em três macro-territórios - Veneza, Centro e Justinópolis, conforme podemos ver no mapa abaixo:

As mudanças administrativas podem ser apontadas como um dos fatores que dificultam a constituição de laços mais fortes de pertencimento no cidadão nevensense. Outro fator de suma relevância no que tange ao pertencimento geográfico está no fato de que, se o povoamento que origina a cidade relaciona-se com a construção da capela, situação comum em Minas Gerais, será a construção de penitenciárias no território o fator detonador da explosão demográfica.

De acordo com o Diagnóstico Sócio Territorial de Ribeirão das Neves (2013), a partir de dados do IBGE de 2010, o município apresenta densidade demográfica de 1.917,90 habitantes por km<sup>2</sup> sendo superado apenas por Belo Horizonte, Contagem e Ibirité que possuem maior densidade demográfica, dentre os municípios que compõem a região metropolitana de Belo Horizonte.

O mesmo diagnóstico afirma que a partir da década de 1970, teria ocorrido um grande crescimento populacional na cidade provocada principalmente pela proximidade geográfica com a capital, pelo baixo preço da terra em relação se comparado às áreas urbanas próximas e ao baixo controle sobre os loteamentos, facilitando irregularidades. Todavia, destacamos como fator de maior relevância para essa emigração a existência de seis unidades de privação de liberdade, com 5.019 pessoas privadas de liberdade (conforme dados do Programa Municipal de Vigilância em Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade), o que correspondia em 2010 a 1,7% da população geral, composta também por um percentual considerável de familiares daquela população, que passaram a residir em Ribeirão das Neves.

Contudo, é o percentual de autodeclarados negros no último censo, 73%, o que mais nos chama a atenção para pensar os fatores que contribuem para que Ribeirão das Neves seja um território negro, um espaço encontrado por pretos pobres para tentarem construir e/ou reconstruir suas vidas.

Parafraseando Milton Santos, podemos dizer que o território é o chão mais a identidade, é o espaço usado pelos sujeitos, somado às marcas e características destes sujeitos.

Ao se afirmarem como negros, a população nevensense está afirmando e demarcando sua identidade racial, ao mesmo tempo em que singulariza o território em que vivem. Já o também geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, importante estudioso de territórios quilombola e de outros territórios étnicos, afirma que:

O território é um fato físico, político, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente o Estado está presente e estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população. Dessa forma, o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, via de regra, a sua população tem um traço de origem comum. As demandas históricas e os conflitos com o sistema dominante têm imprimido a esse tipo de estrutura espacial exigências de organização e a instituição de uma auto-afirmação política-social-econômica-territorial. (ANJOS, 2006, p.81)

Frente a esta definição, podemos compreender Ribeirão das Neves como um território étnico, sobre a qual recaem estereótipos e preconceitos, potencializados pelo pertencimento racial da maioria da população, que precisa cotidianamente encontrar meios para auto-afirmação. Durante um dos encontros de grupo focal, uma das perguntas colocadas na roda para a discussão era: “O que vocês acham que a sociedade pensa sobre os jovens de Ribeirão das Neves?”. A primeira resposta vem quase que automática: “que somos tudo ladrão” (Elon, 18 anos, estudante do 2º módulo da EJA). A resposta de Elon, logo ganhou a concordância (e a indignação) dos demais membros e nos leva a pensar acerca do peso que é ser morador de uma cidade conhecida por seus presídios. Para este jovem, “isto dificulta até a arranjar emprego”. Muitos destes jovens mentem em relação ao seu endereço para conseguir trabalho. São os jovens da EJA moradores desta cidade estigmatizada que elegemos para nossa pesquisa.

Segundo informações da gerência de EJA de Ribeirão das Neves, no município a modalidade é organizada diferentemente do Ensino Regular no que tange à sua estrutura, metodologia, duração, sistema de avaliação, estratégia de trabalho, frequência e atividades de convívio social. Dividida em módulos, com duração média de seis meses cada, a modalidade se organiza de modo a atender aos estudantes dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

Durante o ano de 2014, a EJA em Ribeirão das Neves foi ofertada em 20 escolas e 8 anexos, objetivando atender 2.801 estudantes matriculados. De acordo com a gerência, a matrícula nesta modalidade é realizada sem necessidade de espera, todavia, reconhecem a existência de uma demanda ainda não totalmente conhecida que precisa ser mapeada estimulada a voltar a frequentar a escola.

No que diz respeito aos educadores, fomos informados que são 123 para o atendimento dos anos iniciais e finais, sendo que em sua maioria são professores da própria rede municipal

de educação, efetivos no ensino regular que atende a EJA através da extensão da carga horária. Estes educadores realizam encontros periódicos nos quais, além das questões administrativas, busca-se a formação continuada deste grupo através de cursos, palestras e oficinas. Durante a realização da pesquisa tivemos a permissão de participar de um destes encontros que tinha como formador um jovem, também mestrando, de uma cidade vizinha. O objetivo do encontro era oportunizar aos educadores refletirem de forma crítica e apontar caminhos para aquilo que o grupo havia sinalizado em encontros anteriores como sendo “o maior problema da Eja”: os jovens.

O incomodo dos professores com os novos sujeitos da EJA tem mobilizado os mesmos e gestão no sentido de construir caminhos de inclusão destes sujeitos de forma efetiva e com qualidade, sem excluir os estudantes mais velhos, o que nos pareceu ser o grande desafio do grupo. Durante a dinâmica proposta pelo formador, os professores tiveram a oportunidade de expor seus medos e angústias em relação à nova formatação da EJA ao mesmo tempo em que foram provocados a posicionar-se de modo propositivo em relação ao problema colocado, experienciando o exercício da alteridade e da criticidade.

Embora não tenhamos tido acesso a todas as fichas de matrículas dos educandos da EJA a fala dos educadores e da própria equipe que compõe a gerência deixa evidente que a modalidade em vem sendo impactada pela presença cada vez maior de jovens, vistos como os responsáveis pelo abandono escolar dos adultos e idosos, pela indisciplina e depredação da escola, pela piora na qualidade das aulas e, por fim, pelo desanimo de muitos educadores que reconhecem não saber lidarem com os jovens da EJA, evidenciando a afirmativa de Dayrell:

“O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na sua “falta de respeito” nas relações entre pares e com professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua rebeldia quanto à forma de vestir- calças e blusas larguíssimas, piercings, tatuagens e o indefectível boné-, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta (...)”. (DAYRELL, 2011, p.54)

Para o autor:

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que impede o jovem real que ali frequenta. (DAYRELL, 2011, p.54)

Estes jovens, como já dissemos, apresentam como pontos em comum como o fato de já possuírem um histórico de escolarização, sendo recém saídos do ensino regular; pertencerem a famílias de baixa renda, ser filhos de pais pouco escolarizados\_ dos jovens pesquisados,

nenhum os pais tinham ensino superior, por exemplo\_ estarem desempregados ou ocuparem cargos e funções de baixa remuneração, o que é uma marca comum nos jovens da EJA em nosso país o que, de modo algum, lhes retira a individualidade e o direito de serem diversos e vistos como tal.

Os jovens da EJA de Ribeirão das Neves, embora possam ser inseridos num conjunto maior, apresentam características únicas, que os difere dos demais tanto quanto entre si. Conhecê-los enquanto sujeitos concretos, para além e apesar dos estereótipos, é um desafio que está colocado, ao mesmo tempo em que é uma necessidade, uma vez que a escolarização destes jovens, seja no ensino regular ou na EJA, é seriamente prejudicada pela ausência de um currículo real que reconheça e valorize sua condição juvenil, dialogando com seus desejos, identidades, sonhos e expectativas, como também que os fortaleça através do incentivo ao desenvolvimento de características resiliêntes, sendo este, a nosso ver, um ponto central.

No bojo dessa discussão, verifica-se que educar para a resiliência é uma demanda real da modernidade, tempo de incertezas. Contudo, quando os sujeitos educandos vivenciam situações de discriminação, violência e negação e/ ou fragilização de direitos, como é o caso dos jovens de Ribeirão das Neves, esta questão ganha uma dimensão e uma importância ainda maior dada sua capacidade de formar sujeitos capazes de lidar positivamente com diferentes adversidades. Tavares (2001), especialista na temática, acredita que a nova realidade social vivenciada na atualidade faz-se necessário que os sistemas de educação permitam a entrada dos assuntos e problemáticas do dia-a-dia nas salas de aula. As reflexões de situações reais, segundo o autor, otimizam o desenvolvimento de processos e atitudes capazes de ajudar no desenvolvimento da resiliência nos professores e estudantes.

Apoiados nos apontamentos desse autor, podemos afirmar que educação para a resiliência contrapõe-se à idéia de uma educação mecânica assim como de uma educação voltada apenas para os valores cognitivos, na medida em que trabalha com valores subjetivos a serem desenvolvidos exigindo dos envolvidos no processo, o exercício constante de questionamento da realidade vivida em busca de novas explicações. Para esse autor:

É preciso por as pessoas a pensar, a reflectir, a questionar e a questionar-se e não a responder a perguntas colocadas pelos outros e, designadamente, pelos professores e educadores cuja resposta se reduz a adivinhar ou reproduzir simplesmente aquilo que já está explícito na pergunta. Os processos e as estratégias de aprendizagem, pelo contrário, deverão desenvolver nos alunos e nos professores a capacidade de se deslumbrarem e questionarem permanentemente este mundo fenomenal que somos e nos envolvemos no afazer da sua explicação e compreensão. (TAVARES, 2001, p. 48)

No Brasil, o pensamento de Tavares vai de encontro às ideias de Paulo Freire, conhecido por seu posicionamento favorável a uma educação libertadora, na qual o educando é tomado como sujeito do próprio processo de aprendizagem, portador e construtor de saberes. Neste sentido, assim como a educação libertária proposta por Freire, a educação para a resiliência opõe-se à educação bancária<sup>21</sup>.

Na EJA a educação para a resiliência tem como desafio, fortalecer sujeitos fragilizados pela vida e por processos escolares tidos como fracassados. Os depoimentos colhidos durante a pesquisa mostrou-nos que apesar do pouco tempo de vida, muitos destes jovens da EJA apresentam histórias de vida fortes, marcadas por acontecimentos traumatizantes, que poderiam levá-los a abandonar os estudos de forma definitiva. Contudo, não foi o que ocorreu. Os depoimentos nos mostraram os caminhos encontrados por estes jovens para continuarem suas trajetórias de escolarização. Neste sentido, acreditamos que conhecer estes jovens, suas trajetórias de escolarização com foco na resiliência, é dar voz a sujeitos colocados como “*fora da história*”, oportunizando a construção de novas perspectivas sobre os mesmos, na medida em que os reconhece como sujeitos e traz à luz suas potencialidades.

Nossa intenção não era conhecer toda sua história de vida, minuciosamente, mas sim, a partir de pequenos relatos, de questões previamente construídas e de novas questões nascidas das discussões, considerando o contexto histórico-social em que estes jovens estão inseridos, nos aproximamos de modo a conhecê-los concretamente para, aí sim, sabendo dos desafios enfrentados, compreender os comportamentos de resiliência por eles elaboradas. Quem são de fato estes jovens? Como se vêem e são vistos? Uma vez que nossa identidade depende também daquilo que não somos e do modo como somos vistos.

Cada um destes jovens é um mundo em si. Tomar esta premissa como verdadeira é reconhecer a complexidade e a concretude destes sujeitos, uma vez que:

Na verdade, nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem. O conceito de jovem é formado por uma abstracção arbitrária de diferenças individuais. Essa abstracção dá origem à ideia de que, para além de jovens, existirá “o jovem” – suprema singularidade em que se filiarão todos os jovens, essencialismo de onde se desprenderia o conceito de juventude. Alguns equívocos educacionais passam

---

<sup>21</sup> A ideia de educação bancária é trabalhada por Freire em várias de suas obras. Trata-se de um modelo de educação no qual o estudante é colocado como um agente passivo do saber, cabendo aos professores serem os detentores do saber. A educação dá-se de forma mecânica através da memorização e atende aos interesses do opressor na medida em que busca desenvolver nos oprimidos atitudes de adaptação.

também por uma concepção de escola dirigida a um jovem abstracto, esquecendo-se a pessoa que existe no aluno. (PAIS, 2008, p.8)

Considerando “a pessoa que existe no estudante”, concreta, esta pesquisa buscou conhecer estes sujeitos a partir de suas trajetórias de escolarização, para deste modo, compreender seus comportamentos resilientes.

## **5.2. A escola investigada e seus sujeitos resiliêntes: fala jovem!**

Para José Machado Pais, quando falamos em juventude estamos emaranhados em uma rede de representação social (2008); acreditamos que o mesmo se aplica à categoria “jovem”. As representações sociais destes sujeitos, de modo geral, oscilam entre a superpositivação quando são vistos como “o futuro”, “os agentes da transformação, da mudança”; e a negatividade: “não querem nada”. “desinteressados”, “alienados”. Em ambos os casos, perde-se a oportunidade de vê-los na sua condição humana, com limites e possibilidades, enquanto seres incompletos como ensina Paulo Freire. Para fins de pesquisa, assumimos este posicionamento. A aproximação destes jovens exigiu a construção de posturas de estranhamento para sermos capaz de desnaturalizar ideias, posturas e “verdades” solidamente construídas.

O contato pesquisadora/pesquisados foi facilitado pelo fato desta ser educadora na rede municipal de educação de Ribeirão das Neves há alguns anos, tendo atuado na EJA. Conhecer boa parte dos professores da modalidade, a direção da escola e ter um bom relacionamento com a equipe técnica da Secretaria de Educação, embora não tenha sido determinante, facilitou o acesso aos estudantes e aos dados do município.

A escola escolhida possui 12 salas de aula, além de uma quadra, biblioteca, cantina, sala dos professores, secretaria, banheiros e sala da direção. O prédio apresenta boas condições físicas, é arejado, limpo, possui janela que permitem a entrada de ar e luz solar. Todas as salas ficam no primeiro andar do prédio, sendo que apenas 6 delas funcionam à noite; no segundo funciona um centro de convenções com capacidade para 1.500 pessoas, utilizado para várias atividades da cidade como formaturas, palestras e seminários. O barulho realizado por estas atividades chega até a sala de aula e é uma das reclamações dos professores, principalmente dos que trabalham na EJA, já que boa parte destas atividades ocorre à noite, horário em que a modalidade é ofertada na escola.

Durante o diurno a escola atende aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano e, à noite, apenas aos estudantes da EJA. Verificamos que as carteiras

são padronizadas, não apresentam um designer diferente para atender estas crianças e nem aos adultos. Corpos tão diferentes quanto à altura, peso e necessidades precisam se adaptar e se fazerem caber por quatro horas nestas carteiras, pensadas para um “corpo único”. À noite os estudantes não têm acesso à biblioteca e à quadra. Não há aulas de Educação Física.

Os portões ficam abertos sendo permitida a entrada dos estudantes mesmo depois do início das aulas. Reparamos que muitos jovens ao chegarem não se dirigem diretamente para o interior na escola; ficam do lado de fora conversando, fumando ou namorando. A direção ou mesmo algum dos professores fazem o papel de chamar estes jovens. Avisam do aviso da aula, ou da matéria que será tratada, ou mesmo da atividade que será realizada naquele dia. A chamada funciona para a maioria dos jovens, porém no dia seguinte precisa ser feita novamente.

Entrevistando a diretora descobrimos que as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental não contava com nenhum jovem matriculado. Já nas turmas dos anos finais, estes eram a maioria. Com esta informação, busquei ajuda de uma professora conhecida que atendia a todas as turmas do 2º módulo para a aplicação dos questionários. Ao entrar nas salas em sua companhia, muitos estudantes me perguntavam se eu passaria a dar aula para eles. Era com um me chamarem pelo nome, já que muitos me conheciam e sabiam que era professora de História na escola ao lado. Em clima bastante amistoso, busquei explicar em todas as turmas o motivo da minha presença, o que era uma pesquisa de mestrado e a importância de serem verdadeiros em suas respostas, podendo ficar tranquilos em relação ao anonimato.

A partir da leitura desses questionários, iniciamos nosso processo seletivo, de modo a escolher aqueles que participariam das entrevistas e destes, selecionar enfim, os sujeitos da pesquisa. Todo este processo ocorreu à noite, nas dependências da escola. As questões que guiaram as entrevistas semi-estruturadas buscavam saber quais dos entrevistados que haviam se declarado preto ou pardo, manteriam e sustentariam seu pertencimento racial; quais os que tinham consciência do racismo enquanto uma realidade social; quais os que reconheciam a existência de desafios em suas trajetórias de escolarização; quais os que estavam trabalhando, ainda que em condição precária e, por fim, quais os que apresentavam alguma característica de comportamento resiliente.

Vistos geralmente como “sujeitos do fracasso escolar”, estes jovens demonstraram de diferentes formas serem capazes de administrar situações de estresse, sobreviver em ambientes adversos e hostis, de perseverarem, desenvolver a autoestima, fazer amigos, conviver socialmente, superação, mudança de rumo e escolha de novos caminhos, sonhar e projetar o futuro, tornando-se merecedores de serem vistos como sujeitos resiliêntes.

Embora seja uma característica, um atributo humano, a resiliência é algo em potencial à priori. Percebê-la requer conhecer as adversidades vivenciadas pelos sujeitos e verificar se estes possuem comportamentos, atitudes e posturas resiliêntes.

Buscando garantir o rigor que o saber científico exige, nos apoiamos nos estudos de desenvolvidos pela Sociedade Brasileira de Resiliência- SOBRARE- para conhecermos os componentes de resiliência. Para a SOBRARE (2010) estes componentes são: **1-leitura corporal, 2-sentido de vida, 3-alcançar e manter, 4-empatia, 5autocontrole, 6-autoconfiança, 7-análise de contexto e 8- otimismo com a vida.** Enquanto categorias de análise, essas características fundamentam o argumento de posturas e comportamentos resiliêntes, ainda que não se encontrem todas presentes em um mesmo sujeito. Mostrar-se resiliente em relação a algo ou a alguma situação significa antes de tudo, mostrar-se capaz de lidar com situações adversas ou mesmo traumáticas sem se deixar abater, e mais, sabendo tirar proveito destas situações.

Organizadas no quadro abaixo, apresentamos essas características e o modo como são entendidas pela SOBRARE, objetivando dar clareza acerca do que pode significar possuir e apresentar cada uma delas frente às adversidades

#### **Quadro2: Resiliência- quadro cognitivo**

<b><i>1-Leitura Corporal</i></b>	Entendida como a capacidade de perceber as mudanças que acontecem em seu corpo diante de situações adversas e controlar os “sintomas do estresse” nos sistemas nervoso e muscular;
<b><i>2-Sentido de vida</i></b>	Significa ter a capacidade de entender e manter um sentido maior para a existência, trazendo valor para a vida.
<b><i>3-Alcançar e manter</i></b>	Esta característica está relacionada com a habilidade de construir e manter relacionamentos, formando redes de apoio e proteção.
<b><i>4-Empatia</i></b>	Característica relacionada com a capacidade de compreender as outras pessoas, em seu estado emocional, e agir de acordo com esse entendimento.
<b><i>5-Autocontrole</i></b>	Diz respeito à capacidade de uma pessoa se manter calma e administrar seus sentimentos quando está sobre pressão ou diante de imprevistos.

<b>6-Autoconfiança</b>	É a habilidade de se sentir eficaz nas ações que serão realizadas. É acreditar em seus recursos e potenciais internos.
<b>7-Análise do contexto</b>	Se refere à habilidade de identificar as razões dos problemas e adversidades, mapeando pistas no ambiente.
<b>8-Otimismo com a vida</b>	Capacidade de manter esperança com a convicção de que as adversidades irão mudar, pela crença de que é possível gerenciar a situação no presente, enxergando um amanhã melhor.

Contudo, no caso dos jovens negros, porém, a ideia de resiliência associada à sobrevivência parece-nos ser a mais adequada, considerando todos os riscos pelos quais passam cotidianamente. Sobreviver e continuar, sem se deixar abater ou desanimar, é o desafio dos jovens da EJA.

A partir da escuta dos jovens sujeitos da pesquisa, buscando conhecer suas trajetórias de escolarização, pudemos identificar em níveis mais ou menos acentuado características de resiliência em todos eles: todos afirmaram desejar continuar seus estudos apesar das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização; todos demonstraram alegria com a vida, expectativa de dias melhores e esperança no futuro. Todavia, verificamos que as características que mais se destacaram nestes jovens foram: autocontrole, autoconfiança e otimismo com a vida.

Adowa, que já enfrentou agressão policial, e era rotulado no ensino regular como “lerdo” por não conseguir acompanhar a explicação dos professores e “andar junto com a turma”, abre um grande sorriso para falar da sua história. Orgulho e consciência é que vemos neste jovem e não vergonha. Ciente da situação de seus pais, busca traçar um novo caminho que o faça ser respeitado. Chama-nos a atenção na fala deste jovem, o fato deste conceber a escola como um espaço de direito, contradizendo àqueles que acreditam na alienação maciça dos jovens.

Sim, tomei duas bombas, ainda tenho dificuldade pra aprender algumas coisas, mas não vou desistir. Também tenho direito de ta aqui igual aos outros. Sei o que quero. Não quero ficar igual meus pais, sem estudo nem nada; sem poder arranjar um emprego bom porque não tem estudo. Até pra assinar eles tem dificuldade. Eu não. E também quero aprender a conversar direito, porque aí as pessoas te respeita mais. Vou chegar lá, ces vão ver. (Adowa, estudante jovem da EJA)

Adowa mostrou ser um sujeito consciente e crítico. Já Bussora é uma das muitas jovens que engravidam quando ainda estão na escola e que se vêem abandonadas pelo companheiro e pela família. Porém, não desanimou. Ao contrário, busca na escolarização o caminho para garantir um futuro melhor para o filho. Bussora tem consciência de seu esforço e luta diária nas tarefas de mãe e estudante.

Eu já tenho filho e tudo; tenho que dar o exemplo. Moro longe da escola, ando muito a pé e é até perigoso por causa do horário, mas se não for assim a gente não consegue nada e eu quero um futuro bom pro meu menino. Sou bem esforçada, também tem que ser né?! Criar um filho sozinha nesta cidade, vou te falar viu... não é fácil e ainda estudar... tem que ser forte. Eu sou, graças a Deus. (Bussora, estudante jovem da EJA)

A jovem Aisha interrompe para fazer sua colocação:

Pois é... eu to trabalhando agora, mas tinha que sair direto pra procurar. Emprego ta difícil, ainda mais quando a gente fala onde mora. Meus cadernos ta tudo completo, minhas notas muito boas, to participando e tudo... quando eu formar fica mais fácil pra conseguir um serviço melhor, penso nisto também. Mas vou continuar estudando com certeza. Acho que todo mundo tem que continuar. Desistir não, né?! Porque se desisti você perde tudo que já fez. Eu vou até o final. Quero formar, tudo certinho, fazer minha faculdade de Educação física e tocar a vida. Tem gente que não acredita que vou conseguir só porque estudo à noite na EJA. Mas eu posso conseguir sim. (Aisha, estudante jovem da EJA)

A fala de Aisha denuncia a descrença que recai sobre estes jovens, assim como o preconceito geográfico sofrido por moradores de periferia ou outros territórios estigmatizados; uma barreira a mais que precisam enfrentar em seus cotidianos. Fazer Educação Física é o sonho desta jovem que apresenta um elevado nível de autoconfiança a despeito das opiniões alheias e do fato de não ter acesso às aulas desta disciplina. Ao demonstrar sentir-se capaz de realizar algo positivo em relação à sua vida, a jovem mostra seu comportamento resiliente.

Outro relato que nos desperta a atenção é o da jovem Abaomy:

Sou preta, sei bem como é que é esta questão de preconceito. Quando estudava de dia era pior: me chamavam de carvão, cabelo de bombril e por aí à fora. Aguentei muito desaforo. No começo, quando era menor, só chorava escondido. Não gostava da escola por causa disto, ninguém fazia nada. Quando tomei bomba então, foi pior porque me colocaram numa sala só de menino que tinha tomado bomba também. Os professores só falavam mal da gente. Comecei a brigar na escola, chamavam minha mãe (...). Resolvi continuar estudando na EJA porque se a gente abaixa a cabeça aí é que os outros pisa mesmo. Agora sei me defender. Na minha casa ninguém tem muito estudo. Vou ser a primeira. Quero o superior... (curso superior, no caso) (Abaomy, estudante jovem da EJA)

Abaomy, como muitos destes jovens nasceu em lar de sujeitos pouco escolarizado. Tem o sonho de romper a barreira imposta pela cor da sua pele e ingressar em um curso superior, inaugurando uma nova era na história da família. De fala articulada, corpo bem posicionado durante os encontros, Abaomy responde às questões sempre me olhando nos olhos, como quem quer deixar claro que não teme e não esconde nada. Seus depoimentos são carregados de força, principalmente quando rememora os tempos de ensino regular quando era diariamente discriminada. Não percebemos sinal raiva ou rancor por parte da entrevistada, mas sim de superação. Ela sabe que a discriminação não acabou, mas desenvolveu mecanismos de defesa, que chama a atenção também de outros jovens pesquisados, como Nilaja, por exemplo:

Fui da sala dela na quarta série (risos). Me lembro do pessoal zuando, fazendo chifrinho com o cabelo dela... Acho que ela é um exemplo pra muita gente aí que desiste fácil das coisas. Eu também passei muito aperto na escola porque pobre e preto os professores já acham que é tudo burro mesmo, que vamos ser marginal, não querem perder tempo. Assim que fiz 15 anos fui pra noite, mas acabou não dando muito certo. Sai, fiquei um tempo sem estudar. Foi bom, tava querendo trabalhar, aí facilitou. Mas depois voltei e consegui fazer as duas coisas. Aqui na EJA os professores, alguns, tentam animar a gente. Acho muito bom. Eu to bem animado, to fazendo minha parte... Assisto todas as aulas, presto atenção e estudo em casa. É muito ruim ser tratado como "burro". Não quero isto mais. Também penso em fazer uma faculdade. (Nilaja, estudante jovem da EJA)

O jovem Nilaja tem uma visão positiva acerca da EJA e dos professores, reconhece o empenho destes em motivar os estudantes, mas sabemos que, como bem nos ensinou Charlot (1996), a relação com o saber exige que os estudantes mobilizem-se para que esta relação alcance resultados positivos o que nos leva a questionar de onde estes jovens encontram força? As respostas são variadas e nem sempre claras. Há casos, porém, como o de Ayo que passou por duas reprovações no ensino regular, ficou quase dois anos fora da escola, retomou seus estudos na EJA, depois de muitas dificuldades, em que a justificativa da perseverança é de ordem religiosa:

Somos muito pobres. Estudando fica mais difícil pra trabalhar e como não estava aprendendo mesmo, acabei saindo da escola. Mas aí vi que era pior, que aí é que as coisas iam ficar difícil mesmo. Já tava entrando numa errada, andando com quem não deve... mas fui apresentada a Jesus, batizei e to aqui. A igreja é muito boa pra mim. Tenho fé que vou formar e posso até virar pastora. É um sonho, mas pra Deus nada é impossível. Nem todo mundo entendi. Acordo cedo, vou trabalhar e venho direto pra escola. Chego em casa depois das dez (horas). Aí arrumo uma comida pra jantar e fazer minha marmita. Quem me sustenta é Deus. Já passei por muita coisa. Apanhei muito quando eu era pequena, meus pais bebiam e a bebida traz o diabo. Meu pai não mora mais com minha mãe, mas ainda bebe. Ela parou. Venho pra escola mesmo cansada. Tem que lutar se quiser vencer. (Ayo, estudante jovem da EJA)

Elon reage primeiramente com o corpo ao depoimento da colega. Com sinais de cabeça, mostra que concorda, pactua com a opinião de Ayo. Antes que lhe dirija uma pergunta, diz que realmente “Jesus é a rocha que sustenta”, “quem não tem Deus, não tem nada”. Para ambos, a religião foi a ancoragem utilizada na superação das adversidades e construção de atitudes resilientes. Na fala de Ayo, contudo, percebemos que as questões econômicas forçaram o abandono escolar, entretanto, a jovem consegue mais tarde equilibrar as tarefas de trabalho com as de escola, demonstrando sua capacidade de ser tão persistente quanto flexível para não se deixar ser destruída pelas circunstâncias.

Em Bainã verificamos outras características de comportamentos de resiliência. A jovem tem apenas 16 anos, mas um denso histórico de vida. Quando ainda era criança sua mãe saiu de casa deixando ela com o pai para criá-la, Bainã conta que não teve infância: Não podia brincar como as outras meninas, pois desde cedo precisou assumir as tarefas de casa e ajudar o pai na oficina mecânica onde sofreu um acidente no qual machucou seriamente o joelho, o que fez com que até hoje tenha dificuldade em andar. De calças jeans, blusas largas, botas estilo coturno, a jovem diferencia-se das demais do grupo pelo seu visual.

Durante os encontros de grupo focal a jovem falou sobre o fato de “ser diferente”, de não ser exatamente como as outras meninas por não se maquiar, não usar saias ou vestidos, o que lhe rendeu uma série de apelidos. Sua fala trouxe novamente para o grupo focal o debate acerca das questões de gênero. Bainã não personifica o estereótipo afirma construído sobre o que é ser uma jovem, frustrando todo um imaginário socialmente construído.<sup>22</sup>

Bainã acredita que ficou prejudicada nos estudos porque trabalhava demais, ficando muito cansada. Hoje ainda trabalha, mas não mais com seu pai, porém, resolveu retornar à escola “para mostrar que pode vencer sendo do jeito que é” e dar exemplo para seus irmãos mais novos, filhos do pai com a madrasta. Mas não é só isto. A jovem tem como um dos objetivos de vida o desejo de mudar de cidade. Quer conhecer outros lugares, estudar fora do país talvez. Para conseguir dar conta de tantas atividades e ainda ter um bom rendimento escolar, a jovem se apóia neste desejo, fazendo dele sua motivação. Sonhar em meio à dureza da vida é o que esta jovem nos mostrou ser capaz de fazer.

A resiliência em Bainã como nos outros jovens foi se revelando cada vez mais forte à medida conhecíamos seus percursos e percalços, deixando claro o potencial de um grupo

---

<sup>22</sup> Os estudos de Guacira Lopes Louro e Joan Scott, entre outros, aprofundam e clarificam o debate acerca das questões de gênero, apresentando-o como uma construção cultural que gera no imaginário coletivo uma “expectativa” acerca do que é “ser homem” e do que é “ser mulher”. Diferentemente do sexo, que é um fator biológico, o gênero precisa ser aprendido. Logo, é algo ensinado.

colocado socialmente à margem, mas que, cotidianamente, subverte a ordem estabelecida, já que:

No contexto da desigualdade racial brasileira, as trajetórias de jovens negros/as e brancos/as, mesmo quando pertencem ao mesmo grupo socioeconômico, desenvolvem-se de forma diferenciada. O componente étnico/racial é um fator que interfere na construção e nas possibilidades de “ser jovem” em nosso país (GOMES, 2004, p.8)

Como Bainã, os outros sujeitos jovens negros desta pesquisa construíram caminhos e estratégias que os têm possibilitado enfrentar e resignificar contextos de desigualdades, fazendo e refazendo novas trajetórias.

Contatamos e compreendemos que seus comportamentos resilientes são construídos a partir de incentivos externos, como a igreja, grupo de dança, família, ou internos, como a fé religiosa e o desejo de transformação e/ou de não aceitação de uma determinada situação vivenciada no presente ou no passado.

No quadro a seguir, frente aos depoimentos destes jovens, baseado nos ensinamentos de BARBOSA (2010) dimensionamos seus componentes resiliêntes:

**Quadro 3: Componentes de resiliência nos sujeitos da pesquisa**

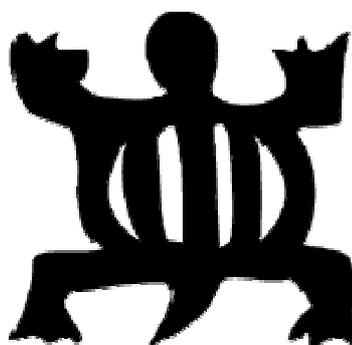
JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA	COMPONENTES DE RESILIÊNCIA PERCEBIDOS
Abayomi	Otimismo com a vida, autocontrole e autoconfiança
Aisha	Otimismo com a vida, autoconfiança e análise de contexto
Ayo	Otimismo com a vida e alcançar e manter
Bainã	Otimismo com a vida, autoconfiança e sentido de vida
Bussora	Otimismo com a vida, sentido de vida e autoconfiança
Adowa	Otimismo com a vida, autocontrole e empatia
Ayan	Otimismo com a vida e autoconfiança
Elon	Otimismo com a vida, autoconfiança e empatia
Faraa	Otimismo com a vida, empatia e autocontrole
Nilaja	Otimismo com a vida e autocontrole

\*Elaboração da Autora

### 5.3. Escolarização e resiliência: a possibilidade de *outro(s)* olhar(es) acerca do rejuvenescimento da EJA e seus sujeitos

Na cultura Andika, assim como em outras culturas, os símbolos são carregados de significados. A figura abaixo é um dos muitos símbolos dessa cultura. Seu lugar neste trabalho relaciona-se diretamente com seu significado: o crocodilo- como é chamado-, representa a capacidade das pessoas de resistirem e/ou se adaptarem. Esta parece ser a marca dos jovens negros da EJA.

**Figura 10: Crocodilo- símbolo Andika da resistência e/ adaptação**



Fonte: [www.casadasafricas.org.br/adinkras](http://www.casadasafricas.org.br/adinkras)

Ao analisarmos o fenômeno do rejuvenescimento ou juvenização da EJA, nos deparamos com um cenário de fragilidade de políticas públicas educacionais e uma estrutura escolar que exclui mesmo aqueles que estão em seu interior. Os jovens - cada vez mais jovens- que chegam em maior número nessa modalidade de ensino ,comprovam esta afirmativa; como comprovam também que exclusão escolar está imbricada com práticas e posturas racistas. Frente a esta realidade, somos forçados a reconhecer que tais jovens vivenciaram e vivenciam situações estressantes e adversas, assim como discriminações de diferentes ordens.

A princípio tal reconhecimento pode corroborar teses que apontam serem estes jovens “sujeitos do fracasso”, àqueles dos quais não devemos esperar nada de bom. Suas histórias de vida e de escolarização, esta marcada pela repetência, comprovariam a incompetência destes sujeitos com a própria vida.

Porém, utilizando esse mesmo contexto, analisando e reconhecendo essa mesma realidade, sob uma perspectiva crítica na qual, levando-se em conta os motivos da exclusão, reconhecendo-se esses jovens como sujeitos históricos capazes de ação e decisão, verifica-se

que mais que histórias de fracasso, o que encontramos no rejuvenescimento da EJA são histórias de superação e resiliência, uma vez que:

Não há dúvida de que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e ativação das suas capacidades de ser, de estar, de ter, de poder e de querer, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima como rasgo essencial da personalidade. As pessoas, mesmo aquelas que têm carências e necessidades especiais, são imensamente ricas, dispõem de enormes recursos, são sujeitos de poder e de querer, de vontades imensuráveis. (TAVARES, 2001, p.52)

Os jovens para estarem na EJA necessitam cotidianamente mobilizarem recursos internos e externos que os permitam continuar suas trajetórias de escolarização sem sucumbirem ou desenvolverem patologias psicológicas como depressão, não aceitação de si e/ou do outro, ou agressividade por exemplo. Adaptar-se às novas realidades, buscando construir nestas histórias de sucesso, não faz desses jovens sujeitos resignados ou passivos, mas sim, sujeitos resiliêntes.

Neste sentido, reafirmamos que para uma melhor compreensão da modalidade de EJA na atualidade, tomando como referência seus sujeitos educandos, faz-se necessário a construção de novos olhares que superem a visão reducionista e fatalista acerca destes sujeitos e da própria modalidade. Temos argumentado apoiados no quadro teórico que ampara e orienta este estudo, que a resiliência pode ser um conceito-chave para uma compreensão efetiva acerca do rejuvenescimento da EJA na medida em que lança novas luzes sobre o mesmo e seus protagonistas.

A noção de resiliência pretende, assim, consubstanciar conceptualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências. (RALHA-SIMÕES, 2001, p.95)

As experiências escolares e extra-escolares vivenciadas pelos jovens da EJA, embora sejam diversas, variando de sujeito para sujeito, trazem pontos em comum, entre eles, aqueles ligados à discriminação sofrida por estes jovens em razão de seu pertencimento racial. Ao elegermos como sujeitos da pesquisa jovens negros trabalhadores, estamos lidando com uma complexa articulação de identidades presentes em um mesmo sujeito, todas elas com dificuldade de inserção e aceitação social.

Na figura a seguir, buscamos ilustrar nosso ponto de vista, apresentando algumas adversidades enfrentadas por estes jovens:

**Figura 11: Círculo de Adversidades e Resiliência**



\* Elaboração da Autora

Ao elegermos a resiliência como chave de leitura para o rejuvenescimento da EJA, não estamos negando ou negligenciando os fatores negativos que está por traz deste fenômeno, mas sim vendo a partir destes. A resiliência só é desenvolvida e só pode ser percebida em sujeitos inseridos em contextos adversos.

A necessidade de outros olhares sobre o rejuvenescimento da EJA é uma demanda real, colocada pelos seus protagonistas àqueles que desejam de fato compreender este fenômeno para além dos estereótipos e discursos reducionistas. Conhecer os processos e trajetórias de escolarização dos jovens da EJA nos mostra ser a resiliência uma forte possibilidade para justificarmos a presença e insistência destes jovens na escola, ao mesmo tempo em que reafirme a heterogeneidade inerente à juventude e aos jovens. Os jovens da EJA, sejam eles negros ou não, são sujeitos diversos, que reagem e respondem de modo diferenciado aos desafios que lhes são colocados. Neste sentido, nosso argumento é o de que para se conhecer e compreender o rejuvenescimento da EJA na atualidade há que se considerar novos primas, que reconheçam a humanidade nos jovens da EJA e sua enorme capacidade de “contrariar as estatísticas”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

*Bertolt Brecht*

(...)  
É hora  
de sair do gueto/eito  
senzala  
e vir para a sala  
— nosso lugar é junto ao Sol.  
*Adão Ventura*

O objetivo principal deste estudo intitulado “JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves” era compreender os comportamentos resiliêntes assumidos pelos jovens negros estudantes da EJA, tomando como objeto de estudo o fenômeno do rejuvenescimento desta modalidade de ensino e seus atravessamentos sócio-raciais.

O fato de desejarmos compreender os comportamentos resilientes de jovens negros estudantes da EJA trouxe à tona questões ligadas à formação da identidade negra, assim como da história e lugar da população em uma sociedade como a que vivemos, na qual, apesar de se reconhecer que a raça não pode ser considerada como um atributo biológico, a mesma permanece como um forte fator de diferenciação e hierarquização social, mostrando que, o rejuvenescimento da EJA, diz respeito não apenas às questões de âmbito pedagógico ou geracionais. Ele está fortemente imbricado com as estruturas e práticas racistas presentes em nosso cotidiano, logo, com aquilo que denominamos de questões sócio-raciais.

Partimos das seguintes premissas para guiar nossos passos: a presença de jovens na EJA não é um fato novo. A novidade está em seu aumento significativo, o que nos autorizar a utilizar a expressão “rejuvenescimento” para nomear a realidade da EJA na atualidade; o racismo agrava e potencializa outras de discriminação e precisa ser visto como elementos estruturante da nossa sociedade e suas relações; a história é sempre uma possibilidade e nunca um fato dado e consumado e, por fim; os jovens negros da EJA são sujeitos históricos, reconhecê-los como tal é reconhecer sua capacidade de ação e transformação da realidade que lhes é colocada.

No que tange ao percurso metodológico, a subjetividade da nossa proposta de estudo, requereu a utilização de instrumentos variados de pesquisa. Levando em consideração o objetivo do estudo, avaliamos que os instrumentos de pesquisa utilizados mostraram-se

adequados e eficientes. Dentre eles destacamos as entrevistas, no formato grupo focal, por ter oportunizado conhecer e os comportamentos resilientes dos jovens participantes, em maior profundidade uma vez que nos possibilitou *ler* os corpos, gestos, olhares, sorrisos... Descobrimos o não-dito.

Verificamos através da pesquisa bibliográfica, que cresce o número de pesquisas acerca da EJA, porém ainda são poucas àquelas que se debruçam sobre seus sujeitos, levando em conta o pertencimento racial e geracional dos mesmos. Face à nova configuração da EJA, na qual a presença jovem (e negra) é visível e inegável, concluímos pela necessidade de maiores e mais detalhados estudos que tragam à luz de forma problematizadora, a juventude negra na EJA. A pesquisa bibliográfica possibilitou-nos ainda constatar o fato de que a maior parte dos estudos sobre a EJA posiciona-se no lugar da denúncia, mostrando a fragilidade desta modalidade no campo das políticas públicas e da atenção dos governantes; quanto aos sujeitos, são mostrados geralmente a partir do recorte econômico, como membros das camadas populares. Estas abordagens, embora contribuam de forma significativa para mostrar o descaso com que a modalidade vem sendo tratada ao longo de sua história, mostram-se complicadas na medida em que invisibilizam as lutas e conquistas alcançadas no decorrer desta mesma história.

Paulo Freire foi um dos autores-chaves para pensarmos a EJA e seus sujeitos sob novas e positivas perspectivas. Juntamente com Miguel González Arroyo, nos ajudou a compreender o que há de positivo na presença dos jovens na EJA e mais, a vê-los como seres de possibilidades e capacidades, como sujeitos históricos. Reconhecer a humanidade destes sujeitos foi decisivo para que pudéssemos considerar que em suas trajetórias escolares, havia muito mais que simples fracasso; havia também uma perseverança, uma insistência quase teimosa em não se deixar abater.

À luz dos estudos acerca da identidade nos tempos modernos, em especial de Stuart Hall, e com a ajuda de importantes estudiosos da questão racial no Brasil, problematizamos o modo como a história do negro vem sendo contada e ensinada, como também a problemática acerca do que é ser negro no Brasil- país da miscigenação e do mito da democracia racial- e formação da identidade negra. Nosso posicionamento é de que a identidade negra, tanto quanto a identidade juvenil, são múltiplas e fruto de uma construção cultural e uma aprendizagem social, dificultada pelo imaginário negativo acerca do negro.

A pesquisa que teve como foco a resiliência, nos exigiu árduas leituras para uma melhor compreensão deste conceito, assim como o desprendimento de tempo, para observar, aproximar, ouvir e conhecer os jovens sujeitos da pesquisa, tendo em vista que tal conhecimento

só se dá na medida em que o outro se abre, falando de si sem receios ou máscaras, o que só é possível quando se tem confiança, algo que só se consegue com tempo.

O estudo evidenciou diferentes fatores estressores à que os jovens negros da EJA estão ou já estiveram expostos em suas trajetórias de escolarização. Estes fatores encontram-se dentro e fora da escola, exigindo destes sujeitos um equilíbrio e a construção de fortalezas psicológicas, físicas e emocionais, para não se deixarem abater. O que para nós, mostra que estes sujeitos podem ser resilientes em relação a certas adversidades.

Para fins de pesquisa, a resiliência foi tomada como uma postura, um comportamento que se tem diante de uma adversidade. Embora seja uma característica exclusivamente humana, não podemos dizer que se nasce com ela, ou mesmo que uma pessoa *é* resiliente. Cada um de nós é resiliente em relação a algo, diante de alguma situação; o que significa que podemos não ser resiliêntes em relação a outras situações. Nossa intenção ao relacionar os jovens negros da EJA à resiliência, era primeiro, evidenciar sua condição humana, recuperando a ontologia na pessoa negra, o que rompe com as lógicas fatalistas e reducionistas em relação a esses jovens; segundo, problematizar o rejuvenescimento da EJA para além das questões geracionais e, terceiro, contribuir no alargamento do olhar acerca da EJA e seus novos sujeitos.

Nos relatos dos jovens participantes durante a entrevista semi-estruturada e os encontros de grupo focal, assim como na bibliografia utilizada, ficou evidenciado que os espaços de segregação destes jovens são muitos. A escola e mercado de trabalho são alguns destes espaços que obstaculizam a ascensão social e econômica dos jovens negros, na medida em que lhe negam as mesmas oportunidades que os jovens brancos.

Durante as entrevistas, percebemos que, além do preconceito racial e geracional, os entrevistados também enfrentavam o preconceito geográfico, por morarem em uma cidade pobre, em cujo território há várias penitenciárias, fato que contribui para que muitas vezes sejam vistos como que indignos de confiança. Fazendo com que muitos, para conseguir um emprego, por exemplo, omita seu verdadeiro endereço.

A consulta e análise de documentos evidenciaram um quadro de desigualdade em que estes jovens estão inseridos, no qual os indicadores apontam que, não obstante os avanços das políticas públicas, a população negra permanece protagonizando os piores indicadores sociais. No que diz respeito aos jovens, em especial os jovens negros, constatamos que a inserção no mercado de trabalho dá-se de modo precário. Entendo o trabalho como um direito social que deve ser garantido a todos e exercido de forma digna; além de ser componente constituinte da identidade dos sujeitos, a pesquisa demonstrou que este direito não tem sido garantido, implicando sérios prejuízos para a formação e vivência da identidade juvenil.

Para que pudéssemos dimensionar a resiliência nos sujeitos selecionados, conhecer e compreender seus comportamentos resiliêntes, apoiamos-nos nos estudos desenvolvidos pela Sobrere e em autores referência na temática como Tavares, Barbosa e Yunes. Utilizando os componentes de resiliência- autocontrole das emoções, análise do ambiente, autoconfiança, otimismo, empatia, leitura corporal, otimismo com a vida, alcançar e manter pessoas, sentido de vida - como categorias de análise, foi possível conhecer os comportamentos resiliêntes dos jovens sujeitos da pesquisa .

Constatamos que os comportamentos resilientes apresentados por estes jovens são múltiplos e variados, e apóiam-se em fatores internos e externos, dos quais o que mais chamou nossa atenção foi o fator religioso. A fé e o pertencimento a uma religião foi apontado por dois dos jovens entrevistados como razão de sua capacidade de superação. O modo como de se posicionarem demonstrando alegria e orgulho em “ser de igreja”, foi algo que nos marcou profundamente.

Como ponto de convergência entre os sujeitos, constatamos o desejo de continuar os estudos e o otimismo com a vida; já como pontos de divergência, constatamos que nem todos possuem uma leitura crítica acerca do contexto em que vivem, relacionando as adversidades e discriminações vividas ao seu pertencimento racial. Muitos limitam a explicação para tais apenas aos aspectos econômicos.

Quanto à formação de uma identidade negra positiva, percebemos que não é uma realidade para estes jovens. Embora não tenham relatado dificuldades em aceitar a cor de sua pele, ou outros atributos físicos que os localiza socialmente como “negros”, de modo geral os jovens também não demonstraram ter *orgulho* de seu pertencimento étnico, entendendo-se e posicionando-se como negros.

A partir das entrevistas verificamos que estes jovens já foram vítima de práticas de discriminação racial e geracional no ambiente escolar e fora dele, o que reafirma da ideia de que a democracia racial no Brasil permanece como um mito.

Embora não tenham conhecimento do termo resiliência, os jovens sujeitos da pesquisa relataram diversas situações de vida em que foram capazes de apresentar um comportamento resiliente.

Chegando ao final deste trabalho, volta-nos à mente os encontros com os jovens, o nervosismo inicial, a incerteza em saber se o caminho estava correto, as risadas durante os encontros de grupo focal e as emoções, às vezes difícil de controlar, durante as entrevistas. De fato, para compreender é preciso conhecer. Conhecer esses jovens nos possibilitou uma melhor e maior compreensão acerca não só do rejuvenescimento da EJA, mas também acerca da própria

modalidade e seus sujeitos, assim como de mim mesma na medida em que me faz repensar minhas práticas pedagógicas enquanto professora da EJA, mas também meu posicionamento social para a superação das desigualdades e enfrentamento ao racismo.

Enquanto um saber científico, esta pesquisa insere-se em uma rede de saberes, todos construídos coletivamente. Neste sentido, objetivamos contribuir para o despertar de novos olhares acerca da EJA e seus sujeitos, reconhecendo seus pertencimentos identitários. Acreditamos que, pensar e reconhecer a juventude negra na EJA pode nos ajudar na construção de novas práticas e fazeres pedagógicos, assim como possibilitar a formação de outra mentalidade em relação a estes sujeitos. Diante de tais reflexões, permanece em nós a certeza da necessidade de novos estudos acerca do rejuvenescimento da EJA que traga no seu bojo, a dimensão racial deste fenômeno.

Esperamos ter conseguido contribuir de forma significativa para uma visão positiva acerca do tema tratado, rompendo com estereótipos e preconceitos. Não seria este o papel do pesquisador? Duvidar de certezas? Enquanto protagonistas do rejuvenescimento da EJA, os jovens negros foram, durante toda a pesquisa, reconhecidos a partir de suas potencialidades.

Para se compreender a relevância do presente estudo no âmbito da EJA, faz-se necessário reconhecer que as desigualdades que perpassam nossa sociedade, carregam as marcas do pertencimento étnico-racial dos sujeitos, para além e em detrimento de sua condição econômica o que, contudo, não significa o anulamento da condição de *sujeito histórico* dos/as negros/as. Requer ainda, um exercício de flexibilidade, para se aproximar e compreender as diversas formas de ser jovem, e jovem negro. Sabemos que ainda há muito que investigar e esperamos poder continuar nossos estudos, contribuindo para que novas luzes sejam lançadas sobre o rejuvenescimento da EJA e seus jovens sujeitos.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta. Editora Página Aberta, 1994

ABRAMO, Helena Wendel. *Condição Juvenil no Brasil contemporâneo*. In: ABRAMO, Helena Wendel (Org). *Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

*A era da escravidão/ Organizado por Luciano Figueiredo*. - Rio de Janeiro: Sabin, 2009. (Coleção Revista de História no Bolso)

ALMEIDA, Miguel Renato. *Favela, arte e juventude: pensando a relação entre ações artístico-culturais e identidade no Aglomerado da Serra em Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2006 (Dissertação de Mestrado)

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders*. (Tese de doutorado) 2004, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, julho/ 2001.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Geografia, territórios étnicos e quilombos*. In: *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro/ Nilma Lino Gomes (Organizadora)*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ANTUNES, Celso. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo/ textos selecionados de Miguel Arroyo; organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda*. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. - (Coleção Perfis da Educação, 5)

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: *Diálogos sobre educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Políticas de educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 1381. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acessado em 24 de março de 2014)

As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição/ Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares.- Brasília: Ipea, 2008.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. – Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites–Século XIX. 2ª ed ., ANNABLUME,1987.

BARBOSA, George Souza. A resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série : validação e aplicação do questionário do índice de resiliência : Adultos. São Paulo. 2006. Tese de Doutorado.

BARBOSA, George Souza. Resiliência? O que é isso. Desdobramentos no conceito. Site Administradores.com, 2010. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/resiliencia-o-que-e-isso-desdobramentos-do-conceito/49923>> acesso em: 12 de maio de 2014.

BARBOSA, George Souza. Roteiro dos índices de resiliência: um exemplo de análise comentada do Quest\_resiliência. São Paulo: Sobrare, 2010b. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/roteiro-indices-resiliencia-analise/roteiroindices-resiliencia-analise.shtml>> acesso em: 06 de maio de 2014.

BARBOSA, George Souza. Resiliência e a Lógica dos Estilos Comportamentais. Site Administradores.com, 2010c. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/resiliencia-e-a-logica-dosestilos-comportamentais/49925/>> acesso em: 8 de junho de 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: LDB, 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1824. In: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

Brasil. Constituição Federal de 1988. In: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. In: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva e BEGHIN, Natália: Juventude Negra e Exclusão Radical. In: IPEA, 2005.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (org). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Corone, Iray, Bento, Maria aparecida da Silva, Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002

BERMAN, MARSHALL. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. 1ª reimpressão, Editora Schwarcz Ltda, 1986

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra! Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero,1983. p. 112-121,

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011 (5ª edição)

BRUNEL, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos/ Carmem Brunel.- Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, Marcos Antônio. O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998/ Marcos Antônio Cardoso- Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2002.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: História da Educação do Negro e outras histórias/ Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CARRANO, Paulo César. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento, p11-27, maio, 2000.

CARRANO, Paulo César. Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade – Niterói : [s.n], 1999.(Tese de Doutorado)

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 55-67, agosto. 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Summus, 2000

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa. (Org.) Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Ipea, 2014

COSTA. Claudia Borges. O trabalhador-aluno da EJA: desafios no processo de ensino-aprendizagem. UFGO, 2008 (Dissertação de Mestrado)

Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

DAYRELL, Juarez Tarcisio & GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. Mimeo S/D

DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez (org.). A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 15, p.21-29, jun, 1992.

DAYRELL, Juarez (org.). A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez. 2003

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

Diálogos sobre educação de jovens e adultos/organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 4. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 20011. (Estudos em EJA)

DUBET, Francois. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de pesquisa*. v34 , n. 123, p.539-555, set/dez 2004

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas/ organização Leôncio Soares.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011,- ( Coleção Estudos em EJA, 11)

Epistemologias do sul/ Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.].- São Paulo: Cortez, 2010

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”, volume 1/ Florestan Fernandes. 5ª ed.- São Paulo, Globo, 2008 ( Obras Reunidas de Florestan Fernandes)

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era, volume 2/ Florestan Fernandes- São Paulo: Globo, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

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

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *O trabalho como princípio de educação integral de trabalhadores*. s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século / Gaudêncio Frigotto (org.) Coleção Estudos Culturais em Educação*. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. *População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras do século XIX./ Marcus Vinícius Fonseca .-* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços: Heterotopias. (conferência no Círculo de Estudos de Arquitetura, 14 de março de 1967), em *Arquitetura, Motion, Continuidade*, No. 5 Outubro de 1984, p. 46-49

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GEREMECK, Bronislaw. *A Piedade e a Força: história da miséria e da caridade na Europa*. Lisboa: Terramar, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: Algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Rev. Bras. Educ.* nº23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003. P. 75-85.

GOMES, Nilma Lino *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. s/d.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: *Educação e Pesquisa* vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003 Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acessado em 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: *Diálogos com a educação de jovens e adultos/ Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes*. 4. Ed.- Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA)

GOMES, Nilma Lino. *Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para d diversidade étnico-racial/ Nilma Lino Gomes et AL.- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.*

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos/ Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. – 4.ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HADDAD, Sérgio (org.) *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio. 2000.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais; Tradução La Guardia Resende...[et al]- Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014

HASEMBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In: Cadernos de Pesquisa, n. 63, p.24-26, nov. 1987

História da Educação do Negro e outras histórias/ Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

HOBBSAWM, Eric J. Sobre História/ Eric Hobsbawm; tradução Cid Knipel Moreira. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação/ (organizadores) Regina Novaes e Paulo Vannuchi.- São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LAIRE, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção do capital cultural? In: Revista Fórum Sociológico, Nº 18. (II Série-2008) P 79-85.

LAPA, José Amaral da. OS EXCLUÍDOS: contribuição à história da pobreza no Brasil. São Paulo: Edusp, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: Metodologia da pesquisa educacional.- 9.ed.- São Paulo, Cortez, 2004. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11)

MARQUES, Maria Onélia da Silveira. Escola Noturna e Jovens, 1995.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Mario Margulis (editor): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional./ Lucienia Libania Pinheiro Martins. – Teresina: 2013. Dissertação de mestrado.

Metodologia da pesquisa educacional. -9. ed.- São Paulo, Cortez, 2004. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11)

Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normalização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. Revista Brasileira de Educação, nº15. nov-dez, 2000, p. 70-96

Focus groups as qualitative research. MORGAN. David L- 2ªed ed. ( Qualitative research methods, v. 16) 1997. Tradução Lúcio Ferraz do Amparo

MOURA, Clóvis. História do negro brasileiro. 3ª Ed. São Paulo, Editora Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. Das Escolas dos Meninos Desvalidos. In: O Ensino Público. Brasília: Senado Federal, 2003 (1ª Ed. 1873), pp. 181-189.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da Juventude- alguns atributos. In: Revista Análise Social, vol. XXV, 1990, 139-165.

PAIXÃO, Marcelo. et al. Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010) Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011

PASSOS, Joana Célia. Escolarização de jovens negros e negras. In: Revista Negro e Educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa. ANPED

PASSOS, Joana Celia dos. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública. Florianópolis, 2010. Tese de doutorado.

PEREGRINO, Mônica. Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006 (Tese de Doutorado)

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), Brasil, 2009. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/planapir>>. Acessado em 23 de outubro de 2014

POETINI, Nádia Cinara Alves. Estratégias Resiliêntes no contexto educacional: uma contribuição ao exercício da profissão docente. PUC/ RS. 2010. ( Trabalho de monografia)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. In: Cefor: Centro de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental da PUC Minas. Belo Horizonte, [S. n.].

Resiliência e educação/ José Tavares (org)- 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2001

Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional/ [organização] Helena Wendel Abramo, Pedro Paulo Martoni Branco.- São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

RIBEIRO, Clayton Diógenes. Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações ( 1999-2006), 2010. ( Tese de Doutorado)

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: História da Educação do Negro e outras histórias/ Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política-3ªed. – São Paulo: Cortez, 2010- (Coleção para um novo senso comum; v.4)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e Escolarização. 2007

SANTOS, Milton. As Formas da Pobreza e da Dívida Social. In: Momento Nacional: Textos, 1999. Disponível em: [www.miltonsantos.com.br](http://www.miltonsantos.com.br)

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: Epistemologias do sul/ Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]- São Paulo: Cortez, 2010, p.584.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Racismo no Brasil. 2ª Ed- São Paulo: Publifolha, 2010.- (Folha de São Paulo)

SILVA, Jerry Adriani da. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado! Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Natalino Neves. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2010. (Dissertação de mestrado) – Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva.- Ed.-4. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Situação social da população negra por estado / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília : IPEA, 2014

SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, Autentica ,2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In.: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.), (2003). Juventude e escolarização. Estado do conhecimento. São Paulo. [Publicação eletrônica: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)]

SPOSITO, Marilia Pontes. Algumas Reflexões e muitas indagações sobre a relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel (Org). Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo,2005

SPOSITO, Marília Pontes. (org.). O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. (1999-2006) Volumes 1 e 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: Resiliência e educação/ José Tavares (org.)-2.ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

THEODORO, Mario. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, MÁRIO (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição, Brasília, IPEA, 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 25 de setembro de 2014

VALENTIM, Silvani dos Santos; Pinho, Vilma Aparecida de; Nilma Lino Gomes (Organizadoras). Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 Anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

VIANA, Maria José Braga. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. Ver. Vertentes, São João Del-Rei, 1996, p. 82-93.

YUNES, Maria Ângela Mattar. A Questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: Noção, Conceitos Afins e Considerações Críticas. In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**Sites Consultados:**

[www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)  
[www.casadasafricanas.org.br/adinkras](http://www.casadasafricanas.org.br/adinkras)  
[www.cafecomhistoria.com.br](http://www.cafecomhistoria.com.br)  
[www.capes.com.br](http://www.capes.com.br)  
[www.encontraribeiraodasneves.com.br](http://www.encontraribeiraodasneves.com.br)  
[www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)  
[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)  
[www.institutopaulofreire.org.br](http://www.institutopaulofreire.org.br)  
<http://www.fn-de.gov.br>  
[www.laaser.ie.ufrj.br](http://www.laaser.ie.ufrj.br)  
[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)  
[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)  
[www.quilombohoje.com.br](http://www.quilombohoje.com.br)  
[www.sobrare.com.br](http://www.sobrare.com.br)  
[www.seppir.gov.vr](http://www.seppir.gov.vr)  
[www.uff.br](http://www.uff.br)

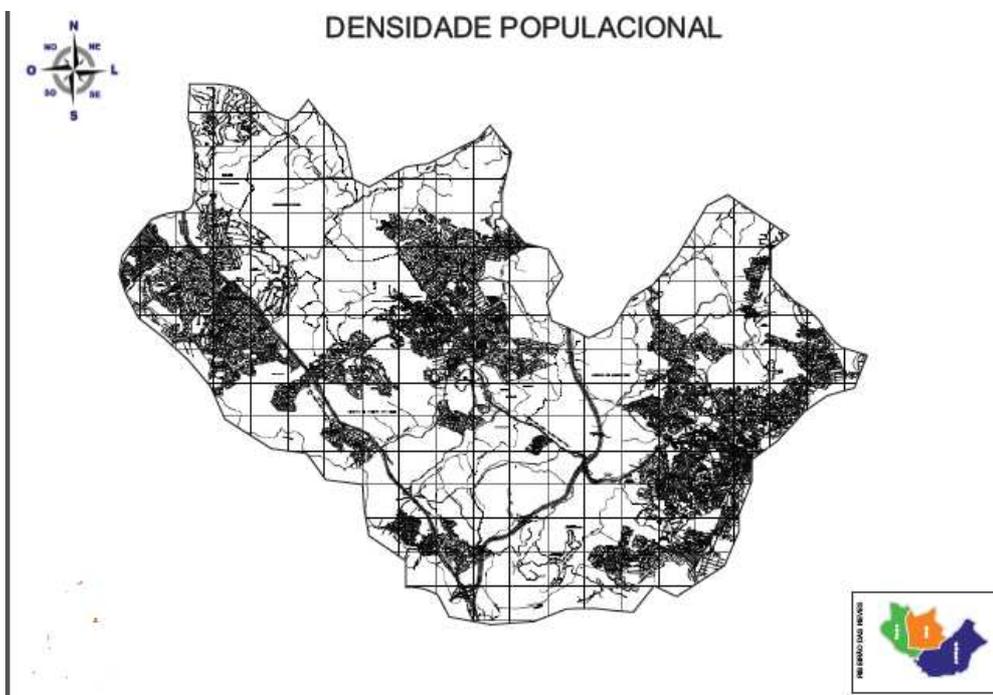
**8.ANEXOS****8.1: Mapas**

## Mapa da região metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social de Ribeirão das Neves: 2010.

## Mapa da densidade demográfica de Ribeirão das Neves



Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social de Ribeirão das Neves (2014)

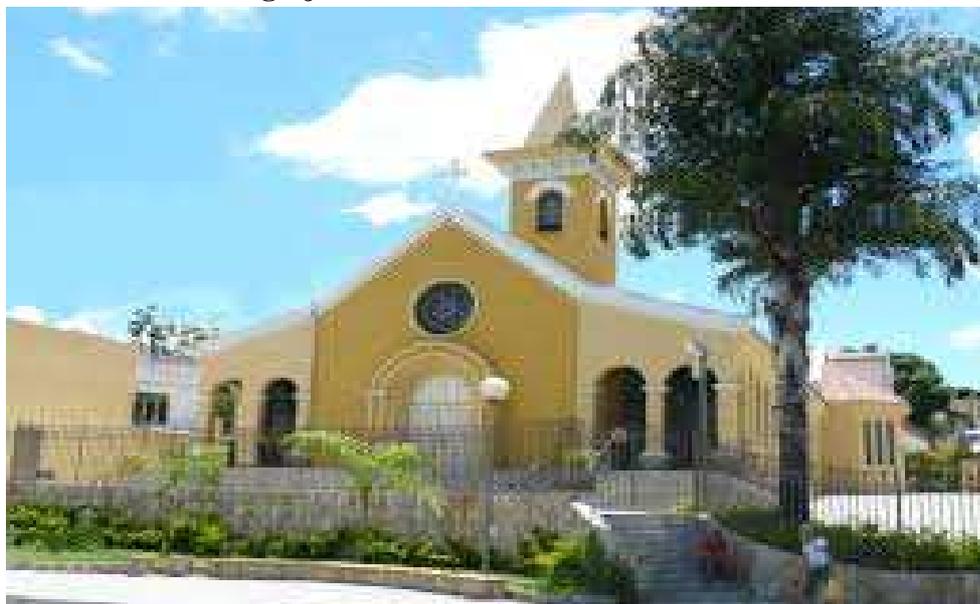
## 8. 2. Fotos

### Vista aérea de Ribeirão das Neves



Fonte: [www.encontraribeiraodasneves.com.br](http://www.encontraribeiraodasneves.com.br)

### **Igreja Matriz de Ribeirão das Neves**



Fonte: [WWW.encontraribeiraodasneves.com.br](http://WWW.encontraribeiraodasneves.com.br)

**Escolarização conjunta de crianças, jovens e adultos negros pela Frente Negra Brasileira**



Fonte: [WWW.quilombohoje.com.br](http://WWW.quilombohoje.com.br)

**Escolarização conjunta de jovens e adultos negros pela Frente Negra Brasileira**



Fonte: [WWW.quilombohoje.com.br](http://WWW.quilombohoje.com.br)

**Alfabetização conjunta de crianças, jovens e adultos**



Fonte: [WWW.institutopaulofreire.org](http://WWW.institutopaulofreire.org)

**Educação popular com jovens e adultos**



Fonte: [WWW.institutopaulofreire.org](http://WWW.institutopaulofreire.org)

## 9. APÊNDICES

### **Modelo de carta para pedido de autorização para a realização da pesquisa**

Ribeirão das Neves, março de 2014

Prezados(as) Gestores (as),

Sou Neusa Pereira de Assis, professora efetiva desta rede de ensino e, atualmente, estou de cursando o mestrado em educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde, sob a coordenação da professora Silvani dos Santos Valentim, desenvolvo uma pesquisa, na qual me proponho a compreender os comportamentos resiliêntes de jovens negros trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves.

Assim como em tantas outras partes do país, a EJA em neste município v em passando por profundas transformações no que diz respeito ao seu alunado que tem se tornado cada vez mais jovem. A pesquisa busca conhecer as trajetórias de escolarização destes jovens, as adversidades enfrentadas provocadas pelo seu pertencimento geracional e racial, para assim, compreender o modo como superam tais adversidades, ou seja, seus comportamentos resiliêntes.

Solicito autorização para a realização da pesquisa, acesso aos dados da EJA no município, assim como aos escolares dos estudantes e a colaboração dos (as) senhores(as) em dar informações solicitadas.

Enquanto pesquisadora, comprometo-me a não divulgar nenhum dado que não seja autorizado, mantendo sigilo e confidencialidade dos nomes dos envolvidos, assim como de assuntos e informações que considerarem necessário.

Certa de seu apoio e compreensão antecipo agradecimentos

**MODELO DE TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Prezado (a) jovem,

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves”, realizada pela mestrande Neusa Pereira de Assis do Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG-, sob a coordenação da professora Silvani dos Santos Valentim.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os comportamentos resiliêntes destes jovens. Neste sentido, gostaria de convidá-lo(a) a participar d mesma respondendo os questionários, participando das entrevistas e dos encontros de grupo focal.

Eu, Neusa Pereira de Assis, responsável pela pesquisa, me comprometo a manter sigilo e confidencialidade em relação aos nomes dos sujeitos, da escola, e outros dados e informações caso seja necessário.

Caso aceite participar, preencha os dados abaixo e assine como identidade ou carteira de motorista.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Tel \_\_\_\_\_

Faceboock: \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ribeirão das Neves, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**QUESTIONÁRIO À SER APLICADO AOS JOVENS DA EJA DE RIBEIRÃO DAS NEVES: Questões Preliminares**

**A. DADOS PESSOAIS**

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo:       ( ) Masculino       ( ) Feminino
3. Cor/Raça: ( ) Branco       ( ) Preto       ( ) Pardo       ( ) Amarelo
4. Possui filhos? ( ) Sim       ( ) Não
5. Em caso de sim, quantos são? \_\_\_\_\_
6. Eles estão estudando atualmente? \_\_\_\_\_

**B. ESCOLARIDADE**

7. Série/ etapa de escolarização: \_\_\_\_\_
8. Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_
9. Quantas reprovações ao longo da vida escolar? \_\_\_\_\_
10. Ficou fora da escola, ou seja, sem estudar? ( ) Sim       ( ) Não
11. Em caso de sim, por quanto tempo? \_\_\_\_\_
12. Você mora próximo a escola em que estuda? ( ) Sim       ( ) Não
13. Em caso de não, em qual bairro você mora? \_\_\_\_\_
14. Quanto tempo você gasta para chegar até a escola? \_\_\_\_\_

**C. VIDA PROFISSIONAL**

15. Atualmente você:  
( ) Apenas estuda  
( ) Trabalha e estuda  
( ) Está desempregado (a)  
( ) Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
16. Caso trabalhe, informe sua situação trabalhista:  
( ) Empregado (a) assalariado(a)  
( ) Empregado(a) doméstico(a) mensalista ou diarista  
( ) Empregado(a) que ganha por produção (comissão)  
( ) Estagiário remunerado  
( ) Bolsista  
( ) Trabalha por conta própria, é autônomo(a)  
( ) É dono(a) de negócio, empregador  
( ) Trabalha em negócio familiar sem remuneração  
( ) Presta serviço militar obrigatório, assistencial ou religioso com alguma remuneração.

**D. DADOS SOCIOECONÔMICOS**

17. Município em que nasceu: \_\_\_\_\_

18. Município em que mora hoje: \_\_\_\_\_

19. A região em que você mora pode ser considerada como:

Urbana (cidade)

Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

20. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

Bairro na periferia da cidade

Bairro na região central da cidade

Condomínio residencial fechado

Conjunto habitacional (CDHU, COHAB, Cingapura, BNH, etc.)

Favela / Cortiço

Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)

Outro: \_\_\_\_\_

21. Com quem você mora? (múltipla escolha)

Duas

Três

Quatro

Cinco

Seis

Sete

Oito

Nove

Dez

Mais. Quantas? \_\_\_\_\_

24. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?

Uma

Duas

Três

Quatro

Cinco

Seis

Sete

Oito

Nove

Dez

Mais. Quantas? \_\_\_\_\_

25. Há quanto tempo mora em Ribeirão das Neves? \_\_\_\_\_

26. Como tornou-se morador da cidade? \_\_\_\_\_

---

**ASPECTOS CULTURAIS**

27.O que você faz no seu tempo livre para se divertir?

---

---

---

28.Na cidade em que você vive, quais as formas de lazer e cultura para os jovens?

---

---

---

---

29.Você se identifica com a cidade em que vive?

---

---

---

---

30.O que falta na sua cidade para os jovens?

---

---

---

**ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

**31.** Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe ou responsável ?

- ( ) Ensino fundamental incompleto
- ( ) Ensino fundamental completo
- ( ) Ensino médio incompleto
- ( ) Ensino médio completo
- ( ) Ensino superior incompleto
- ( ) Ensino superior completo
- ( ) Especialização

**32.** Qual o grau de escolaridade de seu pai ou responsável?

- ( ) Ensino fundamental incompleto
- ( ) Ensino fundamental completo
- ( ) Ensino médio incompleto
- ( ) Ensino médio completo
- ( ) Ensino superior incompleto
- ( ) Ensino superior completo
- ( ) Especialização

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS JOVENS  
NEGROS TRABALHADORES DA EJA DE RIBEIRÃO DAS NEVES**

1. O que te levou a ser um (a) estudante da EJA hoje? Como você se tornou um (a) estudante da EJA?
2. Você diria que “fracassou na escola”?
3. Como é ser jovem no Brasil hoje?
4. E o fato de ser morador de Ribeirão das Neves? Esta é uma juventude diferente?
5. O que a cidade oferece para os jovens em relação às oportunidades de trabalho, lazer e cultura?
6. A relação com o trabalho, ajuda, atrapalha ou não interfere no desempenho escolar?
7. Por que você trabalha ou quer trabalhar nesta idade?
8. Quais preconceitos vocês sofrem pelo fato de serem jovens? E por serem de Ribeirão das Neves, há preconceito?
9. No questionário, vocês se identificaram como negros, ou seja, como pretos ou pardos. Porquê?
10. Você gosta de ser negro? Se pudesse, mudaria a cor da sua pele? Que cor teria?
11. Você acha que há racismo no Brasil?
12. Já foi impedido ou se sentiu inibido de entrar em algum local pelo fato de ser negro? E por outro motivo? Qual?
13. Em sua opinião, como a sociedade vê o jovem negro de periferia? E os professores?
14. Qual o olhar da polícia para vocês? Alguém já chegou a ser abordado? Como foi?
15. Já sofreu ou já presenciou alguma cena de racismo?
16. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você dentro e fora da escola?
17. Você acredita que estas dificuldades têm alguma relação com o fato de você ser jovem e negro?
18. Você se considera negro?
19. Diante das dificuldades enfrentadas, o que te leva a querer continuar estudando?
20. O que tem feito para superar as dificuldades?
21. Já pensou em desistir de estudar?

**QUESTÕES PARA A REALIZAÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMI-ESTUTURADA**

- 1) O que é a EJA para você?
- 2) Como você se tornou um(a) aluno(a) de EJA?
- 3) Você gosta de ser estudante da EJA?
- 4) Como você era como estudante no ensino regular?
- 5) Quais lembranças positivas e negativas você tem da época do ensino regular?
- 6) Você já foi discriminado(a) na escola? E fora da escola?
- 7) Qual o motivo da discriminação?
- 8) E você, já discriminou alguém? Qual motivo?
- 9) O que leva os jovens a desistirem dos estudos?
- 10) Por que você não desistiu?
- 11) Já pensou em desistir?
- 12) O que te leva a continuar os estudos?

**TEMAS COLOCADOS PARA SEREM DEBATIDAS NOS ENCONTROS DE  
GRUPO FOCAL**

- Que jovem sou eu?
- Ser jovem em Ribeirão das Neves?
- O que é ser negro?
- Os desafios de se ser jovem e negro no Brasil
- Desafios enfrentados na e para escolarização
- Expectativa e projetos futuros
- Fatores facilitadores e dificultadores para a superação dos desafios